

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin

# Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften fördern: Evaluation einer fallbasierten Lerngelegenheit

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Maike Pöhler, M.Sc. Psychologie

Berlin, August 2024



Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Annette Kinder

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Bettina Hannover

Abgabedatum der Dissertation: 07.08.2024

Datum der Disputation: 24.10.2024

Diese Arbeit entstand im Rahmen der 2. Förderphase des Projekts K2teach – Know how to teach (Teilprojekt 1: Fallbasierte Lehr-Lern-Tools). K2teach wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



## INHALT

Zusammenfassung .....	7
Summary .....	9
THEORETISCHER RAHMEN.....	11
Einleitung und Zielsetzung.....	11
Überblick zur Perspektivenübernahme.....	15
Prozess der Perspektivenübernahme .....	17
Formen der Perspektivenübernahme .....	20
Perspektivenübernahme und Empathie .....	22
Messung der Perspektivenübernahme .....	24
Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften .....	29
Aspekte der Kompetenz von Lehrkräften.....	29
Perspektivenübernahme als Teil der Beratungskompetenz von Lehrkräften.....	34
Förderung der Perspektivenübernahme in der Lehrkräftebildung.....	36
Übernahme der Schüler*innenperspektive.....	37
Übernahme der Elternperspektive .....	40
Prinzipien für die Gestaltung einer Lerngelegenheit zur Förderung der Perspektivenübernahme.....	42
Fallbasiertes Lernen .....	42
Kooperatives fallbasiertes Lernen .....	44
Instruktion zur Perspektivenübernahme .....	45
Fragestellungen und Studienüberblick .....	48
Studie 1 .....	49
Studie 2.....	50
Studie 3.....	51
EMPIRISCHE STUDIEN .....	58
Studien 1 und 2: „Wenn ich die Mutter wäre...“ - Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen fördern.....	59
Studie 3: “If I were the mother...”: fostering perspective taking in German teacher education .....	86
GESAMTDISKUSSION.....	128
Zusammenfassung der Ergebnisse .....	128
Interventionsunabhängiger Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler*innen und Eltern .....	128
Effekt der Lerngelegenheit auf die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme.....	129
Effekt der Instruktionen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, auf die Einstellung und auf die emotionale und empathische Sprache in Texten.....	130
Korrelationen der abhängigen Variablen .....	131

Einordnung der Ergebnisse, Limitationen und Implikationen für zukünftige Studien.....	133
Ursachen für eine geringere Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive .....	133
Wie lässt sich Perspektivenübernahme erfolgreich instruieren? .....	135
Vor- und Nachteile der direkten und indirekten Maße zur Erfassung der Perspektivenübernahme	139
Selbstbericht zur Perspektivenübernahme.....	139
Trait Ratings .....	141
Textvariablen.....	142
Unterschiedliche Zusammenhänge der Maße.....	143
Einschränkungen der Aussagekraft durch das Design.....	144
Bedeutung der Ergebnisse für die Lehrkräftebildung und Schulpraxis.....	147
Förderung verschiedener Kompetenzaspekte mit der Lerngelegenheit.....	147
Ausblick: Perspektivenübernahme in der Ausbildung und Schulpraxis fördern .....	149
Fazit.....	153
Literaturverzeichnis.....	155
Anhang: Entwicklung der Lerngelegenheit „Fall B.“ zur Förderung der Perspektivenübernahme ....	170
Entwicklung des Fallbeispiels .....	170
Instruktion „Hut-auf-Methode“ .....	172
Pilotierung und Weiterentwicklung .....	175
Erklärung.....	178

**Zusammenfassung** Eine gut ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als Grundlage für zufriedenstellende zwischenmenschliche Beziehungen. Damit Lehrkräfte positive Beziehungen zu Schüler\*innen und Eltern erleben und in Gesprächen mit diesen kompetent beraten können, ist es wichtig, dass sie die Perspektive von Schüler\*innen und Eltern übernehmen. Perspektivenübernahme zählt zu den allgemeinen sozial-emotionalen Kompetenzen, die Lehrkräfte erwerben sollen, und gilt als fester Bestandteil der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Perspektivenübernahme ist insbesondere für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern von Bedeutung, da Kontakte und Gespräche mit Eltern von Lehrkräften häufig als belastend empfunden werden. Es ist jedoch unklar, inwieweit sich die Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften durch gezielte Interventionen fördern lässt.

In drei Studien wurde daher untersucht, ob sich die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (gegenüber Schüler\*innen und Eltern) in Beratungssituationen bei angehenden Lehrkräften fördern lässt. Hierzu wurde eine fallbasierte Lerngelegenheit entwickelt, bei der angehende Lehrkräfte im kooperativen Setting Aufgaben zu einem anstehenden Elterngespräch bearbeiten. Das Einnehmen der Perspektiven der fiktiven Gesprächsteilnehmer\*innen wurde in einigen Bedingungen mit Hilfe einer Metapher gezielt unterstützt, indem die sogenannte „Hut-auf-Methode“ angewendet wurde.

In Studie 1 wurde die Wirksamkeit der Lerngelegenheit mithilfe eines Interventions-Wartekontrollgruppendesigns mit 397 Lehramtsstudierenden untersucht. Dabei wurden drei Bedingungen realisiert: eine Interventionsgruppe mit der „Hut-auf-Methode“, eine Interventionsgruppe ohne die „Hut-auf-Methode“ und eine Wartekontrollgruppe.

In Studie 2 wurde die Wirksamkeit der Intervention mithilfe eines Prä-Post-Designs mit 41 Referendar\*innen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt untersucht, wobei die Lerngelegenheit ausschließlich in der Version mit der „Hut-auf-Methode“ eingesetzt wurde.

Studie 3 wurde mit einem Prä-Post-Interventionsgruppendesign und 515 Lehramtsstudierenden durchgeführt. Hier wurden zwei Instruktionsbedingungen verglichen, um zu überprüfen, ob es notwendig ist, die Perspektivenübernahme direkt mit der „Hut-auf-Methode“ zu instruieren oder ob eine indirekte Instruktion gleichermaßen wirksam ist. Zusätzlich zur selbstberichteten Bereitschaft zur Perspektivenübernahme wurden weitere abhängige Variablen zur indirekten Erfassung der Perspektivenübernahme implementiert, die

vermutlich weniger durch soziale Erwünschtheit verzerrt sind: die Einstellung gegenüber der Person, deren Perspektive übernommen wurde, sowie die empathische und emotionale Sprache in Texten, die sich mit dieser Person befassen.

In allen drei Studien zeigte sich nach der Bearbeitung der Lerngelegenheit ein positiver Effekt auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen (Studien 2 und 3) als auch gegenüber Eltern (Studien 1, 2 und 3). Interessanterweise zeigte Studie 3, dass es keinen Unterschied machte, ob die Perspektivenübernahme direkt oder indirekt instruiert wurde. Zusätzlich wurde festgestellt, dass die Bereitschaft, die Perspektive der Schüler\*innen einzunehmen, bei Lehramtsstudierenden grundsätzlich höher ausgeprägt ist als die Bereitschaft, die Perspektive der Eltern einzunehmen. Referendar\*innen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt zeigten diesen Unterschied nicht. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Perspektivenübernahme im Rahmen der (universitären) Lehrkräftebildung durch niedrigschwellige Lernangebote gefördert werden kann. Dies ist besonders wichtig für die Beratung von Eltern, da die Bereitschaft der Lehramtsstudierenden, deren Perspektive zu übernehmen, geringer ist und Elterngespräche im Schulalltag häufig als belastend empfunden werden.

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



**Summary** A well-developed ability to take someone's perspective is considered the basis for satisfactory interpersonal relationships. In order for teachers to have positive relationships with students and parents and to provide competent counseling in discussions with them, it is important for teachers to take the perspective of students and parents. Perspective taking is one of the general social-emotional competencies that teachers should acquire and is considered an integral part of teachers' counseling competence. Perspective taking is particularly important for teacher-parent relationships, as teachers often perceive contact and conversations with parents as stressful. However, it is unclear to what extent perspective taking as a competence of teachers can be promoted through targeted interventions.

Therefore, three studies were conducted to investigate whether the willingness to take someone's perspective (towards students and parents) in consultation situations could be increased among teachers in training. For this purpose, a case-based learning task was developed in which teachers in training work cooperatively on tasks related to an upcoming parent-teacher conference. To support perspective taking towards the fictional conference participants, a metaphor, the so-called "hat-on method", was used in some conditions.

Study 1 examined the effectiveness of the learning task using an intervention-wait-control group design with 397 teacher education students. Three conditions were implemented: an intervention group with the "hat-on method", an intervention group without the "hat-on method", and a wait control group.

In study 2, the effectiveness of the intervention was investigated using a pre-post design with 41 teachers in training specializing in special education. Only the "hat-on method" version of the learning task was used.

Study 3 was conducted with a pre-post intervention group design and 515 teacher education students. Two instructions were compared to test whether it is necessary to instruct perspective taking directly using the "hat-on method" or whether indirect instruction is equally effective. In addition to self-reported willingness to take another perspective, other dependent variables were implemented to indirectly measure perspective taking, which are presumably less influenced by social desirability: the attitude towards the person whose perspective was taken, as well as the use of empathic and emotional language in texts concerning that person.

In all three studies, there was a positive effect on the willingness to take another perspective, both towards students (Studies 2 and 3) and towards parents (Studies 1, 2, and 3), after completing the learning task. Interestingly, Study 3 showed that it made no difference whether perspective taking was instructed directly or indirectly. In addition, it was found that teacher education students' willingness to take the student's perspective was generally higher than their willingness to take the parent's perspective. This difference was not found for teachers in training with a special education focus. These findings suggest that perspective taking can be promoted through low-threshold learning tasks as part of (university) teacher education. This is particularly important when counseling parents, as teacher education students are less willing to adopt their perspective, and parent-teacher conferences are often perceived as stressful in everyday school life.

**Keywords:** perspective taking, teacher education, counseling competence, parent-teacher conferences, case-based learning

## THEORETISCHER RAHMEN

### Einleitung und Zielsetzung

Eine gut ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als Grundlage für zufriedenstellende zwischenmenschliche Beziehungen (z. B. Davis et al., 1996; Galinsky & Moskowitz, 2000; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). *Perspektivenübernahme* kann definiert werden als die Motivation und Fähigkeit einer Person, die Gedanken und Gefühle anderer zu verstehen (Gehlbach et al., 2012, S. 2). Perspektivenübernahme fördert positive Beziehungen, empathische Emotionen, eine positivere Einstellung sowohl gegenüber Einzelpersonen als auch gegenüber Personengruppen und reduziert Stereotype (Batson et al., 1997; Galinsky & Moskowitz, 2000; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Sherman et al., 2020; Shih et al., 2009; Todd et al., 2012a, Todd et al., 2012b).

Damit Lehrkräfte positive Beziehungen zu Schüler\*innen und Eltern erleben und in Gesprächen mit diesen kompetent beraten können, ist es wichtig, dass sie die Perspektive von Schüler\*innen und Eltern übernehmen. Perspektivenübernahme gilt einerseits als fester Bestandteil der *Beratungskompetenz* von Lehrkräften (Gerich et al., 2015) und zählt andererseits zu den allgemeinen sozial-emotionalen Kompetenzen, die Lehrkräfte erwerben sollen (Gehlbach, 2011; Gehlbach et al., 2023, S. 2; Knigge et al., 2019). Besonders für die Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern ist Perspektivenübernahme von Bedeutung, da eine funktionierende Zusammenarbeit mit Eltern ein zentraler Faktor für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften ist (Krause et al., 2013; Rothland, 2013) und zudem Auswirkungen haben kann auf die Leistung von Schüler\*innen (z. B. Cook et al., 2018; Gartmeier, 2018; Fu et al., 2022).

Perspektivenübernahme ist eine wichtige Voraussetzung für eine *adressatenorientierte Gesprächsführung* (z. B. Gartmeier, 2018; Briese et al., 2022). Die Kultusministerkonferenz benennt die adressatenorientierte Beratung der Schüler\*innen und ihrer Eltern als Kernaufgabe von Lehrkräften (KMK, 2019, S. 11f; KMK, 2018). Von Lehrkräften mit sonderpädagogischem Schwerpunkt wird die adressatenorientierte Beratung, vor allem die Beratung der Eltern, aufgrund ihrer Aufgaben mit dem Fokus auf Diagnostik und Förderung in noch stärkerem Maße erwartet (Kern et al., 2017). Adressatenorientiert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die allgemeinen Verständnisvoraussetzungen – einschließlich Erwartungen, Vorwissen sowie Motivation und Emotionen – berücksichtigt und die Kommunikation entsprechend angepasst werden (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 22). Die

Sicht der anderen Person bzw. ihre Perspektive in der Beratung zu berücksichtigen ist somit ein entscheidender Aspekt für ein adressatenorientiertes Vorgehen und somit für ein professionelles Handeln von Lehrkräften in Beratungsgesprächen (Briese et al., 2022; Bruder, 2011; Gerich et al., 2015; SWK, 2022).

Die Beratungskompetenz von Lehrkräften war lange ein Nischenthema und fand wenig Beachtung (Bruder et al., 2010; Hesse & Latzko, 2017). International und in den letzten Jahren auch in Deutschland gewinnt das Thema im Rahmen der Forschung zur Lehrkräftekompetenz an Bedeutung. Beratungswissen wird von Baumert und Kunter (2006) sogar als ein zentraler Wissensbereich aufgeführt, der es Lehrkräften ermöglicht, professionell zu handeln. Eine gut ausgeprägte Beratungskompetenz, die die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einschließt, scheint für die verschiedenen Gesprächsanlässe zwischen Lehrkräften und Eltern unerlässlich. Wiederkehrende und anlassunabhängige Kontakte bis hin zu verpflichtenden halbjährigen Elterngesprächen, werden Lehrkräften zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags empfohlen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz SWK, 2022). Die Kommission „Psychologie in Lehramtsstudiengängen“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) fordert, die Beratung der Eltern als psychologisches Thema fest im Rahmencurriculum der Lehrkräftebildung zu verankern, und zwar am besten durch praktische Übungen statt durch den Erwerb von Prüfungswissen (DGPs, 2020). Laut der DGPs kommen psychologische Inhalte im Curriculum aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen und der Vielzahl anderer Inhalte grundsätzlich zu kurz (Kommission „Psychologie in Lehramtsstudiengängen“ der DGPs, 2020).

Die Entwicklung einer ausgeprägten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und adressatengerechten Beratung sollte nicht erst in der schulischen Praxis erfolgen, sondern bereits in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung fest verankert sein, da hier wichtige Grundlagen gefördert werden können. Zudem sollte die Förderung idealerweise praxisnah erfolgen, beispielsweise durch fallbasiertes Lernen, das in jüngster Zeit zunehmend in das Lehramtsstudium integriert wird (z. B. Goeze et al., 2014; Kleinknecht & Syring, 2014; Urhahne et al., 2019; Wedel et al., 2020).

Perspektivenübernahme sollte sich, so wie andere Kompetenzen, im Rahmen von Lernprozessen verändern und gezielt fördern lassen (vgl. z. B. Shavelson, 2010; Blömeke et al., 2015). Empirische Untersuchungen zur Förderung der Perspektivenübernahme in der Lehrkräftebildung sind jedoch bislang nur begrenzt vorhanden (Gehlbach et al., 2023; Goeze

et al., 2013). Insbesondere sozialpsychologische Studien zeigen jedoch, dass Perspektivenübernahme gezielt induziert werden kann (z. B. Batson et al., 1997; Galinsky & Moskowitz, 2000) und dass sie zahlreiche positive Auswirkungen auf zwischenmenschliche Beziehungen hat (siehe Abschnitt: Überblick zur Perspektivenübernahme). Bisherige Arbeiten, die die Perspektivenübernahme im Bereich der Lehrkräftebildung berücksichtigen, fokussieren meist auf Unterrichtskompetenzen und beschäftigen sich dementsprechend mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme von Schüler\*innen oder von Lehrkräften (z. B. Abacioglu et al., 2020; Gehlbach et al., 2023; Gehlbach, 2011; Goeze et al., 2013; 2014; Lane-Garon, 1998; Mouw et al., 2020). Die bisherige Forschung zur Perspektivenübernahme im Bereich der Lehrkräftebildung weist jedoch erhebliche Lücken auf: z. B. ist bisher unklar, ob es bei Lehrkräften einen generellen Unterschied in der Ausprägung der Perspektivenübernahme gegenüber verschiedenen Personengruppen gibt, z. B. gegenüber Schüler\*innen und Eltern. Zudem mangelt es an empirischen Untersuchungen zur konkreten Förderung der Perspektivenübernahme in der Lehrkräftebildung, insbesondere außerhalb von Unterrichtssituationen (eine Ausnahme bildet z. B. Gehlbach et al., 2023), obwohl Perspektivenübernahme vor allem in zwischenmenschlichen Beziehungen und im Kontext von Beratung und Gesprächsführung relevant ist. Beispielweise werden das Führen von Elterngesprächen sowie Probleme mit Eltern von Lehrkräften als bedeutende Belastungsfaktoren genannt (Gartmeier et al., 2022; Lawrence-Lightfoot, 2003; Mach-Würth, 2021; Unterbrink et al., 2008). Die Gruppe der Eltern erscheint daher gerade im Kontext von Beratungsgesprächen besonders relevant. Eine gut ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kann einen entscheidenden Beitrag leisten, um Elterngespräche günstiger zu gestalten. Allerdings blieb die Elternperspektive in der bisherigen Forschung im Kontext der Lehrkräftebildung unberücksichtigt (eine Ausnahme bildet Gartmeier et al., 2022).

Hiermit wird deutlich, dass einerseits praxisrelevante Interventionsforschung zur Perspektivenübernahme im Bereich der Lehrkräftebildung, und andererseits ein konkreter Fokus auf den Beratungskontext und die Perspektive der Schüler\*innen und Eltern ein wichtiges Desiderat ist. Die vorliegende Arbeit mit starker Theorie-Praxis-Verknüpfung kann einen wertvollen Beitrag liefern, um genau diese genannten Lücken zu adressieren.

In drei Studien wird untersucht, inwieweit eine Förderung der Perspektivenübernahme bei verschiedenen Gruppen angehender Lehrkräfte und im Kontext von Beratungsgesprächen möglich ist. Zur Förderung der Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften wird

eine praxisnahe, fallbasierte Lerngelegenheit eingesetzt, die von den Teilnehmer\*innen kooperativ bearbeitet wird und in der die Perspektivenübernahme gezielt instruiert wird (vgl. z. B. Gehlbach et al., 2023; Goeze et al., 2013). Um die Wirksamkeit der Förderung zu überprüfen, wird der Aspekt der *motivationalen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme* fokussiert (Blömeke et al., 2015; Gehlbach, 2017). Die Bereitschaft ist ein wichtiger Kompetenzaspekt (vgl. Weinert, 2014) und kann in der Ausbildung von Lehrkräften sehr gut gefördert werden, da das tatsächliche Verhalten bei Lehramtsanwärter\*innen mit wenig Praxiserfahrung schwer zu messen oder zu fördern ist. Die abhängigen Variablen umfassen daher einerseits die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Eltern (Studien 1, 2 und 3), welche als direkte Maße der Perspektivenübernahme dienen. Andererseits werden in der dritten Studie Eigenschaftsbewertungen (siehe z. B. Galinsky & Moskowitz, 2000) sowie Textvariablen, die sich auf die emotionale und empathische Sprache in geschriebenen Texten beziehen (siehe z. B. Ebert et al., 2020; Sherman et al., 2020), als indirekte Maße zur Erfassung der Perspektivenübernahme eingesetzt. Hierbei handelt es sich um Variablen, die in engem Zusammenhang mit Perspektivenübernahme stehen, die aber möglicherweise weniger von sozialer Erwünschtheit verzerrt sind als die Selbstauskunft bezüglich der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme. In den Studien 1 und 3 wird zusätzlich untersucht, wie verschiedene Instruktionen zur Perspektivenübernahme wirken. In Studie 1 wird geprüft, ob eine direkte Instruktion notwendig ist, um die Perspektivenübernahme zu fördern. In Studie 3 wird die direkte Instruktion mit einer indirekten Instruktion verglichen, die sich auf adressatengerechte Kommunikation konzentriert. Darüber hinaus wird in allen drei Studien geprüft, ob die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber einer der beiden Gruppen (Schüler\*innen versus Eltern) a priori geringer ausgeprägt ist. Sollte ein solcher Unterschied existieren, wäre es notwendig und sinnvoll, in der Ausbildung von Lehrkräften gezielt darauf einzugehen und die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme entweder gegenüber Schüler\*innen oder gegenüber Eltern besonders zu fördern.

Die vorliegende Arbeit basiert auf zwei Publikationen und gliedert sich in drei Hauptteile: den theoretischen Rahmen, die empirischen Studien und die Gesamtdiskussion. Der theoretische Rahmen beginnt mit einem Überblick über das zentrale Thema dieser Arbeit: Perspektivenübernahme. Dabei werden wichtige Aspekte vor allem aus sozialpsychologischer Sicht erläutert. Im nachfolgenden Kapitel wird die Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften eingeordnet, wobei der Fokus auf einzelnen Aspekten der Kompetenz, der Perspektivenübernahme als Teil der Beratungskompetenz und der Förderung der

Perspektivenübernahme insbesondere gegenüber Schüler\*innen und Eltern liegt. Es folgt ein Kapitel, in dem Prinzipien für die Gestaltung der Lerngelegenheit beschrieben werden, die in dieser Arbeit evaluiert wird (die Entwicklung der Lerngelegenheit selbst wird im Anhang dieser Arbeit ausführlich beschrieben). Der theoretische Rahmen schließt mit einem Kapitel zu den Fragestellungen und einem Studienüberblick. Im Anschluss an die theoretische Rahmung folgen die drei empirischen Studien. Diese werden in zwei Beiträgen vorgestellt. Abschließend werden in der Gesamtdiskussion die Ergebnisse der drei Studien zusammengefasst, eingeordnet und kritisch reflektiert. Die Bedeutung der Ergebnisse wird abschließend mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung und die Schulpraxis diskutiert.

## Überblick zur Perspektivenübernahme

Dieses Kapitel widmet sich dem zentralen Thema dieser Arbeit: der Perspektivenübernahme. Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie bilden die Grundlage für die Adaption der Perspektivenübernahme für die Lehrkräftebildung (Gehlbach, 2010). Nach einer Einführung in das Thema wird der Prozess der Perspektivenübernahme erläutert, verschiedene Formen der Perspektivenübernahme werden beschrieben und die Abgrenzung zur Empathie herausgearbeitet. Das Kapitel schließt mit einer Erläuterung zur Messung der Perspektivenübernahme.

„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). Eine weitere Definition ergänzt den motivationalen Aspekt und definiert Perspektivenübernahme als die Motivation und Fähigkeit einer Person, die Gedanken und Gefühle anderer zu verstehen (Gehlbach et al., 2012, S. 2). Mit dem Fokus darauf, wie andere die Situation wahrnehmen, wird durch die Perspektivenübernahme die eigene, egozentrische Perspektive verlassen. “Put yourself in another person’s shoes” (Eyal et al., 2018, S. 547) gilt als gängige metaphorische Beschreibung der Perspektivenübernahme und veranschaulicht einerseits den Wechsel in die Perspektive einer anderen Person und andererseits die Herstellung einer Verbindung zwischen der eigenen, egozentrischen Perspektive und der Perspektive einer anderen Person.

Perspektivenübernahme gilt als etabliertes Konstrukt in der Sozialpsychologie und Untersuchungen zur Bedeutung und zur Entwicklung der Perspektivenübernahme existieren seit fast 100 Jahren (Davis et al., 1996; Gehlbach, 2010; Mead, 1934; Piaget, 1932; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Stotland, 1969). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als

relevanter Durchbruch in der kognitiven Funktion des Menschen. Die Erkenntnis, dass die eigene Perspektive nur eine von vielen möglichen ist, entwickelt sich mit zunehmendem Alter, wird durch Erziehung und zwischenmenschliche Beziehungen geprägt (Eisenberg et al., 2005; Kohlberg, 1976; Piaget, 1932) und eine höhere Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geht mit besseren sozialen Kompetenzen eines Menschen einher (z. B. Cigala et al., 2015; Davis, 1983, S. 115). Perspektivenübernahme ist vor allem relevant für die Moralentwicklung, für Altruismus und für eine verringerte Wahrscheinlichkeit zwischenmenschlicher Aggressionen (Davis et al., 1996, S. 713; Underwood & Moore, 1982). Die Entwicklung einer gut ausgeprägten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme scheint von den meisten Menschen sehr positiv bewertet zu werden, denn einer Umfrage zufolge wünschen sich viele Menschen, die Gedanken anderer nachvollziehen zu können (Eyal et al., 2018, S. 566).

Die positiven Effekte der Perspektivenübernahme sind in überwiegend sozialpsychologischen Studien umfangreich untersucht worden: Eine gezielt instruierte Perspektivenübernahme fördert prosoziales Verhalten und empathische Emotionen (z. B. Batson et al., 1997; Manohar & Appiah, 2016; Sherman et al., 2020) und kann sogar Stereotype reduzieren (z. B. Dovidio et al., 2004; Galinsky & Moskowitz, 2000; Todd et al., 2012a, Todd et al., 2012b). Zudem ist besonders beeindruckend, dass eine instruierte Perspektivenübernahme die eigene verfestigte Einstellung zu kontroversen Themen verändern kann (Tuller et al., 2015), die eigene Einstellung gegenüber der Zielperson positiv beeinflussen kann (z. B. Gehlbach et al., 2015; Manohar & Appiah, 2016; Shih et al., 2009) und sogar die eigene Einstellung gegenüber einer ganzen Gruppe und anderen Personen dieser Gruppe positiv beeinflussen kann (z. B. Berthold et al., 2013; Galinsky & Moskowitz, 2000; Shih et al., 2009).

Insbesondere die Befunde zur Reduktion von Stereotypen und zur positiven Bewertung von Personen und ganzen Gruppen sind beeindruckend und könnten sich im Schulkontext, vor allem in schulischen Beratungsgesprächen, positiv auswirken. Wer die zusätzliche kognitive Anstrengung auf sich nimmt, die Perspektive des Gegenübers zu berücksichtigen, dem fällt es wahrscheinlich leichter, herausfordernde Gespräche zu führen, schwierige zwischenmenschliche Beziehungen zu meistern und das eigene Verhalten auf andere abzustimmen bzw. besonders geeignete Unterstützung für andere zu finden (Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2015; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). Im Gegensatz dazu neigen Personen, die die zusätzliche kognitive Anstrengung und die Berücksichtigung der Perspektive ihres Gegenübers vermeiden, vermutlich eher dazu, sich auf Stereotype, erste Eindrücke oder einfache Heuristiken zu verlassen (Markman et al., 2009, S. 298).



## Prozess der Perspektivenübernahme

In der Sozialpsychologie besteht wenig Einigkeit darüber, wie der Prozess der Perspektivenübernahme aussehen könnte (Davis et al., 1996, S. 713/723). Ein Selbsttest kann die Schwierigkeit, den Prozess zu verstehen, verdeutlichen: Stellen Sie sich die Perspektive einer Ihnen vertrauten Person zu einem aktuellen Thema vor. Stellen Sie sich dann folgende Fragen: 1. Was genau passiert mit Ihren Gedanken, wenn Sie versuchen, sich in diese Person hineinzusetzen? 2. Wie wird die Darstellung dieser anderen Perspektive durch die gezielte Aufforderung zur Perspektivenübernahme beeinflusst? 3. Woher stammen die Gedanken und Informationen, die die Darstellung der anderen Person ermöglichen?

Ein etablierter Ansatz zur Beschreibung des Prozesses der Perspektivenübernahme kommt von Davis et al. (1996). Die Autor\*innen sprechen von einem Prozess der *kognitiven Verschmelzung*, bei dem „ich mehr von mir selbst im anderen und mehr vom anderen in mir selbst sehe“ (Sherman et al., 2020, S. 2). Sie gehen davon aus, dass die kognitiven Prozesse, die durch die Perspektivenübernahme angeregt werden, einerseits den Zugang zum eigenen Selbstkonzept aktivieren und andererseits zu einer wahrgenommenen Überschneidung zwischen dem Selbst und dem Anderen führen (Davis et al., 1996<sup>1</sup>; Galinsky & Moskowitz, 2000; Vorauer & Sucharyna, 2013, S. 71). Bei der Perspektivenübernahme verschmelzen also die kognitive Darstellung des Selbst und des Anderen zu einem gewissen Grad. Davis et al. (1996) gehen davon aus, dass die Verschmelzung bzw. die entstehende Schnittmenge durch zwei Prozessen entstehen kann. Zum einen können Teile der eigenen Eigenschaften der anderen Person zugeschrieben werden und zum anderen können Teile der Eigenschaften der anderen Person der eigenen Person zugeschrieben werden. Der erste Prozess erfordert wenig Wissen über die andere Person. Davis et al. (1996, S. 714) vergleichen diesen Prozess mit dem „false consensus effect“, der die subjektive Annahme beschreibt, die Mehrheit der Menschen teile die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen. Es scheint naheliegend, dass die Verschmelzung des Selbst mit dem Anderen so weit gehen kann, dass es zu ungünstigen Verwechslungen kommen kann, wenn z. B. Eigenschaften nahestehender Personen in das eigene Selbst integriert werden. Insgesamt sind die Auswirkungen dieser Verschmelzung jedoch eher positiv zu bewerten. Die wahrgenommene Überschneidung, insbesondere die Überschneidung positiver Eigenschaften (Davis et al., 1996), erhöht die Wahrscheinlichkeit,

---

<sup>1</sup> Davis et al. (1996) konnten nachweisen, dass die instruierte Perspektivenübernahme bei Teilnehmer\*innen dazu führte, dass ein größerer Prozentsatz an selbstbeschreibenden Merkmalen auch der anderen Person zugeschrieben wurde.

Sympathie und Mitgefühl für die andere Person zu empfinden. Dies führt in der Regel zu positiven Bewertungen und einer vorteilhaften Sicht auf die andere Person aufgrund einer größeren wahrgenommenen Ähnlichkeit zwischen dem Selbst und dem Anderen (Davis et al., 1996; Galinsky & Moskowitz, 2000<sup>2</sup>, S. 709). Eine instruierte Perspektivenübernahme kann somit einen wichtigen Prozess in Gang setzen, der positive Einstellungen gegenüber bestimmten Personen fördern kann. Im schulischen Kontext scheint dies besonders nützlich für schwierige Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler\*in oder Lehrkraft und Eltern.

Davis et al. (1996, Experiment 2) verwendeten in ihren Untersuchungen zu den Auswirkungen der Perspektivenübernahme auf die Bewertung und Überschneidung von Eigenschaften (Self-Target-Overlap) auch eine Manipulation der kognitiven Belastung (Cognitive Load). Sie wollten damit feststellen, ob der Prozess kognitive Ressourcen benötigt oder eher automatisch abläuft. Wenn Perspektivenübernahme ein anstrengender Prozess ist, der kognitive Ressourcen erfordert, dann sollte eine ablenkende Aufgabe den Prozess unterbrechen und zu einer geringeren wahrgenommenen Überschneidung von Eigenschaften führen. Zu diesem Zweck verglichen die Autor\*innen eine Gruppe mit einer Instruktion zur Perspektivenübernahme und einer ablenkenden Aufgabe (Die Teilnehmer\*innen sollen eine neunstellige Zahl auswendig lernen und gleichzeitig ein Video ansehen) mit einer Gruppe mit einer Instruktion zur Perspektivenübernahme ohne die ablenkende Aufgabe. In Abwesenheit der Gedächtnisaufgabe führte die Perspektivenübernahme zu einer größeren Überlappung von Eigenschaften, die die Teilnehmer\*innen sich selbst und der anderen Person zuschrieben, insbesondere bei positiven Eigenschaften. In Anwesenheit der Gedächtnisaufgabe wurde das Ausmaß der Überlappung für alle Eigenschaften signifikant reduziert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Perspektivenübernahme ein aufwendiger kognitiver Prozess ist, der möglicherweise durch eine hohe parallele kognitive Belastung eingeschränkt werden kann. Allerdings trifft dies nicht nur für die instruierte Perspektivenübernahme zu, sondern jede kognitiv anspruchsvolle Aufgabe kann durch eine parallele Aufgabe schlechter bewältigt werden, weil es zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses kommt (vgl. Cognitive Load Theory, z. B. Sweller, 1988; Chandler & Sweller, 1991). Um die kognitive Belastung bei der Perspektivenübernahme zu reduzieren und den Prozess zu erleichtern, können Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen einer Intervention dabei helfen, die Perspektive einer

---

<sup>2</sup> Bei Galinsky und Moskowitz (2000) sollten die Teilnehmer\*innen zuerst sich selbst und später einen älteren Mann anhand von 90 heterogenen Eigenschaften (z. B. dominant, schlau, sympathisch, fröhlich, feige) bewerten. In der Gruppe mit instruierter Perspektivenübernahme zeigte sich im Vergleich zu einer Kontrollgruppe eine größere Überschneidung von Eigenschaften zwischen den Teilnehmer\*innen und dem älteren Mann als Zielperson der Perspektivenübernahme.

anderen Person zu übernehmen (siehe Abschnitt: Prinzipien für die Gestaltung einer Lerngelegenheit zur Förderung der Perspektivenübernahme).

Im Gegensatz zu dem vorangegangenen kognitiven und sozialpsychologischen Ansatz beschreibt Gehlbach (2017) den Prozess der Perspektivenübernahme praxisnah und sehr konkret. Der amerikanische Psychologe hat in den letzten Jahren umfangreiche Forschungsarbeiten zur Perspektivenübernahme im Bildungskontext veröffentlicht (Gehlbach et al., 2023; Gehlbach & Mu, 2023; Gehlbach, 2017; Gehlbach et al., 2015; Gehlbach et al., 2012). Er kommt zu dem Schluss, dass Perspektivenübernahme ein *mehrschrittiger Prozess* ist, der vier wesentlichen Schritte umfasst (Gehlbach, 2017, S. 10):

1. Eine Person muss *motiviert sein*, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen.
2. Mit ausreichender Motivation muss eine *geeignete Strategie* angewendet werden, beispielsweise die metaphorische Vorstellung „den Schuh“ einer anderen Person anzuziehen oder an eine eigene analoge Situation zu denken mit ähnlichen Gefühlen.
3. Die verfügbaren *Informationen müssen mit der gewählten Strategie koordiniert werden*, um genaue Schlussfolgerungen über die Gefühle, Gedanken und Motivationen einer anderen Person ziehen zu können. Ein Beispiel: Um sich in eine Person hineinzusetzen, die sich gerade von ihrem Partner/ihrer Partnerin scheiden lässt, kann es hilfreich sein, sich an eigene ähnliche Situationen und Erfahrungen zu erinnern, z. B. an die eigene letzte Trennung.
4. Nach der Schlussfolgerung muss die *Richtigkeit des eigenen Prozesses evaluiert* werden, mit der Schwierigkeit, dass in der Regel kein Feedback von der Zielperson verfügbar ist, insbesondere wenn die Gedanken in Abwesenheit der Person entstanden sind. Dennoch kann diese Evaluation die positiven Effekte der Perspektivenübernahme verdeutlichen, indem sie bewusst macht, dass der erste kontrollierte Versuch, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen, zu neuen Erkenntnissen und Gefühlen geführt hat.

Gehlbach bezeichnet den ersten Schritt, das Vorhandensein von Motivation zur Perspektivenübernahme, als den möglicherweise wichtigsten (Gehlbach, 2017, S. 10; Gehlbach 2004a; 2010). In diesem Zusammenhang ist es entscheidend zu verstehen, welche Faktoren die Motivation zur Perspektivenübernahme fördern oder beeinträchtigen können. Gehlbach und Kolleg\*innen (2012) führten eine Interview-basierte explorative Studie durch mit 18 Erwachsenen aus verschiedenen Berufen, die als versiert in der

Perspektivenübernahme eingestuft wurden, und 13 High School Schüler\*innen, die als unerfahren in der Perspektivenübernahme galten. Aus den Daten wurden Faktoren abgeleitet, die die Motivation zur Perspektivenübernahme positiv oder negativ beeinflussen können (Gehlbach et al., 2012, S. 5-6). Förderlich für die Motivation sind demnach z. B. die Bedürftigkeit der anderen Person, die Verfolgung eigener prosozialer Ziele (z. B. Lehrkraft möchte Schüler\*in helfen), der Wunsch, die Situation besser zu verstehen, der Versuch, eine Beziehung zu einer Person aufzubauen, die Notwendigkeit Einfluss auf die Person auszuüben, ein intrinsisches Interesse an der Perspektive, oder die Hoffnung auf Selbsterkenntnis. Hemmend für die Motivation sind z. B. mangelnde Energie, Selbstüberschätzung und zu hohe kognitive Belastung (z. B. Lehrkräfte, die versuchen die Perspektiven aller Schüler\*innen in einer großen Klasse gleichzeitig zu berücksichtigen).

Insgesamt bieten die Ansätze zum Prozess der Perspektivenübernahme vielfältige Einblicke in relevante Anteile und Phasen dieses Prozesses. Insbesondere die Motivation zur Perspektivenübernahme scheint wichtig zu sein. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine Instruktion zur Perspektivenübernahme im Einklang mit der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses gestaltet werden sollte, um die positiven Effekte der Perspektivenübernahme nicht zu beeinträchtigen (Davis et al., 1996).

### Formen der Perspektivenübernahme

In der sozialpsychologischen Forschung zur Perspektivenübernahme wird häufig zwischen zwei verschiedenen Formen unterschieden, je nachdem, ob der Fokus auf der anderen Person oder auf dem Selbst liegt (Batson et al., 1997; Batson et al., 2003; Decety et al., 2013; Lamm et al., 2007; Manohar & Appiah, 2016; McAuliffe et al., 2020; Vorauer & Sucharyna, 2013). Die eigene, egozentrische Sichtweise kann einerseits verlassen werden mit der Vorstellung wie sich eine andere Person fühlt (*Imagine-Other* bzw. *Zielfokussierte Form*) und andererseits mit der Vorstellung wie man sich selbst fühlen würde, wenn man in der Situation der anderen Person sei bzw. man die andere Person ist (*Imagine-Self* bzw. *Selbstfokussierte Form*). Zur Veranschaulichung werden zwei Originalinstruktionen aus einer Studie von Manohar und Appiah (2016) dargestellt, in der die Teilnehmer\*innen ein Video einer notleidenden internationalen Lehrassistentin sahen:

*Imagine-Self Instruktion*      As you watch the TA (International Teaching Assistant) in the video, please imagine how you yourself would feel if you were the person in the

tape. In your mind's eye, trade places with her and watch the video as if the events were actually happening to you.

*Imagine-Other Instruktion* As you watch the TA in the video, please imagine how she feels. Try to take her perspective by imagining how she feels about what has happened and how it affects her life. When you watch and listen to her, picture yourself just how she feels.

(Manohar & Appiah, 2016, S. 154)

Beide Formen beeinflussen vermutlich gleichermaßen den wichtigen Prozess der kognitiven Verschmelzung, der in der Regel zu positiven Bewertungen und einer vorteilhaften Sicht auf eine andere Person führt (Galinsky & Moskowitz, 2000, S. 709; siehe Abschnitt: Prozess der Perspektivenübernahme). Batson et al. (1997) konnten zudem zeigen, dass beide Formen der Perspektivenübernahme empathische Gefühle gegenüber der anderen Person verstärken und somit eine wichtige Funktion erfüllen. Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass die Formen mit unterschiedlichen emotionalen und motivationalen Konsequenzen einhergehen.

In einer viel zitierten Arbeit von Batson et al. (1997) konnte gezeigt werden, dass die Imagine-Self Perspektivenübernahme zwar zu stärkeren empathischen Gefühlen gegenüber der anderen Person führt aber auch Gefühle von Not oder Verzweiflung auslösen kann. Grund hierfür kann sein, dass das Selbstkonzept stärker angeregt wird und somit egozentrische Motivationen stärker in den Vordergrund treten (Galinsky & Moskowitz, 2000, S. 709).

Im Kontrast dazu werden die ausgelösten empathischen Emotionen der Imagine-Other Perspektivenübernahme mit altruistischen Motivationen in Zusammenhang gebracht (Batson et al., 1997, S. 751). In der Studie von Manohar und Appiah (2016) konnte gezeigt werden, dass die zielfokussierte Imagine-Other Form zu einer signifikant höheren Bereitschaft führt, jemanden zu unterstützen als die selbstfokussierte Imagine-Self Form.

Decety und Kolleg\*innen (2013) untersuchten Menschen mit stark ausgeprägter Psychopathie, einer schweren Persönlichkeitsstörung mit starkem Mangel an Empathie. Die Autor\*innen konnten mit einem fMRI Experiment zeigen, dass die Vorstellung, man selbst sei eine leidende Person (Imagine-Self) bei Menschen mit hoch ausgeprägter Psychopathie typische Reaktionen von Mitgefühl auslöst. Im Gegensatz dazu löst die Vorstellung, dass eine andere Person leidet (Imagine Other), bei Menschen mit hoch ausgeprägter Psychopathie

weniger Mitgefühl aus. Auch diese Studie unterstützt die Vermutung, dass die beiden Formen der Perspektivenübernahme unterschiedliche Effekte haben können.

Für bestimmte Untersuchungszwecke kann es interessant sein, sich im Rahmen einer Instruktion für eine der beiden Formen zu entscheiden, z. B. wenn es einer bestimmten Gruppe von Teilnehmer\*innen aufgrund eigener Erfahrungen leichter fällt, sich in eine Situation als in eine Person oder umgekehrt in eine Person als in eine Situation hineinzusetzen.

Da beide Formen positive Konsequenzen mit sich bringen (z. B. Batson et al., 1997), könnte sich ihr Einsatz insbesondere auch für die Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen von Lehrkräften eignen, z. B. wenn es um die Vorbereitung auf herausfordernde Gespräche und Kontakte mit Schüler\*innen und Eltern geht. Eine instruierte Perspektivenübernahme als Imagine-Other oder Imagine-Self Form kann dabei eine wertvolle Unterstützung sein.

### Perspektivenübernahme und Empathie

Bei der Auseinandersetzung mit der Forschung zur Perspektivenübernahme wird die Überschneidung mit dem Konzept der Empathie deutlich. Empathie wird definiert als „eine affektive Reaktion, die mit den Gefühlen der anderen Person identisch oder ihnen sehr ähnlich ist und aus dem Verständnis für den emotionalen Zustand der anderen Person resultiert“ (Eisenberg et al., 2010, S. 145). In dieser Definition scheinen Empathie und Perspektivenübernahme nicht klar getrennt. Allerdings betonen Eisenberg et al. (2010), dass die emotionale Reaktion eine zentrale Komponente der Empathie ist. Eine Abgrenzung zwischen Perspektivenübernahme und Empathie erscheint allgemein schwierig. Perspektivenübernahme wird jedoch häufig als primär kognitiver Prozess und Empathie als affektive Reaktion beschrieben (z. B. Eisenberg et al., 2010; Longmire & Harrison, 2018; Preston & de Waal, 2002; Roth et al., 2016; Shechtman, 2002; Underwood & Moore, 1982). Laut Ebert et al. (2020) unterscheidet sich der kognitive Vorgang bei der Perspektivenübernahme von emotionalen Reaktionen wie Empathie, die jedoch auftreten können, wenn man sich auf diesen kognitiven Prozess einlässt. In Einklang damit untersuchten Sherman et al. (2020) die Auswirkungen der Perspektivenübernahme auf die Empathie. Sie fanden in ihrer Untersuchung einen Anstieg der Emotionalität und Empathie durch instruierte Perspektivenübernahme. Longmire und Harrison (2018) beschreiben den Unterschied wie folgt und definieren Perspektivenübernahme als kognitiven Versuch, den Standpunkt eines anderen zu verstehen, während Empathie als eine emotionale Reaktion auf

die Notlage eines anderen definiert werden kann (S. 894). Galinsky und Moskowitz (2000, S. 708) bringen die enge Verbindung der beiden Konzepte wie folgt zum Ausdruck: “The active consideration of imagining how a target is affected by his or her situation produces an empathic arousal that leads the perspective-taker to offer greater assistance to the target.“

Galinsky et al. (2008) bezeichnen Perspektivenübernahme und Empathie als verwandte, aber dennoch unterschiedliche soziale Kompetenzen einer Person:

“perspective taking [is] the cognitive capacity to consider the world from another individual’s viewpoint and empathy [is] the ability to connect emotionally with another individual”

Galinsky et al. (2008, S. 378)

Die Autor\*innen untersuchten den Effekt dieser zwei sozialen Kompetenzen in Bezug auf den Erfolg in Verhandlungen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Instruktion zur Perspektivenübernahme zu einem größeren Verhandlungserfolg führt als eine Instruktion zur Empathie. Laut Galinsky et al. (2008) hilft Perspektivenübernahme dabei, ein Gleichgewicht zwischen den eigenen und fremden Interessen herzustellen. Sie begründen dies damit, dass Perspektivenübernahme im Gegensatz zu Empathie die Überwindung eigener starker Emotionen, wie z. B. übermäßiges Mitgefühl, ermöglicht, die das Verhandlungsergebnis beeinträchtigen können.

Aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie sind Empathie und Perspektivenübernahme jeweils singuläre Persönlichkeitsmerkmale und wichtige psychologische Phänomene, die für die Erklärung menschlichen Verhaltens und Zusammenlebens von besonderer Bedeutung sind (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 158). Laut den Autor\*innen finden diese jedoch in den gängigen Persönlichkeitsmodellen (z. B. Big Five) wenig Berücksichtigung. Dies erscheint plausibel, da Perspektivenübernahme und Empathie keine angeborenen Persönlichkeitsunterschiede zu sein scheinen, sondern in der Kindheit erlernt werden müssen und sich mit dem Alter weiterentwickeln (z. B. Eisenberg et al., 2005; Kohlberg, 1976; Piaget, 1932).

Was beide Konzepte verbindet, ist die Zusammensetzung aus einer Fähigkeitsdimension und einer Motivationsdimension. Sowohl Gehlbach et al. (2012, S. 2; Gehlbach, 2010) für die Forschung zur Perspektivenübernahme als auch Shechtman (2002, S. 212) für die Empathieforschung betonen explizit den motivationalen Aspekt als notwendige Voraussetzung. Motivation kann ein entscheidender Mediator sein, der dazu führt, dass eine

Person, die die kognitiven Voraussetzungen für Perspektivenübernahme bzw. Empathie erworben hat, sich dennoch dagegen entschließt, die Perspektive zu berücksichtigen bzw. mitzufühlen (Gehlbach, 2010; Shechtman, 2002).

Es wird deutlich, dass sowohl die Forschung zur Perspektivenübernahme als auch zur Empathie zum Verständnis des jeweils anderen Phänomens beitragen kann. Das komplexe Zusammenspiel von Perspektivenübernahme und Empathie erschwert zwar eine eindeutige Begriffsklärung, unterstreicht aber gleichzeitig ihre offensichtliche Zusammengehörigkeit. Diese Zusammengehörigkeit kann für wissenschaftliche Untersuchungen von Vorteil sein, da sowohl Perspektivenübernahme als auch Empathie als Variablen für prosoziales Verhalten verwendet werden können (siehe z. B. Christ et al., 2016; Ebert et al., 2020; Pozzoli et al., 2017) oder als indirekte Maße für die Erfassung des jeweils anderen Phänomens eingesetzt werden können, z. B. Empathie als indirektes Maß für Perspektivenübernahme (z. B. Mouw et al., 2020<sup>3</sup>). Einige Methoden scheinen zudem eher geeignet Empathie als Perspektivenübernahme zu messen. Beispielsweise scheint es bei der Analyse von Texten einfacher zu sein, das Ausmaß empathischer Emotionen zu beurteilen (z. B. Sherman et al., 2020) als das Ausmaß der Perspektivenübernahme (siehe die Studie von Ebert et al., 2020 im Abschnitt: Messung der Perspektivenübernahme).

Im Vergleich zur Empathie wird der Perspektivenübernahme in der Forschung weniger Beachtung geschenkt. Im Hinblick auf die Lehrkräftebildung scheint es jedoch angemessener, den kognitiven Versuch, den Standpunkt eines anderen zu verstehen (Perspektivenübernahme), anzusprechen und zu fördern, da eine Förderung der Empathie auch in übermäßigem Mitgefühl resultieren kann, das die Fähigkeit, in einer Gesprächssituation bestimmte sachliche Ziele zu verfolgen, reduzieren könnte (Galinsky et al., 2008). Eine vertiefte Untersuchung der Perspektivenübernahme kann zudem sowohl für die Erforschung von Empathieprozessen als auch für die allgemeine soziale Kognitionsforschung eine Bereicherung darstellen (Davis et al., 1996, S. 725).

### Messung der Perspektivenübernahme

In vielen Forschungsarbeiten wird Perspektivenübernahme als abhängige Variable mit der Skala Perspektivenübernahme aus dem Interpersonal Reactivity Index (IRI) von Davis (1983)

---

<sup>3</sup> Beispielsweise verwenden Mouw et al. (2020) die Skalen Fantasie und Perspektivenübernahme aus dem Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983) zur Messung der kognitiven Perspektivenübernahme und die Skala empathische Anteilnahme zur Messung der sozialen Perspektivenübernahme. Kognitive und soziale Perspektivenübernahme korrelieren signifikant mit .40 (Mouw et al., 2020, S. 101).



gemessen (Beispiele für Studien aus dem Bereich der Lehrkräftebildung: Abacioglu et al., 2020; Goeze et al., 2013; Knutson Miller, 2001; Konrath et al., 2011; Lane-Garon, 1998; Mouw et al. 2020). Ein Beispielitem der Skala lautet: „Bevor ich andere kritisiere, bemühe ich mich um Verständnis für ihre Sicht der Dinge“ (aus der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index von Maes et al., 1995, S. 161). Der IRI besteht aus einer Reihe separater, aber miteinander verbundener Konstrukte. Das Instrument umfasst vier Subskalen (mit jeweils sieben Items), die jeweils eine spezifische Facette von Empathie erfassen sollen: Perspective Taking, Empathic Concern, Personal Distress, und Fantasy. Die Subskalen werden selten vollständig eingesetzt, da sie sehr unterschiedliche Konstrukte abbilden können (siehe Abschnitt: Perspektivenübernahme und Empathie). Die Erfassung mit der IRI-Skala mittels Selbstbericht stellt eine eher direkte Erfassung der Perspektivenübernahme dar. Ebert et al. (2020) verwenden in ihrer Studie eine Perspektivenübernahme-Orientierungs-Skala, die das selbstberichtete Ausmaß misst, mit dem sich eine Person routinemäßig in die Situation einer anderen Person hineinversetzt (Ebert et al., 2020, S. 70). Auch diese Skala erfasst die Perspektivenübernahme eher direkt. Die direkte Messung bringt allerdings Schwierigkeiten mit sich, da Selbstauskünfte zur Perspektivenübernahme durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein können. Denn es ist naheliegend, dass ein sozialpsychologisches Konstrukt wie die Perspektivenübernahme als soziale Norm wahrgenommen wird (Cialdini et al., 1990). Zwar kann mit Hilfe von Manipulation-Check-Items erfasst werden, wie sehr sich Teilnehmer\*innen im Rahmen einer Untersuchung bemüht haben, eine andere Perspektive einzunehmen (z. B. Eyal et al., 2018, S. 553; Hoever et al., 2012, S. 987), allerdings bergen auch diese Items die Gefahr, sozial erwünschte Antworten zu produzieren. Wie bei fast allen psychologischen Konstrukten handelt es sich bei der Perspektivenübernahme um einen nicht direkt beobachtbaren kognitiven Prozess, der schwer zu erfassen ist. Bildgebende Verfahren könnten in zukünftigen Studien interessant werden, um den kognitiven Prozess der Perspektivenübernahme zu kontrollieren. Dass konkrete neuronale Korrelate bei der Perspektivenübernahme aktiv sind, konnte in medizinischen Forschungsarbeiten bereits nachgewiesen werden (Krippel & Karim, 2011). Allerdings ist der Blick ins Gehirn im Rahmen von Studien aufwändig. Einfacher erscheint dagegen eine Verhaltensmessung mit Methoden, die eine indirekte Erfassung der Perspektivenübernahme ermöglichen.

Zur eher indirekten Erfassung der Perspektivenübernahme könnte die Messung von Konstrukten hilfreich sein, die theoretisch und empirisch mit Perspektivenübernahme in Verbindung stehen. Zu diesen Konstrukten zählen z. B. das Ausmaß an Emotionalität und Empathie gegenüber der Person, deren Perspektive eingenommen wird (Ebert et al., 2020;

Sherman et al., 2020) oder die Bewertung von Eigenschaften der Person, deren Perspektive eingenommen wird (z. B. Berthold et al., 2013; Davis et al., 1996; Galinsky & Moskowitz, 2000). Beispielsweise konnten Galinsky und Moskowitz (2000) in ihren Experimenten zeigen, dass Teilnehmer\*innen, die gebeten wurden, die Perspektive eines Mitglieds einer Außengruppe (z. B. eines alten Mannes) einzunehmen, eine positivere Einstellung gegenüber der Außengruppe hatten als die Teilnehmer\*innen der Kontrollgruppe. Andere Forschungsarbeiten nutzen zur indirekten Messung der Perspektivenübernahme den methodischen Ansatz der Textanalyse (z. B. Athanases & Sanchez, 2020; Ebert et al., 2020; Finefter-Rosenbluh et al., 2020<sup>4</sup>; Glăveanu & de Saint Laurent, 2018<sup>5</sup>; Sherman et al., 2020). Die Erfassung der Perspektivenübernahme über Texte erscheint methodisch sehr gut für den Einsatz in der Ausbildung von Lehrkräften geeignet, zumal das Schreiben an sich zur Förderung der Reflexion eingesetzt wird und in diesem Sinne kein separates Messinstrument darstellt (vgl. für ein ähnliches Argument Ebert et al., 2020, S. 66). Auch in dieser Arbeit wird die Textanalyse zur indirekten Erfassung der Perspektivenübernahme (bzw. zur Erfassung empathischer und emotionaler Sprache) neben anderen Erhebungsinstrumenten eingesetzt (siehe Abschnitt: Studie 3). Im Folgenden werden zwei frühere Studien vorgestellt, die die Textanalyse zur Erfassung von Perspektivenübernahme sowie emotionaler und empathischer Sprache nutzen, die Studie von Ebert et al. (2020) und die Studie von Sherman et al. (2020).

Ebert et al. (2020) ließen Student\*innen Briefe an ihre Großeltern mit und ohne eine Demenzerkrankung schreiben und prüften, ob ein Brief an einen Großeltern mit Demenz vermehrt Perspektivenübernahme und empathische Emotionen enthält. In der Auswertung wurden empathische Emotionen von den Autorinnen nach festgelegten Kriterien als vorhanden oder fehlend im Briefftext kodiert. Kriterien für die Perspektivenübernahme waren einerseits die Anzahl der Pronomen in der zweiten Person (Singular). Außerdem sollten die Student\*innen innerhalb von fünf Minuten möglichst viele gemeinsame Erfahrungen mit ihren Großeltern aufschreiben. Die Anzahl der Erfahrungen diente ebenfalls als Kriterium für das Ausmaß der Perspektivenübernahme. Zusätzlich verwendeten die Autorinnen eine

---

<sup>4</sup> In der Studie von Finefter-Rosenbluh et al. (2020) aus dem Bereich der Lehrkräftebildung wurden Interviews mit amerikanischen Lehrkräften analysiert, und die qualitative Auswertung der Texte zeigte, dass Lehrkräfte, die die Perspektive ihrer Schulleitung einnahmen, ein größeres Verständnis für den Inhalt und die Nutzung von „Student Perception Surveys“ aufwiesen.

<sup>5</sup> In der Studie von Glăveanu und de Saint Laurent (2018) kam die Textanalyse wie folgt zum Einsatz: Social Media Kommentare aus verschiedenen Foren zum Thema Geflüchtete wurden vier Kategorien bzw. Typen der Perspektivenübernahme zugeordnet. Für die Kategorisierung wurden sprachliche Indikatoren herangezogen, die meist implizite (z. B. „these people“) oder explizite Repräsentationen des anderen (z. B. „they believe that/they intend to“) enthielten (Glăveanu & de Saint Laurent, 2018, S. 419).

Perspektivenübernahme-Orientierungs-Skala, die ein eher direktes Maß zur Erfassung der Perspektivenübernahme darstellt (Beispielitem aus der Gruppe mit Demenzerkrankung: Wie oft denken Sie darüber nach, wie sich die Demenz auf sein oder ihr Leben auswirkt?, Ebert et al., 2020, S. 70). Die Ergebnisse zeigen, dass die Briefe an die Großeltern mit Demenzerkrankung mehr Perspektivenübernahme und empathische Emotionen aufwiesen. Darüber hinaus korrelierten die Werte der Perspektivenübernahme-Orientierungs-Skala signifikant mit den textbasierten Maßen für Perspektivenübernahme und den textbasierten Maßen für empathische Emotionen. Für die Studie von Ebert et al. (2020) stellt sich allerdings die Frage, wie valide die Perspektivenübernahme in Texten mit den gewählten Merkmalen (z. B. Anzahl der Pronomen) erfasst werden kann.

Sherman et al. (2020) nutzen ebenfalls den methodischen Ansatz der Textanalyse. In ihrer Studie wurden die Auswirkungen der instruierten Perspektivenübernahme auf Emotionalität, Empathie und die Nutzung von Stereotypen gegenüber amerikanischen Ureinwohner\*innen untersucht. In einem zweiteiligen Experiment (Teilnehmer\*innen im Labor und in einem Museum) gingen die Autorinnen der Frage nach, wie und ob die Instruktion zur gezielten Perspektivenübernahme, im Vergleich zu den Kontrollgruppen, die Wahrnehmung und Interpretation von Porträtfotos der Ureinwohner\*innen beeinflusst. Die Teilnehmer\*innen betrachteten die Fotos und wurden dann aufgefordert, ihre Eindrücke und Wahrnehmungen zu verbalisieren (Museum) oder als freien Text aufzuschreiben (Labor) (Zusätzlich wurde in der Museums- und Laborbedingung die emotionale Betroffenheit durch Selbsteinschätzungen<sup>6</sup> und in der Laborbedingung die Augenbewegungen untersucht). Die verbalen Antworten wurden transkribiert. Anschließend wurden alle Texte zunächst quantitativ mit Hilfe einer Textanalyse-Software ausgewertet, die die Anzahl der Wörter zählte, die zu bestimmten Kategorien gehörten. Beispielsweise war die Kategorie Empathie mit folgenden sechs Wörtern bzw. Wortstämmen hinterlegt, die von der Software in den Texten der Teilnehmer\*innen isoliert gesucht und gezählt wurden: Compassion\*, Connection, Empath\*, Pity, Sorry, Sympath\* (Wortstämme sind mit einem \* gekennzeichnet). Die Autor\*innen konnten für die Teilnehmer\*innen im Labor nachweisen, dass die Gruppe mit der gezielten Instruktion zur Perspektivenübernahme signifikant mehr emotionale Wörter nutzte als die Teilnehmer\*innen in den Kontrollgruppen. In der anschließenden holistischen Auswertung

---

<sup>6</sup> Für die Selbsteinschätzung wurde eine 6-stufige Skala zur Erfassung der emotionalen Betroffenheit genutzt, wobei vermutet wurde, dass Teilnehmer\*innen in der Gruppe mit gezielter Instruktion zur Perspektivenübernahme angeben, emotionaler betroffen zu sein beim Anblick der Fotos als Teilnehmer\*innen in den Kontrollgruppen.

kodierten unabhängige Beurteiler\*innen die verbalen und schriftlichen Antworten, indem sie beurteilten, ob eine Antwort z. B. Empathie oder emotionsbezogene Urteile enthielt. Die Bewertung durch unabhängige Beurteiler\*innen ist möglicherweise günstiger, da sie nicht auf dem Vorhandensein bestimmter Wörter beruht, die möglicherweise nur selten in den Texten vorkommen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer\*innen, die instruiert wurden, die Perspektive zu übernehmen, signifikant mehr empathische und emotionale Sprache in ihren verbalen und schriftlichen Antworten aufwiesen als die Teilnehmer\*innen der Kontrollgruppen. Insgesamt konnten in der Studie von Sherman et al. (2020) die Emotionalität und Empathie erhöht, ungünstige Vorurteile gegenüber amerikanischen Ureinwohner\*innen aber nicht verringert werden. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch besonders relevant, dass eine instruierte Perspektivenübernahme empathische und emotionale Sprache in Texten fördern kann.

Indirekte Maße wie die Textanalyse bei Ebert et al. (2020) und Sherman et al. (2020) oder die Bewertung von Eigenschaften, wie sie bei Galinsky und Moskowitz (2000) verwendet wird, sind vermutlich weniger anfällig für soziale Erwünschtheit als Selbstauskünfte durch Item-Abfragen und sie sind vielversprechende Methoden zur Erfassung von Perspektivenübernahme bzw. von Konstrukten wie Empathie, die eng mit Perspektivenübernahme verbunden sind. Denn eine direkte Erfassung der Perspektivenübernahme z. B. in Texten scheint schwierig (siehe die Studie von Ebert et al., 2020) und die Erfassung verwandter Konstrukte wie Empathie erscheint hierfür geeigneter, vor allem, wenn bei der Auswertung ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt wird, anstatt z. B. die vorhandenen Pronomen zu zählen (vgl. Ebert et al., 2020). Dennoch kann Perspektivenübernahme im Rahmen einer Intervention direkt erfasst werden, z. B. durch die Selbstauskunft mit der IRI-Skala zur Perspektivenübernahme, und zusätzlich können indirekte Erfassungen über Texte (z. B. Erfassung empathischer Emotionen) oder die Bewertung von Eigenschaften in ein Studiendesign integriert werden, um mögliche Ergebnisse zu untermauern. Methoden wie die Textanalyse können darüber hinaus wertvolle Nebeneffekte liefern. Nach Ebert et al. (2020, S. 66) kann das Schreiben eines Textes selbst eine Übung zur Perspektivenübernahme darstellen und dazu beitragen, einerseits offener für andere Perspektiven zu sein und andererseits Erkenntnisse sowie das Verständnis für sich selbst und andere zu vertiefen.

Vor allem, wenn Perspektivenübernahme als Intervention direkt instruiert wird, kann sie sozial erwünschtes Verhalten hervorrufen (Galinsky & Moskowitz, S. 709). In diesem Fall

erscheint die Kombination von direkten und indirekten Maßen sowie die Berücksichtigung von Korrelationen zwischen diesen Maßen vielversprechend. Indirekte Maße wurden bisher nur punktuell in verschiedenen Bereichen eingesetzt und nicht im Bereich der Erziehungswissenschaften bzw. der Lehrkräftebildung.

Im nächsten Kapitel wird es darum gehen, Perspektivenübernahme für die Ausbildung von Lehrkräften zu adaptieren und die Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften einzuordnen.

## Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften

Perspektivenübernahme gilt als bedeutende sozial-emotionale Kompetenz (z. B. Galinsky et al., 2008), die Lehrkräfte erwerben sollten (Gehlbach, 2011; Gehlbach et al., 2023; Knigge et al., 2019, S. 2). In diesem Kapitel wird Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften theoretisch eingeordnet. Zunächst werden in Anlehnung an das aktuelle Kompetenzverständnis in der Lehrkräftebildung einzelne Aspekte des Kompetenzbegriffs dargestellt. Anschließend wird die Perspektivenübernahme als wichtiger Bestandteil der Beratungskompetenz von Lehrkräften dargestellt. Das Kapitel schließt mit Ausführungen zur Förderung der Perspektivenübernahme bei Lehrkräften, wobei die Übernahme der Schüler\*innen- und Elternperspektive im Mittelpunkt steht.

### Aspekte der Kompetenz von Lehrkräften

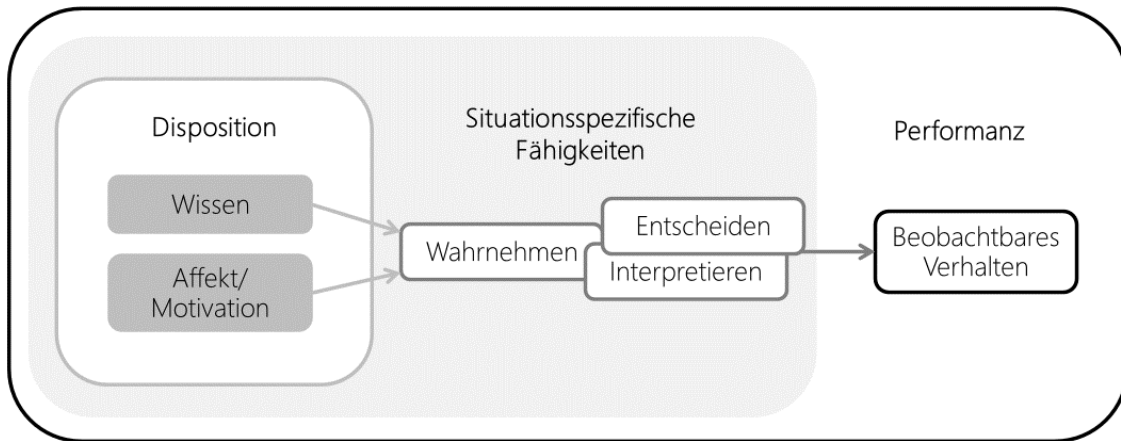
Der Kompetenzaspekt der *motivationalen Bereitschaft* bildet eine wichtige Grundlage für diese Arbeit. Weinert (2014) betont in seiner etablierten Definition zum Kompetenzbegriff in der Lehrkräftebildung neben den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die motivationalen Bereitschaften als zentralen Bestandteil einer Kompetenz. Konkret beschreibt er Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S. 27). Demnach kann eine bestimmte Fähigkeit nur mit einer existierenden motivationalen Bereitschaft hierzu auch in realen Situationen genutzt werden (Weinert, 2014).

In den gängigen Modellen, die sich mit den Kompetenzen von Lehrkräften beschäftigen, werden die motivationale Bereitschaft und die kognitive Fähigkeit als zentrale Aspekte in der Regel berücksichtigt (z. B. Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften

von Baumert & Kunter, 2006, S. 482 oder Modell der Kompetenz als Kontinuum von Blömeke et al., 2015, S. 7, siehe Ausführungen in diesem Abschnitt). Die motivationale Bereitschaft wird in den Modellen den allgemeinen affektiv-motivationalen Voraussetzungen zugeordnet. Auch in psychologischen Modellen gelten motivationale Bereitschaften als zentrale Handlungsvoraussetzungen (Ajzen, 1991; Ajzen et al., 2019; Gehlbach, 2017). Damit Lehrkräfte in relevanten Situationen des Schulalltags kompetent und professionell handeln können, müssen also kognitive Fähigkeiten (z. B. bestimmte Wissensbereiche) und motivationale Bereitschaften als Voraussetzungen zusammenkommen.

In der Lehrkräftebildung standen lange Zeit die kognitiven Fähigkeiten und der Wissenserwerb im Vordergrund. In den letzten Jahren haben jedoch in der deutschsprachigen Literatur und in empirischen Arbeiten zur Lehrkräftebildung die allgemeinen affektiv-motivationalen Voraussetzungen - und dazu gehört insbesondere die motivationale Bereitschaft - und deren Förderung für die Entwicklung professioneller Kompetenzen zu Recht an Bedeutung gewonnen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Kunter, 2014; Lehmann-Grube et al., 2019; Pietsch et al., 2019; Zaruba et al., 2019). Denn diese sind entscheidend dafür, ob Lehrkräfte ihr Wissen überhaupt anwenden und ob sie darüber hinaus bereit sind, sich neues Wissen anzueignen (Lipowsky, 2014; Wißmann, 2022).

Mit der Beschreibung der Voraussetzungen für ein kompetentes Verhalten wird eine wichtige Grundlage definiert (z. B. Weinert, 2014), jedoch bleibt offen, wie genau auf Basis dieser Voraussetzungen professionelles Verhalten entsteht. Das einflussreiche Kompetenzmodell von Blömeke und Kollegen (2015) verdeutlicht treffend das Zusammenspiel der Voraussetzungen und anderer Kompetenzaspekte, die kompetentes Verhalten ermöglichen (vgl. Abb. 1).



**Abbildung 1.** Modell der Kompetenz als Kontinuum von Blömeke et al. (2015, S. 7; von Wißmann, 2022, S. 54 übersetzt aus dem Englischen).

Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) kritisieren die oftmals dichotome Blickweise auf entweder Kompetenz als Voraussetzung für Performanz versus Kompetenz als Performanz. In ihrem Modell besteht Kompetenz aus drei Aspekten: den Voraussetzungen (Dispositionen) und dem beobachtbaren Verhalten (Performanz), ergänzt um die situationsspezifischen Fähigkeiten (vgl. Abb. 1). Die situationsspezifischen Fähigkeiten nehmen eine wichtige Vermittlerrolle ein. Sie ermöglichen es, die erworbenen Voraussetzungen in kompetentes Handeln umzusetzen, indem eine spezifische Situation wahrgenommen wird, interpretiert wird und schließlich eine Entscheidung getroffen wird, die das beobachtbare Verhalten auslöst. Die Voraussetzungen (Dispositionen) werden im Modell von Blömeke et al. (2015) als situationsübergreifend und als Bedingung für die Entwicklung der situationsspezifischen Fähigkeiten beschrieben. Personen können demnach grundsätzlich situationsübergreifend motiviert sein (vgl. Abb. 1, Disposition: Affekt/Motivation), in einer spezifischen Situation kompetent zu handeln und verfügen zudem über ausreichendes Wissen „wie etwas geht“ (vgl. Abb. 1, Disposition: Wissen), um diese Voraussetzungen jedoch in kompetentes Handeln zu überführen, bedarf es der situationsspezifischen Fähigkeiten.

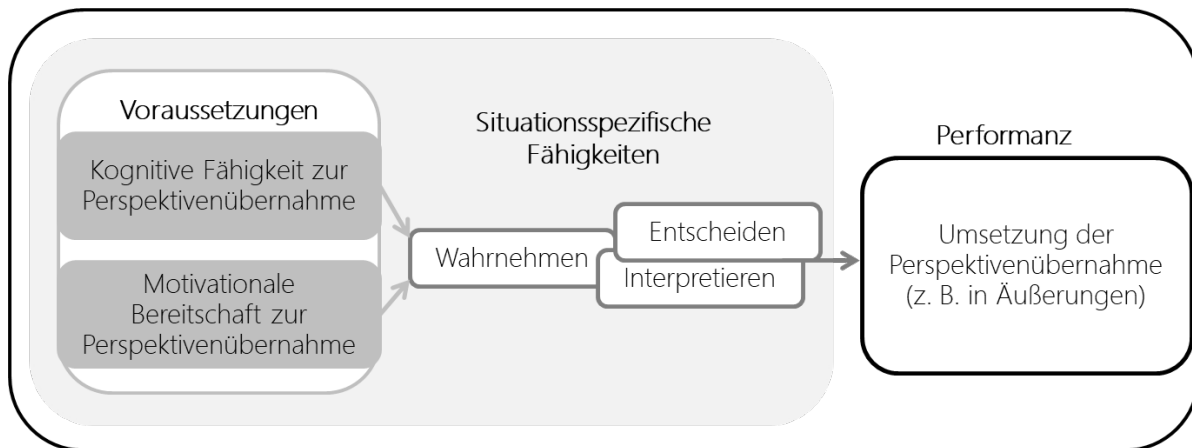
Die Kompetenzdefinition von Weinert (2014) sowie das Modell von Blömeke et al. (2015) legen nahe, dass es für die Förderung von kompetentem Verhalten in der Ausbildung von Lehrkräften nützlich sein kann, einzelne Kompetenzaspekte methodisch gezielt zu adressieren und zu fördern: Die Verhaltenskontrolle (volitionale Fähigkeiten, vgl. Weinert, 2014) und das tatsächliche Verhalten (vgl. Abb. 1, Performanz) kann bei Lehramtsanwärter\*innen mit wenig Praxiserfahrung nur schwer erfasst oder verändert werden. Hingegen können insbesondere die

Voraussetzungen (Wissen und affektiv-motivationale Aspekte), aber auch die situationsspezifischen Fähigkeiten in der Ausbildung gut thematisiert und geübt werden (z. B. Goeze et al., 2014; Pietsch et al., 2019). Vor allem die motivationale Bereitschaft zur Perspektivenübernahme als situationsübergreifende Disposition ist in der Ausbildung von Lehrkräften wichtig zu adressieren, da sie eine Voraussetzung dafür ist, dass Perspektivenübernahme in geeigneten Situationen in der Schulpraxis eingesetzt werden kann (siehe hierzu auch Gehlbach, 2004a; 2010; 2017; siehe Abschnitt: Prozess der Perspektivenübernahme).

Der Kompetenzaspekt der motivationalen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme steht im Zentrum dieser Arbeit und wird als abhängige Variable zur Untersuchung der Intervention (Einsatz einer fallbasierten Lerngelegenheit, siehe Anhang) verwendet. Die motivationale Bereitschaft ist meines Wissens noch nicht explizit empirisch untersucht worden.

Um die Aspekte einer Kompetenz aus dem Modell von Blömeke et al. (2015) konkret für die Perspektivenübernahme als Kompetenz zu veranschaulichen wurde eine eigene Abbildung erstellt (vgl. Abb. 2). Mit Hilfe dieser Abbildung wird der für diese Arbeit wichtige Kompetenzaspekt der motivationalen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme im Modell von Blömeke et al. (2015) verortet: Die situationsübergreifenden Voraussetzungen, bestehend aus der kognitiven Fähigkeit und der motivationalen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, gelten als Bedingung für die Entwicklung der situationsspezifischen Fähigkeiten. Diese wiederum ermöglichen es, die erworbenen Voraussetzungen situationsspezifisch umzusetzen, so dass auch in konkreten Situationen andere Perspektiven übernommen werden, z. B. in Form einer gedanklichen Perspektivenübernahme oder in Form eines sprachlichen Ausdrucks „Wenn ich mir vorstelle, wie du dich in der Situation fühlst...“.





**Abbildung 2.** Perspektivenübernahme als Kompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Blömeke et al., 2015)

Mit einem Beispiel sollen die drei zentralen Aspekte der Perspektivenübernahme als Kompetenz aus Abbildung 2 veranschaulicht werden:

Eine Lehrerin hat in wenigen Minuten ein terminiertes Elterngespräch, in dem sie im Rahmen des Kinderschutzkonzeptes thematisieren muss, dass der betroffene Schüler täglich witterungsunangemessen gekleidet und ohne gefrühstückt zu haben zur Schule kommt. Die Lehrerin empfindet dieses Gespräch bereits im Vorfeld als unangenehm und möchte sich darauf vorbereiten, indem sie im Vorfeld die Perspektive beider Eltern einnimmt und diese auch später im Gespräch einnehmen möchte.

1) Die Voraussetzungen: Die Lehrerin hat durch ihr kürzlich abgeschlossenes Studium und durch kollegiale Fallberatungsrunden ausreichend *kognitive Fähigkeiten* erlangt, um Perspektivenübernahme anzuwenden. Sie kann sich die Beweggründe und Gedanken anderer gut vorstellen und sich in sie hineinversetzen, ohne voreilig zu urteilen. Sie weiß aus dem Studium auch, dass es in Beratungsgesprächen vorteilhaft ist, auf die Perspektive der anderen einzugehen. Ihre *motivationale Bereitschaft*, dies zu tun, ist hoch, da das bevorstehende Gespräch großes Konfliktpotenzial birgt und sie sich daran erinnert, dass Perspektivenübernahme sich positiv auf zwischenmenschliche Kontakte auswirken kann.

2) Situationspezifische Fähigkeiten: Die Eltern betreten gemeinsam mit der Lehrerin den Beratungsraum. Die Lehrerin *nimmt wahr*, dass die Eltern sich hektisch mit ihren Handys beschäftigen und sich ihr nicht zuwenden. Die Lehrerin *interpretiert* einerseits, dass den Eltern die Ernsthaftigkeit des Gesprächsthemas möglicherweise nicht bewusst ist, andererseits ist ihr Verhalten ein möglicher Hinweis darauf, dass die Eltern beruflich enorm überlastet sein könnten oder Unsicherheit und Aufregung überspielen. Um einen positiven Gesprächsstart zu ermöglichen, *entscheidet* sich die Lehrerin für folgende Worte:

3) Performanz: „Schön, dass Sie beide kommen konnten. Beenden Sie in Ruhe Ihr Anliegen am Handy, damit wir anschließend ungestört starten können“. Im weiteren Verlauf des Gesprächs hält die Lehrerin immer wieder inne, um sich die Perspektive der Eltern bzw. eines Elternteils vorzustellen. Gedanken der Lehrerin können beispielsweise sein: „Ich als Elternteil wäre sicherlich aufgeregt vor dem Gespräch“ oder „Ich als Mutter würde sofort wissen wollen, worum es eigentlich geht“. Ihre Worte wählt sie aufbauend auf diesen Gedanken und Überlegungen zu den Perspektiven der Eltern. Ein Beispiel für ihre Worte könnte lauten: „Der Anlass des Gesprächs ist außergewöhnlich. Vielleicht sind Sie etwas aufgeregt. Es geht heute nicht um die schulischen Leistungen, sondern um gute Lernbedingungen für ihren Sohn, die häufig nicht erfüllt sind. Dabei brauche ich ihre Unterstützung. Ich denke wir finden gemeinsam gute Lösungen“.

Dieses Beispiel eines Gesprächs mit Eltern über mögliche Anzeichen für die Notwendigkeit einer Kinderschutzmaßnahme und die Sorge der Lehrerin um den Schüler erfordert die Berücksichtigung des Standpunkts der Eltern. Das Beispiel zeigt, dass sich das Modell von Blömeke et al. (2015) gut auf die Perspektivenübernahme als Kompetenz von Lehrkräften anwenden lässt.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Begriff der motivationalen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme abgekürzt und als *Bereitschaft* zur Perspektivenübernahme verwendet.

### Perspektivenübernahme als Teil der Beratungskompetenz von Lehrkräften

Perspektivenübernahme kann nicht nur allgemein als eine Kompetenz, die Lehrkräfte erwerben sollten, betrachtet werden (Gehlbach, 2011; Gehlbach et al., 2023, S. 2; Knigge et al., 2019), sondern gilt vor allem als fester Bestandteil der Beratungskompetenz von Lehrkräften (Gerich et al., 2015).

Laut den Standards für die Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz gilt die *Beratung von Eltern und Schüler\*innen* als Kernaufgabe von Lehrkräften (KMK, 2019). Die Beratung wird dabei vor allem dem Kompetenzbereich „Beurteilen“ zugeordnet (die KMK unterscheidet vier große Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren). Zum Beurteilen gehört neben der Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen sowie der Förderung von Schüler\*innen auch die *adressatenorientierte Beratung* der Schüler\*innen und ihrer Eltern (KMK, 2019, S. 11). Eine adressatenorientierte Beratung erfordert, die Sichtweise der anderen Person zu berücksichtigen (Becker-Mrotzek et

al., 2014, S. 22)<sup>7</sup>. Die Perspektive der Schüler\*innen und Eltern in der Beratung zu berücksichtigen, ist somit für ein professionelles Handeln von Lehrkräften unerlässlich (Briese et al., 2022; Bruder, 2011; Gerich et al., 2015, SWK, 2022). Beratungsgespräche zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen sowie zwischen Lehrkräften und Eltern stehen auch in dieser Arbeit im Vordergrund.

Die Beratungskompetenz von Lehrkräften wurde lange Zeit wenig beachtet (Bruder et al., 2010; Hesse & Latzko, 2017). In jüngster Zeit gewinnt das Thema in der Lehrkräftekompetenzforschung jedoch an Bedeutung und verschiedene Modelle betonen die Relevanz von Beratung für die Lehrkräftebildung (Baumert & Kunter, 2006; Bruder et al., 2010; Gerich et al., 2015). Dies ist auch notwendig, denn Lehrkräfte schätzen ihre Beratungskompetenz als unzureichend entwickelt ein (Schlosser et al., 2022; SWK, 2022).

Im Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006, S. 482) wird die Beratung besonders hervorgehoben. In diesem Modell wird *Beratungswissen* als einer der fünf grundlegenden Wissensbereiche von Lehrkräften neben pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und Organisationswissen angesehen. Trotz der Relevanz findet die Vermittlung von Beratungswissen in der Ausbildung von Lehrkräften nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit und ist kaum im Curriculum verankert (z. B. Schlosser et al., 2022).

Bruder et al. (2010) und Gerich et al. (2015) untersuchten detailliert die Struktur der schulischen Beratungskompetenz. Sie entwickelten ein vierdimensionales *Modell der Beratungskompetenz* für die Lehrkräftebildung (Kommunikations-Skills, Diagnostik-Skills, Problemlöse-Skills und Bewältigungs-Skills, vgl. Gerich et al., 2015, S. 68) und identifizierten eine Vielzahl von Kompetenzfacetten, die bei der Förderung der Beratungskompetenz fokussiert werden können, insbesondere die Perspektivenübernahme<sup>8</sup> (Gerich et al., 2015, S. 64/68).

Die Perspektivenübernahme als Bestandteil der Beratungskompetenz und die Beratung als zentrale Aufgabe von Lehrkräften verdeutlichen die hohe Bedeutung der Förderung der

---

<sup>7</sup> In den gängigen Definitionen der pädagogischen Beratungskompetenz wird die besondere Relevanz der Beziehungsgestaltung betont (Schlosser et al., 2022, S. 3). Dafür ist die ständige Berücksichtigung der Denkweise und der Bedürfnisse des Gegenübers notwendig.

<sup>8</sup> Weitere Kompetenzfacetten sind z. B. aktives Zuhören, Paraphrasieren, Strukturieren, Erkennen von Ressourcen und Lösungen, Umgang mit Kritik oder der Umgang mit schwierigen Beratungssituationen (Gerich et al., 2015).

Perspektivenübernahme in der Lehrkräftebildung, insbesondere in der Ausbildung von Lehrkräften.

### Förderung der Perspektivenübernahme in der Lehrkräftebildung

In diesem Kapitel werden die Relevanz und die Möglichkeiten der Förderung der Perspektivenübernahme als Kompetenz in der Lehrkräftebildung dargestellt. Da im Rahmen dieser Arbeit die Förderung der Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern zentral ist, wird in zwei Unterkapiteln konkret auf die Übernahme der Schüler\*innen- und Elternperspektive eingegangen.

Bisher werden die positiven Effekte der Perspektivenübernahme für die Ausbildung von Lehrkräften wenig berücksichtigt und Inhalte oder Übungen zur Perspektivenübernahme sind kaum im Curriculum vertreten (z. B. Gehlbach, 2010; siehe Abschnitt: Perspektivenübernahme als Teil der Beratungskompetenz von Lehrkräften). In der schulischen Praxis teilweise bekannte und praxisnahe Formate wie die mehrschrittige, stark strukturierte kollegiale (Fall-)Beratung (Meißner et al., 2019; Tietze, 2013; Perspektivenübernahme kann hier optional als Methodenbaustein instruiert werden) oder Lehrer\*innen-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell (Lehrer\*innen-Coachinggruppen, 2024; Knigge et al., 2019, S. 3), beschäftigen sich in Ansätzen mit der Perspektivenübernahme, allerdings häufig ohne empirische Überprüfung, ob Perspektivenübernahme im Sinne einer Kompetenz durch diese Formate gefördert werden kann. Gehlbach (2010) weist darauf hin, dass sozialpsychologische Prinzipien wie die Perspektivenübernahme in den Mittelpunkt der Lehrkräfteausbildung gerückt werden müssen, da das alltägliche Erleben von Schüler\*innen und Lehrkräften davon geprägt ist, wie Menschen übereinander denken, sich gegenseitig beeinflussen und miteinander in Beziehung treten (Gehlbach, 2010, S. 351). Er betont vor allem das bisher ungenutzte Potenzial der Perspektivenübernahme für den Unterricht und die Kommunikation mit Eltern.

Es ist daher notwendig, geeignete Interventionen zur Förderung der Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern zu entwickeln, diese empirisch zu überprüfen und in die Lehrkräftebildung, insbesondere in das universitäre Curriculum, zu integrieren. Bisher gibt es nur wenige Studien, die sich konkret mit der Förderung der Perspektivenübernahme bei Lehrkräften beschäftigt haben (Gehlbach et al., 2023; Goeze et al., 2013). Während aus sozialpsychologischen Experimenten bekannt ist, dass Perspektivenübernahme explizit

instruiert werden kann und eine Reihe positiver Konsequenzen nach sich zieht, bleibt unklar, ob diese Befunde auch auf praxisnahe Situationen in der Lehrkräftebildung übertragbar sind.

Zur praxisnahen Förderung der Perspektivenübernahme im schulischen Kontext, formulierte Gehlbach (2017) drei Strategien. Diesen zufolge ist es notwendig, (1) regelmäßig dazu aufzufordern, verschiedene Perspektiven einzunehmen, um diese Fähigkeit zur Gewohnheit werden zu lassen; (2) die Suche nach „guten“ Gründen für das Verhalten anderer zu fördern, anstatt vorschnelle Urteile zu fällen; (3) Feedback zu den Versuchen der Perspektivenübernahme zu erhalten (z. B. könnten zu Beginn einer Übung Vermutungen über eine andere Perspektive gesammelt und am Ende der Übung überprüft und bewertet werden). Auch wenn diese Strategien sehr plausibel sind, steht eine empirische Überprüfung jedoch noch aus. Ursprünglich hat Gehlbach (2017) die Strategien für Schüler\*innen und Unterrichtssituationen formuliert, sie scheinen jedoch durchaus übertragbar für die Förderung der Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften: Demnach wären (1) Lerngelegenheiten, z. B. im geschützten Rahmen eines universitären Seminars, notwendig. (2) Diese Lerngelegenheiten sollten methodisch gezielt helfen, die Perspektive anderer zu verstehen und (3) Feedback durch Mitstudierende in Kleingruppenarbeiten oder durch Lehrende ermöglichen.

Mit geeigneten Interventionen zur Förderung der Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern besteht die Chance, dass Lehramtsanwärter\*innen mit einer gut entwickelten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, insbesondere auch gegenüber weniger vertrauten Perspektiven wie der Elternperspektive, in die Berufspraxis starten.

Im Folgenden wird zunächst auf die Übernahme der Schüler\*innenperspektive und anschließend auf die Übernahme der Elternperspektive näher eingegangen, da im Rahmen dieser Arbeit die Förderung der Perspektivenübernahme gegenüber diesen beiden Gruppen zentral ist und sie zudem die Hauptakteure in der entwickelten Lerngelegenheit sind (siehe Anhang).

### Übernahme der Schüler\*innenperspektive

Knigge et al. (2019) betonen in Anlehnung an Hatties (2008) richtungsweisende Forschungen, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen einen der bedeutendsten Prädiktoren für Lernerfolg darstellt und maßgeblich von den sozial-emotionalen Kompetenzen der Lehrkraft abhängt. Zu diesen Kompetenzen zählt die Perspektivenübernahme (Galinsky et al., 2008; Knigge et al., 2019, S. 1-2).

Gehlbach (2010) beschreibt treffend die Konsequenzen, wenn Lehrkräfte nicht bereit sind die Schüler\*innenperspektive einzunehmen und zu berücksichtigen: Es besteht die Tendenz, sich von Vorurteilen beeinflussen zu lassen, da dies Zeit und kognitive Anstrengung spart. Diese vorschnellen (Fehl-)Schlüsse bringen jedoch zahlreiche Nachteile mit sich, vor allem für zwischenmenschliche Beziehungen. Im Schulkontext sind der Bestätigungsfehler (Informationen werden so ausgewählt und bewertet, dass sie die eigenen Erwartungen bestätigen), der naive Realismus (die Überzeugung, die objektive Realität zu sehen, während abweichende Sichtweisen z. B. als fehlinformiert betrachtet werden) und der Attributionsfehler (Persönlichkeitsmerkmale einer Person werden überbewertet und die situativen Ursachen unterbewertet) besonders präsent (Gehlbach, 2010, S. 352).

Zur Übernahme der Schüler\*innenperspektive von Lehrkräften gibt es vereinzelt empirische Arbeiten und Literatur. Die vorhandenen Arbeiten beziehen sich entweder auf Unterrichtssituationen (Abacioglu et al., 2020; Gehlbach, 2010; Gehlbach et al., 2012; Goeze et al., 2013; 2014) oder auf die Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften (Gehlbach et al., 2011; Gehlbach et al., 2023). Deutlich wird in diesen Studien, dass eine gut ausgeprägte Perspektivenübernahmefähigkeit der Lehrkraft mit deutlich positiven Konsequenzen verbunden ist. Beispielsweise konnten Abacioglu et al. (2020) in einer Befragung von 143 niederländischen Grundschullehrkräften nachweisen, dass die Perspektivenübernahmefähigkeit der Lehrkraft stark mit der Häufigkeit zusammenhängt, mit der sozial- und kultursensibler Unterricht durchgeführt wurde (dies beinhaltet z. B. das Wissen über spezifische kulturelle Merkmale der Schüler\*innen und ihrer Lebensumstände und die Berücksichtigung ebendieser). Sozial- und kultursensibles Unterrichten steht im Zusammenhang mit einem höheren Engagement und besseren Leistungen der Schüler\*innen<sup>9</sup>.

Nur wenige Studien beinhalten jedoch Interventionen zur gezielten Förderung der Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen (Ausnahmen bilden hier Gehlbach et al., 2023; Goeze et al., 2013; 2014). Gehlbach et al. (2023) entwickelten eine Intervention, die darauf abzielte, die Fähigkeit von berufstätigen Lehrkräften zu verbessern, die Perspektive ihrer schwierige\*n Schüler\*innen einzunehmen. Die Intervention war über mehrere Monate angelegt und umfasste Präsenztrainings zu den Themen „Social Perspective Taking“ und „Cognitive Bias“, einzelne Aufgabenstellungen (z. B. Schwerpunktschüler\*innen aus ihrem Berufsalltag identifizieren für die weitere Intervention) sowie Befragungen per E-Mail

---

<sup>9</sup> Perspektivenübernahme wurde in der Studie von Abacioglu et al. (2020) mit Items des Interpersonal Reactivity Index von Davis (1983) erfasst.

(Gehlbach et al., 2023, S. 6). 105 amerikanische Grund- und Oberschullehrkräfte nahmen teil und wurden der Interventions- oder Kontrollgruppe zugeteilt. Es konnte gezeigt werden, dass die Lehrkräfte, die an der Intervention teilnahmen, größere Anstrengungen unternahmen, um die Perspektive ihrer schwierigen Schüler\*innen zu übernehmen, sich selbstsicherer fühlten, die Perspektive ihrer schwierigen Schüler\*innen zu übernehmen und ihre Beziehung zu ihnen positiver wahrnahmen (zur Messung wurden z. B. eine „Social Perspective Taking Effort“- und eine „Social Perspective Taking Confidence“-Skala eingesetzt). Auch die Schüler\*innen bewerteten ihre Beziehung zu den Lehrkräften, die an der Intervention teilnahmen, positiver und erzielten sogar bessere Leistungen in Prüfungen. Diese Interventionsstudie von Gehlbach et al. (2023) ist dahingehend besonders, da sie die Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften untersucht. Gleichzeitig ist die Intervention nicht geeignet für den Einsatz in der Ausbildung von Lehrkräften, da sie einen realen Schüler\*innenkontakt erfordert. Zudem ist die Intervention enorm umfangreich, da sie sich über mehr als sechs Monate erstreckt. Für angehende Lehrkräfte ohne regelmäßigen Kontakt zu Schüler\*innen sind zum einen andere Interventionen notwendig, z. B. mit fiktiven oder realen Fallgeschichten von Schüler\*innen, zum anderen ist es sinnvoller, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber der Personengruppe der Schüler\*innen allgemein zu erfassen, da dies eine relevante Grundlage für die spätere Berufspraxis darstellt.

Es erscheint plausibel, dass Lehrkräfte regelmäßig und mehr oder weniger routiniert die Perspektive von Schüler\*innen übernehmen, beispielsweise in beratenden Gesprächen mit ihnen. Lehrkräfte sind täglich mit Schüler\*innen im Kontakt und beraten sie in Bezug auf die Leistungsentwicklung oder das Lern- und Sozialverhalten. Auch außerhalb von Gesprächen ist es wichtig, die Schüler\*innenperspektive zu übernehmen, z. B. bei der Reflexion über problematische Beziehungen zu Schüler\*innen (vgl. die vorgestellte Studie von Gehlbach et al., 2023) oder bei der Erstellung geeigneter Lerneinheiten oder Aufgaben, die den Kenntnisstand, die Bedürfnisse oder die Denkweise der Schüler\*innen berücksichtigen müssen (Knutson Miller, 2001, S. 21). Das Einnehmen der Schüler\*innenperspektive ist Lehrkräften, insbesondere Berufsanfänger\*innen, daher wahrscheinlich vertraut. Unter anderem, weil die Lehrkräfte selbst die Rolle der Schüler\*innen aus eigener Erfahrung kennen und daher ausreichend Vertrautheit und Wissen über die Perspektive der Schüler\*innen vorhanden ist. Ob die Bereitschaft der Lehrkräfte, die Perspektive der Schüler\*innen zu übernehmen, daher generell hoch ist (oder höher als die Bereitschaft, die Elternperspektive zu übernehmen), ist allerdings unklar, da es dazu meines Wissens keine Untersuchungen gibt.

## Übernahme der Elternperspektive

Der Elternarbeit wird von Seiten der Schule ein sehr hoher Stellenwert zugeordnet (Gartmeier, 2018, S. 42<sup>10</sup>). Insbesondere Quer- und Seiteneinsteiger\*innen, zu denen in Berlin über 40% aller Lehrkräfte zählen, nennen die Elternarbeit als zentrale Herausforderung in den ersten Berufsjahren (vgl. Dederling, 2020, S. 92). Eine funktionierende Zusammenarbeit mit Eltern kann hingegen eine zentrale Ressource für Lehrkräfte darstellen (vgl. die Zusammenfassung von Studien aus der Lehrkräftebelastungsforschung in Krause et al., 2013).

Elternarbeit und Beratungsgespräche mit Eltern, die für die meisten Lehrkräfte eine regelmäßig wiederkehrende Aufgabe<sup>11</sup> und Teil ihrer professionellen Tätigkeit sind, erfordern ein hohes Maß an Perspektivenübernahme und Beratungskompetenz<sup>12</sup>. Das Führen von Elterngesprächen wird von vielen Lehrkräften per se als belastend empfunden (Gartmeier et al., 2022; KMK, 2018; Lawrence-Lightfoot, 2003; Mach-Würth, 2021; Neuenschwander, 2005; Rothland, 2013; Schlosser et al., 2022; Unterbrink et al., 2008), da Lehrkräfte und Eltern häufig unterschiedliche Ziele verfolgen, sich sprachlich stark unterscheiden können und negative Zuschreibungen gegenüber Eltern verbreitet sind (Hornby & Lafaele, 2011; Neuenschwander, 2005; Rothland, 2013). Lehrkräfte berichten beispielsweise, dass sie in Elterngesprächen unrealistische Erwartungen der Eltern ansprechen müssen, was bei zu direkter Kommunikation häufig zu Konflikten im Gespräch führt (Gartmeier et al., 2012, S. 378). Laut Gartmeier (2018) verlaufen Beratungsgespräche mit Eltern dann professionell, wenn Lehrkräfte die „Eltern aktiv ins Gespräch mit einbinden, gemeinsam mit ihnen ein Verständnis einer vorliegenden Problemstellung und, darauf aufbauend, Handlungsperspektiven entwickeln“ (Gartmeier, 2018, S. 91). Hierfür ist die Übernahme der Elternperspektive unerlässlich.

Obwohl es zahlreiche empirische Forschungsarbeiten zu Elterngesprächen im Lehrkräftekontext gibt (siehe z. B. Gartmeier, 2018), existiert kaum Literatur, die sich konkret mit der Übernahme der Elternperspektive durch Lehrkräfte beschäftigt. Eine Ausnahme bildet eine aktuelle Studie von Gartmeier et al. (2022), in der das Interesse an der Elternperspektive, allerdings mit lediglich einem Item, erhoben wird. In dieser Studie wurde die allgemeine

---

<sup>10</sup> Gartmeier (2018, S. 42) zitiert eine Umfrage im Rahmen der PISA-2009 Studie, in der 90% aller Schulleitungen der Elternarbeit einen hohen Stellenwert zuordnen, an Förderschulen sind es sogar 100%.

<sup>11</sup> Eine Ausnahme könnten hier Lehrkräfte an Oberstufenzentren (<https://www.berlin.de/osz/>) sein, die eher mit Ausbilder\*innen im Gespräch sind statt mit Eltern, da die Schüler\*innen oft volljährig sind.

<sup>12</sup> Zurecht fordert die Deutsche Gesellschaft für Psychologie, dass Beratungsgespräche mit Eltern als psychologisches Thema mit praktischen Übungen im Curriculum der Lehrkräftebildung fest verankert sein sollten (DGPs, 2020).



Gesprächsführungskompetenz von Lehramtsstudierenden und das Interesse an der Elternperspektive als Teil dieser Kompetenz untersucht. Dazu wurde ein Lehrbaustein entwickelt, der zwei Videoreflexionsübungen und zwei 90-minütige Präsenzsitzungen umfasste. Der Lehrbaustein endete mit einer Videoaufzeichnung eines simulierten Elterngesprächs, bei dem die Studierenden die Rolle der Lehrkraft übernahmen. Diese Videos dienten der Erfassung der Gesprächsführungskompetenz und wurden von unabhängigen Rater\*innen nach festen Kriterien bewertet (z. B. „Lehrperson gestaltet einen sinnvollen Gesprächsablauf“ oder „Lehrperson zeigt Interesse an der Elternperspektive“). Bei den Studierenden in der Interventionsgruppe (im Vergleich zur Wartekontrollgruppe) zeigten sich sowohl ein höheres Interesse an der Elternperspektive als auch eine allgemein höhere Gesprächsführungskompetenz (Gartmeier et al., 2022, S. 249). Die Intervention beschäftigte sich zwar in Ansätzen mit der Übernahme der Elternperspektive, der Schwerpunkt lag jedoch auf der Kommunikation in Elterngesprächen. Eine Intervention, die explizit auf die Übernahme der Elternperspektive ausgerichtet ist, gibt es meines Wissens nicht. Da es für die Übernahme der Schüler\*innenperspektive durch Lehrkräfte bereits Interventionen mit positiven Effekten gibt (siehe Gehlbach et al., 2023 im Abschnitt: Übernahme der Schüler\*innenperspektive), ist zu erwarten, dass Interventionen, die auf die Übernahme der Elternperspektive durch Lehrkräfte abzielen, ähnliche positive Ergebnisse hervorbringen könnten.

Möglicherweise ist die Perspektive der Eltern vielen angehenden Lehrkräften nicht so vertraut wie die Perspektive der Schüler\*innen, insbesondere wenn sie als Berufsanfänger\*innen noch wenig Elternkontakt hatten oder selbst keine (schulpflichtigen) Kinder haben. Die Übernahme der Elternperspektive in Beratungsgesprächen kann dann eine große Herausforderung darstellen. Lehramtsanwärter\*innen könnten allein deshalb verunsichert sein, weil sie oft jünger sind als die Eltern und deren Lebensumstände möglicherweise nicht gut kennen. Es liegt nahe, dass Vertrautheit und Wissen über eine Person eine relevante Rolle bei der Perspektivenübernahme spielen können. Eyal et al. (2018, S. 561) fanden in einigen ihrer Experimente Hinweise darauf, dass Teilnehmer\*innen, die die Perspektive von unbekanntem Personen bzw. Gesichtern einnehmen sollten, weniger selbstsicher in ihren Antworten waren als Teilnehmer\*innen, die die Perspektive ihrer Partner\*in oder einer ihnen bekannten Person einnehmen sollten. In der Ausbildung von Lehrkräften bietet sich die Gelegenheit, Studierende gezielt mit der Elternperspektive vertraut zu machen, indem entsprechende praxisnahe Lerngelegenheiten angeboten werden.

„Perhaps the most crucial step ... is to muster the motivation to engage in [perspective taking] with people we don't already care about”

(Gehlbach, 2017, S. 10).

Möglicherweise ist es schwieriger insbesondere die Motivation zu fördern, die Elternperspektive zu übernehmen (Gehlbach, 2017), im Vergleich zur Schüler\*innenperspektive. Bislang fehlen empirische Befunde und vor allem Interventionen, die frühzeitig in der Ausbildung von Lehrkräften die Elternperspektive thematisieren und insbesondere die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in Beratungsgesprächen mit Eltern fördern. Zudem ist es interessant aber bislang unklar, ob sich die generelle Bereitschaft angehender Lehrkräfte unterscheidet, die Eltern- oder die Schüler\*innenperspektive zu übernehmen. Hierzu gibt es meines Wissens keine Studien. Sollte ein solcher Unterschied existieren, sollte er in der Lehrkräfteausbildung berücksichtigt werden, indem beispielsweise die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber einer der beiden Gruppen besonders thematisiert wird.

Die Relevanz dieser beiden unterschiedlichen Perspektiven erfordert, dass eine Intervention zur Förderung der Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften sowohl die Schüler\*innen- als auch die Elternperspektive berücksichtigt. Da das zentrale Ziel dieser Forschungsarbeit die Förderung der Perspektivenübernahme (gegenüber diesen beiden Gruppen) bei angehenden Lehrkräften ist, werden im folgenden Kapitel Prinzipien für die Gestaltung einer Lerngelegenheit vorgestellt, die dieses Ziel verfolgt.

## Prinzipien für die Gestaltung einer Lerngelegenheit zur Förderung der Perspektivenübernahme

Wie kann nun die Perspektivenübernahme im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften, insbesondere im klassischen Seminarkontext, gefördert werden? Hierfür eignen sich zum einen fallbasiertes Lernen, insbesondere in kooperativen Settings, und zum anderen spezifische Instruktionen, die gezielt die Übernahme der Perspektive einer anderen Person unterstützen. Diese Grundprinzipien sollten bei der Entwicklung einer Lerngelegenheit berücksichtigt werden. Sie werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

### Fallbasiertes Lernen

Fallbasiertes Lernen mit authentischen Fällen von Menschen kann besonders gut geeignet sein, um die Perspektivenübernahme zu fördern (Digel, 2012). Definiert werden kann das

fallbasiertes Lernen (im Englischen „Case-Based Learning“) als ein Lernen, bei dem (meist in Gruppen) das zuvor erworbene Wissen auf reale Fallgeschichten angewendet wird, die meist mehrere Charaktere oder Szenarien enthalten (Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2022).

Fallbasiertes Lernen kann als Grundlage für die Förderung wichtiger Kompetenzen von Lehrkräften dienen (Digel, 2012). Angehende Lehrkräfte können anhand von Fällen einen realistischen Einblick in den meist komplexen Berufsalltag erhalten, ohne sich den Herausforderungen der realen Praxis stellen zu müssen. So können wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen gemeinsam reflektiert und berücksichtigt werden (Levin, 1995; Digel, 2012, Goeze et al., 2014). Dies fördert, neben der Perspektivenübernahme (Digel, 2012), vor allem das kritische Denken und Reflektieren als wichtige Kompetenzen von Lehrkräften (z. B. Levin, 1995). Diese Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit praktischen Elementen im Rahmen einer fallbasierten Lerngelegenheit hilft den Lernenden, die Relevanz und den Nutzen des gelernten Materials besser zu erkennen und beurteilen zu können. Lernerfahrungen, die auf realen Situationen basieren, lassen sich leichter auf neue Anwendungskontexte übertragen als Wissen, das aus Vorlesungen oder aus wissenschaftlichen Texten erworben wurde (Urhahne et al., 2019, S. 343).

Fallbasiertes Lernen ist in der angewandten pädagogischen Psychologie und in der Lehrkräftebildung inzwischen weit verbreitet (Kleinknecht & Syring, 2014; Urhahne et al., 2019; Zumbach, 2003). Die Wirksamkeit des fallbasierten Lernens, insbesondere unter Berücksichtigung multipler Perspektiven, ist in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften vielfach belegt (Goeze et al., 2014; Kleinknecht & Syring, 2014; Urhahne et al., 2019; Wedel et al., 2020; Zottmann et al., 2012; 2013; Zumbach, 2003; Zumbach et al., 2008). Trotz einiger Befunde ist die Evidenz für die konkreten Möglichkeiten zur Förderung der Perspektivenübernahme durch fallbasiertes Lernen noch gering. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Ausbildung von Lehrkräften und erst recht für den Kontext von Beratungsgesprächen mit Eltern.

Goeze et al. (2013; 2014) beschreiben im Rahmen einer Interventionsstudie einen positiven Effekt des fallbasierten Lernens auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften. Ziel von Goeze et al. (2013) war die Förderung der Kompetenzen Theorieverwendung und Perspektivenübernahme. Aus diesen Kompetenzen wurden zwei Formen instruktionaler Unterstützung beim Lernen abgeleitet: ein Theorieangebot und ein

Perspektivenangebot. Beide Angebote erwiesen sich als hilfreich zur Förderung der jeweiligen Kompetenz (als Datenquelle dienten schriftliche Fallanalysen). Die Bereitstellung multipler Perspektiven in der Lernumgebung hatte einen starken positiven Effekt auf die Perspektivenübernahmefähigkeit der Lehramtsstudent\*innen. Interessanterweise ging eine höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (die im Prä-Test erfasst wurde) mit geringerer kognitiver Belastung bei der Fallbearbeitung von Goeze et al. (2013, S. 96) einher<sup>13</sup>.

Goeze et al. (2013) wählten Videos als Grundlage des fallbasierten Lernens. Verschiedene Medien können die Wirksamkeit des Lernens anhand von realen Fällen unterschiedlich stark beeinflussen. Syring et al. (2015) konnten in einem Experiment nachweisen, dass die Motivation bei textbasierten Fällen höher ist als bei videobasierten Fällen und dass Videos zudem als kognitiv belastender empfunden werden. Das Arbeiten mit Texten reduziert möglicherweise die extrinsische, nicht lernbezogene Belastung (extraneous cognitive load, Chandler & Sweller, 1991).

### Kooperatives fallbasiertes Lernen

Fallbasiertes Lernen ist besonders effektiv, wenn es kooperativ stattfindet (Berkhof et al., 2011; Digel, 2012; Levin, 1995; Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2022), denn erst das gemeinsame Nachdenken, Diskutieren und Einbringen unterschiedlicher Sichtweisen ermöglicht es, einen Fall in seiner Komplexität, Tiefe und Dynamik zu erfassen. Zudem kann die Bearbeitung eines anspruchsvollen Falles in der Gruppe als kognitiv weniger belastend empfunden werden (Kirschner et al., 2009). Levin (1995) untersuchte, wie sich das Verstehen und Denken von Lehrkräften unterscheidet, wenn sie über einen Fall nur lesen und schreiben (Kontrollgruppe) im Vergleich dazu, wenn sie den Fall auch gemeinsam diskutieren. Lehrkräfte (mit und ohne Berufserfahrung) in der Kontrollgruppe, die über einen Fall nur lasen oder schrieben, wiederholten meist nur ihre eigenen Gedanken. Im Gegensatz dazu löste das kooperative Setting eine tiefere Reflexion und Metakognition aus (vor allem bei den Lehrkräften mit Berufserfahrung) und führte zu einer Klärung und Vertiefung der Überlegungen zu bestimmten Aspekten des Falles (vor allem bei den Lehrkräften ohne Berufserfahrung). Die soziale Interaktion während der gemeinsamen Diskussion eines Falles scheint die Quelle für Veränderungen im Denken der teilnehmenden Lehrkräfte gewesen zu

---

<sup>13</sup> Goeze et al. (2013, S.92) erfassten zur Kontrolle individueller Lernvoraussetzungen in einem Prä-Test verschiedene Variablen, unter anderem die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Perspektivenübernahme mit jeweils zwei Items aus der Skala Perspektivenübernahme des Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980). Im Post-Test wurde unter anderem die kognitive Belastung während der Fallarbeit erfasst.

sein (Levin, 1995). Berkhof et al. (2011) analysierten Trainingsprogramme für Kommunikationsfähigkeiten und stellten fest, dass Kleingruppendiskussionen neben Rollenspielen und Feedback zu den wirksamsten Strategien in diesen Programmen gehörten. Obwohl sich Berkhof et al. (2011) auf Trainingsprogramme für Mediziner\*innen konzentrierten, sieht Gartmeier (2022) klare Möglichkeiten, diese Erkenntnisse auch in der Lehrkräftebildung zu nutzen und Trainingsprogramme entsprechend auszurichten.<sup>14</sup>

“We know that the discussion of the case is an important factor in promoting the development of teachers’ thinking about cases.”

(Levin, 1995, S. 76)

Ein komplexer und anspruchsvoller Fall bietet eine intensive Lernerfahrung, deren Wirkung durch kooperatives Lernen noch verstärkt werden kann. Angehende Lehrkräfte können durch kooperatives fallbasiertes Lernen gemeinsam und praxisnah auf konkrete Themen wie Beratungsgespräche mit Eltern vorbereitet werden. Zudem kann die Förderung der Perspektivenübernahme auf diese Weise so praxisnah wie möglich erfolgen (Dotger, 2013; Gartmeier, 2018; Knutson Miller, 2001).

### Instruktion zur Perspektivenübernahme

Zusätzlich zur Wirkung des fallbasierten Lernens kann eine gezielte Instruktion zur Perspektivenübernahme bei der Bearbeitung einer Lerngelegenheit hilfreich sein, um die Perspektivenübernahme zu fördern. Insbesondere sozialpsychologische Studien haben gezeigt, dass Perspektivenübernahme z. B. durch metaphorische Instruktionen gezielt induziert werden kann:

“imagine a day in the life of this individual as if you were that person, looking at the world through his eyes and walking through the world in his shoes.”

Perspektivenübernahmeinstruktion bei Galinsky & Moskowitz, 2000, S. 711

Dabei werden Instruktionen zur Perspektivenübernahme als Intervention eingesetzt und Effekte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe oder einer neutraleren bzw. objektiveren

---

<sup>14</sup> Generell wird dem kooperativen Ansatz eine hohe Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrkräften beigemessen. Kompetenzen zur kollegialen Zusammenarbeit und zur Kooperation mit weiteren Professionen (KMK, 2019, S. 4) gelten als übergeordnetes zentrales Merkmal des beruflichen Handelns. Die KMK (2019, S. 13) betont, dass Lehrkräfte „kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ praktizieren sollen.

Instruktion untersucht (z. B. Effekt auf empathischen Emotionen bei Batson et al., 1997; Shih et al., 2019). Diese Instruktionen gelten als etablierter methodischer Kern vieler Forschungsarbeiten (z. B. Batson et al., 1997; Eyal et al., 2018; Galinsky & Moskowitz, 2000; Vorauer & Sucharyna, 2013).

Metaphorische Instruktionen wie die „...walking through the world in his shoes“ Instruktion von Galinsky und Moskowitz (2000, S. 711) sind besonders geeignet, da sie einen impliziten Vergleich ermöglichen und das Reflektieren bei Lehrkräften unterstützen können (Carlson, 2001)<sup>15</sup>. De Bono (2000) nutze ebenfalls Metaphern zum Anregen von Reflexionsprozessen. Mit der metaphorischen Instruktion einen „Denk-Hut“ zu tragen, instruierte De Bono (2000; „Six Thinking Hats“) Teilnehmer\*innen mit dem Ziel neue Ideen, Denkansätze oder Problemlösestrategien zu entwickeln. Bei De Bonos Methode übernehmen Teilnehmer\*innen in einer Gruppe verschiedene Perspektiven, die durch das Tragen unterschiedlicher metaphorischer Hüte repräsentiert werden. Diese Perspektiven stehen nicht für persönliche Perspektiven von anderen Personen, sondern für verschiedene Denkweisen wie kritisches Denken oder emotionales Denken, und die Teilnehmer\*innen werden angeleitet, nacheinander diese unterschiedlichen Denkweisen zu nutzen, um ein Problem zu betrachten. Metaphern wie die des Hutes, die verschiedene Denkweisen aktivieren und Reflexionsprozesse anregen, scheinen daher sehr gut geeignet, einen Perspektivwechsel zu fördern.

Instruktionen zur Perspektivenübernahme können auf unterschiedliche Weise formuliert werden. Dabei wird meist eine ziel- oder/und selbstfokussierte Formulierung gewählt (siehe Abschnitt: Formen der Perspektivenübernahme), die die Perspektivenübernahme auf eine *direkte* Weise adressiert. Bei einer eher zielfokussierten Imagine-Other Formulierung werden Teilnehmer\*innen instruiert, sich die Perspektive der anderen Person vorzustellen. Bei der selbstfokussierten Imagine-Self Formulierung werden sie aufgefordert sich selbst in der Situation zu betrachten oder zu überlegen, wie sie sich selbst in dieser Situation fühlen würden. Die zielfokussierte Imagine-Other Form scheint für fallbasierte Lerngelegenheiten im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften besonders geeignet, da konstruierte Szenarien meist eine Situation darstellen, die vielen Teilnehmer\*innen aus eigener Erfahrung unbekannt ist. Sich in die Person anstatt in die Situation einzufühlen könnte angehenden Lehrkräften daher vertrauter und machbarer erscheinen. Es konnte nachgewiesen werden, dass die

---

<sup>15</sup> Im Gegensatz zu einem Rollenspiel, bei dem Teilnehmer\*innen instruiert werden in die Rolle einer anderen Person zu schlüpfen, kann eine metaphorische Instruktion eine distanziertere und gleichzeitig tiefere gedankliche Reflexion über beispielsweise die Perspektive einer Person ermöglichen.

zielfokussierte Imagine-Other Form zu einer höheren Hilfsbereitschaft führt (Manohar & Appiah, 2016), während die selbstfokussierte Imagine-Self Form stärkere Gefühle von Not und Verzweiflung auslösen kann (Batson et al., 1997). Beide Formen führen jedoch zu stärkeren empathischen Gefühlen (Batson et al., 1997) und werden daher als wichtig erachtet. In einer Lerngelegenheit sollten daher beide Formen der Perspektivenübernahme in der Instruktion berücksichtigt werden, um den Teilnehmer\*innen zu ermöglichen, sich sowohl in die Person als auch in die Situation einfühlen bzw. hineinversetzen zu können.

Eine gezielte Instruktion zur Perspektivenübernahme mithilfe der zielfokussierten oder selbstfokussierten Form kann jedoch anfällig für sozial erwünschtes Verhalten sein, da Personen, die zur Übernahme einer Perspektive aufgefordert werden, wahrscheinlich bemerken werden, dass die Instruktion der Perspektivenübernahme für ihre Antwort oder ihr Urteil relevant ist (Galinsky & Moskowitz, S. 709). Bisher wurden in Studien häufig Kontrollgruppen oder objektivere Instruktionsgruppen eingesetzt und mit der direkten Instruktion zur Perspektivenübernahme verglichen (z. B. Batson et al., 1997; Shih et al., 2019). Der Einsatz einer *indirekten* Instruktion wurde bisher nicht berücksichtigt. Somit ist unklar, ob neben der Möglichkeit direkter (ziel- oder selbstfokussierter) Formulierungen auch indirekte Formulierungen ähnliche Effekte haben können. Es ist denkbar, dass Instruktionen, die die Perspektivenübernahme indirekter adressieren und z. B. die adressatengerechte Kommunikation betonen, ähnlich positive Effekte erzielen. Entsprechende Untersuchungen liegen meines Wissens noch nicht vor.

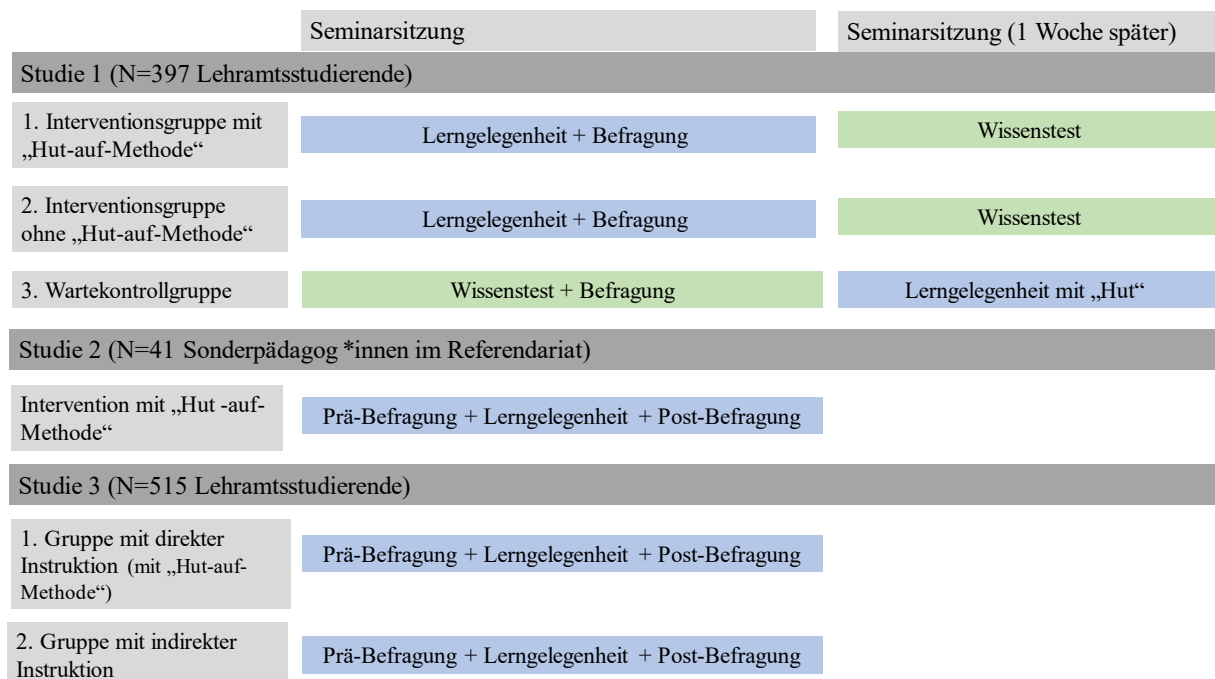
Der Einsatz einer Instruktion zur Perspektivenübernahme im Rahmen einer fallbasierten Lerngelegenheit allein ist keine hinreichende Bedingung für die Förderung dieser Fähigkeit. Innerhalb der Instruktion sollten geeignete Unterstützungsmaßnahmen, wie z. B. stark strukturierte Aufgabenangebote, die ein unterstützendes „Gerüst“ beim Lernen darstellen und eine schrittweise Bearbeitung ermöglichen (vgl. „Scaffolding“ Wood et al., 1976; Briese et al., 2022, S. 176; SWS, 2023, S. 74), berücksichtigt werden, um förderliche Effekte optimal zu unterstützen und das Lernen zu erleichtern. Diese Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig, da Instruktionen zur Perspektivenübernahme im Rahmen fallbasierter Lerngelegenheiten möglicherweise eine neuartige und komplexe Methode für Teilnehmer\*innen darstellen und für sie kognitiv anspruchsvoll sein können (vgl. Cognitive Load Theory nach Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1988). Die Bereitstellung von z. B. Zusatzmaterialien, Antwortvorschlägen oder einer sehr kleinschrittigen Anleitung kann den Erwerb neuer Fähigkeiten unterstützen und das Potenzial einer Lerngelegenheit erhöhen. Dabei ist eine

sorgfältig gestaltete Instruktion, die die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses berücksichtigt, ist dabei unerlässlich.

Auf Basis der hier dargestellten Prinzipien wurde eine Lerngelegenheit entwickelt, die sowohl kooperatives fallbasiertes Lernen ermöglicht als auch eine strukturierte metaphorische Instruktion zur Förderung der Perspektivenübernahme berücksichtigt. Diese Lerngelegenheit wurde im Rahmen der drei Studien, die in dieser Arbeit vorgestellt werden, evaluiert (siehe Abschnitt: Empirische Studien). Die Entwicklung, Konzeption und Modifizierung dieser Lerngelegenheit sind im Anhang detailliert beschrieben.

## Fragestellungen und Studienüberblick

Diese Arbeit untersucht, ob Perspektivenübernahme im Rahmen der Lehrkräftebildung durch eine praxisnahe, fallbasierte Lerngelegenheit als Intervention gefördert werden kann und unter welchen Bedingungen dies möglich ist. In diesem Kapitel werden zunächst die Fragestellungen der drei Studien dargestellt. Darüber hinaus gibt dieses Kapitel einen Überblick über das Design und die Durchführung der Studien (vgl. Abb. 3). Weitere Details finden sich in den jeweiligen Artikeln, in denen die Studien veröffentlicht wurden (siehe Abschnitt: Empirische Studien).



*Anmerkung:* blau= synchrone Seminarsitzung; grün= asynchrone Seminarsitzung.

**Abbildung 3.** Design und Durchführung der drei Studien



## Studie 1

In Studie 1 wird die Fragestellung mit einem Interventions-Wartekontrollgruppendesign in 26 Seminargruppen mit Lehramtsstudierenden untersucht (vgl. Abb. 3).

### *Interventionsunabhängiger Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern*

Über die generelle Ausprägung der (Bereitschaft zur) Perspektivenübernahme gegenüber verschiedenen Personen, ohne den Einfluss einer Intervention, gibt es meines Wissens keine Studien. Interessant ist daher die Frage, ob sich (angehende) Lehrkräfte generell unterscheiden in ihrer Bereitschaft, die Schüler\*innenperspektive oder die Elternperspektive einzunehmen. Mit den Werten der Wartekontrollgruppe aus Studie 1 liegen Daten vor, die für die Analyse des interventionsunabhängigen Unterschieds verwendet werden können.

### *Effekt der Lerngelegenheit auf die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme*

Im Mittelpunkt der Studie steht die Förderung der Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften. Dabei liegt der Fokus auf der *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern* als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Perspektivenübernahme gegenüber diesen beiden Gruppen in der späteren Berufspraxis. Hiermit werden wichtige Forschungslücken adressiert, denn im Bereich der Lehrkräftebildung gibt es bisher wenig empirische Untersuchungen zur *Förderung* der Perspektivenübernahme oder gezielt zur Förderung der *Bereitschaft* zur Perspektivenübernahme und meines Wissens keine Untersuchungen, die dabei Beratungsgespräche mit *Eltern* in den Fokus nehmen.

Zur Untersuchung der Frage, ob durch die Teilnahme an der Lerngelegenheit (Intervention) die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme im Kontext beratender Gespräche bei (angehenden) Lehrkräften gefördert werden kann, werden Variablen zur Erfassung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und gegenüber Eltern eingesetzt (vgl. Abb. 4). Der Effekt der Lerngelegenheit an sich, wird durch den Vergleich mit einer Wartekontrollgruppe (ohne Intervention) überprüft.

Es wird angenommen, dass die Teilnehmer\*innen nach Bearbeitung der Lerngelegenheit eine signifikant höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zeigen als Teilnehmer\*innen in der Wartekontrollgruppe (die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme wurde in der Wartekontrollgruppe ohne die Teilnahme an der fallbasierten Lerngelegenheit erfasst). Außerdem wird vermutet, dass die Intervention in Bezug auf die Bereitschaft zur

Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern (beide sind zentrale Personen des Gesprächs in der Lerngelegenheit) gleichermaßen wirksam ist.

#### *Effekt der Instruktionen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme*

In Studie 1 werden zwei verschiedene Instruktionen eingesetzt und ein möglicher Effekt der Instruktionen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme untersucht.

Es wird angenommen, dass eine gezielte Instruktion (die „Hut-auf-Methode“), die direkt die Perspektivenübernahme anspricht, bei der Bearbeitung der Lerngelegenheit geeignet sein kann, um die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zu fördern. In Studie 1 wird daher untersucht, ob die Lerngelegenheit mit dieser gezielten bzw. direkten Instruktion zur Perspektivenübernahme der Lerngelegenheit ohne diese Instruktion überlegen ist. Dafür wird die Lerngelegenheit in zwei Varianten eingesetzt: einmal mit der „Hut-auf-Methode“, die die Perspektivenübernahme direkt anspricht und einmal ohne diese Methode (vgl. Abb. 3 und Tabelle 1 für Unterschiede zwischen den Instruktionen). Somit konnten zwei verschiedene Interventionsgruppen mit der Wartekontrollgruppe verglichen werden.

Es wird vermutet, dass die Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“ nach der Lerngelegenheit eine höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme aufweist als die Interventionsgruppe ohne diese Methode bzw. die Wartekontrollgruppe.

## Studie 2

In Studie 2 wird die Fragestellung mit einem Prä-Post-Design in einer Seminargruppe mit angehenden Lehrkräften mit sonderpädagogischem Schwerpunkt untersucht. Dabei wird die Lerngelegenheit in dieser Seminargruppe ausschließlich in der Version mit gezielter Instruktion („Hut-auf-Methode“) zur Perspektivenübernahme eingesetzt (vgl. Abb. 3).

#### *Interventionsunabhängiger Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern*

In Studie 2 wird anhand der Prä-Werte der generelle Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern überprüft, unabhängig von der Intervention. Es ist unklar, ob sich die angehenden Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Schwerpunkt in ihrer Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern unterscheiden.

#### *Effekt der Lerngelegenheit auf die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme*

In Studie 2 wird der Effekt der Lerngelegenheit in einem Prä-Post-Design untersucht. In Studie 1 wurde dieser Effekt nur im Vergleich zu einer Wartekontrollgruppe betrachtet, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass bereits *vor* der Teilnahme an der Lerngelegenheit Unterschiede in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme bestanden<sup>16</sup>, da die entsprechenden Werte vor der Lerngelegenheit nicht erfasst wurden.

Es wird angenommen, dass die Teilnehmer\*innen in Studie 2 nach Bearbeitung der Lerngelegenheit einen signifikanten Anstieg in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen als auch gegenüber Eltern zeigen.

Mit der schrittweisen Überarbeitung der Lerngelegenheit für Studie 2 (siehe Anhang: Pilotierung und Weiterentwicklung), in der nur noch die Perspektive der Mutter eingenommen werden sollte, ist es jedoch möglich, dass nur die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber den Eltern erhöht wird. Es ist jedoch auch denkbar, dass die Teilnahme an der Lerngelegenheit generell die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme steigert. Denn, obwohl die Perspektive des fiktiven Schülers nicht übernommen werden soll, bleibt er dennoch auch ein Hauptakteur in der Lerngelegenheit und der Effekt der Lerngelegenheit könnte sich daher auch auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen ausweiten.

### Studie 3

In Studie 3 wird die Fragestellung mit einem Prä-Post-Interventionsdesign mit zwei verschiedenen Instruktionen in 22 Seminargruppen mit Lehramtsstudierenden untersucht (vgl. Abb. 3). In Studie 3 wurden die Bearbeitungen aus Studie 2 übernommen und nur geringfügige Anpassungen vorgenommen (siehe Anhang: Pilotierung und Weiterentwicklung).

#### *Interventionsunabhängiger Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern*

In Studie 3 wird mit Hilfe der Prä-Werte erneut der generelle Unterschied zwischen der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern überprüft. Es wird vermutet, dass die Ergebnisse aufgrund gleicher Stichproben identisch mit denen aus Studie 1 sind.

---

<sup>16</sup> Unterschiede zwischen den Seminargruppen in der a priori vorhandenen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme wurden in Studie 1 mit Hilfe eines hierarchisch linearen Modells analysiert (siehe Auswertungsverfahren zu Studie 1 im Abschnitt: Empirische Studien). Das Ergebnis zeigte, dass die Seminarzugehörigkeit keine signifikante Varianz in den abhängigen Variablen erklärt. A priori bestehende individuelle Unterschiede konnten nicht kontrolliert werden in Studie 1.

### *Effekt der Lerngelegenheit auf die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme*

Es wird angenommen, dass die Teilnehmer\*innen in Studie 3 nach Bearbeitung der Lerngelegenheit einen signifikanten Anstieg in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen als auch gegenüber Eltern zeigen (auch wenn im Kontext der Instruktion nur die Perspektive der Mutter eingenommen werden sollte).

### *Effekt der Instruktionen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und indirekte Variablen*

In Studie 3 wird eine direkte und eine indirekte Instruktion eingesetzt und ein möglicher Effekt der Instruktionen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowie auf weitere indirekte Variablen (Einstellung sowie empathische und emotionale Sprache) untersucht. Es erscheint plausibel, dass eine direkte Instruktion für die Förderung effektiver ist. Mit der indirekten Instruktion können jedoch wichtige zusätzliche Erkenntnisse geliefert werden. Denn in den Studien 1 und 2 könnte die direkte Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“ dazu führen, dass die Teilnehmer\*innen annehmen, dass Perspektivenübernahme von guten Lehrkräften erwartet wird und entsprechend einer sozialen Norm antworten (z. B. „Gute Lehrkräfte sind selbstverständlich bereit die Perspektive von Eltern zu übernehmen“, vgl. Cialdini et al., 1990). Das heißt, die Ergebnisse könnten durch soziale Erwünschtheit verzerrt sein. Daher wird in Studie 3 einerseits eine indirekte Instruktion als zusätzliche Kontrolle eingesetzt und andererseits werden zwei abhängige Variablen ergänzt, die die Perspektivenübernahme eher indirekt erfassen: die Einstellung und die empathische und emotionale Sprache in Texten (vgl. Abb. 3 und 4).

In Studie 3 wird die Lerngelegenheit somit in zwei Varianten eingesetzt: Eine Gruppe<sup>17</sup> bearbeitet die Lerngelegenheit mit der „Hut-auf-Methode“, die in Studie 3 als Gruppe mit „direkter Instruktion“ bezeichnet wird. Die andere Gruppe bearbeitet die Lerngelegenheit mit einer weniger umfangreichen „indirekten Instruktion“, in der die Teilnehmer\*innen angewiesen werden, auf die „allgemeine Verständlichkeit“ der Formulierungen zu achten (vgl. Tabelle 1 für Unterschiede zwischen den Instruktionen). Die Instruktion wird deshalb als indirekt bezeichnet, weil die Teilnehmer\*innen nicht direkt instruiert werden, die Perspektive der Mutter einzunehmen, aber beim Versuch, verständliche Sätze zu formulieren, möglicherweise die Perspektive der Mutter berücksichtigen, da diese die Formulierungen verstehen soll. Die Auswirkungen von direkter und indirekter Instruktion sind in der

---

<sup>17</sup> Da es in Studie 3 keine (Warte-)Kontrollgruppe wie in Studie 1 gab, werden die zwei Varianten als Gruppen bezeichnet anstatt als Interventionsgruppen.

bisherigen Forschung meines Wissens nicht untersucht. Wenn indirekte und direkte Instruktionen in Studie 3 ähnliche Auswirkungen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme haben, spricht das gegen eine starke Verzerrung der Skala „Bereitschaft zur Perspektivenübernahme“ durch soziale Erwünschtheit. Wenn also für die Gruppe mit indirekter Instruktion ein Effekt für die Lerngelegenheit nachgewiesen werden kann, dann könnte dieser Effekt auf eine echte Erhöhung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zurückzuführen sein anstatt auf sozial erwünschtes Antwortverhalten. Umgekehrt könnte ein Effekt der Lerngelegenheit in der Gruppe mit direkter Instruktion, aber ein ausbleibender Effekt in der Gruppe mit indirekter Instruktion, auf eine Erhöhung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme aufgrund sozialer Normen hinweisen. Ein solches Ergebnis könnte allerdings auch darauf hinweisen, dass es notwendig ist, Perspektivenübernahme direkt zu instruieren, um sie zu fördern. Die indirekten Maße (Einstellung sowie empathische und emotionale Sprache), die vermutlich weniger stark durch Einflüsse sozialer Erwünschtheit verzerrt sind, könnten hilfreich sein, zwischen diesen beiden Interpretationen zu unterscheiden.

**Tabelle 1.** Unterschiede zwischen den Instruktionen in Studie 1 und 3: Auszüge aus den originalen Aufgabenblättern

Studie 1		Studie 3	
Instruktion mit „Hut-auf-Methode“	Instruktion ohne „Hut-auf-Methode“	Direkte Instruktion/ „Hut-auf-Methode“	Indirekte Instruktion
<p>Person, die <i>den Hut auf hat für die Klassenlehrkraft, den Schüler B. oder die Mutter</i></p> <p><i>-bringt die Perspektive für die Person mit ein, indem stellvertretend für diese Person argumentiert wird</i></p> <p><i>-prüft und wählt Formulierungen aus Sicht der Person</i></p> <p><i>Formulierungshilfen für Hut-auf-Methode:</i></p> <p><i>„Als...würde ich das so verstehen,...“</i></p> <p><i>„Ich als...würde mir wünschen...“</i></p> <p><i>„Wenn ich...wäre, dann...“</i></p> <p><i>Prüfen Sie mit der Hut-auf-Methode aus Sicht der Mutter, welche die „beste“ Formulierung ist.</i></p>	<p>Person, die <i>die Aufgabe als Diskussionsteilnehmer*in hat</i></p> <p><i>-prüft und wählt Formulierungen aus</i></p> <p>Prüfen Sie, welche Formulierung die „beste“ Formulierung ist!</p> <p>Notieren Sie Ihre Überlegungen <i>stichpunktartig:</i></p>	<p>Berücksichtigen Sie bei der Bearbeitung, dass in dem geplanten Gespräch adressatengerecht kommuniziert werden soll. <i>Nehmen Sie hierzu immer wieder die Perspektive der Mutter ein, indem Sie sich „ihren Hut aufsetzen“.</i></p> <p><i>Stellen Sie sich symbolisch vor, Sie würden sich den „Hut“ der Mutter aufsetzen. Nehmen Sie die Perspektive der Mutter ein und überlegen Sie:</i></p> <p><i>-Wie würden die Formulierungen aus Sicht der Mutter wahrgenommen werden?</i></p> <p><i>-Welche Gedanken und Gefühle könnten die Formulierungen bei der Mutter auslösen?</i></p> <p><i>-„Wenn ich die Mutter wäre...“, „Aus Sicht der Mutter...“</i></p>	<p>Berücksichtigen Sie bei der Bearbeitung, dass in dem geplanten Gespräch adressatengerecht kommuniziert werden soll. <i>Achten Sie daher darauf, dass die verwendeten Begriffe und Formulierungen allgemein verständlich sind.</i></p> <p><i>Diskutieren Sie über die vorgeschlagenen Formulierungen. Prüfen Sie, inwieweit die verwendeten Begriffe und Formulierungen allgemein verständlich sind.</i></p>

*Anmerkung* Unterschiede zwischen den zwei Instruktionen sind kursiv dargestellt.

Wie bereits erwähnt werden in Studie 3 zwei weitere Variablen in Ergänzung zu der selbstberichteten Bereitschaft zur Perspektivenübernahme eingesetzt, die ebenfalls genutzt werden, um den Effekt der Instruktion zu überprüfen (vgl. Abb. 4). Diese beiden Variablen werden lediglich nach der Intervention erhoben. Im Folgenden werden die Annahmen zu den beiden Variablen, Einstellung sowie empathische und emotionale Sprache, ausgeführt.

Um zu prüfen, ob verschiedene Instruktionen die Einstellung gegenüber der Person, deren Perspektive übernommen wird, unterschiedlich stark beeinflussen, wird in Studie 3 die *Einstellung gegenüber der Mutter* des fiktiven Schülers anhand verschiedener Merkmalsbewertungen erhoben (*Trait Ratings*). Die Trait Ratings können, im Gegensatz zur selbstberichteten Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, ein indirektes Maß für Perspektivenübernahme darstellen, da Perspektivenübernahme typischerweise mit einer positiveren Einstellung einhergeht (z. B. Berthold et al., 2013; Galinsky & Moskowitz, 2000; Manohar & Appiah, 2016; Shih et al., 2009; Tuller et al., 2015). Dieses Maß kommt ohne Selbstbericht aus und ist daher vermutlich weniger anfällig für sozial erwünschtes Antwortverhalten. Es ist unklar, welchen Einfluss die Instruktion (direkt versus indirekt) auf die Einstellung hat. Denkbar ist, dass Teilnehmer\*innen in der Gruppe mit direkter Instruktion zur Perspektivenübernahme eine positivere Einstellung gegenüber der Mutter aufweisen als Teilnehmer\*innen in der Gruppe mit indirekter Instruktion.

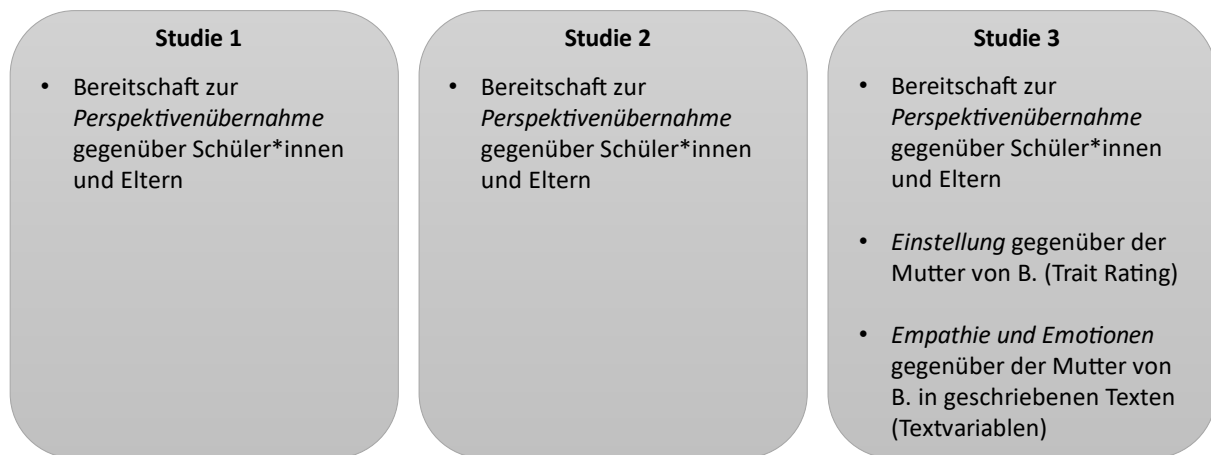
Um zu prüfen, ob verschiedene Instruktionen das Ausmaß der *empathischen und emotionalen Sprache* in geschriebenen Texten, die sich auf die Mutter des fiktiven Schülers beziehen, unterschiedlich stark beeinflussen, werden in Studie 3 die *Textvariablen* eingesetzt<sup>18</sup>. Emotionen und Empathie in Texten gelten als Indikatoren für Perspektivenübernahme (vgl. z. B. Ebert et al., 2020; Sherman et al., 2020). Es ist jedoch unklar, ob die Art der Instruktion (direkt versus indirekt) das Ausmaß der emotionalen und empathischen Sprache in den schriftlichen Texten beeinflusst. Es ist denkbar, dass die direkte Instruktion die Perspektivenübernahme stärker fördert und Texte somit mehr positive emotionale und empathische Sprache und weniger negative emotionale Sprache enthalten (vgl. hierzu die Studie von Sherman et al., 2020)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Die Lehramtsstudierenden in Studie 3 schreiben Antworten zu Reflexionsfragen, die sich auf die Mutter beziehen. Die Textantworten werden hinsichtlich dreier Variablen bewertet: positive Emotionen, negative Emotionen und Empathie.

<sup>19</sup> Sherman et al. (2020) konnten nachweisen, dass eine explizite Instruktion zur Perspektivenübernahme dazu führte, dass eine vorurteilsbelastete Person empathischer und emotionaler von Teilnehmer\*innen beschrieben wurde als von Teilnehmer\*innen in Kontrollbedingungen.

Abbildung 4 gibt einen Überblick über die abhängigen Variablen<sup>20</sup>, die im Rahmen der drei Studien relevant sind und über die in den Artikeln berichtet wird (siehe Abschnitt: Empirische Studien).



**Abbildung 4.** Überblick über untersuchte Variablen bei (angehenden) Lehrkräften in den drei Studien

#### *Korrelationen der abhängigen Variablen*

Im Folgenden werden die Vermutungen bzgl. der Zusammenhänge der abhängigen Variablen in Studie 3 dargestellt. Die abhängigen Variablen sind hier: die selbstberichtete Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, die Einstellung (Trait Ratings) und die empathische und emotionale Sprache (Textvariablen).

Bezüglich der *Einstellung gegenüber der Mutter* des fiktiven Schülers (Trait Ratings) wird vermutet, dass es eine positive Korrelation zwischen der Einstellung der Teilnehmer\*innen gegenüber der Mutter und ihrer Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive gibt, denn beide Variablen zielen auf dasselbe Konstrukt der Perspektivenübernahme gegenüber Eltern ab. Ob die Einstellung auch mit der selbstberichteten Bereitschaft zur Übernahme der Schüler\*innenperspektive korreliert, ist unklar, da Schüler\*innen nicht mit den Trait Ratings bewertet wurden.

---

<sup>20</sup> Die Erhebungen fanden im Rahmen größerer Studienplanungen statt. Weitere Skalen zur Messung der Lernfreude, des wahrgenommenen Relevanz-/Nutzenempfindens sowie des Kompetenzerlebens wurden für Studie 1 von Briese, Lackenbauer, Pöhler, Sontag, Wißmann und Kinder (2022) publiziert. Für alle drei Studien ergaben sich zufriedenstellende Werte auf diesen Skalen (vgl. Ergebnisse für Studie 1 in Briese et al. 2022; Ergebnisse für die Studien 2 und 3 auf Anfrage). Zusätzliche Skalen, z. B. zur digitalen Umsetzung, oder Items zur Überprüfung der „Hut-auf-Methode“ (Implementation-Check), sind bislang unveröffentlicht, lieferten allerdings zufriedenstellende Ergebnisse (Ergebnisse auf Anfrage).



Bezogen auf die *emotionale und empathische Sprache* in Texten (Textvariablen) wird vermutet, dass alle drei Textvariablen (positive Emotionen, negative Emotionen, Empathie) mit der selbstberichteten Bereitschaft, die Elternperspektive zu übernehmen, korrelieren (Positive Emotionen und Empathie korrelieren positiv mit der Bereitschaft die Elternperspektive zu übernehmen und negative Emotionen korrelieren negativ mit dieser Skala). Unklar ist, wie die emotionale und empathische Sprache gegenüber der Mutter mit der selbstberichteten Bereitschaft, die Schüler\*innenperspektive zu übernehmen, korreliert.

In der bisherigen Literatur sind Korrelationseffekte mit Maßen wie Trait Ratings, Textvariablen und der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme meines Wissens kaum Gegenstand von Untersuchungen (eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Ebert et al., 2020<sup>21</sup>). Wenn signifikante Korrelationen zwischen dem direkten Maß (Bereitschaft zur Perspektivenübernahme) und den indirekten Maßen (Trait Ratings und Textvariablen) bestehen, spricht dies für die Validität der direkten Maße, da die indirekten Maße vermutlich weniger durch sozial erwünschtes Antwortverhalten verzerrt sind. Dies könnte die Aussagekraft der Ergebnisse der Studien 1 und 2, in denen lediglich das direkte Maß verwendet wird, stärken.

Die drei empirischen Studien werden im folgenden Kapitel vorgestellt, wobei die Studien 1 und 2 im ersten Artikel und die Studie 3 im zweiten Artikel dargestellt werden.

---

<sup>21</sup> Ebert et al. (2020, S. 73) berücksichtigten für ihre Korrelationen eine „Perspective-Taking Orientation“-Skala als eher direktes Maß und weitere indirekte Maße zur indirekten Erfassung von Perspektivenübernahme und empathischen Emotionen.

## EMPIRISCHE STUDIEN

In diesem Kapitel werden die beiden Artikel vorgestellt. Der erste Artikel beinhaltet die empirischen Studien 1 und 2, der zweite Artikel die Studie 3. Beide Artikel enthalten jeweils ein separates Literaturverzeichnis. Alle Nummerierungen zu den Abbildungen, Tabellen und Überschriften beginnen neu, und Verweise gelten ausschließlich innerhalb des jeweiligen Artikels. Die Seitenzahlen und Fußnoten sowie das Layout beider Artikel wurden jedoch so angepasst, dass sie sich nahtlos in die vorliegende Arbeit einfügen.

*Studien 1 und 2 (Vorabveröffentlichung im Online-Repository der Freien Universität Berlin)*

Pöhler, M., Briese, F., Wißmann, J., und Kinder, A. (2023). „Wenn ich die Mutter wäre...“ - Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen fördern. *Refubium Freie Universität Berlin*. <https://doi.org/10.17169/refubium-43434>

*Studie 3*

Pöhler, M., Briese, F.J., & Kinder, A. (2024). “If I were the mother...”: fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 9:1352796.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1352796>

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY).

## Studien 1 und 2: „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

Maike Pöhler, Fiona Briese, Jacqueline Wißmann und Annette Kinder, Freie Universität Berlin

*Studien 1 und 2*: Vorabveröffentlichung im Online-Repositorium *Refubium* der Freien Universität Berlin.

Pöhler, M., Briese, F., Wißmann, J., & Kinder, A. (2023). „Wenn ich die Mutter wäre...“ - Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen fördern. *Refubium Freie Universität Berlin*. <https://doi.org/10.17169/refubium-43434>

**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 situationspezifische 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**

### **Methode**

#### **Aufgabe und „Hut-auf-Methode“**

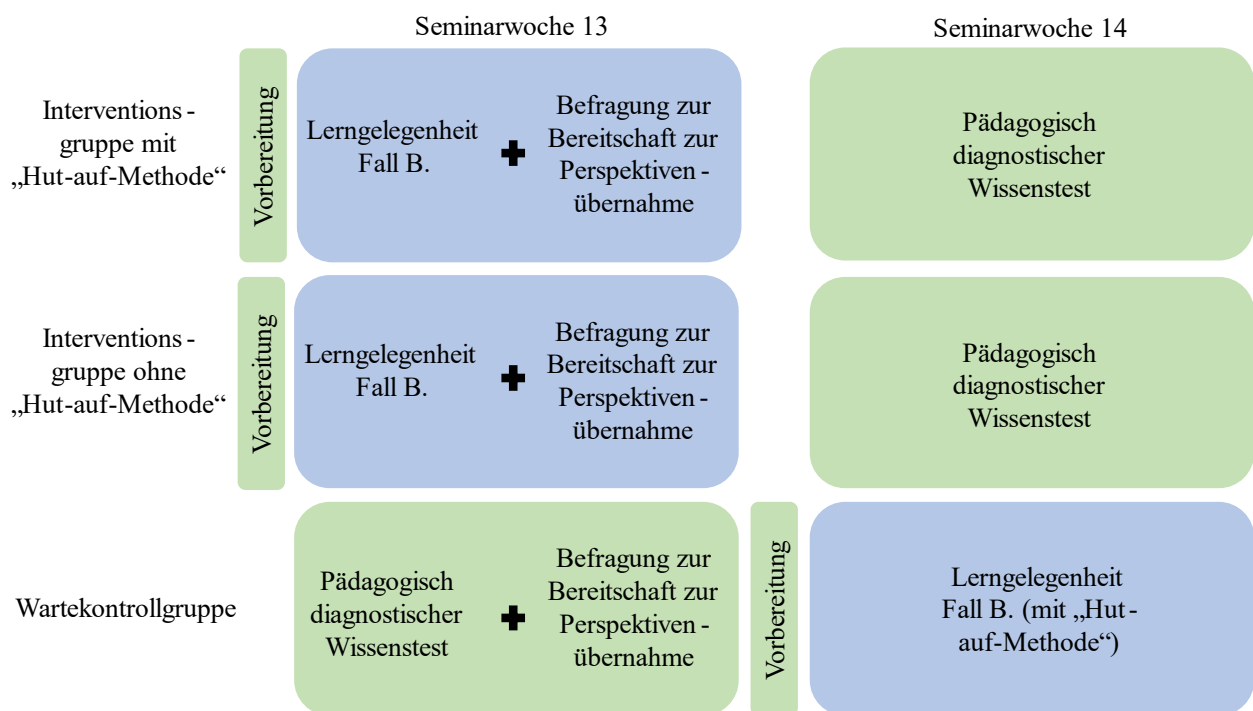
Die Lehramtsstudenten bearbeiteten ein Aufgabenblatt zu einem anstehenden Gespräch mit der Mutter und dem Schüler, welches im Rahmen einer erneuten Empfehlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs angesetzt wurde. Die Hauptaufgabe der Studenten bestand darin, zu erarbeiten, welche der vorgeschlagenen 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 Anker (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 7 = „stimme stark zu“) verwendet. Die interne Konsistenz war sehr gut (Cronbach's  $\alpha$  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 konfliktrträgigere 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  $\alpha$  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.<sup>22</sup>

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 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

---

<sup>22</sup> Die ursprünglichen Werte (1–97) wurden mit folgender Formel transformiert:  $((\text{Wert}-1)*6/96)+1$ .



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 erfahrenen 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](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](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](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 Perspektivenübernahme. 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](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](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.

## Studie 3: “If I were the mother...”: fostering perspective taking in German teacher education

Maike Pöhler, Fiona J. Briese und Annette Kinder, Freie Universität Berlin

*Studie 3:* Dieser Artikel wurde in der Zeitschrift *Frontiers in Education - Section Teacher Education* veröffentlicht.

Pöhler, M., Briese, F.J., & Kinder, A. (2024). “If I were the mother...”: fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 9:1352796.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1352796>

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY).

### **Abstract:**

Higher perspective taking skills are associated with better social functioning and improved social relationships. Generally, teachers are willing to take the perspective of their students, but it is unclear whether the same is true for the perspective of parents. As communication and conflicts with parents are pervasive, the motivation and willingness to adopt the perspective of parents in counseling situations should be promoted during university teacher training. Therefore, we investigated the promotion of perspective taking among teachers in training and focused mainly on perspective taking toward parents. We developed a case-based learning task in which teachers in training from Freie Universität Berlin ( $N = 515$ ) prepared for a fictitious upcoming consultation with a mother about her son. Because it is unclear if direct instruction for perspective taking is necessary in order to promote it, we also used indirect instruction to investigate whether preparing for the consultation under these instructions fostered the willingness to adopt the perspective of students and parents. In the direct instruction participants were directly told to take the perspective of the fictitious mother when evaluating and developing formulations for the consultation. The indirect instruction did not mention the concept of perspective taking but asked participants to focus on the comprehensibility of the formulations. We obtained three measures: the willingness to take a perspective, the attitude toward another person, and the emotional and empathic language used in written texts. With our main result we demonstrated that the willingness to adopt the perspective of both students and parents could be significantly promoted by both instructions. We further demonstrated that a higher willingness to take another’s perspective is associated

with a more positive attitude toward the mother, as well as increased positive emotions and empathic concern. Additionally, we replicated results of a previous study showing a generally higher willingness to take the student perspective prior to the intervention. Results are discussed regarding the benefits of promoting perspective taking, especially toward parents, in teacher education.

## **1 Introduction**

In this study, we investigated the promotion of perspective taking among teachers in training. In particular, we focused on perspective taking toward parents, firstly because it is a primary responsibility of teachers to regularly communicate and consult with parents, which is also cited by teachers as a major stress factor (Lawrence-Lightfoot, 2003; Unterbrink et al., 2008; Mach-Würth, 2021, p. 21), and secondly, because of the lack of studies in international research that examine the promotion of perspective taking toward parents.

While teacher education has traditionally emphasized academic competencies, promotion of social–emotional competencies in teachers is moving to the forefront of international discussions (Aspelin and Jonsson, 2019; Knigge et al., 2019). Perspective taking is an important social–emotional competence (Gehlbach, 2011; Knigge et al., 2019; Gehlbach et al., 2022, p. 2) and can have significant benefits. Stronger perspective taking skills are associated with better social functioning and improved social relationships (Davis, 1983, p. 115; Gehlbach et al., 2022, p. 4). In addition, perspective taking can promote a more positive attitude toward others, foster empathic emotions toward others, and reduce stereotypes (Davis et al., 1996; Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Todd et al., 2012a,b; Sherman et al., 2020). All of this underscores the relevance of promoting perspective taking in the field of teacher education.

As we are not aware of any intervention that effectively promotes teachers' perspective taking toward parents, we developed a learning task, inspired by a real scenario of a student with learning difficulties and his mother. In this task, teachers in training are instructed to prepare themselves for an upcoming fictitious consultation with the mother. When the task was used in previous experimental studies and perspective taking was explicitly mentioned in the instructions, participants' perspective taking was significantly enhanced (Pöhler et al., 2023). In the current study, we aimed to replicate these findings using a different experimental design. Participants were either directly or indirectly instructed to adopt the perspective of the student's mother. Most existing studies have focused on the effects of directly instructed

perspective taking (Davis et al., 1996; Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Vorauer and Sucharyna, 2013; Eyal et al., 2018; Sherman et al., 2020). To date, there has been no research that has investigated whether it is necessary to directly instruct perspective taking in order to promote it. Using a pre-post intervention design, we investigated whether our learning task is suitable for promoting perspective taking, especially toward parents, under these two instructions. To measure perspective taking, we surveyed the willingness to take the perspective of students and parents. To measure additional variables that are closely related to perspective taking and that are important for successful interpersonal relationships, we also surveyed the attitude toward another person, and the emotional and empathic language used in texts written by the teachers in training. In addition, we investigated whether the willingness to take the students' perspective is generally greater than to take the parents' perspective, as suggested by previous research (Pöhler et al., 2023), by comparing these two variables before the intervention.

## **2 Theoretical background**

### **2.1 Perspective taking**

The social–emotional competence of perspective taking is responsible for satisfactory interpersonal relationships and much of the social performance of the human species (Davis et al., 1996). Perspective taking can be defined as “[...] a cognitive attempt to consider another’s viewpoint” (Longmire and Harrison, 2018, p. 894). Research on perspective taking dates back to Piaget (1932) and Mead (1934) and positive effects of perspective taking have been studied extensively in the fields of cognitive psychology, social psychology, and personality psychology. Social psychological studies are particularly relevant for our research, as they show that it is possible to intentionally induce perspective taking in a research context (e.g., Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Berthold et al., 2013). Many studies have demonstrated that perspective taking promotes a more positive attitude toward out-group members, empathic emotions, altruism, and that it reduces stereotypes and the likelihood of interpersonal aggression (Underwood and Moore, 1982; Davis et al., 1996; Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Todd et al., 2012a,b; Berthold et al., 2013; Sherman et al., 2020). Perspective taking helps to see past one’s own egocentric view and to adjust behavior according to the expectations of others. Consequently, perspective taking can simplify communication and interaction between individuals and can lead to greater concessions in situations where negotiation is required (Schmitt and Altstötter-Gleich, 2010;



Gehlbach et al., 2015; Gerich et al., 2015; Gartmeier, 2018). However, it takes mental effort to actively engage in perspective taking. Without perspective taking training, people tend to avoid cognitive load when thinking and therefore rely on stereotypes, first impressions, or simple heuristics (Markman et al., 2009, p. 298).

## **2.2 Teachers taking the perspective of parents**

Counseling expertise is regarded as an important part of teachers' professional competence (Epstein and Sanders, 2006; Gerich et al., 2015) and perspective taking is an important part of counseling expertise (Gerich et al., 2015). However, there are few empirical studies on the specific promotion of perspective taking in teacher education (Goeze et al., 2013, 2014; Gehlbach et al., 2022). Research has focused on perspective taking toward students or teachers, addressing teaching competencies and interactions with students in the classroom (Lane-Garon, 1998; Goeze et al., 2013, 2014; Knigge et al., 2019; Abacioglu et al., 2020; Gehlbach et al., 2022). For example, Knigge et al. (2019) considered perspective taking and empathic concern to be part of teachers' social–emotional competence and were able to successfully promote teachers' empathic concern (but not perspective taking) toward students through a video-based learning program. To the best of our knowledge, there is no research on perspective taking that addresses communication with parents or the parent-teacher relationship. However, successful interpersonal relationships, including effective collaboration with students and parents, are associated with high job satisfaction and may contribute to teacher well-being (Unterbrink et al., 2008; Rothland, 2013, pp. 62, 177). When a teacher is unable or unwilling to consider the parent perspective, it can lead to shortcuts in thinking that save time and cognitive load but with costly mistakes (Gehlbach, 2011, p. 314). Misunderstandings and conflicts between parents and teachers can result from ineffective communication, and in the long run, a negative parent-teacher relationship emerges, which can have a significant impact on students' academic achievement (e.g., Fu et al., 2022). It is conceivable that for children with learning disabilities, the quality of the parent-teacher relationship is particularly important as parents and teachers are required to work together to develop tailored support strategies that address the unique needs of these students and to help them succeed academically and social–emotionally (Mann et al., 2024). The consequences of not considering the parent perspective and a poor parent-teacher relationship can be particularly detrimental, leading to a negative spiraling school career. Therefore, successful interpersonal relationships can serve as an important resource in the teaching profession, and perspective taking can support the formation of positive relationships (Gehlbach, 2010;

Schmitt and Altstötter-Gleich, 2010; Gerich et al., 2015; Gartmeier, 2018). Improving relationships with parents is especially beneficial, as teachers rate communication with parents as a major source of stress (Lawrence-Lightfoot, 2003; Unterbrink et al., 2008; Mach-Würth, 2021). Conversations between parents and teachers are particularly challenging, as parents and teachers often have different goals and negative attributions toward parents are prevalent (Hornby and Lafaele, 2011). Therefore, in the current study with teachers in training, we mainly focus on perspective taking toward parents.

In two previous studies, involving a total of 23 seminar groups, we investigated whether teachers' willingness to take the perspective of parents and students could be promoted by using the same case-based learning task as in the current study. In study 1, we used an intervention control group design and participants were teachers in training in a master's program (as in the current study). In study 2, we used a pre-post intervention design, and participants were novice special education teachers. Taken together, the results of the two studies suggest that working on the learning task significantly increased the willingness to take someone's perspective, both with regard to students (study 2) and parents (study 1 and 2).

In addition, participants in study 1 showed a significantly greater willingness to take the student perspective than the parent perspective. A reason for this finding may be that teachers in training know that they will be interacting with their future students on a daily basis, whereas they expect interactions with parents to occur much less frequently. Therefore, they probably consider the student perspective more important. Moreover, previous research shows that teachers tend to have a more reserved attitude toward parents, anticipating more conflict with parents (Lawrence-Lightfoot, 2003; Unterbrink et al., 2008; Hornby and Lafaele, 2011; Mach-Würth, 2021). This could also apply to teachers in training and could have additionally reduced participants' willingness to take the parent perspective.

It must be noted, though, that this general preference for the student perspective did not occur among the novice special education teachers in study 2 (Pöhler et al., 2023). This difference between the two studies may result from special education teachers working more closely with parents and already having experienced the benefits of taking their perspective.

### **2.3 Instructing and measuring perspective taking**

How can perspective taking be instructed in an experimental setting? Perspective taking can be seen as a combination of two simultaneous cognitive processes (Galinsky and Moskowitz, 2000), an automatic and unconscious process and a controlled and conscious process. The conscious and controlled process can be promoted within an experimental setting through direct instructions to engage in perspective taking. The effectiveness of this direct instructions, for example, before an experimental intervention, has been demonstrated in numerous studies (Davis et al., 1996; Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Vorauer and Sucharyna, 2013; Eyal et al., 2018; Sherman et al., 2020). It remains to be seen whether using more indirect instructions, that do not mention perspective taking explicitly, will have similar effects. With these kinds of instructions, the possible influence of social desirability on a self-reported measure of perspective taking may be reduced. As far as we know, there are no studies using indirect instructions and investigating whether it has the same effect as directly instructing participants to take the perspectives of others. Previous studies have usually compared “perspective taking” instructions with “stay objective” instructions (McAuliffe et al., 2020). In one of our previous studies we compared a direct perspective taking instruction with a neutral instruction, that did not refer to perspective taking (“Verify which phrase is the best phrase”). We showed that participants in the direct perspective taking group showed a significantly greater willingness to take the parents’ perspective, compared to the neutral instruction group and also a wait control group. However, there was no significant difference in the willingness to take the students’ perspective (Pöhler et al., 2023). We concluded that it may be necessary to directly instruct perspective taking in order to promote it. At the same time, we cannot rule out the possibility that our results are biased by social desirability. Furthermore, participants reported a reduced learning pleasure when the task was performed under the direct perspective taking instruction (Briese et al., 2022). This may be because the perspective taking instruction is cognitively more demanding than the neutral instruction. This is an impetus to look for alternative instructions that similarly promote perspective taking but are less cognitively demanding.

How can we measure perspective taking itself and variables related to perspective taking in an experimental setting? In the following, we describe three different ways to do so. The willingness to take another person’s perspective, the attitude toward a person, and emotional and empathic language are all variables that have been shown to be impacted by perspective taking instructions (e.g., Davis et al., 1996; Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Gehlbach, 2010; Berthold et al., 2013; Tuller et al., 2015; Sherman et al., 2020; Pöhler et al., 2023).

### **2.3.1 Willingness to take another person's perspective**

Willingness and motivation to adopt the perspective of another person is a necessary stage in the process of perspective taking (Gehlbach, 2017; Gehlbach and Mu, 2022; Gehlbach et al., 2022). Willingness is essential for being open to new ideas or thoughts, being aware that other points of view may be different from one's own, and being able to admit that a personal belief might be wrong (Loughran, 1996; Zeichner and Liston, 1996). In our study we distinguish between the *ability* and the *willingness* to take another perspective. The ability of perspective taking is based on a cognitive process that is necessary to understand what the other person might think or feel. The willingness to take another perspective is a motivational prerequisite for this cognitive process. Competency definitions and models from educational research emphasize motivational prerequisites that enable the application of cognitive abilities (e.g., Weinert, 2014; Blömeke et al., 2015). Accordingly, a cognitive ability can only be used successfully if there is a willingness to do so. The promotion of motivational prerequisites in teacher education has been emphasized, yet there have been only few studies on this topic (Baumert and Kunter, 2006; Lehmann-Grube et al., 2019; Zaruba et al., 2019). In the current study, we measure the *willingness* to take another person's perspective as an important prerequisite of perspective taking in general.

### **2.3.2 Perspective taking and attitude**

Perspective taking can foster positive attitudes toward individuals and toward the entire group the individual belongs to (Davis et al., 1996; Vescio et al., 2003; Tuller et al., 2015; Manohar and Appiah, 2016). This is also true for persons with opposite opinions to their own and members of a potential out-group, who are typically evaluated negatively, as several studies have shown (Galinsky and Moskowitz, 2000; Berthold et al., 2013; Tuller et al., 2015). Galinsky and Moskowitz (2000) and Berthold et al. (2013) conducted experiments in which out-group members were evaluated based on a number of positive traits. The authors demonstrated that receiving the perspective taking instruction led to a more positive attitude toward out-group members, compared to a control group that did not receive that instruction. For teachers it is important to have a positive attitude toward parents in order to work together in a trusting manner and to achieve the same goal of social and academic success for students (Dor and Rucker-Naidu, 2012; Gartmeier, 2018; Fu et al., 2022). It is therefore worthwhile to measure attitude, firstly because the attitude toward a person can be positively influenced by instructed perspective taking, and secondly because promoting positive attitudes toward

parents is an important goal in its own right. Providing interventions and training in perspective taking through induced instruction, and consequently promoting a greater willingness to use perspective taking, may lead to more positive attitudes and reduced conflict in parent-teacher interactions.

### **2.3.3 Perspective taking, emotions and empathy**

Previous research has shown that induced perspective taking leads to more positive emotions and higher empathic concern toward the perspective taking target (Davis, 1980; Batson et al., 1997; Ebert et al., 2020; McAuliffe et al., 2020; Sherman et al., 2020). Perspective taking is often described as a cognitive form of empathy, while empathy is described as an affective form of perspective taking (Underwood and Moore, 1982; Preston and de Waal, 2002; Roth et al., 2016; Longmire and Harrison, 2018, p. 895). A strong correlation between perspective taking and empathy appears to be widely accepted. Sherman et al. (2020) discovered that participants provided with an instruction to adopt the perspective of a Native American used more emotion and empathic language than participants in control and perspective taking suppression groups. Ebert et al. (2020) coded letters written by college students to their grandparents for the presence or absence of empathic emotions. Quantifying positive emotions and empathic concern by analyzing the linguistic expression in written texts seems promising, as it may be less biased by social desirability than self-reported emotions and empathy. In the context of social interactions between teachers and parents, promoting positive emotions and empathic concern toward parents is an important goal (Sheldon and Epstein, 2002; Cook et al., 2018; Gartmeier, 2018; Fu et al., 2022). Because emotions and empathy can be fostered by instructed perspective taking, it seems valuable to use them to evaluate our intervention.

## **3 The current study**

In this study, we used a learning task inspired by a real case of a student with learning difficulties and his mother. The learning task was to prepare a fictitious meeting with the mother. The aim of this meeting was to communicate the results of two intelligence tests and to discuss possible support measures for the student. The learning task focused on the mother, either on taking her perspective or on effectively communicating with her (depending on the instruction group). The same learning task had already been used in a previous study with teachers in training, which showed that their willingness to take the parents' perspective could be enhanced by combining the task with an explicit perspective taking instruction (Pöhler et

al., 2023)<sup>23</sup>. However, it is possible that the explicit instruction led participants to perceive perspective taking as a social norm. Thus, the finding that perspective taking increased may have been biased by social desirability. Therefore, in the current study, we included a second instruction in our study design, in which perspective taking was not mentioned during the learning task. Instead, this instruction referred to the comprehensibility of the sentences addressed to the mother. Since the comprehensibility of a sentence depends on the person receiving the sentence, the instruction still referred to the mother and solving the task required taking her perspective, at least to some extent. However, as perspective taking was not mentioned in this condition, it is unlikely that the participating teachers in training felt compelled to report a greater willingness to take someone's perspective after working on the learning task. If the effect in the previous study was due to social desirability rather than a genuine increase in the willingness to take the parents' perspective, then indirect instructions should have no effect at all.

The willingness to take the perspective of parents, and also of students are our main dependent variables in the current study, as they were measured both before and after the intervention. Even though only the mother is present in the fictitious meeting and only her perspective is asked to be considered, we decided to measure the willingness to take the student's perspective as well, as the student is a main actor in this learning task as well as in the general work of teachers. Furthermore, we can compare the results of the student and parent scale with our previous results and also with each other to see if there is a general difference between the willingness to take the student's or parent's perspective (see 3.1.3). Because our previous findings were based on a self-reported willingness to take someone else's perspective, we included other variables in the current study that are important in social interaction and are related to perspective taking to some extent: Firstly, the attitude toward the mother of the fictitious student and secondly, the emotional and empathic language used in texts written by the teachers in training (which also referred to the mother). These variables were post-intervention measures. As perspective taking was not mentioned when obtaining these variables, they were unlikely to be biased by social desirability to the same extent as self-reports of perspective taking. If these variables correlate highly with the self-reported willingness, our previous results and the effect of our learning task on fostering perspective

---

<sup>23</sup> In this previous study, participants were asked to take different perspectives in the fictitious meeting: the perspective of the mother, the student, or the teacher. Only the willingness to take the parents and students perspective was measured. The willingness to take the student's perspective could not be enhanced by combining the task with an explicit perspective taking instruction.

taking is strengthened. The variables and the related research questions are described in turn below.

### **3.1 Self-reported willingness to take the perspective of students and parents**

Self-reported willingness was measured before and after the learning task. We had three hypotheses for the self-reported willingness.

#### **3.1.1 Effect of the learning task (pre versus post)**

Using a repeated measures design, we hypothesized that participants would, on average, show a significant increase in their willingness to take the parent perspective. It is unclear whether participating in our learning task increases the willingness to take someone else's perspective in general, or just specifically increases the willingness to take the parents' perspective.

Therefore, we do not know whether the willingness to take the students' perspective is also affected. Although the perspective of the fictitious student is not addressed (either directly or indirectly), it is important to note that the student is also a main actor in the learning task.

#### **3.1.2 Instruction-effect**

Furthermore, we compared two groups that were instructed differently and examined how direct and indirect instructions increased participants' willingness to take students' and parents' perspectives. As the effects of direct versus indirect instruction have not been investigated in previous research, it is unclear whether they differ. The finding that indirect and direct instruction have similar effects on perspective taking would strengthen the result of our previous study as it rules out an interpretation in terms of social desirability (see above).

#### **3.1.3 General difference in willingness to take the student versus parent perspective (pre)**

We were interested in the general characteristics of perspective taking among teachers in training. In our previous research, we have demonstrated that there is a general difference, with master's level teachers in training being more willing to take the student perspective than the parent perspective (see Study 1 in Pöhler et al., 2023). For this current study with the same group of participants, we would expect identical results. To our knowledge, there are no further studies that have examined the difference in perspective taking toward students and

parents. Therefore, in the current study, we used the pre-intervention data to examine this general difference.

### **3.2 Attitude toward the mother**

How does the learning task affect the evaluation of the student's mother? Since there is no pre-measurement, only the scores themselves can provide cues for interpretation. Studies by Galinsky and Moskowitz (2000) and Berthold et al. (2013) with university students also used a 7-point scale to rate members of an out-group on certain attributes, and the out-groups were rated on average above 4.3 (Berthold et al., 2013) and above 4 (Galinsky and Moskowitz, 2000), with higher scores indicating more positive evaluations. Based on this, we would consider scores above 3.5 on our 7-point scale to be positive. We assumed that the mother would be evaluated positive after completing the learning task, with mean scores in the trait rating greater than 4. We had two hypotheses for the attitude variable.

#### **3.2.1 Instruction-effect**

As perspective taking instructions can foster positive attitudes toward individuals (Davis et al., 1996; Galinsky and Moskowitz, 2000; Vescio et al., 2003; Berthold et al., 2013; Tuller et al., 2015; Manohar and Appiah, 2016), participants in our study may show a more positive attitude in the direct instruction group (which clearly and directly asks to take someone's perspective) than in the indirect instruction group. It is also possible, however, that participants who are instructed to prepare for effective communication with a parent spontaneously adopt their perspective. In that case, the indirect instructions may promote a similarly positive attitude.

#### **3.2.2 Relationship between attitude and willingness to take the parent perspective**

Previous research has shown that interventions instructing to take a person's perspective also have a positive influence on the attitude toward that person (e.g., Galinsky and Moskowitz, 2000; Berthold et al., 2013; Tuller et al., 2015). Thus, there seems to be a positive relationship between the perspective taking and attitude. Therefore, we hypothesized that there is a positive correlation between participants' attitudes toward the mother and their willingness to take the parent perspective. However, it is unclear whether this variable also correlates with the self-reported willingness to take the *students'* perspective, as this group is not addressed in the trait rating scale.



### **3.3 Emotional and empathic language**

Previous studies by Ebert et al. (2020) and Sherman et al. (2020) have shown that texts written by participants can reflect the degree of perspective taking. In our study we adopted this idea and assessed each text regarding three variables: positive emotions, negative emotions, and empathy. We had two hypotheses regarding these variables.

#### **3.3.1 Instruction-effect**

According to previous research, inducing perspective taking leads to more positive emotions and higher empathic concern toward the perspective taking target (Davis, 1980; Batson et al., 1997; Ebert et al., 2020; McAuliffe et al., 2020; Sherman et al., 2020). If the direct instructions foster perspective taking to a greater extent, texts from the direct instruction group may contain more positive emotional and empathic language and less negative emotional language than texts from the indirect instruction group.

#### **3.3.2 Relationship of emotional and empathic language and the willingness to take the parent perspective**

Moreover, we were interested in the relationship between emotional and empathic language in texts and the self-reported willingness to take someone's perspective. Previous research indicated a positive effect of perspective taking on empathic concern for others (see section 2.3.3; e.g., Davis, 1980; Batson et al., 1997; McAuliffe et al., 2020) and an increase in emotional language through perspective taking instructions (Sherman et al., 2020). Therefore, we assumed that all three text variables would correlate with the self-reported willingness to take the parent perspective. While we assumed that positive emotion and empathy positively correlate with the willingness to take the parent perspective, we assumed that negative emotion negatively correlates with this scale. As argued above, with respect to the attitude toward the mother, it is unclear how emotions and empathy toward the mother correlate with the self-reported willingness to take the student perspective, as parents and students belong to different groups. It is possible that the construct of perspective taking is not group specific, and therefore affects not only attitude, emotions, and empathy toward the mother but also the willingness to take the perspective of students. In this case, the patterns of correlation would be the same for perspective taking toward students and parents.

## **4 Methods**

## **4.1 Material: the learning task**

Since 2015, the German federal and state governments have been supporting reforms in teacher education with their joint initiative “Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2023)”. The development of the learning task was supported by the K2teach project (K2teach, 2023), which is part of this initiative. We started in 2019 and interviewed special education teachers from Berlin regarding cases they considered to be exceptional and complex involving a child with special educational needs. Based on these interviews a case story was developed that seemed particularly stimulating in terms of reflecting on different perspectives. The learning task was designed for a 90-min digital seminar in the master’s program for teacher education at the Freie Universität Berlin. It has been used for more than 3 years in teacher training at the Freie Universität Berlin and has also been adapted for prospective teachers in their year of practical training with a focus on special education in Berlin. Since then, the learning task has been revised and reduced in complexity.

## **4.2 Learning task and instructions**

Participants worked on a task sheet about a fictitious upcoming meeting with the student’s mother, regarding a renewed recommendation for special education services. The task sheet contained phrases addressed to the mother, followed by one of two different instructions (direct versus indirect). Regardless of the instruction, the main task for the participants was to determine which of the suggested phrases or specific wordings would be appropriate or inappropriate to use in this meeting and to rephrase accordingly. Our goal was to make participants aware of their wording and the effect of their wording on the addressee. The phrases suggested on the task sheet were intentionally controversial and debatable (e.g., “The results have steadily improved over the past few years. However, the results of the last two tests are still not very good. Most of the children are doing better here.”). Phrases included the communication of IQ test results and selected supports for the student that required the mother’s help (for a detailed description of the learning task see Briese et al., 2022). The suggested phrases were identical for both groups.

### **4.2.1 Direct instruction**

This instruction was designed to directly promote perspective taking. It was inspired by the Six Thinking Hats method (De Bono, 2000) and is also based on the direct instruction for perspective taking established in social psychological research (e.g., Galinsky and

Moskowitz, 2000). Participants were instructed to imagine that they are wearing the “hat” of the student’s mother (see Table 1). The “hat” was intended to represent a person’s mental and emotional perspective. By taking the perspective of the mother and wearing her “hat,” the participants should become aware of the possible reactions that the phrase on the task sheet could trigger in the mother. Sentence starters such as “If I were the mother...” were used to help participants to apply this new method. In two previous studies, this instruction was successfully evaluated in promoting perspective taking toward parents compared to a wait control group and a group that completed the same task but received a neutral instruction (see Pöhler et al., 2023).

**Table 1.** Excerpts from the original instruction on the two task sheets

Direct instruction	Indirect instruction
<p>While working on the tasks, keep in mind that the communication in the intended conversation should be in a way that is appropriate for the target group. <i>To do this, always take the perspective of the student’s mother by “putting on her hat”.</i></p>	<p>While working on the tasks, keep in mind that the communication in the intended conversation should be in a way that is appropriate for the target group. <i>Therefore, make sure that the terms and phrases used are generally understandable.</i></p>
<p>Imagine symbolically putting on the “hat” of the student’s mother. Take the perspective of the mother and consider:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● How would the phrases be perceived from the point of view of the mother?</li> <li>● What thoughts and feelings could the phrases trigger in the mother?</li> <li>● “If I were the mother...”, “From the point of view of the mother...”</li> </ul>	<p>Discuss the suggested phrases. Check the extent to which the terms and phrases used are generally understandable.</p>

*Note* Differences in the two instructions are shown in italics. Instructions were in German and have been translated.

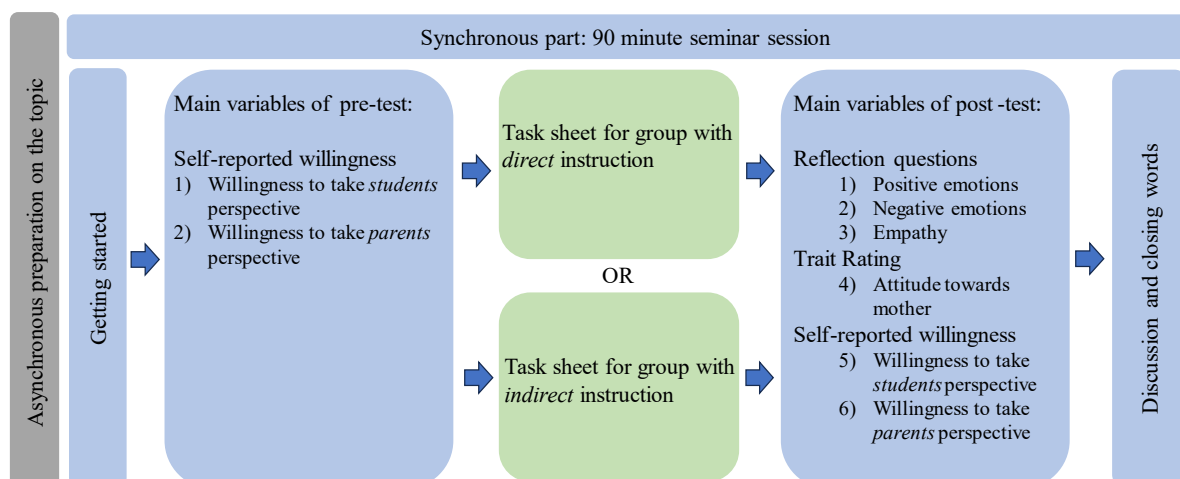
## 4.2.2 Indirect instruction

Participants were only instructed to discuss suggested phrases and “make sure that the terms and phrases used are generally understandable” in a meeting with the mother (see Table 1). Perspective taking as a word or similar words indicating that the mother’s perspective should be considered were not mentioned. No sentence starters (“If I were the mother...”) were offered. Compared to the direct instruction, it is less complex and has only an indirect focus on perspective taking.

## 4.3 Design

We used a pre-post intervention group design to examine the effects of the learning task on the willingness to take the perspective of parents and students. Moreover, we compared the effect of the different instructions on our main variable (self-reported willingness) and the additional variables (attitude and emotional and empathic language; see 4.5 Measures). In all seminar groups we collected data at the beginning and at the end of the seminar (see Figure 1). Individual participants could not be randomly assigned to the direct and indirect instructions because a whole seminar had to receive identical instructions to work cooperatively on the learning task. Therefore, randomization was performed at the level of seminar groups. The 26 seminar groups were randomly assigned to the direct and indirect instructions with respect to a balance in terms of “instructor” and “time of day.” We checked several variables (school type, pre-test scores for the self-reported willingness to take someone’s perspective), but there was no difference between the seminar groups assigned to the two instruction groups on these variables.

**Figure 1.** Design and procedure of the learning task



## 4.4 Participants

A total of 515 teachers in training from 26 seminars participated in this study. The seminars were part of the first semester of the Master of Education program at the Freie Universität Berlin. Thirteen seminar groups worked with the direct instruction and 13 with the indirect instruction. A total of 414 participants took part in the pre-test and 370 in the post-test. Data from both tests were successfully matched for 326 participants. These 326 participants constitute the sample for this study. The sample consisted of 116 participants in primary education, 209 participants in secondary education, and one visiting student. Of the 326 participants, 54 reported studying special education (272 without a special education specialization). Furthermore, 232 identified as female, 81 as male, 2 as diverse, and 11 did not report gender. Gender had no effect on the self-reported willingness to take the perspective of students or parents (pre and post), no effect on the attitude toward the mother and no effect on the three text measure variables (positive emotions, negative emotions, and empathy). Therefore, gender was not included as factor in further analyses. Information on school type, special education specialization, and gender was collected both in the pre-test and post-test. Only the post-test data were used to describe the sample.

## 4.5 Measures

### 4.5.1 Self-reported willingness (pre and post)

In previous studies, scales from Davis (1983) Interpersonal Reactivity Index have been commonly used to assess perspective taking, including in the field of teacher education (Lane-Garon, 1998; Knutson Miller, 2001; Konrath et al., 2011; Goeze et al., 2013; Abacioglu et al., 2020). Therefore, we used the German version of the Interpersonal Reactivity Index (Maes et al., 1995) and modified the perspective taking scale. The original items describe present behavior (sample item “I sometimes try to understand my friends better by imagining how things look from their perspective,” Davis, 1983, p. 117). Since we were interested in the future behavior of teachers in training, we formulated the items in relation to their future role as a teacher and measured their *willingness* to adopt the perspective of students and parents during consultations. The student and the parent scale started with an identical instruction:

“When I am a teacher and have a diagnostic consultation, ...”.<sup>24</sup> Individual items followed, such as “... I will take extra time to try to understand my students better by looking at things from their point of view” or “... I will take extra time to consider the arguments of the parents, even if I am sure of my own point of view.” Except for the person addressed (students or parents), the seven items of each scale were identical. The main instruction for both scales asked participants to imagine themselves as a teacher, with many different tasks to be fulfilled simultaneously and not always enough time to meet all requirements. Participants were asked to provide a realistic self-assessment against this backdrop. The scales were presented in the pre- and post-test with the same items within a 90-min time frame (see Figure 1). Therefore, we used a continuous response scale to reduce the influence of the reported pre-score. A slider displayed verbal anchors at the endpoints ranging from “strongly disagree” to “strongly agree” and five additional unlabeled marks in between, but did not display the underlying numerical labels ranging from 1 to 97. The internal consistency was excellent (Cronbach’s  $\alpha$  for student scale pre/post = 0.90/0.95; parent scale pre/post = 0.94/0.96). In previous studies, the German version of the perspective taking scale of the Interpersonal Reactivity Index also showed good reliability, with Cronbach’s  $\alpha$  ranging from 0.71 to 0.84 (Paulus, 2009; Schmitt et al., 2010).

#### **4.5.2 Trait ratings (post)**

To measure the attitude toward the mother, we adopted the trait rating from Galinsky and Moskowitz (2000, p. 718) with the same 10 traits, which are desirable traits of a person (considerate, cooperative, friendly, generous, honest, kind, loyal, sincere, trustworthy, and understanding). For our study, two researchers translated the traits into German and the introduction was modified to specifically measure participants’ attitudes toward the student’s mother. Participants were instructed that we are interested in their intuitive assessment of the mother. For each of the 10 characteristics, participants were asked to indicate how much it applied to the mother (ranging from 1 = does not apply at all, to 7 = fully applies). Participants were encouraged to “follow their gut feeling” without thinking too much. The internal consistency was excellent with Cronbach’s  $\alpha = 0.89$ .

#### **4.5.3 Reflection questions (post)**

---

<sup>24</sup> All verbal quotes regarding the measures (such as instructions, items, verbal anchors) were in German in the original study and have been translated into English for the purposes of this article

To measure emotions and empathy toward the mother, we examined texts written by the participants. Participants were asked to answer questions designed to stimulate reflective thinking. The idea of using written text as a source to detect emotions and empathy was adapted from Ebert et al. (2020) and Sherman et al. (2020). Two trained raters coded the texts for emotional and empathic language using three response scales: positive emotions, negative emotions, and empathy. The texts were answers of participants to the following three questions: (1) “You may have noticed certain feelings toward the mother during the exercise. Please describe your feelings in a few sentences,” (2) “The description of the student indicates that his parents should have taken him to a Social Pediatric Center (SPZ) years ago. Until today, this has not happened. Now, focus on the mother. What could have been the reasons for not presenting her son to the SPZ?,” and (3) “If you could ask the mother questions, what would they be?.” For the first question, participants had the opportunity to tick a box saying “I did not notice any particular feelings toward the mother” and for the third question they could tick a box saying “I have no questions for the mother.” The two raters rated all texts on question (1), then (2), then (3) in that order. The written texts were randomly intermixed and rated by the two raters, who were blind to condition (based on Galinsky and Moskowitz, 2000; Skorinko and Sinclair, 2013). First, a trial run with a subset of 50 texts was selected to ensure that the two raters used the same rating criteria. After the trial run, the raters independently assessed each individual text on the three variables. The three text variables, along with instructions and criteria for raters, were identical for all three reflection questions. The first variable, positive emotions, was defined for raters as “Evaluate whether the participant’s response reflects positive emotions toward the student’s mother.” They were asked to respond on a 7-point scale, ranging from 1 = “Text does not reflect any positive emotions toward the mother” to 7 = “Text reflects very positive emotions toward the mother.” The second variable was identical to the first one, but focused on negative emotions. Following Kron et al. (2013), we used unipolar scales to evaluate the emotions toward the mother expressed in a text. For this reason, positive emotions and negative emotions were rated separately to avoid loss of information when participants chose a score of 4, as this could indicate no emotion or a text with both negative and positive emotions, canceling each other out. The third variable, empathy, was defined for raters as “Evaluate whether the participant’s response reflects explicitly or implicitly expressed empathy toward the student’s mother.” They were asked to respond on a 7-point scale, ranging from 1 = “No empathy toward the mother” to 7 = “Very high level of empathy toward the mother” with 4 = “Neutral.” All participants that had written at least one text were included in the analysis.

If participants had written two or three texts, the ratings were averaged across these texts, separately for the three variables and the two raters. Thus, for each participant, we obtained a measure of positive emotion, negative emotion and empathy, for each of the two raters. To assess inter-rater agreement, we calculated Pearson correlations for each text variable. The correlations between the two raters were strong for all text variables (positive emotions  $r = 0.629$ ; negative emotions  $r = 0.708$ ; empathy  $r = 0.737$  with  $p < 0.001$  and  $n = 320$ ; for interpretation of correlations, see Cohen, 1988). The inter-rater correlation can be interpreted as a very good agreement. Therefore, the scores of the two raters were averaged for further analyses (based on Bortz and Döring, 2006, p. 185; Skorinko and Sinclair, 2013). In one case, no mean could be calculated because one rater coded a one-word response as “missing” while the other rater generated values. This case was excluded from further analyses.

#### **4.6 Procedure**

The main part of the learning task and the entire data collection took place during a 90-min seminar. The seminar was held digitally due to the COVID-19 pandemic. SoSci Survey (Leiner, 2019) was used to create the online surveys. Participation in the online surveys was voluntary and required consent. The data sets from the two surveys (pre- and post-test) could be matched using an anonymous code and demographic information. The pre-test took about 5 min and the post-test about 15 min to complete. The learning task consisted of an asynchronous part and a synchronous part (see Figure 1).

In the asynchronous part participants were asked to read a digital document containing the case description, which was sent to them in preparation for the upcoming seminar. The synchronous part took place during the 90-min seminar, where participants met with their instructor via the Webex video conferencing platform (Webex by cisco, 2020). After a brief introduction into diagnostic consultations in the context of teacher responsibilities, participants completed the pre-test including the self-reported willingness. The pre-test was followed by a brief introduction to the upcoming task. A maximum of five participants then worked in digital rooms to complete the task sheet. The main task was to discuss the suggested phrases using either the direct or indirect instruction, depending on which seminar participants attended, and to formulate appropriate sentences on their own. The post-test followed immediately including the reflection questions, the trait ratings, and the self-reported willingness, in that order. The seminar ended with a discussion of the insights gained from the group work. All 26 seminars took place within 1 week.



## **4.7 Data analysis**

All analyses included only data from participants who could be matched by their codes and by their instruction group in both surveys. As additional matching control variables, we used information on gender, school type, and special education specialization, which were collected both on the pre-test and post-test. There were nine participants with matching instruction group and matching code but discrepancies in these control variables. All analyses were conducted with and without these nine participants and results were not affected. Therefore, we decided not to exclude these participants as in each case discrepancies were only in a single variable and the rest of the matching variables were identical. Statistical software SPSS 28 (IBM Corp., 2021) was used for all analyses. Two-tailed tests were always used. The significance level was set at  $\alpha = 5\%$ .

### **4.7.1 Self-reported willingness**

Only data from participants who completed the full scale in both the pre-test and post-test were included in the analysis ( $N = 322$ ). The seven items each were averaged to form two scales (student scale and parent scale). To address the question of whether the learning task and the two instructions promoted the willingness to take another perspective, we conducted two mixed-model ANOVAs, one for the student scale and one for the parent scale. Variables were submitted to a 2 (groups: direct instruction vs. indirect instruction)  $\times$  2 (self-reported willingness: pre vs. post) mixed-model ANOVA with repeated measures on the second factor. To examine whether teachers in training are generally more willing to adopt the student perspective than the parent perspective, only the pre-scores were considered and a paired-samples  $t$ -test was calculated. To rule out the possibility that participants within the same seminar were more similar in their willingness to take another perspective than participants across different seminars, we conducted further ANOVAs with seminar affiliation and scale pre-scores. We found no significant differences, for either the student or parent perspective taking scales. Thus, seminar affiliation did not appear to influence the willingness to take another perspective and was not included in further analyses.

### **4.7.2 Trait ratings**

Only data from participants who completed the full scale were included in the analysis ( $N = 323$ ). The 10 items were averaged into a single value. To check whether there were differences in trait ratings between the two instruction groups, an independent samples  $t$ -test

was performed. Pearson correlations were calculated to assess the relationship between trait ratings and the self-reported willingness to take the perspective of parents and students.

#### **4.7.3 Reflection questions**

Out of the entire sample of 326 participants, 200 responded to the first question (1), 320 responded to the second question (2) and 227 responded to the third question (3). Both raters assessed responses on the 7-point scale separately for the three text variables (positive emotions, negative emotions, and empathy). The text variable scores of both raters were averaged for further analyses. We used an independent samples *t*-test to analyze instruction group differences on the text variables. We also computed correlations between positive emotions, negative emotions, and empathy on the one hand and the self-reported willingness on the other, using Pearson correlation.

### **5 Results**

The results focus on the effectiveness of the learning task using the two different instructions with respect to perspective taking, especially perspective taking toward parents. The main variable was the self-reported willingness to take the perspective of students and parents. We obtained further variables, which, according to the literature, can be affected by instructed perspective taking and are also important with regard to interpersonal relationships and social interactions: the attitude toward the mother, and the emotional and empathic language toward the mother used in written texts. For all these variables, we compared the effect of the two different instructions used in the learning task.

#### **5.1 Self-reported willingness to take the perspective of parents and students**

Table 2 shows the descriptive statistics of the scale. For both instructions and at both time points of measurement (pre and post), the willingness to take another person's perspective was high, with means  $\geq 69.54$  out of 97.00.

**Table 2.** Descriptive statistics of self-reported willingness

	direct instruction		indirect instruction		Total	
	$n = 150$		$n = 172$		$n = 322$	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$
Students	78.3 (11.9)	79.4 (12.4)	76.3 (13.4)	77.3 (14.6)	77.2 (12.7)	78.3 (13.6)
Parents	70.6 (15.1)	76.5 (15.4)	69.5 (16.5)	74.6 (15.8)	70.1 (15.9)	75.5 (15.6)

*Note.* Scale ranged from 1 = “strongly disagree” to 97 = “strongly agree”.

For the *student* scale the results of the mixed-model ANOVA indicated a significant small main effect of the learning task (pre versus post),  $F(1, 320) = 5.61, p = 0.018$ , partial  $\eta^2 = 0.02$  (according to Cohen, 1988, the size of the effect is: partial  $\eta^2 > 0.01 =$  small effect,  $>0.06 =$  medium effect, and  $>0.14 =$  large effect). Willingness to take the perspective of students was greater after completing the learning task. There was no significant main effect of instruction, indicating no difference between the direct and indirect instruction,  $F(1, 320) = 2.08, p = 0.150$ , partial  $\eta^2 = 0.01$ . Consequently, no statistically significant interaction between point in time (pre versus post completion of the learning task) and instruction occurred,  $F(1, 320) = 0.03, p = 0.857$ , partial  $\eta^2 < 0.001$ .

For the *parent* scale the results of the mixed-model ANOVA indicated a significant large main effect of the learning task (pre versus post),  $F(1, 320) = 90.47, p < 0.001$ , partial  $\eta^2 = 0.22$ . Willingness to take the perspective of parents was greater after completing the learning task, regardless of participants' group affiliation. As with the student scale, there was no significant main effect of instruction for the parent scale,  $F(1, 320) = 0.77, p = 0.381$ , partial  $\eta^2 = 0.002$ . Willingness to take the perspective of parents increased in both groups by participating in the learning task. Consequently, no statistically significant interaction between point in time (pre versus post completion of the learning task) and the two groups occurred,  $F(1,320) = 0.42, p = 0.519$ , partial  $\eta^2 = 0.001$ .

An examination of the *general difference* using pre-intervention scores revealed a significantly greater willingness to take the perspective of students than of parents,  $t(321) = 12.06, p < 0.001, d = 0.67$  (medium effect size according to Cohen, 1988).

## 5.2 Trait ratings

As expected, the mean trait rating was  $>4.0$  (see section 3.2; Galinsky and Moskowitz, 2000; Berthold et al., 2013), with  $M = 4.62$  ( $SD = 0.90$ ;  $N = 323$ ), indicating a positive attitude toward the mother (scale ranged from 1 = “does not apply at all” to 7 = “applies fully”). The trait ratings were lower in the direct instruction group ( $M = 4.58$ ,  $SD = 0.88$ ,  $n = 151$ ) than in the indirect instruction group ( $M = 4.65$ ,  $SD = 0.91$ ,  $n = 172$ ) but an independent samples  $t$ -test yielded non-significant group differences,  $t(321) = -0.77$ ,  $p = 0.440$ ,  $d = -0.09$ . The direct and indirect instructions did not yield to differences in participants’ attitude toward the mother. Furthermore, in line with our expectations, we found a positive correlation between trait ratings and the willingness to take the parent perspective measured after the intervention (see Table 3; small to moderate correlation according to Cohen, 1988). In addition, although students were not even addressed in the trait rating scale, we found a small positive correlation for trait ratings and the willingness to take the student perspective measured after the intervention (see Table 3).

**Table 3.** Correlations for trait ratings and reflection questions with self-reported willingness (post)

	Self-reported Willingness	
	Students	Parents
Trait Ratings ( $n = 320$ )	.209**	.286**
Reflection Questions ( $n = 317$ )		
Positive Emotions	.09	.13*
Negative Emotions	-.05	-.19**
Empathy	.08	.21**

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Note Cohen (1988) classified correlations of  $r > .1$  as small,  $r > .3$  as moderate, and  $r > .5$  as strong. Positive Emotions, Negative Emotions, and Empathy scores are averaged ratings across all texts.

## 5.3 Reflection questions

An independent samples *t*-test showed no significant difference between the direct and indirect instruction and ratings for positive emotions [ $t(318) = 0.78, p = 0.437, d = 0.09$ ], negative emotions [ $t(318) = -0.70, p = 0.482, d = -0.08$ ] and empathy [ $t(318) = 1.12, p = 0.263, d = 0.13$ ]. Ratings in the direct instruction group ( $n = 150$ ) were as follows<sup>25</sup>: Positive emotions,  $M = 3.80, SD = 1.06$ ; negative emotions,  $M = 2.31, SD = 1.21$ ; empathy,  $M = 4.81, SD = 0.84$ . Ratings for the indirect instruction group ( $n = 170$ ) were: Positive emotions,  $M = 3.71, SD = 1.05$ ; negative emotions,  $M = 2.41, SD = 1.16$ ; empathy,  $M = 4.70, SD = 0.84$ . Consistent with our expectations, there were significant positive correlations between positive emotions and the willingness to take the parent perspective measured after the intervention ( $p = 0.02$ ) as well as between empathy and willingness to take the parent perspective measured after the intervention ( $p < 0.001$ ). There was a significant negative correlation between negative emotions and willingness to take the parent perspective measured after the intervention ( $p < 0.001$ ). The same directions of correlations appeared for the willingness to take the perspective of students measured after the intervention, but correlations were not significant (see Table 3).

In other words, if a participant's written texts reflected positive emotions about the mother, that participant was more willing to consider the parent's perspective. If a participant's texts reflected negative emotions about the mother, that participant was less willing to consider the parent's perspective. And if a participants' written texts reflected empathy regarding the mother, that person was more willing to consider the parent's perspective.

## 6 Discussion

In this study, we have provided positive evidence that our case-based learning task is effective in terms of perspective taking and has a specific effect on taking the parent perspective. In the following, we discuss the results of the different variables we used in this study: Self-reported willingness to take the perspective of students and parents, the attitude toward the mother in the case story, and the emotional and empathic language in written texts concerning the mother.

---

<sup>25</sup> Note that higher values indicate a greater amount of either positive emotions, negative emotions, or empathy in the texts; see section 4.5.3. A value of 1 represents the absence of positive emotions, negative emotions, or empathy and a value of 7 represents a very high degree of positive emotions, negative emotions, or empathy.

With the scale measuring self-reported *willingness to take someone's perspective*, the effectiveness of our learning task could be seen through a significant increase in perspective taking toward parents (*effect of the learning task pre versus post*). It was unclear whether participation would increase the willingness in general, or only specifically increase willingness to take the parent perspective, as the instructions focused on the mother. Therefore, we did not have a hypothesis for the student scale. The post-scores for both the student and parent scale were significantly higher than the pre-scores, with a large main effect in the pre-post comparison for the parent scale and a small main effect for the student scale.

Furthermore, we compared the effect of direct and indirect instructions (*instruction effect*) on outcomes of self-reported willingness to take another perspective. We conceived two instructions, a direct one, which asked participants explicitly to take the perspective of the mother and an indirect one, which did not mention the concept of perspective taking at all. With direct instructions, participants may perceive perspective taking as an injunctive social norm (which concerns what most others approve or disapprove of, as opposed to a descriptive norm which concerns what most others do, see Cialdini et al., 1990). This perception could bias their reported willingness to adopt the parents' perspective in general. In contrast, with indirect instructions, there was no focus on perspective taking as an injunctive social norm. Kallgren et al. (2000) demonstrated that injunctive norms must be directly focused upon in order to influence behavior. Therefore, it is unlikely that indirect instructions increase self-reported willingness to adopt the parents' perspective merely because participants perceive perspective taking as a social norm.

Both instructions were successful in terms of a significant increase in the willingness to take both the students' and the parents' perspective after completing the learning task. Although it seemed likely that a direct instruction that explicitly refers to perspective tasking would be more effective in promoting perspective taking, our results indicated that the indirect instruction was sufficient. Participants presumably adopted the perspective of the mother spontaneously to achieve effective communication. If the increase in perspective taking willingness had only occurred in the direct instruction group but not in the indirect instruction group, this could have been due to the greater effectiveness of explicit instructions but also due to a tendency of participants to respond in terms of social expectations which were clearer under direct instructions. The finding that perspective taking willingness also increased under indirect instructions, in which social norms regarding perspective taking were not as

transparent, strengthens the interpretation that the intervention truly promotes perspective taking willingness.

To examine a possible *general difference in the willingness to take the student versus parent perspective* we analyzed the pre-test data. Our previous research showed a significantly greater willingness to take the student perspective than the parent perspective among teachers in training (medium effect size; see Study 1 in Pöhler et al., 2023). Consistent results were found in the current study, with a medium effect size. This finding may reflect that teachers strive for positive relationships with students and have a more reserved attitude toward parents, anticipating more conflict with parents (Lawrence-Lightfoot, 2003; Unterbrink et al., 2008; Hornby and Lafaele, 2011; Mach-Würth, 2021). We conclude that it may be more worthwhile to promote perspective taking toward parents and to focus on parents in the learning task. It would be interesting to use the same scale with more experienced teachers in order to examine whether the willingness to take the student perspective decreases the more experienced teachers are. For the group of more experienced teachers, it may be worthwhile to focus on the student perspective in a similar learning task.

Our pre-test results (see Table 2) showed that the willingness to take the student perspective is already very high without the intervention, which makes it difficult to obtain a significant intervention effect. A different measure that encourages participants to provide a more nuanced response, may be able to more accurately capture the effects of the intervention and thus avoid a potential ceiling effect. Items in the current study were intentionally framed with the addition “I will take extra time...” (followed by the different items, e.g., “...to try to understand my students better by looking at things from their point of view”) to elicit a more realistic and less socially desirable response from participants and to avoid extremes and thus a ceiling effect. In future studies, items could be framed in a way, that emphasizes the many obligations of teachers, so that there is even less temptation to choose extremes (e.g., “I will take the time, even though I have other things to do...”).

Given the high pre-test results, the changes in willingness from pre- to post-intervention appear minor. On a 1–97 scale, there was an increase in willingness of a maximum of 6 points. Participants were already willing to adopt the parent and student perspectives, so the learning task contributed minimally. Nevertheless, the intervention remains valuable. It is important to note that the training was not solely focused on improving perspective taking but was part of a broader curriculum addressing assessment and counseling skills, particularly in

the context of parent-teacher consultations. Although the effect on perspective taking was numerically modest, it demonstrates that it is possible to further increase the willingness to adopt different perspectives through a brief and relatively simple intervention. If similar interventions are implemented at multiple points during teacher training, these small numerical effects may accumulate, potentially leading to less conflictual relationships with parents in the long term.

Our pre-post design allowed us to conclude that there were no differences between seminar groups in their *a priori* willingness to adopt perspectives. Furthermore, in a previous study with teachers in training using a wait control group design and another study with special education teachers in training and a pre-post design, we already demonstrated the positive influence of the learning task on perspective taking: Self-reported willingness to take the perspective of students (see Study 2 in Pöhler et al., 2023) and parents (see Study 1 and 2 in Pöhler et al., 2023) was significantly increased. Taken together with the results of the current study, the learning task seems to be suitable for promoting perspective taking in teacher education. In addition, the instruction does not seem to affect the increase in self-reported willingness to take parents' or students' perspective.

The type of instruction also had no effect on the other variables (attitude toward the mother and emotional and empathic language in texts that referred to the mother). The trait ratings used to measure the *attitude toward the mother* did not differ between the two instruction groups (*instruction effect*). The three text variables (positive emotion, negative emotion, and empathy), which were obtained by rating the texts which participants wrote in response to three different reflection questions, also did not differ between the instruction groups (*emotional and empathic language: instruction effect*). In summary, for none of the different variables did it matter whether instructions were direct or indirect. Thus, we did not find any evidence that the learning task had a stronger effect when performed under direct instructions than when performed under indirect instructions.

We tested a number of hypotheses regarding the relationship between the different variables. All of them seem to be related to the same construct (perspective taking) and positively (or in the case of negative emotions, negatively) correlated with each other (see Supplementary Material for full correlation matrix). Regarding our hypothesis, there was a significant positive correlation between the *attitude toward the mother* and the *willingness to take the parent perspective* measured after the intervention. We had no hypothesis for the student scale



and students were not addressed in the trait rating scale. Nevertheless, we also found a significant positive correlation between attitude toward the mother and the willingness to take the student perspective measured after the intervention. Thus, participants with a more positive attitude toward the mother also showed a greater willingness to take the perspective of students. This may be due to the fact that the two scales measuring self-reported willingness were highly correlated (see Supplementary Material for full correlation matrix).

Perspective taking has been shown to foster positive emotions and empathy in written texts (e.g., Ebert et al., 2020; Sherman et al., 2020). Consistent with these findings and our hypothesis, the data showed that when a person's written texts reflected positive emotions or empathy regarding the mother, that person was more willing to take the mother's perspective (post). Conversely, if a person's written texts reflected negative emotions regarding the mother, that person was less willing to take the mother's perspective (*emotions and empathy correlating with willingness to take parent perspective*). No significant correlations appeared for willingness to take the student perspective (post). This is interesting, because for the attitude toward the mother we found a significant correlation also with the student scale, even though the learning task with both instructions specifically addressed parents. This difference may be due to methodological differences between the scales rather than being related to the underlying processes. The text ratings were done by two external raters, whereas the trait ratings were done by the participants themselves. The text ratings reflect a (spontaneous) verbal behavior of the participants, in contrast to the ratings of predefined traits on a numerical scale. The reflection questions, unlike the trait ratings, did not explicitly ask about the person's traits. These fundamental methodological differences may explain the different results for the different measures.

Regarding our three text measures, only empathy scored above 4 on the 1–7 Likert scale, whereas the averages for positive and negative emotions were below 4. One explanation might be that the construct of empathy is closely related to perspective taking and is often described as an affective form of perspective taking (Underwood and Moore, 1982; Preston and de Waal, 2002; Roth et al., 2016; Longmire and Harrison, 2018). Additionally, the learning task and reflection questions may have influenced the expression of empathic language more than the expression of positive or negative emotions. Another explanation is more methodological. Our raters scored empathy on a bipolar scale, where a 4 indicated neutral empathy toward the mother. In contrast, we used unipolar scales to evaluate the emotions expressed toward the mother in the text, without defining 4 as neutral. Positive and

negative emotions were rated separately to avoid losing information when participants chose a score of 4, as this could indicate no emotion, neutral emotion, or a combination of both negative and positive emotions (see Chapter 4.5.3 Reflection Questions).

The correlations between the attitude ratings and text variables on the one hand, and the willingness to take the parent perspective on the other hand, are consistent with previous research showing a general positive effect of perspective taking instructions on attitude, empathic emotions, and stereotype reduction (Batson et al., 1997; Galinsky and Moskowitz, 2000; Todd et al., 2012a,b; Sherman et al., 2020).

### **6.1 Relevance for school practice**

We tested two different instructions that accompanied our learning task. Although our results show that both instructions positively influence the willingness to take someone's perspective, in real life it may be advantageous to address perspective taking directly. In order to establish perspective taking as a practical tool for teachers in the long run, the direct instruction, with its symbolic and more emotional character, may have an advantage and be better anchored in memory. On the other hand, the metaphorical "hat" in the direct instruction seems to be more complex and cognitively demanding than the indirect instruction. This would argue in favor of using an instruction with a lower cognitive load but the same effectiveness in order to establish a practical tool for teachers in the long run. Which of the two instructions is more practical or beneficial may depend on the specific circumstances in which the learning task is used.

The importance of specifically promoting willingness to take the parent perspective early in teacher education is underscored by our repeated finding of a *general difference* with greater willingness to take a student's perspective than the parent's perspective (see Study 1 in Pöhler et al., 2023). In their later professional practice, teachers in training will benefit from a high willingness to take the parent perspective when in contact with parents. Willingness is a necessary prerequisite in the perspective taking process that enables teachers in training to use the cognitive ability to take a different perspective later in their professional practice (Weinert, 2014; Blömeke et al., 2015). Furthermore, perspective taking is an important part of the counseling competence that teachers are expected to have (Gerich et al., 2015; KMK, 2019). A well-developed counseling competence involves that teachers actually take someone else's perspective into account and can better anticipate what to expect (Gerich et al., 2015). With a low willingness to take someone else's perspective, especially a parent's perspective,

teachers may experience conversations that remain on an objective level, such as sharing student performance, without respecting the necessary social–emotional level and interpersonal relationship.

Although our learning task was originally designed for use in teacher training, we assume and recommend that it is also applicable to other fields and to all those who deal with counseling, with parents or other clients, and with communicative situations that may be conflicting. Since we were able to promote the willingness to take the parent perspective, but also the willingness to take the student perspective, even though they were not the focus of our perspective taking instruction, it is possible that a positive spillover effect will lead to a greater willingness to take the perspective of people who are involved in the same (e.g., counseling) situation or learning task setting. We are planning to establish the learning task for the multi-professional school staff at the schools in Berlin. Furthermore, we assume and recommend that our learning task is also applicable at different stages of teachers' professional career. In a previous study with novice special education teachers, who are already working in schools, we demonstrated the positive influence of the learning task on perspective taking (self-reported willingness to take the perspective of students and parents could be increased; see Study 2 in Pöhler et al., 2023).

## **6.2 Limitations and perspectives for future research**

The finding that self-reported willingness increased even under indirect instructions, in which social norms regarding perspective taking were less transparent, strengthens the interpretation that the intervention genuinely promotes perspective taking willingness and that an indirect instruction is sufficient. However, the current study has one limitation which potentially challenges this conclusion: we cannot rule out the possibility that the administration of the perspective taking survey may itself have served as an explicit intervention. Hence, it is possible that completing the pre-survey, which was administered prior to the intervention, increased the reported willingness in the post-survey. As both groups received the pre-survey, it may have induced the same pre-post difference in perspective taking in both groups. This line of reasoning, however, rests upon the assumption that the pre-survey rather than the training task is the reason for the pre-post difference in perspective taking. This is unlikely to be true as suggested by a previous study (Study 1 in Pöhler et al., 2023), in which there was no pre-survey. Thus, although it is possible that the pre-survey has an effect in both groups, the learning task probably has an additional effect that adds up to the effect of the pre-survey.

Therefore, if the different instructions had been differentially effective, it would have shown in the post-survey. Future studies could investigate the effect of the pre-survey by implementing a control group that only completes the scales in the post-measurement or a control group that completes the scales in the pre- and post-measurement but works on something completely different than the learning task.

Regarding the different instructions, a second limitation needs to be acknowledged. One of our primary assumptions was that direct perspective taking instruction would result in a greater willingness to adopt another's perspective after the learning task. This assumption proved to be incorrect; the outcome did not depend on whether participants were explicitly instructed to take the parent's perspective or simply asked to use formulations that can be readily understood by the mother. It is likely that participants naturally adopted the mother's perspective when asked to make formulations generally understandable. This may be due to methodological reasons and the fact that our phrasing for the indirect perspective taking instructions did not sufficiently differ from the direct instructions, leading participants to perceive them as directives to adopt the mother's perspective. It is possible that phrases like "What would you say to the mother in this situation?" might be sufficient to facilitate indirect perspective taking, given that the context and case describe a situation requiring cooperative and purposeful communication. Until other contrasting instructions are tested, we cannot state that the findings of our study are generalizable.

Another limitation of our study is that it was not possible to randomly assign individual participants to conditions. Instead, entire seminar groups had to be assigned to a condition to give students the opportunity to work together. However, we checked several seminar level variables (instructor, time of day, school type, pre-test scores for self-reported willingness to take someone's perspective), but there was no difference between the seminar groups in the two conditions. Despite the design limitation, we believe that it was worthwhile to evaluate the effect of the learning task in a realistic educational setting. Moreover, to our knowledge, our study is the first to investigate the promotion of perspective taking toward parents in teacher education. Further studies could be run to replicate our findings under better controlled laboratory conditions.

By using reflection questions and rating the responses regarding emotion and empathic language, we tested a method to detect variables that correlate with perspective taking in written texts. As the time in the seminar was limited, we were not able to obtain these

additional text variables also before the intervention. Therefore, we could use these variables only to compare the two different instructions and to assess their correlation with the self-reported willingness to consider the students' and parents' perspective. Follow-up studies, e.g., a study in which participants write texts before and after the intervention, could complement our findings. Although writing texts is time-consuming, it seems plausible that socially desirable or random response behavior is less likely in written texts than in self-reports because the variable being measured is less obvious. Furthermore, asking teachers in training to write texts in response to reflection questions does not only produce an interesting database but could be considered as a part of the learning task that could foster elaborative processing. Thus, collecting and analyzing texts seems to be worthwhile not only for answering research questions but also for practical purposes.

It is a legitimate question why we focused on the mother's perspective and neglected the father's role, both as an actor in the case scenario and in terms of his perspective. As we have already mentioned, our case scenario was inspired by a real case in which only the mother was in contact with the school, and we decided to preserve this fact. However, it would be interesting to investigate in a future study whether our results, particularly the self-reported willingness to take someone's perspective when given the two instructions, also apply to a case scenario in which the father's perspective must be taken. As long as the learning task focuses on only one parent, there will always be individuals in the intended target group who are more similar to the parent (in terms of gender or the parenting role) than others. It is possible that similarity or identification with the person whose perspective is being taken could influence the outcome measures (Tarrant et al., 2012). In this study, however, the results for willingness to take another perspective did not differ by gender. Thus, it seems unlikely that male participants found it difficult to take the mother's perspective.

An aim for future studies could be to develop methodological ideas on how to measure the promotion of perspective taking in real conversations with parents. Possible indicators could be the satisfaction of the parent after the conversation, the language used by the teacher, or stress levels during and after the conversation. Even more difficult to measure, but also particularly important, is whether promoting perspective taking has a significant impact on teachers' health. If perspective taking is promoted not just once in teacher education, but as a part of comprehensive promotion of social-emotional competence, a positive impact on teachers' well-being seems possible.

Although teachers in training are more willing after training with the learning task, it remains to be seen whether they will continue to show greater willingness in their later practice or whether their willingness is just greater in theory. Generally, we cannot assume that once the willingness has been successfully promoted, it will be stable and present in later practice. The intervention presented in this paper is only a first step toward promoting perspective taking in counseling situations involving parents. We attempted to sustain the positive effects of the intervention by providing additional materials: As a follow-up, the participants received a reference list on the topics of perspective taking and diagnostic counseling. Moreover, they were provided with a list of institutions offering support and the names of local contact persons (relevant to the case). Finally, a podcast was recorded that answered participants' questions and gave further information on the local school support system. For the sake of sustainability, however, (future) teachers likely need an even more comprehensive exploration of the topic and further practice in perspective taking. Therefore, recurring exercises should be established in the university context as well as in the subsequent teacher preparation service. With further learning tasks as booster sessions, the recognition effect can help to approach the exercise and the request for perspective taking with less cognitive effort which may positively influence the motivational willingness to take perspectives in the long term. In the realm of such long-term efforts to promote perspective taking, it would be interesting to explore the learning curve of perspective taking by measuring it repeatedly. Currently, there are no data illustrating a learning curve specific to perspective taking interventions. However, research has documented developmental changes in perspective taking skills. Eisenberg et al. (2005) examined perspective taking as a measure of prosocial behavior and reasoning and demonstrated a linear increase in perspective taking from age 15/16 to age 25/26. These age-related changes are potentially beneficial for promoting perspective taking in early teacher education over the long term.

## **7 Conclusion**

Teacher education is undergoing major changes internationally. The focus is shifting from the mere teaching of cognitive skills to the early training of important social–emotional skills, such as the ability and willingness to take the perspective of important interlocutors. Our learning task is a case-based, practical tool that reliably and easily promotes perspective taking, especially toward this important group of stakeholders: parents. As the willingness to take the parent's perspective was already high before the intervention, the change was relatively small. Further studies will show whether using different types of items or repeatedly

applying similar interventions could increase the effect. In addition to self-report measures, we obtained further variables that are associated with perspective taking and that are important for interpersonal relations. We have shown that these variables (attitude and emotional and empathic language) correlate with the self-reported willingness to take someone's perspective. In particular, we have used a promising method by measuring emotional and empathic language in written texts. Our goal is to conduct further studies to investigate the promotion of perspective taking in teacher training and to engage key multipliers who can effectively disseminate the learning task presented in this paper within schools over the long term. This learning task has the potential to provide teachers with valuable support and resources for navigating difficult conversations.

### **Data availability statement**

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the authors, without undue reservation.

### **Ethics statement**

Ethical approval was not required for the studies involving humans because a member of the ethics committee (AK, co-author of this manuscript) of the Department of Education and Psychology was consulted in advance. The studies were conducted in accordance with the local legislation and institutional requirements. The participants provided their written informed consent to participate in this study.

### **Author contributions**

MP: Conceptualization, Data curation, Investigation, Methodology, Project administration, Writing – original draft. FB: Investigation, Methodology, Project administration, Writing – review & editing. AK: Conceptualization, Methodology, Supervision, Writing – review & editing.

### **Funding**

The author(s) declare that financial support was received for the research, authorship, and/or publication of this article. The authors acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the Freie Universität Berlin and the supporting project K2teach, which is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung,” a joint initiative of the German Federal Government and

the Länder. K2teach was funded by the German Federal Ministry of Education and Research. The authors are responsible for the content of this publication. K2teach was funded by the German Federal Ministry of Education and Research (Grant number K2teach:01JA1802).

### **Conflict of interest**

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

### **Publisher's note**

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.



## Supplementary material

**Supplementary Table.** Full Correlation Matrix

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Willingness Students Pre	-							
<i>n</i>								
(2) Willingness Students Post	.818**	-						
<i>n</i>	322							
(3) Willingness Parents Pre	.741**	.684**	-					
<i>n</i>	322	322						
(4) Willingness Parents Post	.663**	.757**	.786**	-				
<i>n</i>	322	322	322					
(5) Attitude	.126*	.209**	.179**	.286**	-			
<i>n</i>	320	320	320	320				
(6) Positive Emotions	.050	.089	.030	.129*	.255**	-		
<i>n</i>	317	317	317	317	319			
(7) Negative Emotions	-.046	-.053	-.053	-.194**	-.282**	-.637**	-	
<i>n</i>	317	317	317	317	319	320		
(8) Empathy	.044	.083	.053	.208**	.328**	.787**	-.802**	-
<i>n</i>	317	317	317	317	319	320	320	

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

## References

- Abacioglu, C. S., Volman, M., and Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *Br. J. Educ. Psychol.* 90, 736–752. doi: 10.1111/bjep.12328
- Aspelin, J., and Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development* 23, 264–283. doi: 10.1080/13664530.2019.1570323
- Batson, C. D., Early, S., and Salvarani, G. (1997). Perspective taking: imagining how another feels versus imaging how you would feel. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 23, 751–758. doi: 10.1177/0146167297237008
- Baumert, J., and Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Z. Erzieh.* 9, 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Berthold, A., Leicht, C., Methner, N., and Gaum, P. (2013). Seeing the world with the eyes of the outgroup – the impact of perspective taking on the prototypicality of the ingroup relative to the outgroup. *J. Exp. Soc. Psychol.* 49, 1034–1041. doi: 10.1016/j.jesp.2013.07.007
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., and Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Z. Psychol.* 223, 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Bortz, J., and Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und evaluation für human- und Sozialwissenschaftler [research methods and Evaluation for Human and social scientists]*. Heidelberg: Springer.
- Briese, F., Lackenbauer, C., Pöhler, M., Sontag, C., Wißmann, J., and Kinder, A. (2022). Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche [informing and counselling parents appropriately. A case-based learning task for teachers in training as preparation for diagnostic counselling interviews]. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung (PFLB) Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 4, 169–184. doi: 10.11576/pflb-5224
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., and Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *J. Pers. Soc. Psychol.* 58, 1015–1026. doi: 10.1037/0022-3514.58.6.1015
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, K. D., Dearing, E., and Zachrisson, H. D. (2018). Is parent–teacher cooperation in the first year of school associated with Children's academic skills and Behavioral functioning? *Int. J. Early Child.* 50, 211–226. doi: 10.1007/s13158-018-0222-z
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1980:85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *J. Pers. Soc. Psychol.* 44, 113–126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113

- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., and Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other. *J. Pers. Soc. Psychol.* 70, 713–726. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.713
- De Bono, E. (2000). *Six thinking hats*. London: Penguin Books.
- Dor, A., and Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: comparing teachers in the USA and Israel. *Iss. Educ. Res.* 22, 246–262.
- Ebert, A. R., Miron, A. M., Hodel, A. E., Rowley, S. K., Davis, R., and Melotik, E. (2020). Perspective taking and empathic emotions in letters written by grandchildren to their grandparent with dementia versus grandparent without dementia. *J. Fam. Issues.* 41, 62–84. doi: 10.1177/0192513X19868830
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., and Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and Early adulthood. *J. Res. Adolesc.* 15, 235–260. doi: 10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x
- Epstein, J. L., and Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody J. Educ.* 81, 81–120. doi: 10.1207/S15327930pje8102\_5
- Eyal, T., Steffel, M., and Epley, N. (2018). Perspective mistaking: accurately understanding the mind of another requires getting perspective, not taking perspective *J. Pers. Soc. Psychol.* 114, 547–571. doi: 10.1037/pspa0000115
- Fu, W., Pan, Q., Yuan, Y., and Chen, G. (2022). Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China. *Front. Psychol.* 13:872301. doi: 10.3389/fpsyg.2022.872301
- Galinsky, A. D., and Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *J. Pers. Soc. Psychol.* 78, 708–724. doi: 10.1037/0022-3514.78.4.708
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz [conversations between teachers and parents: challenges and strategies for promoting communicative competence]*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gehlbach, H. (2010). The social side of school: why teachers need social psychology. *Educ. Psychol. Rev.* 22, 349–362. doi: 10.1007/s10648-010-9138-3
- Gehlbach, H., Marietta, G. E., King, A., Karutz, C., Bailenson, J., and 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. *Comput. Hum. Behav. Rep.* 52, 523–532. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.035
- Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory Pract.* 50, 311–318. doi: 10.1080/00405841.2011.607394
- Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan* 98, 8–12. doi: 10.1177/0031721717696471

Gehlbach, H., Mascio, B., and McIntyre, J. (2022). Social perspective taking: a professional development induction to improve teacher–student relationships and student learning. *J. Educ. Psychol.* 115, 330–348. doi: 10.1037/edu0000762

Gehlbach, H., and Mu, N. (2022). How we understand others: a theory of how social perspective taking unfolds. *Rev. Gen. Psychol.* 27, 282–302. doi: 10.1177/10892680231152595

Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M., and 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 Entwicklungspsychol. Pädagogische Psychol.* 47, 62–71. doi: 10.1026/0049-8637/a000127

Goeze, A., Hetfleisch, P., and Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? [effects of learning with video cases on teachers: what role do instructional support, person and process characteristics play?]. *Z. Erzieh.* 16, 79–113. doi: 10.1007/s11618-013-0352-x

Goeze, A., Zottmann, J. M., Vogel, F., Fischer, F., and Schrader, J. (2014). Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instr. Sci.* 42, 91–114. doi: 10.1007/s11251-013-9304-3

Hornby, G., and Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educ. Rev.* 63, 37–52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049

IBM Corp (2021). *IBM SPSS statistics for windows (version 28.0) [computer software]*. Armonk, NY: IBM Corp.

K2teach (2023). Know how to teach. Available at: <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/index.html>

Kallgren, C. A., Reno, R. R., and Cialdini, R. B. (2000). A focus theory of normative conduct: when norms do and do not affect behavior. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 26, 1002–1012. doi: 10.1177/01461672002610009

KMK. (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [Standards for teacher training: Educational Sciences.]. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Berlin/Bonn. Available at: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)

Knigge, M., Krauskopf, K., and Wagner, S. (2019). Improving socio-emotional competencies using a staged video-based learning program? Results of two experimental studies. *Front. Educ.* 4:142. doi: 10.3389/feduc.2019.00142

Knutson Miller, K. (2001). Teacher perspective-taking: developmental and individual differences. *Educ. Res. Q.* 25, 22–33.

- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., and Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Personal. Soc. Psychol. Rev.* 15, 180–198. doi: 10.1177/1088868310377395
- Kron, A., Goldstein, A., Lee, D. H.-J., Gardhouse, K., and Anderson, A. K. (2013). How are you feeling? Revisiting the quantification of emotional qualia. *Psychol. Sci.* 24, 1503–1511. doi: 10.1177/0956797613475456
- Lane-Garon, P. S. (1998). Developmental considerations: encouraging perspective taking in student mediators. *Mediat. Quart.* 16, 201–217. doi: 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.
- Lehmann-Grube, S. K., Hartinger, A., and Dresel, M. (2019). “Entwicklung der Einstellungen Lehramtsstudierender zu Leistungsheterogenität. Der Einfluss von Lehrveranstaltungen [development of future teachers’ attitudes towards heterogeneous performance. The influence of courses and lectures]” in *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. eds. T. Ehmke, P. Kuhl, and M. Pietsch (Weinheim: Beltz Juventa), 33–43.
- Leiner, D. J. (2019). SoSci survey (version 3.4.00) [computer software]. Available at: <https://www.soscisurvey.de>
- Longmire, N. H., and Harrison, D. A. (2018). Seeing their side versus feeling their pain: differential consequences of perspective-taking and empathy at work. *J. Appl. Psychol.* 103, 894–915. doi: 10.1037/apl0000307
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice. Learning about teaching and learning through modelling*. London: Routledge.
- Mach-Würth, J. (2021). *Gesund bleiben im Lehrerberuf: Eine empirische Studie zu subjektiven Gesundheitstheorien von Lehrkräften [staying healthy in the teaching profession: An empirical study on subjective health theories of teachers]*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maes, J., Schmitt, M., and Schmal, A. (1995). “Fragebogen für Empathie und Perspektivenübernahme [questionnaire for empathy and perspective taking]” in *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. eds. M. Schmitt and C. Altstötter-Gleich (Beltz: Weinheim).
- Mann, G., Gilmore, L., Robertson, A., Kennedy-Wood, L., and Maia-Pike, L. (2024). Little things mean a lot: parent perspectives on positive teacher-parent communication when students have disability. *Teach. Teach.* 30, 1–14. doi: 10.1080/13540602.2023.2241020
- Manohar, U., and Appiah, O. (2016). Perspective taking to improve attitudes towards international teaching assistants: the role of National Identification and prior attitudes. *Commun. Educ.* 65, 149–163. doi: 10.1080/03634523.2015.1081956
- Markman, K. D., Klein, W. M., and Suhr, J. A. (2009). *Handbook of imagination and mental simulation*. New York: Psychology Press.
- McAuliffe, W. H. B., Carter, E. C., Berhane, J., Snihur, A. C., and McCullough, M. E. (2020). Is empathy the default response to suffering? A meta-analytic evaluation of perspective

- taking's effect on empathic concern. *Personal. Soc. Psychol. Rev.* 24, 141–162. doi: 10.1177/1088868319887599
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische evaluation der deutschen version des interpersonal reactivity index [the Saarbrücken personality questionnaire SPF (IRI) for measuring empathy. Psychometric Evaluation of the German Version of the Interpersonal Reactivity Index]*. doi: 10.23668/psycharchives.9249
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trübner, & Co.
- Pöhler, M., Briese, F., Wißmann, J., and Kinder, A. (2023). *Wenn ich die Mutter wäre... - Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen fördern*. Refubium Freie Universität Berlin. doi: 10.17169/refubium-43434
- Preston, S. D., and de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behav. Brain Sci.* 25, 1–20. doi: 10.1017/S0140525X02000018
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2023). Available at: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home\\_node.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html)
- Roth, M., Schönefeld, V., and Altmann, T. (2016). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie: Ein praxisorientiertes Kompendium [training and intervention programmes to promote empathy: a practice-oriented compendium]*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen [stress and strain in the teaching profession: models, findings, interventions]*. 2. vollständig überarb. Edn. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, M., and Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt [differential psychology and personality psychology]*. Beltz: Weinheim.
- Schmitt, M., Hübner, A., and Maes, J. (2010). Validierung des vereinfachten Beck-depressions-Inventars (BDI-V) an Fremdeinschätzungen [validation of the simplified Beck Depression inventory (BDI-V) on external assessments]. *Diagnostica* 56, 125–132. doi: 10.1026/0012-1924/a000019
- Sheldon, S. B., and Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Educ. Urban Soc.* 35, 4–26. doi: 10.1177/001312402237212
- Sherman, A., Cupo, L., and 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* 15:e0228784. doi: 10.1371/journal.pone.0228784

- Skorinko, J. L., and Sinclair, S. A. (2013). Perspective taking can increase stereotyping: the role of apparent stereotype confirmation. *J. Exp. Soc. Psychol.* 49, 10–18. doi: 10.1016/j.jesp.2012.07.009
- Tarrant, M., Calitri, R., and Weston, D. (2012). Social identification structures the effects of perspective taking. *Psychol. Sci.* 23, 973–978. doi: 10.1177/0956797612441221
- Todd, A. R., Bodenhausen, G. V., and Galinsky, A. D. (2012a). Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *J. Exp. Soc. Psychol.* 48, 738–745. doi: 10.1016/j.jesp.2011.12.011
- Todd, A. R., Galinsky, A. D., and Bodenhausen, G. V. (2012b). Perspective taking undermines stereotype maintenance processes: evidence from social memory, behavior explanation, and information solicitation. *Soc. Cogn.* 30, 94–108. doi: 10.1521/soco.2012.30.1.94
- Tuller, H., Bryan, C., Heyman, G., and Christenfeld, N. (2015). Seeing the other side: perspective taking and the moderation of extremity. *J. Exp. Soc. Psychol.* 59, 18–23. doi: 10.1016/j.jesp.2015.02.003
- Underwood, B., and Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychol. Bull.* 91, 143–173. doi: 10.1037/0033-2909.91.1.143
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E., and Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *Int. Arch. Occup. Environ. Health* 82, 117–123. doi: 10.1007/s00420-008-0336-y
- Vescio, T. K., Sechrist, G. B., and Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: the mediational role of empathy arousal and situational attributions. *Eur. J. Soc. Psychol.* 33, 455–472. doi: 10.1002/ejsp.163
- Vorauer, J. D., and Sucharyna, T. A. (2013). Potential negative effects of perspective-taking efforts in the context of close relationships: increased bias and reduced satisfaction. *J. Pers. Soc. Psychol.* 104, 70–86. doi: 10.1037/a0030184
- Webex by cisco (2020). *Webex Konferenzsystem (version 2020) [Computer Software]*. San Jose, CA: Cisco Systems, Inc.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessung in Schulen [measuring performance in schools]*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrim, F., and Vock, M. (2019). “Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie [under what conditions do convictions develop during the practical semester? An interview study]” in *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. eds. T. Ehmke, P. Kuhl, and M. Pietsch (Weinheim: Beltz Juventa), 20–32.
- Zeichner, K. M., and Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey. Erlbaum.

## GESAMTDISKUSSION

### Zusammenfassung der Ergebnisse

In allen drei Studien wurde die gleiche Lerngelegenheit als Intervention eingesetzt. Die Modifizierungen nach jeder Studie sind im Anhang beschrieben. Als abhängige Variable wurde in allen drei Studien die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern erfasst. In Studie 1 (N = 397 Lehramtsstudierende im ersten Mastersemester) gab es zwei Interventionsgruppen (mit „Hut-auf-Methode“ und ohne „Hut-auf-Methode“) und eine Wartekontrollgruppe, jedoch keine Prä-Messung. In Studie 2 (N = 41 Sonderpädagog\*innen am Ende des Referendariats) wurde die Lerngelegenheit ausschließlich in der Version mit „Hut-auf-Methode“ eingesetzt und Prä-Post verglichen. In Studie 3 (N = 515 Lehramtsstudierende im ersten Mastersemester) wurde eine Gruppe mit direkter Instruktion (mit Hut) mit einer Gruppe mit indirekter Instruktion zur Perspektivenübernahme Prä-Post verglichen (vgl. Abb. 3). In Studie 3 wurden zusätzlich abhängige Variablen in der Post-Messung erfasst: die Einstellung gegenüber der Mutter des fiktiven Schülers und die emotionale und empathische Sprache in Texten, die sich auf die Mutter beziehen. Nachfolgend sind die Ergebnisse der drei Studien separat für die Fragestellungen dargestellt.

#### Interventionsunabhängiger Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern

In Studie 1 wurden zur Untersuchung des interventionsunabhängigen Unterschieds die Werte der Wartekontrollgruppe genutzt, denn die Werte der Lehramtsstudierenden zur selbstberichteten Bereitschaft zur Perspektivenübernahme entstanden in dieser Gruppe vor der Intervention. Die Teilnehmer\*innen der Wartekontrollgruppe zeigten eine signifikant höhere Bereitschaft die Schüler\*innenperspektive zu übernehmen als die Elternperspektive (mittlere Effektstärke).

Bei den Referendar\*innen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt in Studie 2 wurden die Werte der Prä-Befragung genutzt und es konnte im Gegensatz zu Studie 1, kein genereller Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und gegenüber Eltern nachgewiesen werden.

In Studie 3 konnte anhand der Prä-Werte erneut nachgewiesen werden, dass Lehramtsstudierende eine signifikant höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme



gegenüber Schüler\*innen als gegenüber Eltern aufweisen (mittlere Effektstärke)<sup>26</sup>. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Befund aus Studie 1 und entspricht somit der Hypothese, dass sich aufgrund der gleichen Proband\*innen wie in Studie 1 identische Ergebnisse ergeben.

Da es meines Wissens keine empirischen Befunde zu diesem interventionsunabhängigen Unterschied gibt, wurden für die Studien 1 und 2 keine Hypothesen formuliert. Erst in Studie 3 wurde, aufgrund der Ergebnisse aus Studie 1, vermutet, dass die Bereitschaft gegenüber Schüler\*innen höher sein wird. Die Ergebnisse zeigen, dass der interventionsunabhängige Effekt von der Proband\*innengruppe abhängt (siehe hierzu auch Abschnitt: Ursachen für eine geringere Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive).

### Effekt der Lerngelegenheit auf die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme

Die Wirksamkeit der Lerngelegenheit mit der „Hut-auf-Methode“ wurde in allen drei Studien untersucht (in Studie 3 wurde die „Hut-auf-Methode“ als direkte Instruktion bezeichnet). Es wurde in allen Studien eine Steigerung sowohl für die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen als auch gegenüber Eltern angenommen. Es ist wichtig anzumerken, dass die „Hut-auf-Methode“ nach Studie 1 modifiziert wurde. Lediglich in Studie 1 sollte die Perspektive verschiedener Akteur\*innen im Rahmen der „Hut-auf-Methode“ berücksichtigt werden (Lehramtsstudierende sollten den „Hut“ der Klassenlehrkraft, der Mutter oder des Schülers aufsetzen). In Studie 2 und 3 sollte nur noch die Perspektive der Mutter mit der „Hut-auf-Methode“ eingenommen werden (siehe Anhang: Pilotierung und Weiterentwicklung).

In Studie 1 konnte hypothesenkonform nachgewiesen werden, dass in der Interventionsgruppe mit der „Hut-auf-Methode“ die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber *Eltern* bei Lehramtsstudierenden signifikant höher war als in der Wartekontrollgruppe (mittlere Effektstärke). Entgegen der Hypothese zeigte sich jedoch kein signifikanter Gruppenunterschied für die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen. Eine Erklärung für das Ausbleiben des Effekts gegenüber den Schüler\*innen könnten die hohen Ausgangswerte in der Wartekontrollgruppe (ohne Intervention) sein, die eine weitere Steigerung aufgrund eines Deckeneffekts kaum zulassen (vgl. Ergebnisse und Diskussion in Studie 1 im Abschnitt: Empirische Befunde).

---

<sup>26</sup> Dass es zwischen den Seminargruppen keine Unterschiede in der zuvor bestehenden Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gab, konnte mit dem Prä-Post-Design in Studie 3 kontrolliert werden.

In Studie 2 konnte der Hypothese entsprechend im Prä-Post Vergleich ein signifikanter Anstieg der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber *Schüler\*innen und Eltern* bei den Referendar\*innen bzw. angehenden Sonderpädagog\*innen festgestellt werden (mittlere Effektstärke für beide Skalen). Bei der Bearbeitung der Lerngelegenheit mit der „Hut-auf-Methode“ sollte ausschließlich die Perspektive der Mutter berücksichtigt werden. Dennoch konnte ein förderlicher Effekt auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme auch gegenüber Schüler\*innen festgestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass es für die Förderung nicht entscheidend ist, welche Perspektive eingenommen wird, da der Effekt der Lerngelegenheit offensichtlich generalisiert. Aus früheren Studien ist bekannt, dass eine instruierte Perspektivenübernahme nicht nur positive Konsequenzen für die Zielperson, sondern auch für andere Mitglieder der Zielgruppe haben kann (z. B. Shih et al., 2009). Dass der Effekt möglicherweise auch auf andere Gruppen (in diesem Fall Schüler\*innen) generalisiert, wurde meines Wissens bisher noch nicht gezeigt.

In Studie 3 konnte im Prä-Post Vergleich ebenfalls der Hypothese entsprechend ein signifikanter Anstieg der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber *Schüler\*innen und Eltern* bei den Lehramtsstudierenden festgestellt werden (mit einem großen Haupteffekt für die Elternskala und einem kleinen Haupteffekt für die Schüler\*innenskala). Auch hier wurde bei der Bearbeitung der Lerngelegenheit ausschließlich die Perspektive der Mutter mit der „Hut-auf-Methode“ fokussiert. Auch diese Studie zeigt damit, dass der Effekt der Lerngelegenheit generalisiert. Möglicherweise ist eine Steigerung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen in Studie 2 und 3 eher möglich, da die Ausgangswerte (Prä-Werte) geringer ausgeprägt sind als die Werte der Wartekontrollgruppe in Studie 1.

### Effekt der Instruktionen auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, auf die Einstellung und auf die emotionale und empathische Sprache in Texten

In Studie 1 sollte der Mehrwert der „Hut-auf-Methode“ überprüft werden. Dazu wurden die Interventionsgruppen mit und ohne die „Hut-auf-Methode“ verglichen. Es konnte der Hypothese entsprechend nachgewiesen werden, dass in der Interventionsgruppe mit der „Hut-auf-Methode“ die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber *Eltern* bei Lehramtsstudierenden signifikant höher war als in der Interventionsgruppe ohne die „Hut-auf-Methode“ (kleine Effektstärke)<sup>27</sup>. Die gezielte Unterstützung durch die „Hut-auf-Methode“

---

<sup>27</sup> Es wurde kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“ und der Wartekontrollgruppe für die Skala Eltern festgestellt.

scheint somit für die Förderung erforderlich. Das fallbasierte Lernen allein (ohne „Hut-auf-Methode“) reicht nicht aus.

In Studie 3 sollte geprüft werden, ob die direkte Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“, die möglicherweise auf eine soziale Norm hinweist und damit sozial erwünschte Antworten verstärkt, notwendig ist, oder ob eine indirekte Instruktion, die das Konzept der Perspektivenübernahme nicht explizit erwähnt, jedoch auf die allgemeine Verständlichkeit abzielt, ebenso wirksam sein kann. Dazu wurden die Gruppen mit direkter Instruktion („Hut-auf-Methode“ mit der expliziten Aufforderung, die Perspektive der Mutter einzunehmen) und indirekter Instruktion verglichen (vgl. Tabelle 1). Es wurde angenommen, dass die direkte Instruktion für die Förderung effektiver ist. Allerdings könnten die Werte für die abhängigen Variablen in der Gruppe mit direkter Instruktion allein deshalb höher sein, weil sie durch sozial erwünschtes Antwortverhalten verzerrt sind.

Es zeigte sich jedoch, dass sowohl die direkte als auch die indirekte Instruktion zur Perspektivenübernahme gleichermaßen wirksam waren und die *Bereitschaft* zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen als auch gegenüber Eltern signifikant erhöhten. Die indirekte Instruktion erwies sich somit als ausreichend für eine Steigerung der Bereitschaft. Dieses Ergebnis ist besonders interessant, da es meines Wissens keine Befunde zum Unterschied zwischen direkter und indirekter Instruktion gibt.

Es zeigte sich zudem kein Einfluss der direkten und indirekten Instruktion auf die Einstellung gegenüber der Mutter sowie auf die empathische und emotionale Sprache in Texten, die sich auf die Mutter beziehen. Vermutet wurde für Studie 3, dass die direkte Instruktion zur Perspektivenübernahme zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Mutter führt und auch das Ausmaß an emotionaler und empathischer Sprache in Texten positiv beeinflusst. Die gemittelten Werte der *Trait Ratings*, die die Einstellung messen, unterschieden sich nicht zwischen den beiden Instruktionsgruppen. Auch auf die drei *Textvariablen* hatten die direkte und indirekte Instruktion keinen Einfluss. Die Teilnehmer\*innen beider Instruktionsgruppen zeigten ein ähnliches Ausmaß an positiven Emotionen, negativen Emotionen und Empathie in ihren geschriebenen Texten.

### Korrelationen der abhängigen Variablen

In Studie 3 wurden neben der selbstberichteten Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (Prä-Post) auch die Einstellung gegenüber der Mutter (Post) und die empathische und emotionale

Sprache, die in Bezug auf die Mutter in schriftlichen Texten verwendet wurde (Post), als indirekte Maße für die Perspektivenübernahme herangezogen.

In früheren Studien konnte nachgewiesen werden, dass sowohl die Einstellung gegenüber einer Person als auch die emotionale und empathische Sprache, die verwendet wird, wenn über die Person geschrieben wird, eng mit der Perspektivenübernahme zusammenhängen, und dass Perspektivenübernahme positive Einstellungen und empathische Emotionen in geschriebenen Texten sogar fördert (z. B. Ebert et al., 2020; Galinsky & Moskowitz, 2000; Sherman et al., 2020). Daher wurde zum einen vermutet, dass die Einstellung gegenüber der Mutter des fiktiven Schülers positiv mit der Bereitschaft die Elternperspektive zu übernehmen korreliert, zum anderen wurde vermutet, dass die Textvariablen „positive Emotionen“ und „Empathie“ mit der Bereitschaft die Elternperspektive zu übernehmen korrelieren. Für die Textvariable „negative Emotionen“ wurde eine negative Korrelation mit dieser Skala vermutet. Da die Einstellungen (Trait Ratings) und die Textvariablen konkret auf die Mutter abzielen, wurden für die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber der Gruppe der Schüler\*innen keine Korrelationshypothesen aufgestellt.

Die Überprüfung ergab eine signifikant positive Korrelation zwischen der *Einstellung gegenüber der Mutter und der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Eltern*, gemessen nach der Intervention<sup>28</sup>. Auch für die Skala Schüler\*innen zeigte sich eine signifikant positive Korrelation zwischen der *Einstellung gegenüber der Mutter und der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen*, gemessen nach der Intervention. So zeigten Lehramtsstudierende mit einer positiveren Einstellung gegenüber der Mutter auch eine höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen. Möglicherweise ist dies auf die hohe Korrelation der beiden Skalen zur Messung der selbstberichteten Bereitschaft zurückzuführen (siehe Ergebnisse der Studie 3 im Abschnitt: Empirische Ergebnisse).

Für die *Textvariablen* „positive Emotionen“ und „Empathie“ ergab sich hypothesenkonform eine signifikant positive Korrelation mit der *Bereitschaft, die Perspektive der Eltern zu übernehmen*, gemessen nach der Intervention. Zwischen der Textvariable „negative Emotion“ und der Bereitschaft, die Perspektive der Eltern zu übernehmen, gemessen nach der Intervention, wurde eine signifikant negative Korrelation festgestellt. Das bedeutet, dass

---

<sup>28</sup> Um eine Alpha-Inflation zu vermeiden, wurden nicht für alle Korrelationen Hypothesen aufgestellt. Es wurden nur die Post-Werte der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme betrachtet, da die Korrelationen nach der Intervention vermutlich eher signifikant werden.

Lehramtsstudierende, deren Texte positive Emotionen oder Empathie gegenüber der Mutter widerspiegelten, auch eine höhere Bereitschaft zeigten, die Perspektiven von Eltern einzunehmen. Umgekehrt waren die Teilnehmer\*innen, deren Texte negative Emotionen in Bezug auf die Mutter widerspiegelten, weniger bereit, die Perspektiven von Eltern einzunehmen. Für die *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen*, zeigten sich keine signifikanten Korrelationen. Dies erscheint stimmig, da die Reflexionsfragen sich explizit auf die Mutter bezogen. Für die Trait Ratings, die sich ebenfalls explizit auf die Mutter bezogen, konnte jedoch eine signifikante Korrelation mit der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen nachgewiesen werden.

## Einordnung der Ergebnisse, Limitationen und Implikationen für zukünftige Studien

Inwieweit ist es nun gelungen, die Perspektivenübernahme als Kompetenz angehender Lehrkräfte einerseits zu erfassen und andererseits zu fördern? Die Befunde der drei Studien liefern eine Reihe neuer Erkenntnisse. Im Folgenden sollen die Befunde eingeordnet und die bestehenden Limitationen benannt werden. Darüber hinaus werden Implikationen für zukünftige Untersuchungen dargelegt.

### Ursachen für eine geringere Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive

In allen drei Studien zeigte sich ein positiver Effekt der Lerngelegenheit auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen (Studien 2 und 3) als auch gegenüber Eltern (Studien 1, 2 und 3). Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Eltern vor der Bearbeitung der Lerngelegenheit bei Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt ist. Es ist unklar, welche Ursachen für den interventionsunabhängigen Unterschied herangezogen werden können. Denkbar sind zunächst die Unterschiede der Stichproben:

Die Datenerhebung fand überwiegend mit Lehramtsstudierenden im Master statt (N = 397 in Studie 1 und N = 515 in Studie 3). Hier konnte eine ausreichend große Stichprobe gewonnen werden. Weitere Merkmale, wie z. B. die Schulform (Grundschullehramt, Lehramt für Gymnasium/Integrierte Sekundarschule oder ein zusätzlicher sonderpädagogischer Schwerpunkt im Studium), wurden ebenfalls erfasst, waren jedoch für die Beantwortung der Fragestellungen nicht relevant (siehe Stichprobenbeschreibungen in den drei Studien im Abschnitt: Empirische Studien). Dennoch wurde kontrolliert, dass diese Merkmale gleichmäßig auf die Bedingungen verteilt waren. Die 41 Referendar\*innen mit

sonderpädagogischem Schwerpunkt in Studie 2 werden zwar noch als angehende Lehrkräfte bezeichnet, verfügen aber über deutlich mehr Praxiserfahrung, da sie sich bereits am Ende ihres Referendariats befinden. Sie besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung ein Seminar im Modul „Beratung“ in Kooperation mit einem Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) in einem Berliner Bezirk. Damit war ein vergleichbares Seminarsetting wie in den Studien 1 und 3 gegeben. Auch in Studie 2 wurden weitere Merkmale (Geschlecht und Alter) erhoben, die jedoch für die Beantwortung der Fragestellungen nicht relevant waren.

Unterschiede in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (ohne den Einfluss einer Intervention) könnten allgemein auf die Praxiserfahrung, den beruflichen Hintergrund (sonderpädagogischer Schwerpunkt) oder aber die Vertrautheit oder Bekanntheit der Schüler\*innen und Elternperspektive zurückzuführen sein. Da lediglich die Lehramtsstudierenden (Studie 1 und 3), nicht aber die berufserfahreneren Sonderpädagog\*innen in Studie 2, einen generellen Unterschied in ihrer Bereitschaft die Schüler\*innen- und Elternperspektive zu übernehmen zeigten, wäre es aufschlussreich, verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten (z. B. sonderpädagogischer Schwerpunkt oder bestimmte Fächer), mit unterschiedlich stark ausgeprägter Berufserfahrung sowie Quer- und Seiteneinsteiger\*innen mit den Items zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zu befragen und zu vergleichen. Es gibt Hinweise, dass Quer- und Seiteneinsteiger\*innen sich im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrkräften nach sieben bis zehn Jahren im Beruf bezüglich der Kontakte mit Eltern weniger belastet fühlen (Dedering, 2020). Möglicherweise weisen Quer- und Seiteneinsteiger\*innen auch eine höhere Bereitschaft auf, die Elternperspektive zu berücksichtigen, im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrkräften. Mit dem Blick darauf, dass in Berlin von allen Lehrkräften über 40% Quer- und Seiteneinsteiger\*innen sind, ist für zukünftige Untersuchungen interessant, welche Merkmale dafür verantwortlich sind, dass regulär ausgebildete Lehrkräfte die Elternkontakte scheinbar belastender wahrnehmen.

Es ist möglich, dass erfahrenere Lehrkräfte allgemein kompetenter darin sind, die Perspektive von anderen zu übernehmen. Dies würde mit den Ergebnissen übereinstimmen, die eine Zunahme der Perspektivenübernahmefähigkeit mit steigendem Alter belegen. Eisenberg et al. (2005) konnten eine altersbedingte Veränderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im jungen Erwachsenenalter feststellen. Dies ist im Hinblick auf eine langfristige Förderung in der frühen Lehrkräftebildung von Vorteil. Es ist ebenfalls denkbar, dass die Bereitschaft zur

Perspektivenübernahme mit zunehmender Berufserfahrung wieder sinkt, wenn Lehrkräfte negative Erfahrungen mit ihrer wohlwollenden Bereitschaft, eine andere Person zu verstehen, machen.

Es ist ebenfalls denkbar, dass der Befund zum interventionsunabhängigen Unterschied auf die Vertrautheit bzw. größere Bekanntheit der Schüler\*innenperspektive zurückzuführen ist. Dies könnte in zukünftigen Untersuchungen mit geeigneten Kontroll- oder Mediatorvariablen (z. B. „Wie vertraut sind Sie mit der Rolle als Elternteil?“ oder „Haben Sie Kinder im schulpflichtigen Alter?“) überprüft werden. Vorauer und Sucharyna (2013) gehen davon aus, dass der Bekanntheitsgrad der Person, deren Perspektive übernommen wird, einen moderierenden Effekt auf die Perspektivenübernahme haben kann: Je besser man eine Person kennt, desto eher kann man dieses Wissen bei der Perspektivenübernahme nutzen, anstatt nur vom eigenen Selbstkonzept auf die Perspektive des anderen zu schließen. Auch Galinsky und Moskowitz (2000, S. 709) unterstützen diese Annahme und betonen, dass die Wahrscheinlichkeit, die Perspektive zu übernehmen, steigt, wenn man die gleichen Schicksalsschläge erlebt hat wie die Zielperson.

Es erscheint plausibel, dass neben dem beruflichen Schwerpunkt, der Berufserfahrung oder der Vertrautheit mit einer Perspektive auch andere stichprobenbedingte Faktoren den Unterschied in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme beeinflussen könnten, wie z. B. die Persönlichkeit der Lehrkraft bzw. der Lehrkräfte-Typ, bestimmte Einstellungen und Werte sowie einschneidende Erlebnisse im Berufsleben.

Gleichzeitig muss eine wichtige Einschränkung bzgl. des Befundes zum generellen Unterschied in der Bereitschaft gemacht werden: Die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen als auch gegenüber Eltern war in allen drei Studien bereits hoch ausgeprägt. Auch wenn also die Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive relativ zur Schüler\*innenperspektive geringer ausfällt, ist sie absolut betrachtet nicht unbedingt als gering zu interpretieren. Es ist erfreulich, dass die Teilnehmer\*innen in allen drei Studien bereits die Bereitschaft zeigen, in ihrer späteren Berufspraxis verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen.

### Wie lässt sich Perspektivenübernahme erfolgreich instruieren?

Der Einsatz von Instruktionen zur Perspektivenübernahme als Intervention ist eine etablierte Methode in vielen Forschungsarbeiten (z. B. Batson et al., 1997; Eyal et al., 2018; Galinsky &

Moskowitz, 2000; Vorauer & Sucharyna, 2013) und wurde in dieser Arbeit erfolgreich im Bereich der Lehrkräftebildung angewendet.

In Studie 1 konnte nachgewiesen werden, dass die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber *Eltern* bei Lehramtsstudierenden lediglich mit gezielter Instruktion durch die „Hut-auf-Methode“ gefördert werden kann. Das fallbasierte Lernen allein (ohne die „Hut-auf-Methode“) war nicht ausreichend. In Studie 3 wurde die direkte Instruktion mit der „Hut-auf-Methode“ mit einer indirekten Instruktion, die auf die Berücksichtigung der allgemeinen Verständlichkeit hinweist, verglichen. Es zeigte sich, dass die direkte und indirekte Instruktion gleichermaßen wirksam war. Dieser Befund ist interessant, da meines Wissens in bisherigen Studien nur Effekte einer direkten Instruktion im Vergleich zu einer Kontrollgruppe oder einer neutraleren bzw. objektiveren Instruktion untersucht wurden (z. B. Batson et al., 1997; Shih et al., 2019). Die signifikanten Effekte in der Gruppe mit indirekter Instruktion deuten darauf hin, dass die Teilnehmer\*innen authentisch auf die Instruktionen reagierten und nicht nur sozial erwünscht antworteten. In der Gruppe mit indirekter Instruktion waren soziale Normen zur Perspektivenübernahme weniger explizit, sodass die Lehramtsstudierenden weniger stark dazu verleitet waren, einer sozialen Norm entsprechend (z. B. „Perspektivenübernahme wird von guten Lehrkräften erwartet“) zu antworten (siehe auch Cialdini et al., 1990 in Diskussion zu Studie 3 im Abschnitt: Empirische Studien<sup>29</sup>). Gleichzeitig muss betont werden, dass die Wahrnehmung einer sozialen Norm nicht per se negativ ist. Wenn die Lerngelegenheit oder die Skalen zur Perspektivenübernahme den Teilnehmer\*innen suggerieren, dass Perspektivenübernahme von guten Lehrkräften erwartet wird und als soziale Norm gilt, kann dies möglicherweise dazu führen, dass die Teilnehmer\*innen diese Norm als subjektive Norm annehmen und im schulischen Kontext tatsächlich die Perspektive anderer übernehmen (vgl. subjektive Norm als Handlungsvoraussetzung im Modell von Ajzen, 1991).

Sowohl der Einsatz der „Hut-auf-Methode“ (Studie 1, 2 und 3) als auch die indirekte Instruktion (Studie 3) waren gleichermaßen wirksam<sup>30</sup>. Da sich jedoch für die Gruppe ohne „Hut-auf-Methode“ aus Studie 1 kein Effekt zeigte, scheint bei der Bearbeitung eine Instruktion zur Perspektivenübernahme notwendig zu sein, wobei die Art, mit der die Perspektivenübernahme adressiert wird, variabel ist (direkt versus indirekt).

---

<sup>29</sup> Cialdini et al. (1990) zufolge bezieht sich eine injunktive soziale Norm darauf, was die meisten anderen billigen oder missbilligen, im Gegensatz zu einer deskriptiven Norm, die sich darauf bezieht, was die meisten anderen tun.

<sup>30</sup> Auch in Studie 2 war die Bearbeitung der Lerngelegenheit in der Gruppe mit der „Hut-auf-Methode“ wirksam. In dieser Studie wurden jedoch keine weiteren Instruktionsvarianten eingesetzt.



Möglicherweise hat die Art der Instruktion einen Einfluss auf die kognitive Belastung und die Lernfreude der Teilnehmer\*innen. In Studie 1 konnte nachgewiesen werden, dass die Lernfreude der Lehramtsstudierenden in der Gruppe mit „Hut-auf-Methode“ signifikant niedriger war als in der Gruppe ohne „Hut-auf-Methode“ (Briese et al., 2022). Dies kann darauf hindeuten, dass die Bearbeitung der Aufgaben und die gleichzeitige Übernahme einer Perspektive mit der „Hut-auf-Methode“ für die Teilnehmer\*innen eine ungünstige kognitive Belastung darstellte (vgl. Cognitive Load Theory von Sweller, 1988). Möglicherweise war die intrinsische Belastung während des Lernens zu hoch, da durch die metaphorische „Hut-auf-Methode“ zusätzliche unbekannte Elemente beim Lernen verarbeitet werden mussten, die mit den Aufgabenstellungen nicht ausreichend unterstützend aufbereitet waren. Die Instruktion in der Gruppe ohne „Hut-auf-Methode“ war weniger komplex und forderte die Teilnehmer\*innen z. B. lediglich auf, zu prüfen, „welche Formulierung die beste ist“ (vgl. Tabelle 1). Dies deutet darauf hin, dass die direkte Instruktion zur Perspektivenübernahme (mit der „Hut-auf-Methode“) kognitiv anspruchsvoll sein könnte: „role taking is an effortful mental activity“ (Davis et al., 1996, S. 719). In Studie 2, in der die Lerngelegenheit ausschließlich in der Version mit der „Hut-auf-Methode“ durchgeführt wurde, wurden die Ergebnisse zur Lernfreude aus Studie 1 berücksichtigt. Die Komplexität und die Elemente der Lerngelegenheit wurden an mehreren Stellen reduziert, indem die Anzahl der zu übernehmenden Perspektiven verringert und der Aufgabenumfang reduziert wurden (zur Überarbeitung der Lerngelegenheit siehe Anhang: Pilotierung und Weiterentwicklung). Diese Anpassungen, die auch für Studie 3 beibehalten wurden, zielten darauf ab, die kognitive Belastung zu minimieren und sicherzustellen, dass beim Lernen weniger Elemente gleichzeitig verarbeitet werden müssen. Möglicherweise wirkten sich diese Anpassungen auf die Lernfreude in Studie 3 positiv aus. In Studie 3 unterschied sich die Lernfreude nicht signifikant zwischen der direkten (mit „Hut-auf-Methode“) und indirekten Instruktionsgruppe<sup>31</sup>. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Bearbeitung der Lerngelegenheit von den Teilnehmer\*innen in allen drei Studien als eher positiv bewertet wurde (vgl. die Werte der Skala „Lernfreude“ in Briese et al., 2022<sup>32</sup>). Die scheint eine gute Voraussetzung dafür zu sein, dass die angehenden Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Perspektivenübernahme entwickeln können.

---

<sup>31</sup> Ergebnisse auf Anfrage.

<sup>32</sup> Ergebnisse für Studie 1 in Briese et al. (2022), Ergebnisse für Studie 2 und 3 auf Anfrage.

Welche Instruktionmethode ist für den Einsatz von Lerngelegenheiten in der Ausbildung von Lehrkräften zu bevorzugen? Es ist denkbar, dass es für die Praxis von Vorteil sein kann, Perspektivenübernahme mit der gut einprägsamen „Hut-auf-Methode“ *direkt* zu instruieren, da die metaphorische Art und das Symbol des Hutes den Teilnehmer\*innen wahrscheinlich besser in Erinnerung bleiben und sie die Methode deshalb eher wieder verwenden werden. Gleichzeitig ist die „Hut-auf-Methode“ deutlich komplexer und abstrakter als z. B. die indirekte Instruktion und sie ist für die Teilnehmer\*innen in der Regel unbekannt. Da Perspektivenübernahme ein kognitiv anspruchsvoller Prozess zu sein scheint, der durch eine gleichzeitig hohe kognitive Belastung beeinträchtigt werden kann (Davis et al., 1996), z. B. durch eine komplexe und neuartige Methode, sollte die „Hut-auf-Methode“ mit ausreichend Bearbeitungszeit, Strukturierungshilfen und im Gruppensetting angeboten werden. Die Bearbeitung in Kleingruppen ist aus lernpsychologischer Sicht der Einzelbearbeitung vorzuziehen, da komplexe Aufgaben durch die Bearbeitung in der Gruppe als kognitiv weniger belastend empfunden werden (Kirschner et al., 2009). Ein weiteres Argument für den Einsatz der Lerngelegenheit mit der „Hut-auf-Methode“ liefert das Ergebnis eines Items, das im Rahmen der Manipulationskontrolle in Studie 3 erhoben wurde: „Während der Gruppenarbeit habe ich versucht, die Perspektive der Mutter zu übernehmen“ (stimme gar nicht zu bis stimme stark zu). Die Werte zu diesem Item unterscheiden sich signifikant zwischen der Gruppe mit indirekter Instruktion und der Gruppe mit direkter Instruktion, mit einer stärkeren Zustimmung in der Gruppe mit direkter Instruktion<sup>33</sup>. Dieses Ergebnis spricht für den Einsatz der Lerngelegenheit mit der „Hut-auf-Methode“ (direkte Instruktion), wobei auch hier der Effekt der sozialen Erwünschtheit die Antworten beeinflusst haben kann.

Die *indirekte Instruktion* ist weniger umfangreich und komplex (vgl. Tabelle 1) und kann möglicherweise mit geringerer kognitiver Beanspruchung und weniger Zeitaufwand eingesetzt werden. Da die kognitive Kapazität des Arbeitsgedächtnisses begrenzt ist, ist es wichtig, dass eine Lerngelegenheit ein für den jeweiligen Kontext angemessenes Maß an kognitiver Beanspruchung mit sich bringt. Eine gute Instruktion, die die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses berücksichtigt (vgl. Cognitive Load Theory nach Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1988) und den Erwerb einer neuen Fähigkeit schrittweise unterstützt, ist hierfür unerlässlich. Zudem ist es möglich, dass die indirekte Instruktion als Instruktion zur Übernahme der Perspektive der Mutter wahrgenommen wird, denn die Verständlichkeit zu berücksichtigen kann bedeuten, die Perspektive der Zielperson zu berücksichtigen. In

---

<sup>33</sup> Ergebnisse auf Anfrage.

Kombination mit der kooperativen Bearbeitung der fallbasierten Lerngelegenheit scheint die indirekte Art der Instruktion ausreichend.

Für den zukünftigen Einsatz der Lerngelegenheit wäre eine Version zu empfehlen, die aus Elementen der direkten und indirekten Instruktion besteht. Damit kann die kognitive Belastung verringert und gleichzeitig sichergestellt werden, dass die Teilnehmer\*innen tatsächlich versuchen, die Perspektive einer Zielperson zu übernehmen. Hierfür könnten Elemente der direkten Instruktion wie die Satzanfänge („Ich als Mutter...“ oder „Wenn ich die Mutter wäre ...“), die von den Teilnehmer\*innen in vergangenen Sitzungen als hilfreich rückgemeldet wurden, enthalten sein. Weitere Instruktionselemente könnten in ihrer Komplexität deutlich reduziert werden. Die Lerngelegenheit könnte dann auch ohne den metaphorischen Charakter der „Hut-auf-Methode“ auskommen.

### Vor- und Nachteile der direkten und indirekten Maße zur Erfassung der Perspektivenübernahme

Für eine methodisch facettenreiche Erfassung der Perspektivenübernahme wurden drei unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt. Identisch in allen drei Studien waren die Items zur Erfassung der selbstberichteten Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, die sowohl eine Schüler\*innen- als auch eine Elternskala umfassten. In Studie 3 wurden zusätzlich die *Trait Ratings* (Bewertung von Eigenschaften einer Person) und verschiedene *Textvariablen* (Auswertung geschriebenen Texte bzgl. emotionaler und empathischer Sprache) eingesetzt. Dadurch konnte die selbstberichtete Bereitschaft zur Perspektivenübernahme der Teilnehmer\*innen durch Konstrukte ergänzt werden, die in engem Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme stehen, diese jedoch eher indirekt messen im Gegensatz zu einem Selbstbericht.

### Selbstbericht zur Perspektivenübernahme

Grundlage für die Items der selbstberichteten *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme* lieferte der Interpersonal Reactivity Index von Davis (1983), welcher zur Erfassung der Perspektivenübernahme, auch im Bereich der Lehrkräftebildung, bereits etabliert ist (Abacioglu et al., 2020; Goeze et al., 2013; Knutson Miller, 2001; Konrath et al., 2011; Lane-Garon, 1998; Mouw et al. 2020). Während sich der Interpersonal Reactivity Index auf gegenwärtiges Verhalten bezieht (Beispielitems: „Bevor ich andere kritisiere, bemühe ich mich um Verständnis für ihre Sicht der Dinge“ oder „Ich versuche, meine Mitmenschen besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachte“, Maes et al., 1995,

S. 161), interessierte im Rahmen der vorliegenden Studien die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und somit eher ein intendiertes zukünftiges Verhalten der (angehenden) Lehrkräfte. Die Items sind daher in Bezug auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft formuliert und messen die *Bereitschaft* zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen und Eltern. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Reihenfolge der Präsentation - zuerst die Items zu den Schüler\*innen, dann die Items zu den Eltern - einen Einfluss auf die Werte der Teilnehmer\*innen hat. Formulierung und Inhalt der jeweils sieben Items sind bis auf die angesprochene Personengruppe (Schüler\*innen oder Eltern) identisch. Die gesamte Gruppe der Schüler\*innen und Eltern zu adressieren ist wichtig, da es nicht zufriedenstellend wäre, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber einzelnen fiktiven Personen in der Lerngelegenheit zu erhöhen (siehe hierzu auch Shih et al., 2019). In der Hauptinstruktion zu den zwei Skalen wurde aufgefordert, sich vorzustellen, eine berufstätige Lehrkraft zu sein. Zusätzlich wurde darauf hingewiesen, dass es viele verschiedene Aufgaben gibt, die gleichzeitig erfüllt werden müssen und häufig nicht genug Zeit zur Verfügung steht, um allen Anforderungen im Schullalltag gerecht zu werden. Dieser Zusatz sollte Teilnehmer\*innen helfen, eine realistische Angabe zu machen, die möglichst wenig durch sozial erwünschtes Verhalten beeinflusst wurde. Während in Studie 1 eine numerisch beschriftete Antwortskala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 7 = „stimme stark zu“) eingesetzt wurde, wurde in den Studien 2 und 3 eine kontinuierliche Antwortskala (mit einem Schieberegler), auf der es keine numerische Beschriftung gab, genutzt, um den Einfluss des angegebenen Prä-Werts aufgrund von Erinnerungseffekten zu reduzieren. Zusammengefasst waren die Erfahrungen mit diesem Messinstrument in allen drei Studien positiv. Sie konnten mit geringem Zeitaufwand bearbeitet werden und die Items und Antwortformate waren offenbar ausreichend verständlich formuliert. Die beiden Skalen scheinen auch für den Nachweis von interventionsunabhängigen Unterschieden gut geeignet und können für diesen Zweck ökonomisch und flexibel ohne den Kontext einer Intervention eingesetzt werden. Die sehr hohen Werte der internen Konsistenz sprechen für eine sehr gute Reliabilität der verwendeten Skalen. Sie sind veränderungssensitiv und bilden Gruppenunterschiede gut ab. Nachteilig könnten jedoch die hohen Werte auf den Skalen zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sein: Auch wenn es an sich positiv ist, dass die Werte hoch sind, beispielsweise als Voraussetzung für die Praxisvorbereitung, deutet dies doch darauf hin, dass die Werte durch soziale Erwünschtheit verzerrt sein könnten.

## Trait Ratings

Die Trait Ratings wurden erstmals in Studie 3 eingesetzt, um die Einstellung gegenüber der Mutter des fiktiven Schülers zu erfassen. Die Idee der Trait Ratings sowie die zehn Traits selbst wurden aus einer Forschungsarbeit von Galinsky und Moskowitz (2000, S. 718) übernommen. Diese untersuchten in einem Experiment den Einfluss von instruierter Perspektivenübernahme im Vergleich zu Kontrollgruppen auf die Einstellung und Bewertung von Außengruppen (out-groups). Sie stellten fest, dass die Perspektivenübernahme dazu führte, dass die Einstellung und Bewertung der Außengruppe der der Eigengruppe (in-group) gleich. In allen anderen Gruppen wurde die Außengruppe negativer bewertet. Auch andere Studien konnten zeigen, dass Perspektivenübernahme sich positiv auf die Bewertung von Personen auswirkt (z. B. Manohar & Appiah, 2016; Shih et al., 2009). In Anlehnung daran wurde für Studie 3 vermutet, dass die Einstellung gegenüber der Mutter nach der Bearbeitung der Lerngelegenheit, in der Perspektivenübernahme instruiert wird (direkt oder indirekt), eher positiv ausfällt<sup>34</sup>. Die Mittelwerte wurden als positiv eingestuft. Allerdings basiert diese Einstufung lediglich auf dem Vergleich mit Werten aus früheren Studien von Galinsky und Moskowitz (2000) sowie Berthold et al. (2013), die ebenfalls Studierende nach ihrer Einstellung auf einer 7-stufigen Skala befragten (siehe Ergebnisse der Studie 3 im Abschnitt: Empirische Studien). Die Stichproben waren jedoch unterschiedlich und nur bedingt vergleichbar. Die Einstufung der Einstellungsmittelwerte als positiv ist daher mit Unsicherheit behaftet.

Insgesamt scheinen die Trait Ratings stark mit dem Konstrukt der Perspektivenübernahme zusammenzuhängen, was ihre Nützlichkeit als indirektes Maß der Perspektivenübernahme nahelegt. Die Trait Ratings korrelierten signifikant positiv mit den Skalen zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (Schüler\*innen- und Elternskala, jeweils Prä und Post). Für die Messung der Perspektivenübernahme scheint die Kombination einer direkten (Bereitschaft zur Perspektivenübernahme) und einer indirekten (Trait Ratings) Variable insofern wertvoll zu sein, als die indirekte Variable vermutlich weniger anfällig für sozial erwünschtes Antwortverhalten ist. Zudem ist der Zeitaufwand für die Bewertung von zehn Eigenschaftsausprägungen gering und die Trait Ratings lassen sich leicht in ein Studiendesign integrieren.

---

<sup>34</sup> Darüber hinaus wurde in Anlehnung an frühere Studien (z. B. Galinsky & Moskowitz, 2000; Manohar & Appiah, 2016; Shih et al., 2009) für Studie 3 angenommen, dass die Einstellung gegenüber der Mutter in der Gruppe mit direkter Instruktion positiver sein würde. Die Einstellung unterschied sich nicht zwischen direkter und indirekter Instruktion.

## Textvariablen

Die Textvariablen wurden ebenso wie die Trait Ratings erstmals in Studie 3 eingesetzt. Die Auswertung der Texte erwies sich als schwierig und musste im Auswertungsprozess angepasst werden. Obwohl die drei Reflexionsfragen so konkret wie möglich formuliert waren, um geeignetes und vergleichbares Textmaterial für die Auswertung zu erhalten, produzierten die Teilnehmer\*innen sehr unterschiedliche Antworttexte. Diese waren teilweise sehr lang oder sehr kurz (bis hin zu nur einzelnen Wörtern), hatten wenig Bezug zur ursprünglichen Fragestellung, enthielten viele Fehler (Groß- und Kleinschreibung, Tippfehler, ungeeignete Satzstruktur, mangelnde Sprachkenntnisse etc.) und waren somit teils schwer verständlich. Ursprünglich geplante Auswertungsstrategien (z. B. Häufigkeit einzelner Wörter zählen wie bei Ebert et al., 2020 oder Sherman et al., 2020), die neben der Auswertung anhand der drei Textvariablen eingesetzt werden sollten, konnten nach sorgfältiger Abwägung nicht angewendet werden, auch wenn aktuelle Softwareprogramme gute Möglichkeiten zur automatisierten Textauswertung bieten (z. B. mit dem R Paket Quanteda; Benoit et al., 2018). Die Auswertung der Texte basiert daher auf den individuellen Bewertungen zweier externer Beurteilerinnen. Dieser ganzheitliche Ansatz bei der Auswertung von Texten wurde auch in früheren Studien erfolgreich angewendet (vgl. z. B. Sherman et al., 2020). Bei der Bewertung der Texte orientierten sich die Beurteilerinnen an einer vorgegebenen Instruktion. Sie bewerteten die Texte einzelner Teilnehmer\*innen hinsichtlich des Ausmaßes an positiven Emotionen, negativen Emotionen und Empathie gegenüber der fiktiven Mutter. Die hohen Inter-Rater-Korrelationen für die drei Textvariablen weisen auf eine sehr gute Übereinstimmung der Beurteilerinnen hin.

Insgesamt scheinen die Textvariablen ausreichend stark mit dem Konstrukt der Perspektivenübernahme zu korrelieren, um für die indirekte Messung der Perspektivenübernahme verwendet zu werden. Die Textvariablen (positive Emotionen, negative Emotionen, Empathie) korrelierten signifikant mit der Bereitschaft, die Elternperspektive einzunehmen (Post). Darüber hinaus kann die Verwendung von Reflexionsfragen (im Gegensatz zu Selbstberichten) den Vorteil haben, dass die zu messende Variable nicht offensichtlich ist und sozial erwünschtes oder zufälliges Antwortverhalten weniger wahrscheinlich ist, z. B. bei der Messung von stereotypen Denkmustern. Indirekte Variablen wie die Textvariablen haben außerdem den Vorteil, dass sie weniger anfällig für Deckeneffekte sind als direkte Messungen (vgl. die hohen Werte der Skala Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in den Ergebnissen aller drei Studien, Abschnitt: Empirische

Studien). Ein weiterer Vorteil von Reflexionstexten besteht darin, dass das Schreiben eines Textes selbst eine Übung zur Perspektivenübernahme darstellen könnte (Ebert et al., 2020, S. 66).

#### Unterschiedliche Zusammenhänge der Maße

In Studie 3 zeigte sich hypothesenkonform, dass die Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive positiv korreliert mit den Trait Ratings (Einstellung gegenüber der Mutter) sowie den Textvariablen „positive Emotionen“ und „Empathie“ (und negativ korreliert mit der Textvariable „negative Emotionen“). Allerdings korrelierte die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen ebenfalls signifikant mit den Trait Ratings (Einstellung gegenüber der Mutter). Für die Textvariablen ergaben sich keine signifikanten Korrelationen für die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen (siehe Korrelationsmatrix im Anhang zu Studie 3 im Abschnitt: Empirische Studien).

Die unterschiedlichen Ergebnisse für die Korrelation mit der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber den Schüler\*innen könnten auf grundlegende methodische Unterschiede zwischen den Textvariablen und den Trait Ratings zurückzuführen sein. Die Werte für die Textvariablen basieren auf den Einschätzungen von zwei externen Beurteilerinnen, während die Trait Ratings von den Lehramtsstudierenden selbst durchgeführt wurden. Die Texte spiegeln ein eher spontanes verbales Verhalten der Lehramtsstudierenden wider, im Gegensatz zu den Bewertungen vorgegebener Eigenschaften auf einer numerischen Skala. In den Reflexionsfragen wurden im Gegensatz zu den Trait Ratings keine expliziten Personenmerkmale abgefragt. Insgesamt weisen die Textvariablen vermutlich eine geringere Reliabilität auf als die Trait Ratings.

Der positive Zusammenhang zwischen den Trait Ratings und der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schüler\*innen könnte darauf hindeuten, dass Lehramtsstudierende, die der Mutter positive Eigenschaften zuschreiben, von vornherein eher bereit sind, die Perspektiven anderer Personen, auch die der Schüler\*innen, zu übernehmen. Möglicherweise ist es also eine Eigenschaft der Proband\*innen, im Sinne der singulären Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010), die sich in diesem Ergebnis widerspiegelt.

Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten jedoch auch darauf hindeuten, dass die Trait Ratings enger mit dem Konstrukt der Perspektivenübernahme verbunden sind und besser geeignet sind, Perspektivenübernahme indirekt zu erfassen. Allerdings ist auch die

Korrelation zwischen den Trait Ratings und den Textvariablen signifikant (die Trait Ratings korrelieren positiv mit positiven Emotionen und Empathie und negativ mit negativen Emotionen).

Insgesamt deuten die Korrelationen der abhängigen Variablen darauf hin, dass sowohl die Einstellungsbewertungen als auch die Textvariablen als indirekte Maße für Perspektivenübernahme herangezogen werden können. Die Befunde stehen im Einklang mit früheren Studien, die sich ebenfalls mit Korrelationen zwischen Perspektivenübernahme und empathischen Emotionen beschäftigen (z. B. Ebert et al., 2020, S. 74) oder die einen allgemeinen positiven Effekt von Instruktionen zur Perspektivenübernahme auf Einstellungen, empathische Emotionen und den Abbau von Stereotypen zeigen (Batson et al., 1997; Galinsky & Moskowitz, 2000; Sherman et al., 2020; Todd et al., 2012a, 2012b).

### Einschränkungen der Aussagekraft durch das Design

Jede der drei Studien hatte ein anderes Design (vgl. Abb. 3). Prä-Post-Messung und Kontrollgruppe in einem einzigen Design zu kombinieren, war durch die in den Lehrveranstaltungen bestehenden Rahmenbedingungen nicht möglich<sup>35</sup>. Auch eine randomisierte Zuteilung einzelner Proband\*innen zu den unterschiedlichen Bedingungen in Studie 1 und 3 war aufgrund der universitären Seminarstruktur und der vorgesehenen Kleingruppenarbeit innerhalb der Seminarsitzung nicht möglich. Die Seminargruppen der Studien 1 und 3 wurden den Bedingungen systematisch zugeordnet, wobei darauf geachtet wurde, dass die Merkmale Uhrzeit und Dozentin gleichmäßig verteilt waren. Dennoch können in der Zusammenschau der drei Studiendesigns einige Nachteile ausgeglichen werden. Die folgende Abbildung zeigt einerseits vier Gruppen bzw. Bedingungen (in Anlehnung an das Solomon-Vier-Gruppen-Design, vgl. Eifler & Leitgöb, 2022, S. 234), die für ein vollständiges Design zur Überprüfung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit berücksichtigt werden sollten (mit der Einschränkung, dass eine randomisierte Zuweisung aufgrund der Seminarbedingungen nicht möglich ist) und andererseits die Realisierung dieser Gruppen in den Studien 1, 2 und 3 (vgl. Abb. 5). Mit den Studien können zumindest drei der vier Gruppen berücksichtigt werden (es fehlt eine Prä-Post-Messung ohne Intervention), jedoch nicht innerhalb einer Studie. Ein vollständiges Design würde alle vier Gruppen in einer einzigen Studie vereinen (vgl. Abb. 5).

---

<sup>35</sup> Zum Beispiel gab es in Studie 2 nur eine Seminargruppe und für eine Kontrollgruppe wäre eine zweite Seminargruppe notwendig gewesen.



Vollständiges Design zur Überprüfung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit			Realisierung der Gruppen in den Studien 1, 2 und 3
Prä	Lerngelegenheit (mit Hut)	Post	Studie 2 und Studie 3
Prä		Post	nicht umgesetzt
	Lerngelegenheit (mit Hut)	Post	Studie 1
		Post	Studie 1 (Wartekontrollgruppe)

**Abbildung 5.** Vollständiges Design zur Überprüfung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit und Realisierung der Gruppen in den Studien 1, 2 und 3.

Die Designeinschränkungen der drei Studien werden im Folgenden näher erläutert.

Das Interventions-Wartekontrollgruppendesign in Studie 1 beinhaltete keine Prä-Messung im Gegensatz zu Studie 2 und 3. Die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in den Interventionsgruppen wurde erst *nach* der Intervention erfasst. Die Erfassung *vor* der Teilnahme an der Lerngelegenheit erfolgte nur in der Wartekontrollgruppe. Unterschiede zwischen den Seminargruppen in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme wurden mithilfe eines hierarchischen linearen Modells analysiert (siehe Auswertungsverfahren zu Studie 1 im Abschnitt: Empirische Studien). Das Ergebnis zeigte, dass die Seminarzugehörigkeit keine signifikante Varianz in den abhängigen Variablen erklärt. Es ist daher unwahrscheinlich, dass die Effekte auf Unterschiede zwischen den Seminargruppen zurückzuführen sind. Ein Vorteil der fehlenden Prä-Messung besteht darin, dass eine Prä-Befragung mit den Items zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme selbst eine Intervention darstellen kann (siehe Diskussion zu Studie 3 im Abschnitt: Empirische Studien)<sup>36</sup>. Insofern

<sup>36</sup> In Studie 2 und Studie 3 kann ein Einfluss der Prä-Messung auf die Post-Messung nicht ausgeschlossen werden, da hierzu eine Kontrollgruppe fehlte. Die erste Messung zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme kann einen Einfluss auf die zweite Messung haben. Wenn dieser Einfluss in Interventions- und Kontrollgruppe gleich wäre, wäre die Aussagekraft nicht einschränkt. Es ist allerdings ebenfalls denkbar, dass der Effekt der

ist es hilfreich, dass in Studie 1 ein Effekt der Lerngelegenheit nachgewiesen werden konnte, ohne dass ein möglicher Einfluss einer Prä-Befragung vorliegt.

Ein Problem im Design von Studie 3 könnte die Reihenfolge der Skalen in der Post-Befragung sein. Möglicherweise wurde die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (Post) durch den Einsatz der Reflexionsfragen und das Verfassen der Texte dazu beeinflusst. In der Post-Befragung wurden den Teilnehmer\*innen zuerst die Reflexionsfragen gestellt, anschließend die zehn zu bewertenden Eigenschaften (Einstellung gegenüber der Mutter) und zuletzt die Skalen zur Messung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme präsentiert. Die Intention war, dass die Prä- und Post-Erfassung der Items zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme einen möglichst großen Abstand innerhalb der 90-minütigen Seminarsitzung haben sollten, damit sich die Teilnehmer\*innen nicht an ihren Prä-Wert auf dem Schieberegler erinnern (auch wenn eine Erinnerung nur visuell hätte erfolgen können, da es keine numerische Beschriftung auf dem Schieberegler gab; dennoch ist diese Möglichkeit nicht auszuschließen). Da jedoch in den Studien 1 und 2 keine Reflexionsfragen eingesetzt wurden und sich die Lerngelegenheit in diesen Studien positiv auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme auswirkte, scheint der Einfluss der Reflexionsfragen auf die Items zur Bereitschaft gering zu sein.

Ein weiterer Nachteil in Studie 3 besteht darin, dass die Trait Ratings und Textvariablen lediglich in der Post-Messung eingesetzt wurden. Rückschlüsse auf die Intervention sind somit nicht möglich. Ob die Lerngelegenheit „Fall B.“ einen positiven Effekt auf die Trait Ratings und Textvariablen hat, müsste in zukünftigen Studien mit einem Prä-Post-Interventions-Kontrollgruppendesign (und im besten Fall einer randomisierten Zuteilung der einzelnen Teilnehmer\*innen) überprüft werden. Die Trait Ratings lassen sich unkompliziert in die Prä- und Post-Messung einsetzen und könnten sogar auf den fiktiven Schüler ausgeweitet werden (Erfassung der Einstellung gegenüber dem Schüler<sup>37</sup>). Teilnehmer\*innen würden die Mutter und den Schüler anhand der jeweils zehn Eigenschaften vor der Intervention bewerten. Da die Teilnehmer\*innen zur Vorbereitung auf die synchrone Seminarsitzung ein Dokument mit der Fallbeschreibung des Schülers und seiner Eltern erhalten, können sie zum Zeitpunkt

---

Intervention auf die Post-Messung durch die Prä-Messung beeinflusst ist. Der tatsächliche Einfluss der Intervention könnte sich also unterscheiden von dem Einfluss ohne eine Prä-Messung.

<sup>37</sup> Es ist denkbar, dass Lehramtsstudierende den Schüler positiver bewerten als die Mutter, da die Lehramtsstudierenden mit der Rolle des Schülers vertrauter sein könnten. Es ist auch denkbar, dass ein möglicher Spillover-Effekt der Lerngelegenheit dazu führt, dass der Schüler in der Post-Messung positiver bewertet wird, obwohl die Lerngelegenheit in ihrer derzeitigen Form nicht auf die Schüler\*innenperspektive ausgerichtet ist (lediglich die Perspektive der Mutter soll eingenommen werden).

einer Prä-Befragung eine Einstellung gegenüber Mutter und dem Schüler entwickelt haben. Zur Kontrolle sollte abgefragt werden, ob die Fallbeschreibung gelesen wurde. Optional sollten die Teilnehmer\*innen angeben können: „Ich kann diese Eigenschaften aufgrund meines Vorwissens nicht bewerten“. Nach der Bearbeitung der Lerngelegenheit in den Kleingruppen würde die Post-Befragung stattfinden. So könnte festgestellt werden, ob der zentrale Teil der Lerngelegenheit zu einer positiveren Bewertung der Eigenschaften geführt hat. Im Vergleich zu den Trait Ratings müssten die drei Reflexionsfragen für eine Prä-Messung leicht angepasst werden. Eine Frage bezieht sich beispielsweise auf die Kleingruppenarbeit innerhalb der Seminarsitzung („Möglicherweise sind Ihnen während der Übung bestimmte Gefühle gegenüber der Mutter aufgefallen.“) und müsste daher für die Prä-Messung umformuliert werden („Möglicherweise sind Ihnen während des Lesens des Falles B. bestimmte Gefühle gegenüber der Mutter aufgefallen.“). Die beiden anderen Fragen hingegen können gut in die Prä-Messung integriert werden („Aus der Fallbeschreibung geht hervor, dass die Eltern von B. ihn schon vor Jahren bei einem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) vorstellen sollten. Dies ist bis heute nicht geschehen. Konzentrieren Sie sich jetzt auf die Mutter. Welche Gründe könnten dazu geführt haben, dass sie B. nicht beim SPZ vorgestellt hat?“ und „Wenn Sie der Mutter Fragen stellen könnten, welche wären das?“).

## Bedeutung der Ergebnisse für die Lehrkräftebildung und Schulpraxis

### Förderung verschiedener Kompetenzaspekte mit der Lerngelegenheit

Um in relevanten Situationen des Schulalltags kompetent und professionell handeln zu können, müssen kognitive Fähigkeiten (z. B. bestimmte Wissensbereiche) und motivationale Bereitschaften als Voraussetzungen zusammenkommen. Diese beiden Aspekte sind zentrale Bestandteile von Kompetenzen (vgl. Weinert, 2014; Blömeke et al., 2015; siehe Abschnitt: Aspekte der Kompetenz von Lehrkräften). Da Perspektivenübernahme also nur dann in realen Situationen kompetent eingesetzt werden kann, wenn eine motivationale Bereitschaft dazu vorhanden ist, wurde in dieser Arbeit der Fokus auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gelegt. Denn diese kann in der Ausbildung von Lehrkräften besonders gut gefördert werden und ist eine gute Grundlage dafür, dass Perspektivenübernahme in der späteren Praxis auch tatsächlich stattfindet.

Auch wenn die Wirksamkeit der Lerngelegenheit nur bezüglich der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme nachgewiesen wurde, ist es möglich, dass auch andere Kompetenzaspekte gefördert wurden, die nicht erfasst wurden. Die Instruktion zur gezielten

Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“ inklusive der unterstützenden Satzanfänge (z. B. „Wenn ich die Mutter wäre...“) stellt eine explizite Übung zur Perspektivenübernahme dar. Das Kennenlernen und Bewältigen dieser Übung, könnte daher die kognitiven Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei den Teilnehmer\*innen gefördert haben. Dies konnte nicht explizit gemessen werden. Die Werte der Skala „Kompetenzerleben während der Bearbeitung der Lerngelegenheit“ unterstützen die Annahme, dass Teilnehmer\*innen die Aufgaben gut bewältigen konnten (vgl. Ergebnisse für Studie 1 in Briese et al. 2022<sup>38</sup>). Zudem kann der metaphorische Charakter der „Hut-auf-Methode“ vermutlich besonders gut erinnert werden.

Damit beobachtbares professionelles Verhalten entsteht, bedarf es nach dem Modell der Kompetenz als Kontinuum von Blömeke et al. (2015) neben den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen weiterer situationspezifischer Fähigkeiten: Die Fähigkeit, in einer Situation wahrzunehmen, die Wahrnehmung richtig zu interpretieren und auf Basis dieser Interpretation eine Entscheidung zu treffen (vgl. Abb. 1). Diese situationspezifischen Fähigkeiten dürften durch die Bearbeitung der Lerngelegenheit „Fall B.“ in gewissem Umfang angesprochen und gefördert worden sein. Während der Kleingruppenarbeitsphase hatten die einzelnen Teilnehmer\*innen die Möglichkeit wahrzunehmen, wie die anderen Teilnehmer\*innen aus der Perspektive z. B. der Mutter des fiktiven Schülers ihre Beiträge formulierten. Gemeinsam waren die Teilnehmer\*innen mit der Aufgabe aufgefordert zu interpretieren, was diese einzelnen Beiträge für die adressatengerechte Kommunikation mit der Mutter bedeuten. Die Teilnehmer\*innen waren zudem aufgefordert, sich für bestimmte (teils vorgegebene) Formulierungen zu entscheiden, die sie in einem Gespräch mit der Mutter als angemessen einschätzen. Möglicherweise wurden dadurch, neben der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, auch diese Aspekte der Perspektivenübernahmekompetenz angesprochen und mitgefördert.

Mit der Messung der Bereitschaft wurde eine bestehende Lücke in der Forschung zur Perspektivenübernahme geschlossen. Es lässt sich festhalten, dass die Lerngelegenheit „Fall B.“ die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme erfolgreich gefördert hat und möglicherweise auch andere Aspekte der Perspektivenübernahmekompetenz angesprochen und gestärkt wurden.

---

<sup>38</sup> Ergebnisse für Studie 2 und 3 auf Anfrage.

Unklar ist, inwieweit eine im Studium geförderte Bereitschaft als Teil der Perspektivenübernahmekompetenz zu einer erfolgreichen Perspektivenübernahme in der späteren Berufspraxis führt. Angehenden Lehrkräften muss es gelingen, Perspektivenübernahme routiniert in ihr Verhaltensrepertoire zu integrieren. Möglicherweise müssen bestehende individuelle Routinen (z. B. für die Gesprächsführung mit schwierigen Personen) durch neue ersetzt werden. Dazu bedarf es ausreichender Übungen und Lerngelegenheiten in der Ausbildung, damit die Vorteile der Perspektivenübernahme verinnerlicht werden und die Perspektivenübernahme als fester Bestandteil in das eigene Verhaltensrepertoire integriert wird.

### [Ausblick: Perspektivenübernahme in der Ausbildung und Schulpraxis fördern](#)

Wie können nun die Befunde aus dieser Arbeit und Befunde zur Perspektivenübernahme aus früheren (sozialpsychologischen) Studien für die Ableitung von Interventionen zur Förderung der Perspektivenübernahme sowohl in der universitären Ausbildung als auch in der späteren Weiterbildung und Schulpraxis von Lehrkräften genutzt werden?

Die motivationale Bereitschaft, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen, gilt als wichtigste Voraussetzung im Prozess der Perspektivenübernahme (Gehlbach, 2017). Es ist daher entscheidend, bereits in der universitären Ausbildung von Lehrkräften den Fokus auf die Förderung dieser Bereitschaft zu legen. Dies kann durch verschiedene Übungen und Lerngelegenheiten erreicht werden, die die Perspektivenübernahme fest im Curriculum verankern. Wenn Lehramtsstudierende, die mit diesen Grundlagen ausgestattet sind, in ihrem späteren Berufsleben feststellen, dass sie durch Perspektivenübernahme Situationen besser verstehen oder Beziehungen einfacher aufbauen können, könnte sich die Perspektivenübernahme im Laufe der Zeit als Kompetenz und möglicherweise als automatisiertes Schema für bestimmte Situationen entwickeln und verfestigen.

Da Lehramtsstudierende generell eher bereit zu sein scheinen, die Perspektive der Schüler\*innen einzunehmen (Studien 1 und 3), sollte die Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive bei Lehramtsstudierenden besonders gefördert werden. Denn eine geringe Bereitschaft, die Elternperspektive zu berücksichtigen, kann in der späteren Berufspraxis zu Missverständnissen und Konflikten führen, die sich langfristig negativ auf die Eltern-Lehrkraft-Beziehung auswirken können. Probleme mit Eltern sowie das Führen von Elterngesprächen werden von vielen Lehrkräften ohnehin als besonders belastend erlebt (Hornby & Lafaele, 2011; Lawrence-Lightfoot, 2003; Mach-Würth, 2021; Unterbrink et al.,

2008). Der Einsatz der Lerngelegenheit „Fall B.“ kann daher für Lehramtsstudierende von großem Nutzen sein, um Gesprächssituationen mit Eltern in der späteren Berufspraxis positiv zu gestalten. Eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern kann sich positiv auf das Wohlbefinden der Lehrkraft auswirken und sogar die Leistungen von Schüler\*innen beeinflussen (z. B. Fu et al., 2022; Marschall et al., 2022). Wenn Eltern erleben, dass ihre Perspektive z. B. von der Klassenlehrkraft ihres Kindes wertschätzend im Gespräch berücksichtigt wird, führt dies möglicherweise generell zu weniger Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften (oder anderem Schulpersonal) und zu einer positiveren Einstellung der Eltern gegenüber der Schule. Zudem könnte ein Ungleichgewicht mit einer stärkeren Berücksichtigung der Schüler\*innenperspektive dazu führen, dass Lehrkräfte in Gesprächen Schwierigkeiten haben, neutral zu bleiben und voreingenommen agieren, sich auf die Seite der Schüler\*innen stellen und dadurch Konflikte mit den Eltern verschärfen. Die Berücksichtigung der Elternperspektive, insbesondere im Hinblick auf gelingende Beratungsgespräche, sollte daher durch gezielte Übungen im Rahmen der Lehrkräftebildung trainiert werden.

Neben der universitären Ausbildung von Lehrkräften ist auch die Umsetzung der Förderung der Perspektivenübernahme in der schulischen Praxis zu berücksichtigen. Ein Problem bei der Implementierung neuer Fortbildungsinhalte für manche Lehrkräfte besteht darin, dass diese ihre Routinen ungern ändern werden, wenn es keine Belege für die Wirksamkeit einer anderen Verhaltensvariante gibt (Gehlbach, 2010). Daher ist es sinnvoll, mit kleineren Maßnahmen wie der 90-minütigen Lerngelegenheit „Fall B.“ zu beginnen, da auch kleine Maßnahmen große und nachhaltige Effekte haben können (Gehlbach, 2010, S. 359) und eher die Zustimmung der Lehrkräfte finden. Gehlbach et al. (2012) weisen darauf hin, dass es in der Praxis notwendig ist, Strukturen zu entwickeln, die Menschen motivieren, Perspektivenübernahme zu praktizieren<sup>39</sup>. Wenn das pädagogische Personal an Schulen - und vor allem die Schulleitung - es als wichtig erachtet, Perspektivenübernahme in den Schulalltag zu integrieren, müssen dafür schulinterne Strukturen und eine Haltung entwickelt werden, in denen Perspektivenübernahme einen Platz findet. Ziel sollte es sein, dass die Perspektive von Schüler\*innen und Eltern möglichst in jedem Fall berücksichtigt wird, vor allem von Lehrkräften, Erzieher\*innen, Sonderpädagog\*innen und Schulsozialarbeiter\*innen.

---

<sup>39</sup> Das aktuelle Modellprojekt „Empathie-macht-Schule“ beschäftigt sich mit den Themen Perspektivenübernahme und Empathie für die schulische Praxis. Es wird derzeit von der Universität Heidelberg evaluiert (<https://www.empathie-macht-schule.de/>). Das Projekt fordert, dass Erwachsene in der Schule Empathie, Klarheit und Reflexionsbereitschaft für aufrichtige Beziehungen mit den Schüler\*innen brauchen und das Training einer Beziehungskompetenz notwendig ist.

Es sollte zur Routine werden, dass sich das pädagogische Personal vor allem vor Klassenkonferenzen, Schulhilfekonferenzen oder anderen wichtigen Beratungsgremien, an denen insbesondere Eltern beteiligt sind, vorbereitet. Für diese Vorbereitung könnten Leitfäden oder Vorbereitungs-Checklisten für Elterngespräche entwickelt werden, die z. B. Satzanfänge enthalten („Wenn ich die Mutter wäre...“), aber auch Strukturierungshilfen für das Gespräch selbst (z. B. „Was erwarten wir von dem Gespräch?“). Auch wenn das Setting der Lerngelegenheit „Fall B.“ mit einem Beratungsgespräch spezifisch ist, erscheint es plausibel, dass die methodischen Aspekte und die Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“ für andere Gesprächsanlässe in Schulen, aber auch für kollegiale Beratungsrunden, in denen bestimmte Themen reflektiert werden, generalisierbar sind. Um das Thema Perspektivenübernahme (und Lerngelegenheiten wie die des „Fall B.“) in einem Kollegium flächendeckend zu implementieren, könnten schulinterne Fortbildungen genutzt werden, z. B. in den Präsenztagen am Ende der Sommerferien. Die Schulen könnten dann mit einem neuen Projekt („Perspektivenübernahme an unserer Schule fördern“) und wichtigen Impulsen in ein neues Schuljahr starten. Dabei sollte die Förderung der Perspektivenübernahme nicht ausschließlich für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal gedacht werden. Auch Schüler\*innen können von Übungen zur Perspektivenübernahme profitieren (z. B. Gehlbach, 2011). Perspektivenübernahme unter Schüler\*innen kann Beziehungen stärken und Mobbingstrukturen entgegenwirken (Pozzoli et al., 2017<sup>40</sup>).

Wichtig für eine schulinterne Förderung der Perspektivenübernahme scheint zu sein, dass die Übungen und Lerngelegenheiten dazu weitgehend in einem kollegialen Setting stattfinden und nicht individuell von z. B. Lehrkräften bearbeitet werden. Fallbasiertes Lernen gilt als besonders effektiv, wenn es kooperativ erfolgt (Digel, 2012; Levin, 1995). Die Kultusministerkonferenz (2022, S. 12) betont, dass Lehrkräfte „kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ praktizieren sollen. Darüber hinaus gelten Kompetenzen zur kollegialen Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen (KMK, 2019, S. 4) als übergeordnetes zentrales Merkmal professionellen Handelns. Wenn es

---

<sup>40</sup> Pozzoli et al. (2017) konnten an einer Stichprobe italienischer Jugendlicher nachweisen, dass es direkte und indirekte Auswirkungen von empathischer Wut, empathischer Anteilnahme und Perspektivenübernahme (gemessen mit dem Interpersonal Reactivity Index von Davis, 1980) auf das Verhalten von Mitwisser\*innen bei Mobbing gibt (als Bystander bezeichnet). Empathische Wut, empathische Anteilnahme und Perspektivenübernahme waren positiv mit dem Verteidigen von Mobbingopfern und negativ mit dem passiven Bystanding Verhalten verbunden. Im Hinblick auf die Perspektivenübernahme wirkt sich eine hohe Fähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivenübernahme unter den Schüler\*innen wahrscheinlich positiv auf ihre sozialen Beziehungen aus.

Lehrkräften gelingt, sich kooperativ auf Beratungsgespräche vorzubereiten, z. B. indem sie gemeinsam die Perspektive einer Person aus dem anstehenden Beratungsgespräch übernehmen und Reflexionen dazu besprechen, kann dies einen wertvollen und sicherlich auch entlastenden Beitrag für die Lehrkräfte leisten.

Um Effekte einer Implementierung sowohl im Rahmen der universitären Ausbildung als auch im Rahmen der schulischen Praxis nachhaltig zu unterstützen, sollten umfassendere und inhaltlich aufeinander aufbauende Angebote zum Thema Perspektivenübernahme geschaffen werden. Beispielsweise könnten weitere Varianten der Lerngelegenheit „Fall B.“ entwickelt werden, wofür die bisher ungenutzten sechs Interviews mit Sonderpädagog\*innen genutzt werden könnten (inhaltliche Grundlage der Lerngelegenheit „Fall B.“ lieferte eines von sieben Interviews, siehe Anhang). Durch die Verwendung unterschiedlicher Fälle kann vermieden werden, dass Berliner Lehrkräfte eine Lerngelegenheit doppelt bearbeiten, beispielsweise im Studium und später im Vorbereitungsdienst. Gleichzeitig kann der Wiedererkennungseffekt des Aufbaus und der Aufgaben dabei helfen, die Lerngelegenheit und die Aufforderung zur Perspektivenübernahme mit weniger kognitivem Aufwand anzugehen und langfristig die motivationale Bereitschaft zur Perspektivenübernahme positiv zu beeinflussen. Eine neue Variante der Lerngelegenheiten könnte zudem dahingehend modifiziert werden, dass der Vater eines Kindes im Mittelpunkt eines Elternkontaktes steht. Ein Einfluss des Geschlechts der Mutter im Fallbeispiel „Fall B.“ auf die Effekte der Lerngelegenheit kann nicht ausgeschlossen werden.

Um die Effekte der Intervention in dieser Arbeit nachhaltig zu unterstützen, wurden Hinweise auf unterstützende Institutionen und Ansprechpartner\*innen gegeben (z. B. Angebote der Schulpsychologie für Lehrkräfte), ein Podcast zur Verfügung gestellt, in dem eine der Dozentinnen aus Studie 1 nachträglich Fragen der Teilnehmer\*innen beantwortete, sowie weiterführende Literatur zu diagnostisch-beratenden Gesprächen angeboten.

Selbstverständlich handelt es sich hierbei um freiwillige und niedrigschwellige Angebote, deren Nutzung nicht evaluiert wurde. Um die Langzeiteffekte einer Intervention zur Perspektivenübernahme wissenschaftlich zu untersuchen, besteht derzeit die Idee, eine Coachinggruppe von Berliner Lehrkräften (in Anlehnung an das Freiburger Modell; Lehrer\*innen-Coachinggruppen, 2024) zu begleiten. Diese Coachinggruppen werden an einigen schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) in Berlin angeboten und haben zum Ziel, die



Perspektivenübernahme zu trainieren. Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation dieser Gruppen wäre wünschenswert.

## Fazit

Perspektivenübernahme gilt als Grundlage für zufriedenstellende zwischenmenschliche Beziehungen. Mit der schrittweisen Entwicklung und Optimierung wurde im Rahmen dieser Arbeit eine Lerngelegenheit geschaffen, die erfolgreich zur Förderung der Perspektivenübernahme eingesetzt werden kann. Die 90-minütige fallbasierte Lerngelegenheit bietet angehenden Lehrkräften eine niedrigschwellige Möglichkeit, ihre Perspektivenübernahmekompetenz zu entwickeln. Sie bearbeiten in einem kooperativen Setting Aufgaben zu einem anstehenden Elterngespräch und nutzen für die Bearbeitung Methoden, die gezielt die Übernahme der Perspektive der Akteur\*innen im Gespräch instruieren. Das Kennenlernen und erfolgreiche Anwenden dieser Methoden in Kombination mit der Fallgeschichte hat einerseits das Potenzial, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowohl gegenüber Schüler\*innen (Studien 2 und 3) als auch gegenüber Eltern (Studien 1, 2 und 3) zu erhöhen, andererseits kann das Wissen über die Perspektivenübernahme erhöht werden und durch die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben mit anderen Teilnehmer\*innen werden situationspezifische Fähigkeiten für die spätere Berufspraxis trainiert: das Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden, welches letztlich zu kompetentem Handeln führt (vgl. Blömeke et al., 2015). Somit werden verschiedene Kompetenzaspekte trainiert, und die Wahrscheinlichkeit erhöht sich, dass angehende Lehrkräfte in ihrer späteren Berufspraxis die Perspektivenübernahme bewusst einsetzen, insbesondere in Elterngesprächen. Die Perspektivenübernahme ist gerade für den Kontakt und die Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern relevant, da diese allgemein als herausfordernd und problembehaftet gelten (Hornby & Lafaele, 2011; Lawrence-Lightfoot, 2003; Mach-Würth, 2021; Unterbrink et al., 2008) und zudem die Bereitschaft zur Übernahme der Elternperspektive bei Lehramtsstudierenden generell geringer ausgeprägt zu sein scheint als die Bereitschaft zur Übernahme der Schüler\*innenperspektive.

Fallbasierte und praxisnahe Übungen wie die Lerngelegenheit „Fall B.“ sollten an verschiedenen Stellen im Curriculum der universitären Lehrkräftebildung implementiert werden. Sie unterstützen Studierenden bei der Auseinandersetzung mit ihrer zukünftigen Rolle, z. B. in Beratungsgesprächen mit Eltern. Herausfordernde Situationen oder Gespräche sowie schwierige zwischenmenschliche Beziehungen können so besser bewältigt werden.

Seit der Evaluation im Wintersemester 2021/2022 (Studie 3) ist die Lerngelegenheit „Fall B.“ fester Bestandteil des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ im ersten Semester des Lehramtsmasterstudiengangs an der Freien Universität Berlin.

## Literaturverzeichnis

- 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. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S., & Albarracin, D. (2019). The influence of attitude on behavior. In D. Albarracin, & B.T. Johnson (Hrsg.), *The Handbook of Attitudes* (S. 197-255). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178103>
- Athanases, S. Z., & Sanchez, S. L. (2020). 'A caesar for our time': Toward empathy and perspective-taking in new teachers' drama practices in diverse classrooms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730170>
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 750-758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008>
- Batson, C. D., Lishner, D. A., Carpenter, A., Dulin, L., Harjusola-Webb, S., Stocks, E. L., Gale, S., Hassan, O., & Sampat, B. (2003). "... As you would have them do unto you": Does imagining yourself in the other's place stimulate moral action? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1190–1201. <https://doi.org/10.1177/0146167203254600>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M., & Linnemann, M. (2014) Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19(37), 21-43. <https://doi.org/10.25656/01:17151>

- Benoit, K., Watanabe, K., Wang, H., Nulty, P., Obeng, A., Müller, S., & Matsuo, A. (2018). *quanteda*: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774. <https://doi.org/10.21105/joss.00774>
- Berkhof, M., van Rijssen, H. J., Schellart, A. J. M., Anema, J. R., & van der Beek, A. J. (2011). Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: An overview of systematic reviews. *Patient Education and Counseling*, 84(2), 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>
- Berthold, A., Leicht, C., Methner, N., & Gaum, P. (2013). Seeing the world with the eyes of the outgroup - The impact of perspective taking on the prototypicality of the ingroup relative to the outgroup. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(6), 1034-1041. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.07.007>
- 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). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3436>
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. [Dissertation, Technische Universität Darmstadt]. TUprints. [https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation\\_Bruder\\_Lernberatung\\_070311.pdf](https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf)

- Carlson, T. B. (2001). Using metaphors to enhance reflectiveness among preservice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(1), 49-53.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605820>
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293–332. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2)
- Christ, C. C., Carlo, G., & Stoltenberg, S. F. (2016). Oxytocin receptor (OXTR) single nucleotide polymorphisms indirectly predict prosocial behavior through perspective taking and empathic concern. *Journal of Personality*, 84(2), 204–213.  
<https://doi.org/10.1111/jopy.12152>
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with Children's academic skills and Behavioral functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 211–226.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0222-z>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- 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*. Penguin Books.
- De Bono, E. (o.D.). Thinking as a skill. Abgerufen am 05. Februar 2024 von <https://www.debono.com/>
- Decety, J., Chen, C., Harenski, C., & Kiehl, K. A. (2013). An fMRI study of affective perspective taking in individuals with psychopathy: Imagining another in pain does not evoke empathy. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 489–489. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00489>
- Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 91-104. <https://doi.org/10.25656/01:21700>
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2020). *Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. Ein Rahmencurriculum*. Kommission Psychologie in Lehramtsstudiengängen. [https://www.dgps.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/Kommissionen/Rahmencurriculum\\_2020.pdf](https://www.dgps.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kommissionen/Rahmencurriculum_2020.pdf)
- Digel, S. (2012). Kooperatives fallbasiertes Lernen: Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(3), 42–52. <https://doi.org/10.3278/REP1203W042>
- Dotger, B. H. (2013). *Clinical simulations for teacher development. A companion manual for teachers*. IAP.
- Ebert, A. R., Miron, A. M., Hodel, A. E., Rowley, S. K., Davis, R., & Melotik, E. (2020). Perspective taking and empathic emotions in letters written by grandchildren to their grandparent with dementia versus grandparent without dementia. *Journal of Family Issues*, 41(1), 62-84. <https://doi.org/10.1177/0192513X19868830>
- Eifler, S., & Leitgöb, H. (2022). Experiment. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 225-241). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_13)
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early

- adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235–260.  
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eyal, T., Steffel, M., & Epley, N. (2018). Perspective mistaking: Accurately understanding the mind of another requires getting perspective, not taking perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 547–571.  
<https://doi.org/10.1037/pspa0000115>
- Finefter-Rosenbluh, I. (2020). ‘Try walking in my shoes’: Teachers’ interpretation of student perception surveys and the role of self-efficacy beliefs, perspective taking and inclusivity in teacher evaluation. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 747-769.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1770692>
- Fu, W., Pan, Q., Yuan, Y., & Chen, G. (2022). Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students’ academic achievements in China. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872301>
- 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., Maddux, W. W., Gilin, D., & White, J. B. (2008). Why it pays to get inside the head of your opponent: The differential effects of perspective taking and empathy in negotiations. *Psychological Science*, 19(4), 378–384.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02096.x>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A., & Prenzel, M. (2012). Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen?: Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz?. *Die deutsche Schule*, 104(4), 374–382. <https://doi.org/10.25656/01:25739>

- 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*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>
- Gehlbach, H. (2004a). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207–234. <https://doi.org/10.1023/b:edpr.0000034021.12899.11>
- Gehlbach, H. (2004b). Social perspective taking: a facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473242>
- Gehlbach, H. (2010). The social side of school: Why teachers need social psychology. *Educational Psychology Review*, 22(3), 349–362. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9138-3>
- Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory Into Practice*, 50(4), 311–318. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2011, April). The promise of social perspective taking to facilitate teacher-student relationships. *Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans*.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M.-T. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective? *Teachers College Record*, 114(1), 197-225. <https://doi.org/10.1177/016146811211400108>
- 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/10.1177/003172171717696471>
- 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*, 27(3), 282–302.  
<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>
- Glăveanu, V. P., & de Saint Laurent, C. (2018). Taking the perspective of others: A conceptual model and its application to the refugee crisis. *Peace and Conflict*, 24(4), 416–423. <https://doi.org/10.1037/pac0000286>
- 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>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. überarb. u. erw. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547510>
- Hoever, I. J., van Knippenberg, D., van Ginkel, W. P., & Barkema, H. G. (2012). Fostering team creativity: Perspective taking as key to unlocking diversity's potential. *Journal of Applied Psychology*, *97*(5), 982–996. <https://doi.org/10.1037/a0029159>
- 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>
- K2teach (2023). Know how to teach. Abgerufen am 16. November 2023 von <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/index.html>
- Kern, H., Bauer, C., Boldt-Mußmann, G., Jacob, E., & Rösner, M. (2017). Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.), *Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen* (Kap. 1).
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, *21*(1), 31–42. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9095-2>
- 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 Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf](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 Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)

- Knigge, M., Krauskopf, K., and Wagner, S. (2019). Improving socio-emotional competencies using a staged video-based learning program? Results of two experimental studies. *Frontiers in Education* 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00142>
- Knutson Miller, K. (2001). Teacher perspective-taking: Developmental and individual differences. *Educational Research Quarterly*, 25(2), 22–33.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral development and behavior* (S. 31-53). Rinehart & Winston.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
- Krause, A., Dorsewagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4)
- Krippel, M., & Karim, A. A. (2011). „Theory of mind“ und ihre neuronalen Korrelate bei forensisch relevanten Störungen. *Nervenarzt*, 82(7), 843–852. <https://doi.org/10.1007/s00115-010-3073-x>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Waxmann.
- Lamm, C., Batson, C. D., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), 42–58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>

- 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*. Ballantine Books.
- Lehmann-Grube, S. K., Hartinger, A., & Dresel, M. (2019). Entwicklung der Einstellungen Lehramtsstudierender zu Leistungsheterogenität. Der Einfluss von Lehrveranstaltungen. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 33-43). Beltz Juventa.
- Lehrer\*innen-Coachinggruppen (2024). Lehrer\*innen-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Abgerufen am 27. April 2024 von <https://lehrer-coachinggruppen.de/freiburger-modell.html>.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 63–79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00013-V](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00013-V)
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Waxmann.
- Longmire, N. H., & Harrison, D. A. (2018). Seeing their side versus feeling their pain: Differential consequences of perspective-taking and empathy at work. *Journal of Applied Psychology*, *103*(8), 894–915. <https://doi.org/10.1037/apl0000307>
- Mach-Würth, J. (2021). *Gesund bleiben Im Lehrerberuf: Eine empirische Studie zu subjektiven Gesundheitstheorien von Lehrkräften*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32928-0>
- Maes, J., Schmitt, M., & Schmal, A. (1995). Fragebogen für Empathie und Perspektivenübernahme. In: M. Schmitt & C. Altstötter-Gleich (Hrsg.). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt* (2010, S. 158-165). Beltz.

- Manohar, U., & Appiah, O. (2016). Perspective taking to improve attitudes towards international teaching assistants: The role of national identification and prior attitudes. *Communication Education, 65*(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1081956>
- Markman, K. D., Klein, W. M., & Suhr, J. A. (2009). *Handbook of imagination and mental simulation*. Psychology Press.
- 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.
- McAuliffe, W. H. B., Carter, E. C., Berhane, J., Snihur, A. C., & McCullough, M. E. (2020). Is empathy the default response to suffering? A meta-analytic evaluation of perspective taking's effect on empathic concern. *Personality and Social Psychology Review, 24*(2), 141-162. <https://doi.org/10.1177/1088868319887599>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S., & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung?: Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft. *Prävention und Gesundheitsförderung, 14*(1), 15-21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Mouw, J., Saab, N., Gijlers, H., Hickendorff, M., Van Paridon, Y., & Van Den Broek, P. (2020). The differential effect of perspective-taking ability on profiles of cooperative behaviours and learning outcomes. *Frontline Learning Research, 8*(6), 88–113. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i6.633>
- Neuenschwander, M. (2005). *Schule und Familie-was sie zum Schulerfolg beitragen*. Haupt Verlag.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan, Paul, Trench, Trubner, & Co.
- Pietsch, M., Ehmke, T., & Kuhl, P. (2019). *Lehrer. Bildung. Gestalten.:* Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Beltz Juventa.

- Pöhler, M., Briese, F., Wißmann, J., and Kinder, A. (2023). Wenn ich die Mutter wäre... - Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen fördern. *Refubium Freie Universität Berlin*. <https://doi.org/10.17169/refubium-43434>
- Pöhler, M., Briese, F., & Kinder, A. (2024). "If I were the mother...": Fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 9 (2024). <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1352796>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61(1), 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *The Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Roth, M., Schönefeld, V., & Altmann, T. (2016). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie: Ein praxisorientiertes Kompendium*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8>
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- 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., & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. 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>
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(4), 211–222. <https://doi.org/10.1023/A:1023316712331>

- 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>
- Shih, M., Wang, E., Trahan Bucher, A., & Stotzer, R. (2009). Perspective taking: Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, *12*(5), 565–577. <https://doi.org/10.1177/1368430209337463>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Geschäftsstelle der SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25542>
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 271-314). Elsevier, Academic Press.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *18*, 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- Tietze, K. (2013). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (6. Aufl.). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- 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>
- Tuller, H., Bryan, C., Heyman, G., & Christenfeld, N. (2015). Seeing the other side: Perspective taking and the moderation of extremity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 59, 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.02.003>
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143-173. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.143>
- 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*. 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). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_5)
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessung in Schulen*. 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]. <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. Abgerufen am 09. Dezember 2022 von [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lernpsych/mitarbeiter/jwissmann/Download\\_Fallinventar/index.html](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lernpsych/mitarbeiter/jwissmann/Download_Fallinventar/index.html).
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yale Poorvu Center for Teaching and Learning (2022). Strategies for teaching: Case-based learning. Abgerufen am 30. November 2022 von <https://poorvucenter.yale.edu/strategic-resources-digital-publications/strategies-teaching/case-based-learning>.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F., & Vock, M. (2019). Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 20-32). Beltz Juventa.
- 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. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Waxmann.
- 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). Hogrefe.

## Anhang: Entwicklung der Lerngelegenheit „Fall B.“ zur Förderung der Perspektivenübernahme

In diesem Anhang wird die Entwicklung der Lerngelegenheit beschrieben, wobei die Entwicklung vor allem die Falldarstellung selbst und die Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“ umfasst. Mit dieser Lerngelegenheit und dem damit verbundenen Szenario eines Beratungsgesprächs (siehe Abschnitt: Perspektivenübernahme als Teil der Beratungskompetenz von Lehrkräften) sowie der konkreten Instruktion zur Perspektivenübernahme (siehe Anhang: Instruktion „Hut-auf-Methode“) soll die Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften gefördert werden.

Die fallbasierte Lerngelegenheit „Der Fall B.“ ist als 90-minütige Seminarsitzung in digitaler Form konzipiert und wurde ursprünglich für den Einsatz in einem Seminar im Modul „Pädagogische Diagnostik“ der Freien Universität Berlin konzipiert. Die Lerngelegenheit wurde Ende 2020 fertiggestellt und ihr Einsatz seitdem dreimal empirisch überprüft (siehe Abschnitt: Empirische Studien; siehe Anhang: Pilotierung und Weiterentwicklung).

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des Fallbeispiels als inhaltliche Grundlage der Lerngelegenheit und die damit verbundene Instruktion zur Perspektivenübernahme („Hut-auf-Methode“) als methodischer Kern der Lerngelegenheit erläutert. Es folgt eine Beschreibung der Pilotierung der Lerngelegenheit sowie der anschließenden Weiterentwicklung und weiteren Evaluation.

### Entwicklung des Fallbeispiels

Im Dezember 2019 wurden in Vorbereitung auf die Entwicklung der Lerngelegenheit sieben einstündige, leitfadengestützte Interviews mit Sonderpädagog\*innen eines Berliner SIBUZ (Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum) geführt. Hierzu wurde im Vorfeld ein Kooperationsvertrag mit dem SIBUZ unterzeichnet, der die Zielsetzung, die Vorgehensweise und datenschutzrechtliche Aspekte beinhaltete. Die Interviews wurden von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen des K2teach (2023) Projektes (Dr. Marvin Harks und Maike Pöhler) konzipiert, terminiert und in Präsenz durchgeführt. Die Sonderpädagog\*innen wurden aufgefordert, einen aus ihrer Sicht besonderen und komplexen Fall eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Interview zu berichten und für den Termin des Interviews relevante Akten, Diagnostikergebnisse und weitere Dokumente mitzubringen, die den Fall des jeweiligen Kindes im Detail dokumentierten. Nach einer kurzen Einleitung zur Orientierung wurde den

Sonderpädagog\*innen im Interview zu Beginn folgende Frage gestellt: „Bitte beschreiben Sie mir den mitgebrachten Fall so ausführlich wie möglich mithilfe der mitgebrachten Schülerakte/Sonderpädagogischen Förderakte (ca. 20-30 Minuten)“. Für das gesamte Interview wurde darum gebeten einen anderen Namen für das Kind zu nutzen. Mitgebrachte Dokumente oder Akten wurden nur vereinzelt in anonymisierter Form als Kopie an die Interviewer\*innen weitergegeben. Nach der Durchführung wurden alle Interviews transkribiert und anschließend in einer Kurzversion verschriftlicht. Alle verschriftlichten Interviews wurden in einem ausgewählten Expertinnenkreis begutachtet und umfangreich diskutiert. Eines der sieben Interviews wurde von Expertinnen für pädagogische Diagnostik als besonders geeignet für angehende Lehrkräfte bewertet, da die Inhalte in besonderem Maße zum Reflektieren über verschiedene Perspektiven und diagnostische Prozesse anregen. Zudem beinhaltet der Fall dieses Interviews viele unterschiedliche Informationen (z. B. mehrere Intelligenztestwerte) und auch uneindeutige Informationen (z. B. „Seine Lernrückstände sind weiterhin langanhaltend und umfassend“), die integriert und berücksichtigt werden müssen. Dieses Interview wurde genutzt, um daraus den „Fall B.“ zu entwickeln, wobei B. die Abkürzung des Schülervornamens darstellen soll (der echte Vorname beginnt nicht mit einem B.). Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses wurden Einzelheiten verändert, wie z. B. die familiäre Situation, der Berufswunsch des Jungen und psychologische Schwierigkeiten des Jungen. Demnach handelt es sich bei dem entwickelten „Fall B.“ um einen fiktiven Fall, der durch den realen Fall inspiriert wurde. Der „Fall B.“ wurde erneut auf zwei Seiten zusammengefasst und inhaltlich an das intendierte Szenario der Lerngelegenheit angepasst.

Der „Fall B.“ beschreibt die Situation eines Schülers, der sich am Ende seiner Grundschulzeit befindet. Nun steht die erneute Überprüfung seines sonderpädagogischen Förderbedarfs „Lernen“ an, der schon vor vielen Jahren bei ihm festgestellt wurde. Der zuständige Sonderpädagoge berichtet von Lernrückständen, die der Schüler B. bis heute hat. Dazu kommen weitere sozial-emotionale und körperliche Entwicklungsrückstände. Zwar berichtet der Sonderpädagoge auch von den Stärken des Schülers, von seinen schulischen Fortschritten und seiner privaten bzw. familiären Situation, empfiehlt aber trotz nicht ganz eindeutiger Ergebnisse in den IQ-Testungen, den sonderpädagogischen Förderbedarf zu verlängern.

Die digitale Lerngelegenheit sieht vor, dass Teilnehmer\*innen den Fall im Vorfeld der kommenden Seminarsitzung gelesen haben und in der Seminarsitzung selbst in Kleingruppen ein Aufgabenblatt zu einem bevorstehenden Gespräch mit dem Schüler und der Mutter bearbeiten. Für die Lerngelegenheit erhalten die Teilnehmer\*innen folglich zwei Dokumente:

Das erste Dokument dient der asynchronen Vorbereitung und enthält das Fallbeispiel<sup>41</sup>. Es beschreibt folgendes Szenario: Die Klassenlehrkraft, der Sonderpädagoge sowie weitere Lehrkräfte bereiten sich auf ein Beratungsgespräch mit dem Schüler B. und seiner Mutter vor. Im Gespräch sollen einerseits die Ergebnisse der IQ-Tests der letzten Jahre, die tabellarisch im Dokument dargestellt sind, besprochen werden. Andererseits sollen geeignete Fördermaßnahmen sowie die Umsetzung und Verantwortlichkeiten für diese Maßnahmen erörtert werden. Das Schulpersonal hat im Vorfeld mögliche Fördermaßnahmen gesammelt. Im Gespräch mit dem Schüler B. und seiner Mutter sollen die Testergebnisse und Fördermaßnahme adressatengerecht besprochen werden.

Das zweite Dokument enthält die Aufgaben und wird während der synchronen Seminarsitzung zur Verfügung gestellt. Auf dem Aufgabenblatt ist als Hauptziel formuliert, dass die Teilnehmer\*innen in Kleingruppen<sup>42</sup> erarbeiten sollen, welche der bereits schriftlich vorgeschlagenen Formulierungen bzw. konkreten Wortlaute in der jeweiligen Beratungssituation geeignet und welche weniger geeignet sind. Die Formulierungen beziehen sich inhaltlich auf die Mitteilung von IQ-Testergebnissen und ausgewählte Fördermaßnahmen. Die Teilnehmer\*innen wurden dazu aufgefordert, während der Kleingruppenarbeit eine Funktion (z. B. Moderator\*in) und eine Perspektive (z. B. die der Mutter) zu übernehmen.

Nach der Vorstellung des „Fall B.“ als inhaltliche Grundlage der Lerngelegenheit folgt nun das methodische Kernstück: die Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“.

### Instruktion „Hut-auf-Methode“

Zusätzlich zur Wirkung des fallbasierten Lernens kann eine gezielte Instruktion zur Perspektivenübernahme bei der Bearbeitung einer Lerngelegenheit hilfreich sein, um die Perspektivenübernahme zu fördern. Daher wurde zur gezielten Unterstützung der Perspektivenübernahme während der Bearbeitung der Lerngelegenheit in den Kleingruppen, die „Hut-auf-Methode“ entwickelt. Bei der Entwicklung dieser Methode waren insbesondere sozialpsychologische Studien Vorbild, die zeigen, dass man Perspektivenübernahme in

---

<sup>41</sup> Syring et al. (2015) konnten in einem Experiment nachweisen, dass die Motivation bei textbasierten Fällen höher ist als bei videobasierten Fällen und dass Videos zudem als kognitiv belastender empfunden werden.

<sup>42</sup> Fallbasiertes Lernen ist besonders effektiv, wenn es kooperativ stattfindet (Berkhof et al., 2011; Digel, 2012; Levin, 1995; Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2022), was durch die Gestaltung der Seminarsitzung mit der Kleingruppenarbeitsphase im Rahmen der Lerngelegenheit „Fall B.“ ermöglicht wird.

Studien gezielt induzieren kann, z. B. mit einer metaphorischen Instruktion (z. B. "imagine a day in the life of this individual as if you were that person, looking at the world through his eyes and walking through the world in his shoes", Galinsky & Moskowitz, 2000, S. 711). Die „Hut-auf-Methode“ wurde zudem in Anlehnung an die Metapher von De Bonos „Six Thinking Hats“ (De Bono, 2000) entwickelt. Bei De Bonos Methode übernehmen Teilnehmer\*innen in einer Gruppe verschiedene Perspektiven, die durch das Tragen unterschiedlicher metaphorischer Hüte repräsentiert werden. Diese Hüte stehen für verschiedene Denkweisen, wie kritisches Denken oder emotionales Denken, und die Teilnehmer\*innen werden angeleitet, nacheinander diese unterschiedlichen Denkweisen zu nutzen, um ein Problem zu betrachten. Im Gegensatz dazu wurden die Teilnehmer\*innen in der Lerngelegenheit „Fall B.“ dazu aufgefordert, die Perspektive konkreter Personen zu übernehmen. Sie sollten lediglich einen „Hut“ von mehreren auswählen<sup>43</sup> (z. B. in Studie 1: Klassenlehrkraft, Mutter, Schüler) und ausschließlich aus dieser einen Perspektive heraus Überlegungen in die Diskussion der Kleingruppenarbeitsphase einbringen. Anders als bei De Bonos Methode war es nicht vorgesehen, dass eine Person während der Diskussion zwischen verschiedenen Perspektiven wechselt.

Mit der konzipierten „Hut-auf-Methode“ sollen sich die Teilnehmer\*innen vorstellen, sie hätten den „Hut“ einer beteiligten Person auf. Dabei sollen sie stellvertretend für diese Person überlegen, wie eine Aussage oder ein konkreter Wortlaut (der auf dem Aufgabenblatt vorgegeben war) im Gespräch auf diese Person wirken könnte. Der „Hut“ steht metaphorisch für die gedankliche und emotionale Perspektive einer Person. Auf dem Aufgabenblatt waren Satzanfänge wie „Ich als Mutter...“ oder „Wenn ich B. wäre ...“ bereitgestellt, um den Teilnehmer\*innen dabei zu helfen (vgl. „Scaffolding“ Wood et al., 1976), diese neue Methode anzuwenden und ihre eigenen Gedanken in die Diskussion der Kleingruppenarbeitsphase einzubringen<sup>44</sup>. Die Anwendung der „Hut-auf-Methode“ sowie die Satzanfänge waren auf dem Aufgabenblatt festgehalten. Im Gegensatz zu einem Rollenspiel, bei dem die Teilnehmer\*innen in die Rolle der Person schlüpfen, soll die „Hut-auf-Methode“ eine


---

<sup>43</sup> Lediglich in Studie 1 wurden die Teilnehmer\*innen dazu aufgefordert, für die Kleingruppenarbeitsphase einen „Hut“ von mehreren auszuwählen (z. B. Klassenlehrkraft, Mutter, Schüler). In den Studien 2 und 3 der Lerngelegenheit wurden die Teilnehmer\*innen hingegen angewiesen, ausschließlich die Perspektive der Mutter von B. einzunehmen bzw. den „Hut“ der Mutter von B. aufzusetzen. Gründe für diese Änderung werden im Abschnitt „Pilotierung und Weiterentwicklung“ erläutert.

<sup>44</sup> Die Bearbeitung in Kleingruppen ist wichtig, da insbesondere die neue und komplexe „Hut-auf-Methode“ durch die gemeinsame Bearbeitung als kognitiv weniger belastend empfunden werden kann (Kirschner et al., 2009).

distanziertere und gleichzeitig tiefere gedankliche Reflexion über die Perspektive einer Person ermöglichen.

Auf dem Aufgabenblatt wurde z. B. für eine Einzelaufgabe folgende Anleitung gegeben:<sup>45</sup>

Stellen Sie sich symbolisch vor Sie würden sich den „Hut“ der Mutter aufsetzen.  
Nehmen Sie die Perspektive der Mutter ein und überlegen Sie: Wie würden die  
 Formulierungen aus Sicht der Mutter von B. wahrgenommen werden? Welche  
Gedanken und Gefühle könnten die Formulierungen bei der Mutter von B. auslösen?  
(Formulierungshilfen: „Als ... würde ich das so verstehen, ...“, „Ich als ... würde mir  
wünschen, ...“, „Wenn ich... wäre, dann ...“)<sup>46</sup>

Die Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“ lässt sich vorwiegend der zielfokussierten Imagine-Other Form zuordnen (siehe Abschnitt: Formen der Perspektivenübernahme). Denn in dieser Lerngelegenheit werden die Teilnehmer\*innen aufgefordert, sich die Perspektive der anderen Person vorzustellen, anstatt sich selbst in der Situation zu betrachten oder zu überlegen, wie sie sich selbst in dieser Situation fühlen würden, was typisch für die selbstfokussierte Imagine-Self Form wäre. Die zielfokussierte Imagine-Other Form ist für diese Lerngelegenheit besonders geeignet, da das konstruierte Szenario eine Situation darstellt, die den meisten Teilnehmer\*innen aus eigener Erfahrung wahrscheinlich unbekannt ist. Sich in die Person anstatt in die Situation einzufühlen könnte den Teilnehmer\*innen daher vertrauter und machbarer erscheinen. Eine klare Trennung zwischen der zielfokussierten und der selbstfokussierten Form gestaltet sich allerdings schwierig. Die Formulierungshilfen auf dem Aufgabenblatt (siehe oben), z. B. „Ich als Mutter...würde in der Situation...“, entsprechen eher der selbstfokussierten Imagine-Self Form. Eine strikte Unterteilung der beiden Formen ist für den Kontext dieser Lerngelegenheit nicht notwendig, obwohl die Wahl zwischen den Formen unterschiedliche Auswirkungen haben könnte (siehe Abschnitt: Formen der Perspektivenübernahme). So konnte nachgewiesen werden, dass die zielfokussierte Imagine-Other Form zu einer höheren Hilfsbereitschaft führt (Manohar & Appiah, 2016), während die selbstfokussierte Imagine-

---

<sup>45</sup> Neben den Anleitungen für Einzelaufgaben enthielten die Aufgabenblätter mit der „Hut-auf-Methode“ in den Studien 1 und 2 bzw. das Aufgabenblatt zur direkten Instruktion in Studie 3 zusätzlich allgemeine Perspektivenübernahmeinstruktionen wie z. B. „Sie bringen die Perspektive für eine bestimmte Person ein, indem stellvertretend für diese Person argumentiert wird; Sie prüfen Formulierungen aus Sicht der Person; Sie wählen Formulierungen aus Sicht der Person.“

<sup>46</sup> Das abgebildete Hut-Symbol mit einem „M“ für Mutter wurde in gleicher Weise auf dem Aufgabenblatt verwendet.

Self Form stärkere Gefühle von Not und Verzweiflung auslösen kann (Batson et al., 1997). Beide Formen der Perspektivenübernahme führen jedoch zu stärkeren empathischen Gefühlen gegenüber der anderen Person (Batson et al., 1997) und erfüllen damit einen wichtigen Zweck. In dieser Lerngelegenheit werden beide Formen der Perspektivenübernahme durch die Instruktion adressiert.

## Pilotierung und Weiterentwicklung

Im Folgenden werden die drei Einsätze der Lerngelegenheit sowie die resultierenden Anpassungen beschrieben. Die Pilotierung, bzw. der erste Einsatz der Lerngelegenheit fand im Wintersemester 2020/2021 (Studie 1) statt. Der zweite Einsatz erfolgte im November 2021 (Studie 2) und der dritte im Wintersemester 2021/2022 (Studie 3) (vgl. auch Abb. 3 Design und Durchführung der drei Studien und Abschnitt: Empirische Studien).

Im Wintersemester 2020/2021 wurde der Einsatz der Lerngelegenheit zum ersten Mal erprobt und umfangreich evaluiert (*Studie 1*). In 22 Seminaren des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ kam die Lerngelegenheit am Ende des ersten Mastersemesters zum Einsatz (einige Seminarteilnehmer\*innen befanden sich am Ende des Bachelorstudiums und absolvierten das Modul vor der offiziellen Aufnahme in das Masterstudium). Aufgrund der Inhalte und Übungen des Moduls hatten die Lehramtsstudierenden zum Zeitpunkt des Einsatzes der Lerngelegenheit bereits umfangreiches Vorwissen zum diagnostischen Prozess, zu kognitiven Lernvoraussetzungen und Lernbesonderheiten, zu standardisierten Tests und der Ableitung von Fördermaßnahmen anhand von Testwerten erworben. Sie hatten außerdem bereits Erfahrungen mit einer fallbasierten Lerngelegenheit zur Diagnostik und Förderung von Lernbesonderheiten gesammelt, die sich im Aufbau und der Methodik allerdings stark von der Lerngelegenheit „Fall B.“ unterschied (Wißmann, 2022; Wißmann & Kinder, 2018). Vier Dozentinnen (Psychologinnen) mit jahrelangen Erfahrungen in der Lehrkräftebildung sowie teilweise Zusatzqualifikationen mit Bezug zur Intervention (Promotion, Supervisionsausbildung, Berufserfahrungen in der Schulpsychologie) leiteten die 22 Seminare. Die Dozentinnen waren aktiv in den Entwicklungsprozess der Lerngelegenheit involviert und daher bereits mit dem Ablauf gut vertraut. Zusätzlich erhielten sie vor der Durchführung eine umfassende Schulung und nahmen an einem Übungsdurchlauf teil. Mit einheitlichen Materialien (Dokument mit Fall B. zur Vorbereitung, Dozierendenpräsentation und Aufgabenblatt) wurde sichergestellt, dass an kritischen Stellen eine einheitliche Anleitung der Studierenden in allen Seminaren gewährleistet werden konnte.

Der zweite Einsatz der Lerngelegenheit fand im November 2021 statt. Die Lerngelegenheit wurde für angehende Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Schwerpunkt im Vorbereitungsdienst adaptiert und in einem Seminar erprobt und evaluiert (*Studie 2*). Dabei wurden folgende Überarbeitungen vorgenommen:

- Das Dokument mit der Fallbeschreibung zur asynchronen Vorbereitung wurde gekürzt. Zuvor enthielt es die Beschreibung des konstruierten Szenarios, den Fall sowie vorgeschlagene Fördermaßnahmen und Aufgabenstellungen zu möglichen Fördermaßnahmen. Diese vorgeschlagenen Fördermaßnahmen und Aufgabenstellungen zu möglichen Fördermaßnahmen wurden entfernt, da sie in der späteren synchronen Seminarsitzung nicht ausreichend besprochen werden konnten und von den Studenten als zu umfangreiche Vorgabe kritisiert wurden.
- Das Aufgabenblatt der synchronen Seminarsitzung wurde ebenfalls überarbeitet. Die Hauptaufgabe bestand weiter darin, zu erarbeiten, wie die vorgeschlagenen Formulierungen bzw. konkreten Wortlaute auf die Adressatin (hier die Mutter) wirken könnten. Die Formulierungen bezogen sich inhaltlich auf die Mitteilung von IQ-Testergebnissen, die Empfehlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und konkret ausgewählte Fördermaßnahmen. Die Teilnehmer\*innen sollten nicht nur die vorgeschlagenen Formulierungen kritisch betrachten, sondern nun auch versuchen, einen eigenen geeigneten Wortlaut zu formulieren. Die „Hut-auf-Methode“ wurde in ihrer Komplexität reduziert und dahingehend verändert, dass alle Teilnehmer\*innen instruiert wurden, ausschließlich die Perspektive der Mutter einzunehmen. Es war ein wichtiges Anliegen, alle beteiligten Perspektiven einzubringen, jedoch sorgte dies in Studie 1 vermutlich für eine hohe kognitive Beanspruchung während der Bearbeitung (einigen Teilnehmer\*innen fiel es schwer, lediglich bei ihrer Perspektive zu bleiben und sie wechselten zwischen verschiedenen Perspektiven). Ein Ergebnis in Studie 1 zeigte, dass die Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“ eine signifikant höhere Lernfreude aufwies als die Gruppe mit „Hut-auf-Methode“ (siehe Briese et al., 2022, S. 181). Auch De Bono (2000) betont die Relevanz der Fokussierung auf eine Perspektive und spricht sich dafür aus, dass alle Gruppenmitglieder eine einzige Perspektive übernehmen. So können die Erfahrungen der Gruppe und die Vorteile des parallelen Denkens (mehrere Personen übernehmen parallel eine bestimmte Sichtweise) zum Tragen kommen (siehe auch De Bono, o. D.; <https://www.debono.com/>).



Das Seminar wurde von Maike Pöhler geleitet. Die Durchführung sowie die Materialien (Dokument mit Fall B. zur Vorbereitung, Dozierendenpräsentation und Aufgabenblatt) wurden im Vorfeld mit wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Arbeitsbereichs Lernpsychologie an der Freien Universität Berlin erarbeitet.

Der dritte Einsatz der Lerngelegenheit fand im Wintersemester 2021/2022 statt. Die Lerngelegenheit wurde erneut in den Seminaren des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ eingesetzt und evaluiert (*Studie 3*). Die Überarbeitungen aus Studie 2 blieben erhalten (z. B. sollte lediglich die Perspektive der Mutter übernommen werden) und an wenigen Stellen wurde erneut überarbeitet, um die Lerngelegenheit wieder besser an die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden anzupassen. Sechs Dozentinnen (Psychologinnen), von denen vier bereits an der ersten Pilotierung beteiligt waren, leiteten die 26 Seminare, in denen die Lerngelegenheit durchgeführt wurde.

Neben den drei großen Evaluationen fanden ebenfalls kleinere Evaluationen statt, wie z. B. eine Evaluation in ausgewählten Seminaren zur „Pädagogischen Diagnostik“ (Sommersemester 2021) und eine Follow-Up Erhebung (2022) mit den Items zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zur Überprüfung langfristiger Effekte aus Studie 1. Außerdem wurde die Lerngelegenheit 2022 ins Englische übersetzt und im Rahmen eines Lehraufenthalts an der University of California, Berkeley, mit angehenden Schulpsycholog\*innen durchgeführt.

Seit der Evaluation im Wintersemester 2021/2022 (*Studie 3*) ist die Lerngelegenheit „Fall B.“ fester Bestandteil des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ im ersten Semester des Lehramtsmasterstudiengangs an der Freien Universität Berlin. Mit der schrittweisen Entwicklung und Optimierung wurde eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende geschaffen, die gezielt zur Förderung der Perspektivenübernahme eingesetzt werden kann.

## Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Dissertation mit dem Titel

*Perspektivenübernahme in der Lehrkräftebildung*

selbstständig verfasst habe. Es wurden keine textgenerierenden KI-Systeme verwendet. Alle verwendeten Hilfsmittel sind angegeben. An einigen Stellen wurde DeepL Write zur sprachlichen Verbesserung genutzt. Die Arbeit wurde in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt.

Berlin, 7. August 2024

---

Maïke Pöhler