

Psychologie weitergeben.

Entwicklung und Evaluation eines online-basierten Programms zur
Vermittlung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz

Mathias Jaudas

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr
München zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie

genehmigten Dissertation.

Gutachter und Gutachterin:

Prof. Dr. Jürgen Maes
Fakultät für Humanwissenschaften
Institut für Psychologie
Universität der Bundeswehr München

Prof. Dr. Elisabeth Kals
Philosophisch-Pädagogische Fakultät
Fachgebiet für Psychologie
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Die Dissertation wurde am 06. Februar 2020 bei der Universität der Bundeswehr München eingereicht
und durch die Fakultät für Humanwissenschaften am 10. Juni 2020 angenommen. Die mündliche
Prüfung fand am 25. Juni 2020 statt.

Danksagung

Das Verfassen dieser Arbeit war eine aufregende und schöne Zeit, die mir viel Raum gegeben hat, das tun zu dürfen, was mir als Wissenschaftler am Herzen liegt. Das ist zweifelsohne ein großes Privileg.

Doch ist der Weg einmal begonnen, rücken liebgewonnene Menschen und Dinge zunehmend in den Hintergrund, das Sichtfeld wird schmal und am Ende bündelt sich fast alle Aufmerksamkeit auf den herbeigehofften Zieleinlauf.

Eine solche Zeit fordert Kraft und Verständnis von Menschen, die nicht als Autor erwähnt werden können und dennoch auf ihre Weise maßgeblich zum Gelingen beigetragen haben. Ohne den Beistand lieber Menschen ist das Verfassen einer solchen Arbeit nur schwer vorstellbar.

Ein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Jürgen Maes, dessen Rat zur richtigen Zeit wertvolle Impulse geliefert hat. Darüber hinaus wäre diese Arbeit ohne sein großes Vertrauen und die Bereitschaft, einen Weg abseits konventioneller Forschungsansätze einzuschlagen, nicht möglich gewesen. Ich freue mich darauf, diese und andere Visionen gemeinsam weiterzuverfolgen.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei Elisabeth Kals für ihre Bereitschaft bedanken, das Zweitgutachten für diese Arbeit zu übernehmen.

Gerade wenn es mal hakt und kritische Gedanken einiges infrage stellen, ist ein kindliches Lächeln von unschätzbarem Wert. Es zeigt mir, dass die große Welt der Wissenschaft letztlich doch nur einen kleinen Teil der Dinge ausmacht, die im Leben wirklich von Bedeutung sind. Lotta und Enna, ich danke euch für eure Begeisterung, mir das tagtäglich zu beweisen.

Doch am Ende gilt der größte Dank meiner wundervollen Frau Karin. Deine Ruhe, Kraft und Zuversicht sind zu einem grundlegenden Teil dieser Arbeit geworden.

Augsburg, Februar 2020

Mathias Jaudas

„Life is not about progress. Life is about contribution.“

Benjamin Zander¹

¹ Benjamin Zander ist englischer Dirigent des Boston Philharmonic Orchestra und leitet Meisterkurse zur Förderung von Nachwuchsmusikern. Diese Kurse werden auf seinem YouTube-Kanal dokumentiert, womit eine Vielzahl anderer Musiker von seiner Expertise profitieren können.
Quelle: www.youtube.com/user/BostonPhilOrch

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	1
1. EINLEITUNG UND ÜBERBLICK	2
A. DARSTELLUNG DES HINTERGRUNDES IN THEORIE UND PRAXIS	6
2. GIVING PSYCHOLOGY AWAY	7
2.1 Millers Vision	7
2.2 Die Bedeutung wissenschaftstheoretischer Einordnung	10
2.3 Wissenschaftstheoretischer Diskurs	15
2.3.1 Millers Vision und das Selbstverständnis der Psychologie	17
2.3.2 Millers Vision und der Dualismus von Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie	31
2.3.3 Millers Vision und das Wesen der Alltagspsychologie.....	42
2.4 Millers Vision in der wissenschaftlichen Praxis.....	59
2.4.1 Eine Frage der Bescheidenheit?	60
2.4.2 Eine Frage unbekannter Adressaten?	63
2.4.3 Eine Frage der Umsetzung?	65
2.4.4 Eine Frage der Verantwortlichkeit?	72
3. CONFLICT FOOD – EINE IDEE ENTSTEHT.....	77
4. PSYCHOLOGISCHE KONFLIKTFORSCHUNG	80
4.1 Definitionen und Arten von Konflikten	81
4.1.1 Intrapersonale Konflikte	81
4.1.2 Soziale Konflikte.....	82
4.2 Ausgewählte Teildisziplinen der Konfliktpsychologie	86

4.2.1 <i>Social-Dilemma</i> -Forschung	86
4.2.2 Psychologische Verhandlungsforschung.....	89
4.2.3 Konfliktstilforschung.....	91
4.2.4 Kommunikationspsychologische Konzepte.....	92
4.2.5 Gerechtigkeitspsychologie.....	99
4.3 Konfliktmanagement.....	103
4.3.1 Konfliktmanagement nach Gerhard Schwarz.....	103
4.3.2 Eskalationsstufen nach Friedrich Glasl	104
4.3.3 Das Harvard-Konzept.....	106
4.3.4 Weitere Ansätze	108
4.3.5 Zusammenfassung.....	108
4.4 Mediation.....	109
4.4.1 Entwicklung der Mediation	110
4.4.2 Methode der Mediation	110
4.4.3 Mediationskonzept von Montada und Kals	114
4.4.4 Wirksamkeit und Anwendungspraxis	119
5. GRUNDLAGEN DES KOMPETENZTRANSFERS	121
5.1 Kompetenzbegriff.....	121
5.2 Lernen in digitalen Räumen	125
5.2.1 Online Lernen mit sozialen Medien	127
5.2.2 Ort und Intentionalität des Lernens: begriffliche Differenzierungen.....	128
5.2.3 Psychologische Lerntheorien	130
5.2.4 Audiovisuelle Lernumwelten.....	135
6. CONFLICT FOOD– EIN KONZEPT ENTSTEHT.....	139
6.1 Inhalte.....	139

6.1.1 Mediationskonzept nach Montada und Kals.....	140
6.1.2 Gerechtigkeitspsychologie.....	142
6.1.3 Kommunikationspsychologie	144
6.2 Vermittlungskonzept.....	145
7. ZIEL- UND FRAGESTELLUNGEN.....	149
B. EMPIRIE: ENTWICKLUNG UND EVALUATION VON CONFLICT FOOD	153
8. ENTWICKLUNG UND EVALUATION VON PROTOTYPEN.....	154
8.1 Studie I: Kompetenzvermittlung im Comic-Style.....	155
8.1.1 Theoretische Basis und Hypothesen.....	155
8.1.2 Methode	157
8.1.3 Ergebnisse	163
8.1.4 Diskussion	174
8.2 Studie II: Kompetenzvermittlung mit Look-On-Videos	180
8.2.1 Theoretische Basis und Hypothesen.....	180
8.2.2 Methode	182
8.2.3 Ergebnisse	190
8.2.4 Diskussion.....	201
8.3 Zusammenfassende Diskussion und Desiderate	207
9. STUDIE III: ENTWICKLUNG EINES INVENTARS ZUR ERFASSUNG MEDIATIONSSPEZIFISCHER KONFLIKTKOMPETENZ (IMKK)	209
9.1 Problemstellung und Anforderungsanalyse.....	209
9.2 Literaturrecherche und Desiderate.....	210
9.3 Theoretische Struktur und inhaltliche Eingrenzung.....	213

9.4 Itementwicklung und erste Itemreduktion.....	216
9.5 Überprüfung einer vorläufigen Testversion	218
9.5.1 Wissens- und Fähigkeitsfacette.....	218
9.5.2 Erfahrungsfacette	224
9.6 Revision und finale Testerstellung.....	229
9.6.1 Modifikation der Wissens- und Fähigkeitsfacette.....	230
9.6.2 Modifikation der Erfahrungsfacette	232
10. STUDIE IV: ENTWICKLUNG UND EVALUATION VON ERKLÄRVIDEOS	241
10.1 Theoretische Basis und Hypothesen	241
10.2 Methode	243
10.2.1 Untersuchungsdesign.....	243
10.2.2 Operationalisierung	244
10.2.3 Erhebung.....	247
10.2.4 Stichprobe	248
10.4 Ergebnisse.....	253
10.5 Diskussion.....	269
C. INTEGRATIVE ABLEITUNGEN UND WEITERENTWICKLUNG VON CONFLICT FOOD.....	279
11. INTEGRATIVE DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND ABLEITUNG VON MODIFIKATIONSEMPFEHLUNGEN	280
12. AUSBLICK	294
13. FAZIT.....	299

LITERATURVERZEICHNIS	302
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	328
TABELLENVERZEICHNIS	329
ANHANG	333
S1.1 Darstellung der Auswahloptionen in Video 5, Studie 1.....	334
S1.2 Fragen des Wissenstests, Studie 1	335
S1.3 Items zu Lern- und Unterhaltungsaspekt sowie Präferenz, Studie 1	337
S1.4 Altersverteilung, Studie 1.....	338
S1.5 Offene Rückmeldung der Teilnehmer, Studie 1	339
S2.1 Messinstrument, Studie 2	343
S2.2 Fragen zur subjektiven Wahrnehmung der Videos, Studie 2.....	345
S2.3 Altersverteilung der Ausgangsstichprobe, Studie 2.....	346
S2.4 Altersverteilung der parallelisierten Stichprobe, Studie 2	347
S3.1 Aufgaben und Items IMKK Testversion, Studie 3	348
S3.2 Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Fragen aus der Wissens- und Fähigkeitsfacette der IMKK Testversion, Studie 3	356
S3.3 Aufgaben und Items des modifizierten IMKK, Studie 3	360
S3.4 <i>Conflict Resolution Questionnaire</i> (CRQ) von McClellan (1997), Itemauswahl und Übersetzung von Eimannsberger (2019).....	363
S3.5 Skala zur Erfassung von Konfliktkompetenz (Eimannsberger, 2019).....	363
S4.1 Sprechertexte der Erklärvideos, Studie 4	364
S4.2 Transkription der offenen Rückmeldungen, Studie 4	368

CD-ROM mit Videomaterial

Zusammenfassung

Millers Vision (1969), psychologische Erkenntnisse an die Öffentlichkeit weiterzugeben, um einen aktiven Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu leisten, liefert das motivationale Fundament und die übergeordnete Zielstellung dieser Arbeit, die mit *Conflict Food* ein online-basiertes Vermittlungsprogramm entwickelt und evaluiert, das einer Verbesserung der Konfliktkompetenzen in der Gesellschaft dienen soll. In einem wissenschaftstheoretischen Diskurs wird der Frage nachgegangen, ob sich Millers Vision in die Psychologie als Wissenschaft integrieren lässt und liefert im Ergebnis einen möglichen Begründungsrahmen, Miller zu folgen.

Auf der inhaltlichen Grundlage kommunikationspsychologischer Theorien und dem gerechtigkeitpsychologisch fundierten Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) werden drei videobasierte Vermittlungsformate entwickelt und dabei evaluiert, inwieweit die Nutzung zu einer Verbesserung der Konfliktkompetenzen beiträgt. Studie 1 ($N = 90$) belegt in einem experimentellen Kontrollgruppendesign einen Anstieg der wissensbasierten Konfliktkompetenz in der Treatmentgruppe ($d = 1.21$). In einem quasiexperimentellen Design zeigt Studie 2 ($N = 110$) erhöhte Werte der fähigkeitsbasierten Kompetenzen ($d = .79$). Die Entwicklung des Inventars zur Messung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz (IMKK) erlaubt eine differenzierte Wirksamkeitsevaluation hinsichtlich verschiedener Kompetenzfacetten und Teilkompetenzen (Studie 3). Studie 4 ($N = 499$) verwendet ein experimentelles Kontrollgruppendesign mit einer repräsentativen Quotenstichprobe und belegt unter Verwendung des IMKK erneut, dass die Nutzung der Videoformate die Konfliktkompetenz verbessert. Die Treatmentgruppe zeigt höheres konfliktspezifisches Wissen ($d = 1.2$), verbesserte Anwendungsfähigkeit ($d = .82$) und berichtet konfliktkompetenteres Verhalten ($d = .32$). Eine Follow-Up Erhebung bestätigt sechs Monate nach dem Treatment Langzeiteffekte in allen Kompetenzfacetten.

Die Ergebnisse werden mit Bezug auf Millers Vision und der Weiterentwicklung des Programms visionär und methodenkritisch diskutiert.

1. Einleitung und Überblick

Will man den Statistiken Glauben schenken, verbringen wir im Laufe eines Lebens durchschnittlich rund drei Monate mit Sex und haben über drei Jahre lang Streit (Herbenick et al., 2010; KPMG, 2009). Damit ist Letzteres augenscheinlich alles andere als eine Seltenheit und begleitet den Menschen, ob er will oder nicht, in fast allen Lebenslagen. Streitigkeiten sind ein unvermeidlicher Teil des sozialen Miteinanders. Sie können heilsam und zerstörerisch sein, für einen kurzen Moment aufblitzen oder ein Leben nachhaltig beeinflussen. In vielen Fällen sind Streitereien die Folge eher harmloser Meinungsverschiedenheiten oder bloßer Unvereinbarkeiten, wie ein unschuldiger Streit unter Kindern darüber, wer den vorbeifliegenden Vogel zuerst entdeckt hat. In anderen Fällen entstehen Konflikte aus tieferliegenden Ursachen, die wir im Alltag mal vermuten, oft verdrängen, aber selten souverän bearbeiten. In allen Fällen scheint es ein Ausdruck menschlicher Grundkompetenzen zu sein, sich selbst und anderen Ratschläge an die Hand zu geben, wie in Streit- oder Konfliktfällen zu verfahren sei: „Reg‘ dich nicht so auf, morgen sieht die Sache schon ganz anders aus!“ „Du weißt doch, der Klügere gibt nach!“ „Wenn du jetzt klein beigibst, hast du schon verloren!“ „Du musst zuerst herausfinden, wer Schuld hat!“ „Versucht einen Kompromiss zu finden!“ „Du siehst die Sache viel zu emotional, so kann das nichts werden!“

Diese und ähnlich gutgemeinte Empfehlungen sind uns seit frühen Kindertagen vertraut und selbst wenn sich uns dabei hin und wieder ein spontanes „Ja, aber“ aufdrängt, nehmen wir sie dennoch hin. Es bleibt uns auch kaum eine andere Wahl, wenn wir selbst nicht wissen, ob und wie wir es besser machen könnten. So vertrauen wir auf den Rat von Freunden, Kollegen und Verwandten, geben unser Bestes oder verdrängen das Unangenehme und kehren zur Tagesordnung zurück.

Nun können wir zurecht behaupten, dass es im Leben Unannehmlichkeiten gibt, mit denen wir gänzlich anders verfahren. Bei starken Zahnschmerzen reduzieren sich die Ratschläge drastisch: „Geh‘ zum Zahnarzt!“ In solchen Momenten erscheint professionelle Expertise unausweichlich und gemeinhin akzeptiert zu sein. Wäre es nicht ebenso sinnvoll, in Streit- und Konfliktsituationen die Empfehlungen von Experten zurate zu ziehen? Vermutlich schon, aber wen sollten wir fragen?

„Guten Tag, ich bin Wissenschaftler und kenne mich damit aus!“ Mit dieser couragierten Selbstauskunft öffnet sich beim Empfänger dieser Nachricht unweigerlich die ein oder

andere Schublade im Kopf. Wissenschaftler gelten im Allgemeinen als klug oder zumindest belesen und verbringen die meiste Zeit damit, über Dinge nachzudenken, die im Alltagskaum einer wirklich versteht oder braucht. Fernab derartiger Vorurteile genießen sie das gesellschaftliche Privileg, der Wahrheit auf den Grund gehen zu dürfen, im Lehnstuhl Beweise zu erdenken oder Hypothesen aufzustellen, um diese nach aller Kunst ihres methodischen Repertoires in Laboren zu untersuchen. Oder etwa nicht? Es scheint, als verbringen Wissenschaftler einen Großteil ihre Zeit in einer Welt, die mit der, die sie zu erklären versuchen, nicht viel gemeinsam hat.

Vielleicht liegt darin die Ursache, dass wir bei alltagsrelevanten Fragen, wie dem Umgang mit Streitigkeiten und Konflikten, nicht in gleicher Weise wissenschaftlich fundierten Rat ersuchen, wie wir es bei stechenden Zahnschmerzen täten: „Was sollen die mir schon sagen können, was ich nicht selbst schon weiß? In der Praxis bringen mich theoretische Erklärungen auch nicht viel weiter!“

Fernab solcher Vorbehalte sollten wir das Bild wissenschaftlicher Praxis von einem Vorurteil befreien. In den seltensten Fällen ist die moderne Wissenschaft eine erholsame Urlaubsinsel für verträumte Denker und Idealisten. Um im heutigen Wissenschaftsgewerbe bestehen zu können, kommt man nicht umher, sich dem „einseitigen, forschungsorientierten Performancedruck“ zu unterwerfen, der „gesellschaftlichem Engagement und gemeinnützigen Aktivitäten [...] wenig Raum lässt“ (Berthold, Meyer-Guckel & Rohde, 2010, S.4). Kurz gesagt: Auch seitens der Wissenschaft ist das Interesse, der Gesellschaft mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, gering. Wissen beispielsweise in Form populärwissenschaftlicher Bücher weiterzugeben, lässt einen die Karriereleiter eher langsamer als schneller erklimmen. Will man im Wissenschaftssystem Fuß fassen, ist man derzeit besser beraten, den Fokus auf internationale High-Impact-Publikationen und kompetitive Drittmittelinwerbung zu legen. Die Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Wohle der Bevölkerung erweist sich vor diesem Hintergrund als ein scheinbar irrationales und selbstschädigendes Hirngespinnst.

Es mag einer ausgeprägten Risikobereitschaft, einer idealistischen Grundhaltung oder bloßer Naivität des Autors geschuldet sein, dass die vorliegende Arbeit in Kenntnis dieser Widrigkeiten einen Gegenentwurf entwickelt, indem Wege zur Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Bevölkerung aufgezeigt und evaluiert werden. Das visionäre Ziel ist es, konfliktpsychologische Theorien und Konzepte an die Bevölkerung zu vermitteln und so die Konfliktkompetenzen in der Gesellschaft zu verbessern.

Die Arbeit beginnt mit der Vorstellung einer Vision von George A. Miller, nach der die Psychologie als Wissenschaft ihre Erkenntnisse verstärkt an die Öffentlichkeit weitergeben sollte, um auf diese Weise einen aktiven Beitrag zur Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme zu leisten (vgl. Kap. 2.1).

Es wird argumentiert, dass diese Forderung Widerstand und Skepsis seitens etablierter, psychologischer Wissenschaftspraxen provoziert und ein wissenschaftstheoretischer Diskurs zur kritischen Reflexion des Selbstverständnisses der Psychologie als Wissenschaft zu führen ist, um über die Integrationsmöglichkeiten Millers Vision urteilen zu können (vgl. Kap. 2.2).

Im Anschluss wird ein solcher Diskurs angestoßen, der drei Aspekte fokussiert und so versucht, einen Begründungsrahmen zu liefern (vgl. Kap. 2.3): Welches Selbstverständnis der Psychologie muss angenommen werden, um Millers Vision als einen Teil ihrer Wissenschaft verstehen zu können? Hierbei werden erkenntnistheoretische Positionen zum Leib-Seele-Problem mit der Frage einer natur- oder geisteswissenschaftlichen Orientierung der Psychologie in Verbindung gebracht (vgl. Kap. 2.3.1). Wir fragen anschließend, wie sich Millers Vision in den Dualismus von Grundlagenorientierter und Angewandter Wissenschaft einordnen lässt (vgl. Kap. 2.3.2) und gehen im dritten Schritt der Frage nach, ob die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet ist, von der Realisierung Millers Vision zu profitieren (vgl. Kap. 2.3.3).

Im Anschluss werfen wir einen Blick in die wissenschaftliche Praxis und analysieren verschiedene Varianten, Millers Vision zu realisieren. Hierbei werden mögliche Gründe diskutiert, weshalb Millers Vorschlag bislang nur wenig Umsetzung fand (vgl. Kap. 2.4).

Im dritten Kapitel wird *Conflict Food* als ein Programm zur Weitergabe konfliktpsychologischer Erkenntnisse an die Bevölkerung in seiner Grundidee skizziert (vgl. Kap. 3).

Um über geeignete Vermittlungsinhalte entscheiden zu können, liefert das vierte Kapitel einen Abriss der psychologischen Konfliktforschung (vgl. Kap. 4). Nach einer Definition sozialer Konflikte (vgl. Kap. 4.1) werden ausgewählte Teildisziplinen der Konfliktpsychologie vorgestellt und hinsichtlich ihrer Eignung für die Weitergabe an die Bevölkerung diskutiert (vgl. Kap. 4.2). In Ergänzung werden prominente Ansätze aus dem Bereich des Konfliktmanagements skizziert (vgl. Kap. 4.3), bevor eine Darstellung der Mediation als konstruktive Konfliktbearbeitungsmethode das Kapitel abschließt (vgl. Kap. 4.4).

Im fünften Kapitel behandeln wir einige Grundlagen des Kompetenztransfers (vgl. Kap. 5). Dabei wird zunächst der Fokus auf die Bedeutungsfacetten des Kompetenzbegriffs gelegt und eine Arbeitsdefinition bestimmt (vgl. Kap. 5.1). Im zweiten Teil werden lerntheoretische Grundlagen insbesondere für das Lernen in digitalen Räumen vorgestellt (vgl. Kap. 5.2).

Auf dieser Basis wird das Vermittlungsprogramm *Conflict Food* weiterentwickelt (vgl. Kap. 6). Hierbei werden zunächst Kerninhalte der Vermittlung ausgewählt (vgl. Kap. 6.1) und anschließend erfolgt die Darstellung eines vorläufigen Vermittlungskonzeptes (vgl. Kap. 6.2). Der theoretische Teil schließt mit der Ableitung übergeordneter Ziel- und Fragestellungen (vgl. Kap. 7).

Der empirische Teil stellt die bisherige Programmentwicklung und -evaluation von *Conflict Food* vor und dient somit der Beantwortung der zuvor aufgestellten Fragestellungen. Zu Beginn wird die Entwicklung und Evaluation zweier Prototypenformate behandelt (vgl. Kap. 8.1, 8.2). Auf Basis erster positiver Wirksamkeitsnachweise werden Desiderate für die Weiterentwicklung von *Conflict Food* abgeleitet (vgl. Kap. 8.3).

Im neunten Kapitel wird die Entwicklung eines Messinstrumentes zur Erfassung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz (IMKK) vorgestellt, das für weitere Evaluationszwecke Verwendung findet (vgl. Kap. 9).

Im Anschluss erfolgt die Darstellung einer Studie zur Entwicklung und Evaluation eines weiteren Vermittlungsformates. Hierbei wird die Wirksamkeit und Bewertung von Erklärvideos untersucht (vgl. Kap. 10).

Der letzte Teil der Arbeit leistet eine integrative Ergebnisdiskussion vor dem Hintergrund der übergeordneten Ziel- und Fragestellungen und leitet Empfehlungen für die weitere Programmentwicklung von *Conflict Food* ab (vgl. Kap. 11). Die Arbeit schließt mit einem Ausblick, in dem ein innovatives Vermittlungsformat skizziert wird, das auf den Erkenntnissen der bisherigen Studien beruht (vgl. Kap. 12), bevor in einem Fazit die Bedeutung der Arbeit für die übergeordnete Zielstellung, konfliktpsychologische Erkenntnisse an die Bevölkerung weiterzugeben, diskutiert wird.

A. Darstellung des Hintergrundes in Theorie und Praxis

2. Giving Psychology Away

2.1 Millers Vision

Wir beginnen unsere Betrachtungen im Jahr 1969. In seiner wegweisenden Publikation „Psychology as a Means of Promoting Human Welfare“, ruft der damalige Präsident der American Psychology Association, George A. Miller, zu nicht weniger als einer „psychological revolution“ auf (Miller, 1969, S. 1066). Miller fordert von der Psychologie als Wissenschaft, ihre Erkenntnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen und somit zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen. Gesellschaftliche Probleme resultieren weder aus einer böswilligen Natur noch aus göttlicher Bestrafung, sondern sind menschengemacht. Aus dem Gegenstand der Psychologie, sich mit dem Erleben und Verhalten des Menschen zu beschäftigen, leitet Miller das Potential und die Verantwortung seiner Disziplin ab, einen fundamentalen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten zu können und leisten zu müssen (ebd.). Millers Vision „Giving Psychology Away“ dürfen wir allerdings nicht als Resultat wissenschaftstheoretischer Überlegungen fehldeuten. Der Kern seiner Forderung ist eine normative und pragmatische Annahme darüber, was die Psychologie als Wissenschaft leisten sollte. Wir kommen später auf diesen Punkt ausführlicher zurück.

Die konkrete Aufgabe besteht nach Miller nicht darin, dass die Psychologie und ihre Verbände selbst versuchen, gesellschaftliche Probleme zu lösen. Auch kann es nicht das Ziel sein, mächtigen Personen mächtige Technologien an die Hand zu geben. Stattdessen müsse die Psychologie ihr Wissen mit einer möglichst breiten Öffentlichkeit teilen. Dieses Wissen kann eine Veränderung in unserem Verständnis von uns selbst anstoßen. Insofern geht es weniger darum, Technologien zu verbreiten, sondern um Einsichten in ein lebenswertes Leben oder anders formuliert, um die Veränderung der menschlichen Selbstwahrnehmung. Um das zu erreichen, so Miller, muss zunächst die Grundlagenforschung gestärkt werden, denn sie ist eine notwendige Voraussetzung für die spätere Vermittlung der Erkenntnisse an die Öffentlichkeit. Damit entzieht sich Miller selbst der ihm von Wrightsman und Sigelman an anderer Stelle entgegengebrachten Sorge, dass

ein Weitergeben der Psychologie nicht dazu führen dürfe, dass man die Psychologie als Wissenschaft aufgibt (Wrightsmann & Sigelman, 1979). Das notwendige Zusammenspiel von Forschung und deren Vermittlung an die Öffentlichkeit beschreibt Miller als Voraussetzung seiner Vision: „The enrichment of public psychology by scientific psychology constitutes the most direct and important application of our science to the promotion of human welfare” (Miller, 1969, S. 1067).

Miller ist sich gleichzeitig der Problematik bewusst, dass Teile psychologischer Erkenntnisse von der Öffentlichkeit mit Unbehagen aufgenommen werden könnten. Beispielsweise können Theorien zu Konditionierung und Verhaltenskontrolle in der Öffentlichkeit den Eindruck erwecken, dass Menschen deterministische Automaten seien. Dass diese Annahme wissenschaftlich nicht zu halten sei, spiele dabei nur eine untergeordnete Rolle. Die Öffentlichkeit ist viel zu schnell geneigt, diese Gefahr zu sehen. Das menschliche Bedürfnis, dass jeder ein Recht auf eine eigene Meinung hat, wie es bereits Sanford betont, steht dieser Einsicht gegenüber (Sanford, 1955, zitiert nach Miller, 1969). Um den Nutzen der Psychologie produktiv zu verbreiten, schlägt Miller stattdessen vor, Verständnis und Vorhersage menschlichen Verhaltens in den Mittelpunkt der Vermittlung zu stellen. Damit können konstruktive Möglichkeiten zur Problemdiagnose und Lösungsentwicklung assoziiert werden, ohne das menschliche Selbstverständnis, ein motivgesteuertes und selbstbestimmtes Wesen zu sein, infrage stellen zu müssen (vgl. Montada, 2003).

Mit Bezug auf McGregor (1960) und Varela (1970) skizziert Miller knapp das Wesen und das Ziel der Vermittlung psychologischer Erkenntnisse an die breite Bevölkerung (vgl. Miller, 1969, S. 1070). Demnach gibt es einerseits eine existierende Theorie X über das menschliche Selbstverständnis, die das Handeln und Erleben der Menschen permanent beeinflusst. Diese Theorie besteht aus vielfältigen Annahmen: alle Menschen sind gleich; Verhalten wird ausschließlich durch ökonomischen Wettbewerb motiviert; konträre Positionen in Konflikten können durch Faktenbezug geklärt werden etc. Demgegenüber steht eine Theorie Y, die auf Basis psychologischer Erkenntnisse beruht. Auf dieser Grundlage lassen sich beispielsweise große Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Persönlichkeiten feststellen; die menschliche Motivation ist komplex und hat diverse Ursachen; bei der Bearbeitung von Konflikten ist es wichtiger, wie eine

Person die Situation subjektiv wahrnimmt, als die Betrachtung möglichst objektiver Fakten. Miller versteht die Alltagspsychologie also insofern als defizitär, als dass es neben ihr eine Reihe psychologisch fundierter Erkenntnisse gibt, die alltägliche Heuristiken gewissermaßen korrigieren können. Durch die Vermittlung fundierter Erkenntnisse könne, so Miller, das individuelle und gesellschaftliche Wohlbefinden verbessert werden.

Daraus ergibt sich die Frage, wie eine psychologisch fundierte Theorie über das Wesen des Menschen verbreitet werden kann. Millers Antwort ist naheliegend und war gleichzeitig geeignet, Widerstand aus den eigenen Reihen der professionellen Psychologie zu provozieren (vgl. Kowal, 1987, 2004): „The people at large will have to be their own psychologists, and make their own applications of the principles that we establish” (Miller, 1969, S. 1071). Miller sieht also die Notwendigkeit, dass Psychologie auch von Nicht-Psychologen praktiziert wird. Selbstverständlich folgt daraus nicht, dass Laien die Funktion professioneller Psychotherapeuten oder Wissenschaftler einnehmen oder gar ersetzen sollen. Vielmehr ist damit gemeint, dass jeder Mensch im Alltag ständig und unumgänglich Psychologie betreibt, indem er beispielsweise über die Bedürfnisse, Motive und Handlungen seiner Mitmenschen urteilt. Wenn die wissenschaftliche Psychologie ihre Erkenntnisse weitergibt, könnten, so Miller, die Alltagspsychologie verbessert und gesellschaftliche Probleme reduziert werden. Doch wie kann die Weitergabe konkret erfolgen? Für Miller ist Bildung in all ihren Facetten der Weg, um psychologische Erkenntnisse zu vermitteln. Das beginnt mit der Ausbildung der Studierenden, Bildung im schulischen Kontext, aber meint vor allem übergreifende gesellschaftliche Bildungsprogramme, die in der Lage sind, eine breite Masse zu erreichen. Nicht weniger provokant ergänzt er: „When the ideas are made sufficiently concrete und explicit, the scientific foundations of psychology can be grasped by sixth-grade children“ (Miller, 1969, S. 1073).

Gleichzeitig macht Miller auch auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten aufmerksam, Veränderungen in sozialen Systemen zu integrieren. Solange das menschliche Selbstverständnis auf einer Theorie X basiert, solange wird eine Theorie Y, sei sie auch noch so fundiert, unser Bestreben nach kognitiver Konsonanz stören. Um die natürliche Reaktanzneigung zu reduzieren, schlägt Miller eine schrittweise Vermittlung vor (ebd.).

Eine weitere Anforderung besteht darin, dass eine erfolgreiche Vermittlung bei den individuellen Bedürfnissen der Menschen ansetzen muss. Miller hierzu: „But in the beginning we must try to diagnose and solve the problems people think they have, not the problems we experts think they ought to have [...]” (Miller, 1969, S. 1073). Demnach müssen sich die Angebote an den Bedürfnissen der Adressaten orientieren und sie dort abholen, wo sie sind. Somit rücken die alltäglichen Probleme der Menschen in den Mittelpunkt der Vermittlung und ein wissenschaftlicher Erkenntniswunsch gleichsam in den Hintergrund.

Miller propagiert schlussendlich aus einer pragmatisch-normativen Perspektive, dass die Psychologie als Wissenschaft ihre Erkenntnisse an die breite Bevölkerung weitergeben soll, da dies zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen kann. Psychologische Erkenntnisse können alltagspsychologische Theorien korrigieren und verbessern. Die Vermittlung sollte bei den realen Problemen der Bevölkerung ansetzen und erfolgt durch gesamtgesellschaftliche Bildungsmaßnahmen.

2.2 Die Bedeutung wissenschaftstheoretischer Einordnung

Wie oben bereits angedeutet, ergibt sich Millers Position nicht aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen. Vielmehr wählt er einen pragmatisch-normativen Zugang. Er skizziert eine Vorstellung davon, wie die Psychologie für die Bevölkerung nützlicher und in diesem Sinne auch besser wäre. Er beschreibt also, wie die Psychologie aus seiner Sicht sein sollte. Es mag dieser Perspektive geschuldet sein, dass Miller sich nur in Ansätzen mit den sich ergebenden wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fragen auseinandersetzt. Zentral erscheinen mir u.a. folgende Aspekte: Kann die Realisierung seiner Vision „Giving Psychology Away“ als ein Teil des akademischen Wissenschaftsbetriebes verstanden werden oder ist sie lediglich eine wünschenswerte Freizeitbeschäftigung der wissenschaftlichen Psychologie? Kann psychologische Grundlagenforschung vor dem Hintergrund seiner Vision in gewohnter Weise den reinen Erkenntnisgewinn ohne einen Blick auf eine alltägliche Anwendungsrelevanz anstreben? In welchem Verhältnis steht die Angewandte Psychologie zur seiner Forderung nach einer Vermittlung psychologischer Erkenntnisse? Ist die

Alltagspsychologie in ihrer Art und Weise geeignet, um sie mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu modifizieren?

Bis auf einige Ansätze behandelt Miller derartige Fragen nicht. Und wir könnten uns dieser Sichtweise leicht und nachvollziehbar anschließen. In seinem Resümee zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Psychologie liefert Herzog zwei zentrale Argumente.

„Eine Entscheidung für die eine oder andere Strategie ist wissenschaftstheoretisch allein nicht zu leisten, sondern auf pragmatische Kriterien angewiesen; d.h. abhängig davon, was unser Ziel in der Wissenschaft ist. Damit sind normative Fragen tangiert, die zu klären uns die Wissenschaftstheorie zwar helfen kann, die zu beantworten aber uns überlassen ist.“ (Herzog, 2012, S.138)

Einerseits können wissenschaftstheoretische Überlegungen nicht darüber entscheiden, wie wir die Psychologie sehen wollen bzw. welches Ziel wir ihr zusprechen. Hierfür sind normativ agierende Akteure und deren Entscheidungen notwendig. Andererseits aber sind wissenschaftstheoretische Überlegungen hilfreich, nicht hinreichend, aber womöglich notwendig, um eine normative Position besser verstehen zu können.

Ich möchte ein weiteres Argument für die Ergänzung einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung anführen. Im Grundsatz liefert die Wissenschaftstheorie abstrakte, von der sprachlichen Logik geleitete Überlegungen u.a. zu den Begriffen, Methoden und Zielen der Wissenschaft (Carrier, 2011; Poser, 2009). Doch im wissenschaftlichen Alltag sind diese Paradigmen in der Lage, das Selbstverständnis der Wissenschaftsdisziplinen nachhaltig zu beeinflussen. Wissenschaftliche Identität ist nicht nur eine Folge unterschiedlicher Gegenstände. Diese Identität ist auch, wenn nicht sogar überwiegend, davon geprägt, wie wir uns den Gegenständen wissenschaftlich nähern. Das meint einerseits spezifische methodologische Überzeugungen und damit verbunden ein disziplinär geteiltes Verständnis davon, was Erkenntnis ist. Doch andererseits ist dieses Verständnis nunmehr nicht einfach nur ein abstraktes Paradigma. Weil es Teil der wissenschaftlichen Identität wird, entstehen intra- und interdisziplinäre Normativität und damit ein intrapsychisches, intra- und intergruppaes Konfliktpotential. Wissenschaftstheoretische Betrachtungen mögen in ihrer Entstehung aus angewandter, nicht normativer Logik erwachsen (Stegmüller, 1973), von

ihrer eigenen methodologischen Normativität einmal abgesehen. Im wissenschaftlichen Alltag erfahren diese Paradigmen jedoch notwendiger Weise eine Vermenschlichung, weil Wissenschaft hier nicht ohne die sie betreibenden Akteure gedacht werden kann. Diese Akteure bilden soziale Systeme wie Fachgesellschaften und Verbände, explizieren Regeln für das wissenschaftliche Arbeiten und formalisieren dessen Qualitätsbewertung. Aus psychologischer Sicht öffnet diese Tatsache Tor und Tür für allerlei konflikthaftes Verhalten und Erleben (Montada & Kals, 2013).

Bevor wir uns im nächsten Kapitel der wissenschaftstheoretischen Betrachtung Millers Vision „Giving Psychology Away“ widmen, möchte ich das eben abstrakt formulierte Argument am Beispiel einer öffentlich geführten Diskussion zur Spannung von Grundlagenwissenschaft und Angewandter Wissenschaft anschaulich unterstreichen.

2007 hat eine Autorengruppe um Kanning und Rosenstiel einen Artikel mit dem Titel „Angewandte Psychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Praxis – Plädoyer für mehr Pluralismus“ publiziert und damit eine fachöffentliche Diskussion ausgelöst (Kanning et al., 2007). Die Autoren schildern, dass aus ihrer Sicht die Angewandte Psychologie gegenüber der Grundlagenforschung im Wissenschaftssystem benachteiligt ist. Sie verweisen auf Unterschiede bezüglich der gesellschaftlichen Aufgaben und Fragestellungen, der Methodik, der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen, der Forschungsfinanzierung sowie Anforderungen an die Lehre. Im Anschluss entwickeln sie einen Kanon von wünschenswerten Veränderungen, die es Vertretern der Anwendungsorientierten Psychologie besser ermöglichen, im wissenschaftlichen System zu bestehen. Ihre Kernforderung ist ein verstärkter Pluralismus in dem Handeln und der Leistungsbeurteilung beider Arbeitsbereiche. Kanning et al. sehen sich also von dem Mainstream psychologischer Grundlagenforschung in ungerechter Weise dominiert. Ihre sachliche Darstellung kann nicht verbergen, dass sie diese Benachteiligung nicht nur auf die Anwendungsorientierte Psychologie als Abstraktum beziehen. Als Vertreter sind sie es letztlich auch selbst, die eine subjektive Anspruchsverletzung empfinden.

In einer Stellungnahme erkennt Wottawa das geschilderte Problem zwar an, entgegnet jedoch, dass es sich dabei nicht um ein kognitives Problem handle, nach dem eine Einsicht zu Veränderung führen kann. Er bezeichnet das Problem als unumgänglich. Es handle sich nicht um zwei Wissenschaftskulturen, sondern um verschiedene Paradigmen, die in ihrer

fundamentalen Unterschiedlichkeit nicht zusammen zu bringen seien. Wottawa argumentiert, dass die Mehrheit - also die Grundlagenwissenschaft - unterstützt durch die Vorgaben des Systems auf lange Sicht die Anwendungsorientierte Forschung aus der klassischen Psychologie verdrängen wird. Eine Einsicht in diesen Umstand ändere jedoch nichts an der Tatsache, dass er unvermeidlich sei (Wottawa, 2007). Bei allem persönlichen Verständnis vergrößert Wottawa somit den Graben zwischen Grundlagenwissenschaft und Anwendungsorientierter Wissenschaft, indem er auf systembedingte und paradigmatische Unterschiede zwischen beiden verweist.

Jüttemann macht in seiner Reaktion zunächst auf eine wissenschaftsgeschichtliche Fehldeutung der Arbeit und Ansicht Wilhelm Wundts aufmerksam. Wundt war kein - wie u.a. von Kanning et al. behauptet – Verfechter einer rein naturwissenschaftlichen Ausrichtung, sondern sah die Psychologie im Kern als eine Geisteswissenschaft (vgl. Herzog, 2012). Wundt könne so nicht als Ursprung eines Diktats der naturwissenschaftlichen Grundlagenorientierung herangezogen werden, sondern als Vordenker für ein integratives Verständnis der Psychologie als Humanwissenschaft. Jüttemann schlägt weiter vor, die Dichotomie aus deterministischer und indeterministischer Sicht auf die Welt bzw. den Menschen aufzugeben und stattdessen ein Kontinuum anzunehmen, von rein kognitiven Vorgängen hin zu soziohistorischer Komplexität. In diesem Sinne käme der anwendungsorientierten Forschung die höhere Aufgabe zu, die Komplexität im lebensnahen Umfeld zu untersuchen (Jüttemann, 2007). Wir können Jüttemanns Beitrag somit als wissenschaftsgeschichtliches und wissenschaftstheoretisches Plädoyer für eine symbiotische Koexistenz von Grundlagen- und Anwendungsorientierung verstehen.

Auch Frey teilt in den Grundzügen die Schilderungen von Kanning et al. Er nimmt in seiner Stellungnahme zunächst auf die Kurt Lewin zugeschriebene Aussage „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“ Bezug und erläutert die Notwendigkeit der Grundlagenforschung für eine erfolgreiche Praxis, wobei er die Anwendungsorientierte Forschung als wichtiges Bindeglied zwischen beiden versteht. Frey fordert seitens der Angewandten Psychologie mehr Selbstvertrauen, Vernetzung und mehr offensive Darstellung ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit. Die zurückhaltende Vernetzung innerhalb der Angewandten Psychologie gehe seiner Meinung nach auf Vorbehalte bzgl. der Kollegen der jeweils anderen Disziplin zurück. Er hofft, dass die Bedeutung der Angewandten Psychologie zukünftig zunehmen wird, da gesellschaftliche Probleme eine Stellungnahme und ein stärkeres Handeln

erfordern (Frey, 2007). Frey argumentiert einerseits wissenschaftstheoretisch für ein notwendiges Zusammenspiel von Grundlagenforschung und Anwendungsorientierter Forschung, andererseits betont er gleichzeitig auch Versäumnisse der Angewandten Psychologie und verweist damit auf ein gewisses Maß an Selbstverschuldung für die vorgetragene Problematik.

Dormann, Sonnentag und Dick differenzieren die Arbeit der Angewandten Psychologie zunächst dahingehend, ob sie vorhandene Theorien benutzen, die Ergebnisse evaluieren oder neue Theorien aufstellen, und diese evaluieren und implizieren damit qualitative Unterschiede in diesem Forschungsbereich. Anschließend argumentieren die Autoren, entgegen der Position von Kanning et al., dass internationales Publizieren im gleichen Sinne auch für die Angewandte Psychologie sinnvoll und notwendig ist. Wobei auch diese Publikationen immer einen theoretischen Fortschritt bringen müssen (Dormann, Sonnentag & Dick, 2008). Dormann et al. widersprechen somit – zumindest indirekt – der Forderung von Kanning et al. nach mehr Pluralismus, indem sie für einheitliche Bewertungskriterien plädieren.

Schönpflug widerspricht Kanning et al. in fast allen Punkten. Er sieht weder eine grundlegende Benachteiligung noch einen Grund, eine Sonderbehandlung für die Vertreter der Angewandten Psychologie einzuführen. Er versteht die vorgebrachte Kritik als Zeichen eines persönlichen Problems der Autorenschaft. Seiner Meinung nach, können sich auch Vertreter der Angewandten Psychologie auszeichnen, indem sie praktisch relevante Arbeit leisten (Schönpflug, 2008). Schönpflug erkennt folglich die von Kanning et al. postulierte systembedingte Benachteiligung der Anwendungsorientierten Psychologie in keiner Weise an und lehnt damit den geforderten Pluralismus ab.

Diese Diskussion zeigt uns anschaulich, dass wissenschaftstheoretische Fragestellungen in der alltäglichen Wissenschaft eine normative Form annehmen können und folglich Konfliktpotential entsteht. Augenscheinlich findet die Diskussion auf verschiedenen Ebenen statt, d.i. der betroffenen Person selbst (z.B. Betroffenheit bei Kanning et al.; Selbstverschuldungsvorwürfe bei Schönpflug), dem (Wissenschafts-)System (z.B. Forschungsfinanzierung, Lehre, Publikation) und der (Wissenschafts-)Theorie (z.B. Bezug auf Lewin bei Frey, Konzeption von Jüttemann). Und mir erscheint es ebenso naheliegend, dass sich alle drei Ebenen in der Realität bedingen. Theoretisch kann das damit begründet werden, dass die Person Teil jeder Ebene ist.

Doch kommen wir zurück zu Miller. Wenn er mit seiner Vision „Giving Psychology Away“ ein neues Betätigungsfeld der Psychologie normativ fordert, dann geht damit ein Konfliktpotential einher, wie wir es in analoger Weise in der von Kanning et al. angeregten Diskussion finden. Es folgen normative Fragen danach, ob die Psychologie so oder anders sein sollte. Es folgen pragmatische Überlegungen dazu, ob das Wissenschaftssystem eine solches Unterfangen hinreichend unterstützt. Es resultieren individuelle Fragen auf Seiten der Akteure, ob sich eine solche Arbeit mit ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis vereinbaren lässt. All diese Fragen werden durch wissenschaftstheoretische Annahmen beeinflusst und darin sehe ich die Notwendigkeit begründet, einen wissenschaftstheoretischen Diskurs anzustoßen. Konfliktpsychologisch argumentiert, kann an dieser Stelle die theoretische Basis für geteilte Wertesysteme gelegt werden.

Gerade weil Millers Vision aus einer pragmatisch-normativen Perspektive entsteht, ist ein wissenschaftstheoretischer Diskurs notwendig. Diese Notwendigkeit wird damit begründet, dass wissenschaftstheoretische Überlegungen im akademischen Alltag das Selbstverständnis der Akteure auf den Ebenen Person, System und Theorie beeinflussen. Um Millers Vorstellungen in den Alltag zu integrieren, ist ein geteiltes Selbstverständnis notwendig, da so das Konfliktpotential auf den genannten Ebenen reduziert werden kann.

2.3 Wissenschaftstheoretischer Diskurs

Im Folgenden werde ich den Versuch unternehmen, die Vision von Miller wissenschaftstheoretisch einzuordnen. Hierbei sollen drei übergeordnete Fragen thematisiert werden:

(i) Welches Selbstverständnis der Psychologie muss angenommen werden, um Millers Vision als einen Teil ihrer Wissenschaft verstehen zu können? Hierzu werde ich zeigen, dass erkenntnistheoretische Fragen, insbesondere zum Leib-Seele-Problem, einen Einfluss auf das Selbstverständnis der Psychologie haben. Aus der Annahme eines nicht-reduktiven Materialismus, sollte die Psychologie sich als Humanwissenschaft begreifen, die sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Methoden verwendet. Es wird argumentiert, dass nicht die Methode aus dem Dogma nomothetischer Universalserklärungen oder deren

Ablehnung, sondern der Gegenstand der Psychologie, d.i. der Mensch, verstanden als eine intentionale Maschine, ein Regulativ der wissenschaftlichen Psychologie darstellt. Millers Vision kann auf dieser Grundlage als ein konstitutiver Teil einer humanwissenschaftlichen Psychologie verstanden werden (vgl. Kap. 2.3.1).

(ii) Wie lässt sich Millers Vision in den Dualismus von Grundlagenorientierter und Angewandter Wissenschaft einordnen? Hierzu werde ich argumentieren, dass im Rahmen eines humanwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Psychologie ein strenger Dualismus aufgegeben und durch ein kontinuierliches, funktionales Verständnis ersetzt werden sollte. Wenngleich Millers Vision den Zielen der Angewandten Psychologie näher steht als denen der Grundlagenorientierten Psychologie, lässt sie sich keinem der beiden Bereiche isoliert zuordnen. Millers Vision ist eine aus grundlagen- und anwendungsorientierten Erkenntnissen gespeiste mögliche Realisierung der teleologischen Bedeutung der wissenschaftlichen Psychologie und trägt folglich zu ihrer Sinnggebung bei (vgl. Kap. 2.3.2).

(iii) Ist die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet, von der Realisierung Millers Vision zu profitieren? Hierzu werde ich erkenntnistheoretische Parallelen zwischen der Alltagspsychologie und der wissenschaftlichen Psychologie darlegen. Sofern sich die wissenschaftliche Psychologie nicht auf physikalische oder biologische Erkenntnismodelle beschränkt, sondern intentionale integriert, kann die ebenso intentional urteilende Alltagspsychologie von Erkenntnissen der wissenschaftlichen Psychologie profitieren. Auch dies setzt ein humanwissenschaftliches Verständnis der Psychologie voraus (vgl. Kap. 2.3.3).

Präambel. Der nachfolgend geführte Diskurs erhebt selbstredend nicht den Anspruch, teils Jahrtausende bestehende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragestellungen zu klären. Das Ziel kann und darf kein universeller Wahrheitsanspruch sein. Vielmehr – und darauf verweist der Begriff ‚Diskurs‘² – soll ein Vorschlag entwickelt werden, der verschiedene Positionen in ein für die Psychologie als Wissenschaft zweckdienliches

² Erklärung zur Verwendung von Anführungszeichen: Doppelte Anführungszeichen („...“) stehen für Zitate. Doppelte Anführungszeichen oben (“...“) stehen für eine metaphorisch-kritische Verwendung. Einfache Anführungszeichen (‘...’) verweisen auf die Rede über die begriffliche Bedeutung eines Wortes im Gegensatz zu dessen Verwendung.

Verhältnis bringt. Damit verbunden ist zweierlei: Erstens impliziert dies einen fortlaufend zu führenden Diskurs mit dem Ziel intersubjektiver Übereinkunft. Zweitens impliziert der Bezug auf einen Zweck eine normative Vorstellung vom Guten und vom Schlechten und schlägt somit die Brücke zwischen Theorie und Praxis. Wie bereits argumentiert, stellt dies keine Schwäche einer wissenschaftstheoretischen Konzeption dar, sondern folgt aus der Tatsache, dass wissenschaftstheoretische Positionen im Alltag auf den Ebenen der Person und dem wissenschaftlichen System zwangsläufig normativ wirken.

2.3.1 Millers Vision und das Selbstverständnis der Psychologie

Das Leib-Seele-Problem. Eine Schlüsselfunktion für erkenntnistheoretische und somit später auch wissenschaftstheoretische Fragestellungen nimmt das sogenannte Leib-Seele-Problem (oder Geist-Materie-Problem) ein (Westermann, 2004). Wie die Bezeichnung bereits nahelegt, geht es hierbei um die Frage, in welchem Verhältnis Geistiges und Körperliches stehen. Wissenschaftsgeschichtlich lassen sich zwei Hauptansichten mit jeweils verschiedenen Variationen unterscheiden.

Dualismus. Dualistische Positionen nehmen an, dass Materie und Geist nebeneinander existieren. Diese Ansicht lässt sich auf Platon zurückführen und wurde später von René Descartes mit seiner Differenzierung in eine ausgedehnte, körperliche Welt (*res extensa*) und eine Welt des reinen, nicht materiellen Geistes (*res cogitans*) weiterentwickelt (vgl. Pauen, 2001). Das Grundproblem dualistischer Positionen aber besteht in der Beantwortung der Frage, wie Materie und Geist aufeinander wirken können. Aus Sicht des cartesianischen, interaktionistischen Substanzdualismus, der dualistischen Spielart des psychophysischen Parallelismus (Gottfried Wilhelm Leibniz) sowie des Okkasionalismus (Nicolas Malebranche) übernimmt Gott als Vermittler diese Funktion (vgl. Beckermann, 2008). So attraktiv einige dualistische Positionen für die Alltagspsychologie auch erscheinen mögen, weil sie die Vorstellung repräsentieren, dass sich die Seele, das Mentale oder Psychische nicht auf Körperliches reduzieren lässt, also von ihr unabhängig ist und der Mensch folglich nicht als willenlose, deterministische Maschine angesehen werden muss, so unbefriedigend sind diese Ansätze in der Welt der (Natur-)Wissenschaft, da sie ohne einen irgendwie erbrachten Gottesbeweis eine nicht zu schließende Kausalitätslücke verursachen.

Monismus. Monistische Positionen nehmen an, dass nicht beides, sondern entweder ausschließlich Körperliches (materialistischer Monismus) oder ausschließlich Geistiges (idealistischer Monismus) existiert. Wobei die idealistische Position aufgrund ihrer Leugnung jeglicher Körperlichkeit bis hin zum Solipsismus kaum vertreten wird (vgl. z.B. Beckermann, 2008). Monistische Positionen – im materialistischen Sinne – gehen auf Aristoteles zurück (vgl. z.B. Pauen, 2001; Westermann, 2004). Für ihn ist die Seele „die Menge der Regeln, die die Tätigkeit der Körperorgane so formt, dass die Ziele des Organismus erreicht werden [...] und dabei sind die Regeln gleichfalls körperlich realisiert“ (Dörner, 2004, S. 35). Der Monismus - vom eliminativen Materialismus einmal abgesehen, der den Glauben an mentale Zustände als ein Artefakt der naiven Menschheit versteht (Paul Churchland) – leugnet also mentale Zustände nicht grundsätzlich. Monisten sehen Mentales auf verschiedene Weise materialistisch repräsentiert. In der Identitätstheorie entspricht beispielsweise ein mentaler Zustand X (z.B. „Ich möchte ein Buch lesen.“) einem korrespondierenden zerebralen Zustand Y, also einer Aktivität spezifischer Gehirnareale (vgl. Beckermann, 2008).

Eine besondere Stellung nehmen die Positionen des Eigenschaftsdualismus sowie des Nicht-reduktiven Materialismus ein. Beide postulieren, dass mentale Zustände materielle Zustände sind – es gibt demnach nur Materie. Im Eigenschaftsdualismus (David Chalmers) werden der Materie aber zwei verschiedene Eigenschaften zugesprochen und zwar materielle sowie nicht-materielle also geistige, die sogenannten Qualia. Auch im Nicht-reduktiven Materialismus (Donald Herbert Davidson) sind mentale Zustände materiell repräsentiert, jedoch lassen sich diese nicht auf materielle Zustände oder Verhaltensbeschreibungen reduzieren (vgl. Beckermann, 2008). Für beide Positionen sind die Konzepte Supervenienz und Emergenz zentral (Westermann, 2004): Supervenienz meint, dass gleiche mentale Zustände mit gleichen materiellen Zuständen und unterschiedliche mentale Zustände mit unterschiedlichen materiellen Zuständen einhergehen. Damit wird die scheinbare kausale Wirkung mentaler Zustände auf die kausale Wirkung materieller Zustände zurückgeführt. Dieser Ansatz ließe aber auch reduktivere Positionen, wie die der Identitätstheorie zu. Daher wird das Konzept der Emergenz hinzugenommen. Emergent ist eine Eigenschaft eines Systems, wenn sie sich nicht gesetzmäßig aus den Eigenschaften seiner Teilsysteme erklären lässt. Mentale Zustände

werden als emergent betrachtet, da sie sich nicht vollständig durch materielle Systeme erklären lassen (ebd).

„Das Geistige ist danach eine Eigenschaft des Gehirns auf einer höheren als der neuronalen Beschreibungsebene. Die mentalen Eigenschaften werden zwar durch neurobiologische Strukturen und Prozesse erzeugt, das Mentale geht aber insofern über das Materielle hinaus, als es nicht vollständig und eindeutig aus ihm ableitbar ist.“ (Westermann, 2004, S. 69)

Natürlich kann die Darstellung der verschiedenen Positionen zum Leib-Seele-Problem an dieser Stelle nicht annähernd erschöpfend erfolgen. Ziel ist es, die Grundrichtungen zu skizzieren und eine Position einzuführen, die mir für ein angemessenes Selbstverständnis der Psychologie zweckmäßig erscheint. Diese sehe ich aktuell und in Anlehnung an Westermann (2004) im nicht-reduktiven Materialismus gegeben.

Folgen des Leib-Seele-Problems für das Selbstverständnis der Psychologie. Wir können zunächst begrifflich ableiten, dass die Psychologie in doppelter Weise durch die Leib-Seele-Problematik beeinflusst wird.

Einerseits, und das betrifft zweifelsohne alle Wissenschaften, beeinflussen die Positionen die Erkenntnismöglichkeiten ihrer Akteure selbst. Ein reduktiver Physikalismus, der den freien Willen allein deshalb leugnet, weil er mentale Prozesse für nicht existent hält, wirft die skurrile Frage auf, wodurch wissenschaftliche Erkenntnis selbst determiniert wird. Wenn Roth (2000) als ein Vertreter eines universellen Determinismus den freien Willen ablehnt, müssen wir fragen, wodurch gleichsam diese Erkenntnis determiniert wurde. Roth müsste selbst determiniert argumentieren, dass der Umstand, dass diese Frage an dieser Stelle gestellt wird und deren Antwort ebenso determiniert sind. Man erkennt den unumgänglichen und unbefriedigenden infiniten Regress dieser Argumentation und es wird verständlich, weshalb ein reduktiver Materialismus nicht als Lösung des Leib-Seele-Problems gesehen wird, sondern als eine Leugnung dessen (vgl. Pauen, 2001).

Andererseits betreffen die Folgen die Psychologie im Besonderen. Der Grund hierfür ist äußerst naheliegend. Der Gegenstand der Psychologie ist der Mensch. Und hierbei wird der Mensch eben in einem anderen Sinne betrachtet, als ihn beispielsweise die Humanbiologie oder die Medizin zum Gegenstand erklärt. Solange die Psychologie sich - zugegebenermaßen recht vage – als die Wissenschaft vom Verhalten *und* Erleben des Menschen definiert, macht sie Mentales zu ihrer Aufgabe. Wenn Behavioristen wie B. F. Skinner das

Erleben in die berühmte Black Box verdammen und die Bedeutung des Mentalen auf eine reine Verhaltensbeschreibung reduzieren, ist dies die Folge und der Ausdruck einer reduktiven, monistischen Position bzgl. des Leib-Seele-Problems. Insofern beeinflusst das Leib-Seele-Problem das Verständnis vom Mentalen und somit auch den Gegenstand der Psychologie nachhaltig.

Psychologie als Geistes- oder Naturwissenschaft. Auch die Unterteilung in Geistes- und Naturwissenschaften kann als eine Folge des Leib-Seele-Problems verstanden werden. Hier ist es der cartesianische Dualismus, der in der Wissenschaftsgeschichte als Wegbereiter für diese nachhaltige Trennung gesehen wird (Herzog, 2012).

Wenn Körperliches und Mentales existieren, dann liegt die Schlussfolgerung nahe, dass beides einer eigenen Betrachtung zugänglich sei. So bezieht sich die Geisteswissenschaft auf mentale Objekte und untersucht sie ideographisch mittels interpretativer und hermeneutischer Methoden. Die Naturwissenschaft betrachtet körperliche Objekte und nutzt kontrollierte Beobachtungen zur Ableitung nomothetischer Kausalgesetze (Westermann, 2004).

Psychologie als Naturwissenschaft. Die wohl erste Zuordnung der Psychologie zum Bereich der Naturwissenschaften finden wir bereits bei Aristoteles (vgl. Höffe, 2006). In seiner Metaphysik liefert er eines der ersten Klassifikationssysteme der Wissenschaften (Aristoteles, Met. VI 1). Die aristotelische Trichotomie differenziert in (i) theoretische Wissenschaften (*episteme*), deren Erkenntnisziel die reine Erkenntnis ist und keinen weiteren Zweck verfolgt; (ii) praktische Wissenschaften (*techne*), deren Erkenntnisziel zusätzlich das Hervorbringen einer guten Handlung beinhaltet und (iii) herstellende Wissenschaften (*poiesis*), deren Erkenntnisziel zusätzlich in dem Hervorbringen ästhetischer oder nützlicher Produkte besteht (vgl. Rötzer, 2003). Nach Aristoteles sind die Naturwissenschaften und somit neben der Physik und der Kosmologie auch die Psychologie ein Teil der theoretischen Wissenschaften, denn „die Naturwissenschaft hat zum Objekte das nicht von der Materie getrennt Bestehende, aber auch nicht Unbewegte“ und folglich ist „es Sache des Naturforschers [...], auch die Seele wenigstens teilweise in die Untersuchung hineinzuziehen“ (Aristoteles, 1906, S.86).

Die Erkenntnistheorien des 17. Jahrhunderts führen zu einer weiteren „Trennung des Individuums von seinem Erleben“ (Seidel, 2004, S. 84). Psychologie sollte nach dem

Vorbild der Physik betrieben werden, die nur mithilfe des Verstandes und objektiven Verfahren zu wertvollen Erkenntnissen über die Welt gelangen kann. Und so überrascht es auch nicht, dass die naturwissenschaftliche Psychophysik von Gustav Theodor Fechner als bedeutende Errungenschaft gesehen wurde, denn so lautet die Folgerung: Das Psychische ist messbar (ebd.).

Der Wunsch nach objektiver Erkenntnis und Kausalerklärung bildet das Kardinalmotiv und die Voraussetzung dafür, die Psychologie als reine Naturwissenschaft zu konzipieren. Dem cartesianischen Dualismus kommt somit eine tragische Rolle zu. Einerseits begründet er die Aufspaltung in Geist und Körper und folglich das Schisma von Geistes- und Naturwissenschaft, andererseits wird seine Folgerung, das den Rationalismus begründende *cogito ergo sum*, durch den Hume'schen Empirismus ersetzt. Es entsteht das Dogma, dass die Psychologie, will sie zu objektiver Erkenntnis gelangen, mit empirisch-naturwissenschaftlichen Methoden, die Naturseite des Menschen, d.i. das vom subjektiven Erleben befreite, rein Körperliche, betrachten muss.

Wenngleich der erkenntnistheoretische Wunsch aus dem Selbstverständnis der Wissenschaftler heraus nachvollziehbar erscheint, gibt es viele Stimmen, die diese reduktionistische Perspektive auf den Menschen kritisieren (u.a. Groeben & Scheele, 1977; Laucken 2003; Montada, 2003; Peschel, 2013; Politzer, 1974; Thomae, 1996; Seidel, 2004; Velden, 2005). Jüttemann bezeichnet eine so verstandene Psychologie als seelenlos, da sie nur abstrakte - nicht konkrete (vgl. Stumpf, 1907, zitiert nach Jüttemann, 2004) - und notwendigerweise semantisch blinde (vgl. Laucken, 2003) nomologische Erklärungen liefert, denen der Kontext fehlt (Jüttemann, 2004). Seidel beklagt den sich daraus entwickelnden Individuo-Zentrismus, in dem der Mensch als reines Objekt der Natur im Mittelpunkt steht, soziale und geschichtliche Einflüsse ausgeblendet werden und die Ergebnisse folglich keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben können. Er stellt eine Diagnose, „die der Psychologie, jedenfalls ihrem Mainstream, seit hundert Jahren immer wieder gestellt wird: Irrelevanz“, da sie „von allen Subjektivitätsmomenten »gereinigt«“ wurde (Seidel, 2004, S.98).

„Psychologie als Naturwissenschaft anzusehen, das heißt, das Kind mit dem Bade auszuschütten, das heißt, das Individuum auf seine Naturhaftigkeit zu reduzieren und schließlich, auf die Bearbeitung der »großen Fragen« des individuellen Lebens zu verzichten.“ (Seidel, 2004, S.98)

Wir konnten bislang erkennen, dass die Annahme, Psychologie ist als reine Naturwissenschaft zu konzipieren, aus reduktiven, monistischen Positionen bzgl. des Leib-Seele-Problems resultieren kann. Wer Mentales leugnet oder die Untersuchung des Körperlichen als geeignet erachtet, Mentales vollständig zu erklären, der geht recht in der Annahme, Psychologie sei Naturwissenschaft. Und daraus folgt: Möchten wir diese Sichtweise kritisieren, dann müssen wir uns bzgl. des Leib-Seele-Problems positionieren. In dieser Einsicht, die freilich nicht mit einer Lösung des Leib-Seele-Problems gleichgesetzt werden darf, sehe ich ein zentrales Anliegen der hier vorgetragenen Argumentation.

Doch diese Argumentation steht nicht isoliert. Sie dient in einem übergeordneten Sinne dem Versuch einer wissenschaftstheoretischen Einordnung Millers Vision, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie an die Menschen weiterzugeben und die so zur Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme beitragen will (vgl. Miller, 1969). Daraus ergibt sich die Frage, was eine als reine Naturwissenschaft verstandene Psychologie mit all denen sich daraus ergebenden Konsequenzen dafür leisten kann. Oder anders formuliert: Ist Millers Vision sinnvoll zu realisieren, wenn sich die Psychologie auf ihr naturwissenschaftliches Selbstverständnis beschränkt? Wir können an dieser Stelle die Frage nicht vollständig beantworten, denn das setzt eine implizite Annahme darüber voraus, wie Alltagspsychologie funktioniert. Daher werden wir am Ende des Kapitels darauf genauer eingehen. Als Ausdruck meiner zum jetzigen Zeitpunkt empfundenen Skepsis bzgl. der Eignung einer rein naturwissenschaftlich verstandenen Psychologie, möchte ich ein Gedankenexperiment anführen.

Stellen wir uns einmal vor, neuropsychologische Studien könnten den nachvollziehbaren Beweis erbringen, dass die menschliche Farbwahrnehmung die Objekte der Welt nicht so abbildet, wie sie aufgrund ihrer objektiven Lichtbrechung sind, sondern als die jeweilige Komplementärfarbe. Und nehmen wir zudem an, dass der Nachweis in seiner Art und Weise einleuchtend und nachvollziehbar ist, sodass wir auf rationaler Ebene nicht an seiner Richtigkeit zweifeln können. Würde das dazu führen, dass wir eine Banane fortan nicht als gelb, sondern als violett erleben? Und wie wäre es, wenn der freie Wille endgültig und ebenfalls in einer bestechend klaren Weise widerlegt werden würde? Würden wir uns ab diesem Zeitpunkt determiniert, als ein passiver Körper vergangener Kräfte erleben? Handelt es sich hierbei nur um kollektiv geteilten Aberglauben, wie der Glaube an die Existenz von Hexen? Ich habe daran großen Zweifel und sehe in derartigen Überlegungen vielmehr ein

Indiz für die Emergenz des Mentalen. Konzipiert man den Menschen nicht nur als einen Apparat, sondern als eine intentionale Maschine in ihrem sozio-historischen Kontext, braucht es mehr als nomothetische Kausalgesetze vom Körperlichen.

Psychologie als Geisteswissenschaft. Psychologie als Geisteswissenschaft zu verstehen und zu betreiben, bedeutet im klassischen Sinn, dass mentale Objekte ideographisch mit interpretativen oder hermeneutischen Methoden beschrieben werden. Insofern nimmt eine geisteswissenschaftliche Psychologie eine grundlegend andere Perspektive auf den Menschen ein. Hier geht es nicht um nomothetische Kausalgesetze, sondern um ein Verstehen des individuellen Erlebens (z.B. Rothacker, 2019).

Wilhelm Dilthey gilt als ein Begründer der Geisteswissenschaften und entwickelte in Abgrenzung zur damals dominierenden naturwissenschaftlichen Orientierung eine eigene geisteswissenschaftliche Methodik. Für Dilthey ist die Psychologie eine reine Geisteswissenschaft, was er mit seiner berühmten Aussage „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ zum Ausdruck gebracht hat (Dilthey, 1883, zitiert nach Westermann, 2004, S.61). Durch Psychologen wie Friedrich Klages und Eduard Spranger wurde der Ansatz im deutschen Sprachraum bis zum Zweiten Weltkrieg zunehmend einflussreicher. Seidel (2004) sieht in der Dilthey'schen Programmatik bereits die erste Konzeption einer humanwissenschaftlichen Psychologie. Durch eine in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmende gesellschaftliche Orientierung am technologischen und dem damit verstandenen objektiven Fortschritt, verlor dieser Ansatz wieder an Bedeutung (ebd.).

Natürlich können wir auch hier die Frage stellen, inwiefern eine Beschränkung auf das Mentale die Psychologie des Menschen vollständig abbilden kann. Diese Frage führt uns unweigerlich zurück zum Leib-Seele-Problem. Aus der Sicht eines idealistischen Monismus ist die Frage schnell beantwortet, denn hier wird die Existenz vom Körperlichen geleugnet. Folglich wäre eine so verstandene Psychologie in diesem Sinne vollständig und nicht anders möglich. Aus einer dualistischen Perspektive ist eine rein geisteswissenschaftliche Psychologie mit der Beschränkung auf das Mentale gleichzusetzen, was die Psychologie als eine Wissenschaft vom Erleben des Menschen definieren würde. Diese Definition würde wiederum dazu führen, dass die Interaktion von Körper und Geist entweder aus dem Gegenstandsbereich der Psychologie per Definition ausgeschlossen wird oder alternativ

geleugnet werden müsste. Aus Sicht eines reduktiven materialistischen Monismus, wäre eine geisteswissenschaftliche Beschäftigung zwar möglich, aber entspräche entweder einer pseudowissenschaftlichen Form des Aberglaubens, weil Mentales letztlich nicht existiert oder wäre durch eine naturwissenschaftliche Perspektive zu ersetzen, weil Mentales vollständig durch Körperliches erklärt werden könnte. Aus Sicht eines nicht-reduktiven Materialismus ist durch die angenommene Emergenz mentaler Prozesse, eine geisteswissenschaftliche Beschäftigung möglich und sinnvoll, weil eine Erklärung des Körperlichen Mentales gleichsam nicht vollständig beschreiben kann. Doch auch aus dieser Position würde eine rein geisteswissenschaftliche Psychologie den Bereich des Körperlichen und die Interaktion mit Mentalem aus ihrem Gegenstand entfernen.

Mit Blick auf Millers Vision könnten wir zunächst den Eindruck gewinnen, dass ein rein geisteswissenschaftliches Verständnis der Psychologie seiner Vision deutlich mehr entspricht, als ein rein naturwissenschaftliches Selbstverständnis es je könnte. Denn ist es nicht so, dass wir in einer alltagspsychologischen Sichtweise unser Erleben als individuell und nicht durch nomothetische Kausalgesetze beschreibbar wahrnehmen? Würden wir nicht den Aussagen einer streng naturwissenschaftlichen Psychologin, die Liebeskummer und Lernschwierigkeiten auf Basis neuropsychologischer Aktivitäten zu erklären versucht, stets ein Ja-Aber entgegensetzen wollen, weil wir die Einmaligkeit unserer Umstände und unser individuelles Erleben in diesen universalen Kausalgesetzen nicht wiederfinden? Entspricht nicht eine ideographische und um Verstehen bemühte geisteswissenschaftliche Psychologie vielmehr unsere alltagspsychologische Sicht? In dieser Gegenüberstellung jedenfalls, so meine ich, können wir diese Fragen mit Ja beantworten. Aber was wäre unsere Alltagspsychologie ohne die Annahme von "Gesetzmäßigkeiten"? Nutzen wir nicht unaufhaltsam implizite Modelle darüber, wieso andere Menschen sich so verhalten, wie sie es tun? Würden wir uns nicht fragen, ob die Lernschwierigkeiten unseres Mitbewohners durch seinen aktuellen Liebeskummer (mit-)verursacht werden und falls wir Hinweise auf diesen Zusammenhang empirisch entdecken, daraus eine implizite Regel ableiten? Auch auf diese Fragen, so meine ich, lautet die Antwort Ja und damit rückt die Alltagspsychologie wiederum ein Stück näher an ein naturwissenschaftliches Selbstverständnis der Psychologie heran.

Wir können also gegenwärtig erahnen, dass alltagspsychologische Annahmen, wie sie in Millers Vision verändert werden sollen, einerseits die ideographische Beschreibung

mentalens Erlebens enthalten und somit einen geisteswissenschaftlichen Bezug aufweisen, und andererseits auf impliziten Modellen und Gesetzmäßigkeiten von Verhalten basieren, wie sie die naturwissenschaftliche Sichtweise vertritt. Wir greifen die Betrachtung der Alltagspsychologie später erneut auf.

Psychologie als Natur- und Geisteswissenschaft. An dieser Stelle erscheint mir die Frage naheliegend, ob die Psychologie als Geistes- *oder* Naturwissenschaft zu konzipieren ist, oder ob dieser Trennung überwunden werden kann und wir die Psychologie als naturgeisteswissenschaftliche³ Disziplin verstehen können. Wie wir gesehen haben, betrifft die Unterscheidung in Geistes- und Naturwissenschaft u.a. zwei grundlegende Aspekte: den Gegenstand und die Methode. Die Naturwissenschaft macht körperliche Objekte (z.B. das Gehirn), die Geisteswissenschaft hingegen mentale Objekte (z.B. empfundene Empörung) zu ihrem Gegenstand. Die Naturwissenschaft verwendet kontrollierte Methoden der Beobachtung, die Geisteswissenschaft hingegen interpretative oder hermeneutische Methoden. Westermann vertritt die Position, dass „eine geisteswissenschaftliche und eine naturwissenschaftliche Psychologie sich gegenseitig nicht ausschließen“; es handle sich hierbei um „verschiedene Aspekte eines höchst komplexen Gegenstandsbereiches“ (Westermann, 2004, S.62). Dieser Sichtweise folgend, wird der Gegenstand der Psychologie selbst, d.i. der Mensch in seinem Erleben und Verhalten, zum Regulativ seiner Wissenschaft (vgl. Münch, 2002). Diese Position erscheint einleuchtend, und gleichsam entsteht der Eindruck, dass die naturwissenschaftliche Psychologie dem zuwiderhandelt und die Methode über den Gegenstand stellt (Inversionsprinzip), um ihrem Ziel, universelle Kausalgesetze aufzustellen, nachkommen zu können (vgl. Jüttemann, 1983). Oder täuscht uns dieser Eindruck womöglich - verwendet die naturwissenschaftliche Perspektive wirklich eine unangemessene Methode? Hierfür müssen wir annehmen, dass der Gegenstand der Psychologie nicht adäquat durch rein naturwissenschaftliche Methoden erfasst werden kann. Wir besitzen also eine Vorannahme zum Gegenstand, die begründet, wie wir vorgehen sollten, um zu erkennen, was dieser Gegenstand ist. Anders ausgedrückt: Wenn wir postulieren, dass die Psychologie aus dem Wesen ihres Gegenstandes ihren Zugang zu diesem, also ihre Methoden ableiten könne, setzt dies unweigerlich Annahmen über den Gegenstand voraus, bevor wir ihn untersucht haben. Und diese Annahmen

³ Ich verwende den Begriff ‚naturgeisteswissenschaftlich‘ als argumentative Hilfskonstruktion und in Abgrenzung zu ‚natur- und geisteswissenschaftlich‘, da letztere Bezeichnung den Dualismus nicht überwindet, sondern beschreibt.

betreffen insbesondere das Leib-Seele-Problem, nämlich die Fragen zur Existenz und zur möglichen Interaktion vom Körperlichen und Mentalen. Vertreten wir hier eine reduktive, streng materialistische Sicht (z.B. Roth, 2000), können wir in gleicher Weise dem geisteswissenschaftlichen Zugang seine Rechtfertigung absprechen. Damit ist erneut begründet, dass die Teilung in eine natur- und geisteswissenschaftliche Perspektive der Psychologie auch letztlich mit verschiedenen Menschenbildern einhergeht. Ohne eine diesbezügliche Positionierung kann das Verhältnis von natur- und geisteswissenschaftlicher Perspektive innerhalb der Psychologie nicht bestimmt werden.

Möchten wir also das Inversionsprinzip (Jüttemann, 1983) überwinden, müssen wir Vorannahmen über den Gegenstand der Psychologie treffen. Wie oben bereits erwähnt, erscheint mir diesbezüglich eine nicht-reduktive materialistische Sicht angemessen. Diese monistische Position sieht Mentales körperlich realisiert. Mentales wird jedoch gegenüber Körperlichem als emergent beschrieben, wodurch eine Erklärung des Körperlichen nicht in der Lage ist, alle Eigenschaften des Mentalen zu beschreiben. Durch das Konzept der Supervenienz wird erklärt, dass die scheinbare Kausalität des Mentalen auf die physikalische Kausalität körperlicher Prozesse zurückgeführt werden kann (vgl. Beckermann, 2008; Westermann, 2004).

Diese Vorannahme verändert unsere Unterscheidungsgewohnheit zwischen natur- und geisteswissenschaftlicher Perspektive. Indem wir den Gegenstand durch eine explizite Position bezüglich des Leib-Seele-Problems vorbestimmen, entfernen wir die jeweils korrespondierenden, einschränkenden Annahmen zur Art des Gegenstandes aus den jeweiligen Perspektiven. Eine naturwissenschaftliche Perspektive bedeutet folglich nicht, dass Mentales nicht Gegenstand der Psychologie ist und analog entfernt eine geisteswissenschaftliche Perspektive nicht das Körperliche. Beide Perspektiven rücken so näher zusammen und liefern unterschiedliche Methoden für verschiedene Eigenschaften des gleichen Gegenstandes.

Eine weitere Unterscheidung zwischen natur- und geisteswissenschaftlicher Perspektive bezieht sich auf die Frage, ob dem Menschen ein freier Wille zugesprochen wird. In der klassischen Unterscheidung konzipieren naturwissenschaftliche Ansätze den Menschen als determiniert, wohingegen geisteswissenschaftliche Ansätze den Menschen als selbstbestimmt beschreiben (Groeben, 1986). Die Unterscheidung in Determinismus und

Indeterminismus und die angenommenen Schlussfolgerungen für die Existenz eines freien Willens werden zunehmend kritisiert (z.B. Dörner, 2004; Montada, 1983, 2003; Pauen, 2001). Das Argumentationsmuster besteht im Kern darin, dass ein freier Wille nicht "frei" ist, weil dieser durch nichts bestimmt wird. Indeterminismus ist daher keine Voraussetzung für die Existenz eines freien Willens, sondern macht diesen unmöglich. Vielmehr setzt ein freier Wille Gründe des Individuums voraus, sich auf eine bestimmte Weise und nicht auf eine andere Weise zu entscheiden. Dörner (2004) schlägt daher Re-determinismus als Voraussetzung für den freien Willen vor. Das meint die Fähigkeit, die Entscheidung auch anders fällen zu können: „Freie Entscheidungen sind nicht indeterminiert, sie sind vielmehr »re-determinierbar«“ (Dörner, 2004, S.41). Betrachten wir ein kurzes Beispiel zur Veranschaulichung. Wenn ich mich frage, ob ich heute zum Bäcker gehen soll, um frisches Brot zu besorgen, dann muss meine Entscheidung Gründe haben, um sie als eine freie Entscheidung zu verstehen. Zum Beispiel schaue ich, ob ich noch genügend Brot besitze. Wenn ich feststelle, dass das nicht der Fall ist, ist dies ein Grund, um zum Bäcker zu gehen. Bemerke ich auf dem Weg zum Bäcker, dass ich einen wichtigen Termin verpassen würde, wenn ich meinen Plan umsetze, kann dies wiederum ein Grund dafür sein, umzukehren. Erinnerung mich auf dem Rückweg daran, dass der vermeintlich wichtige Termin sich in der Vergangenheit als Zeitverschwendung herausgestellt hat, wäre dies der Grund dafür, nun doch zum Bäcker zu gehen.

Eine solche Sichtweise schließt den Anspruch der naturwissenschaftlichen Psychologie, Kausalitäten zu erkennen, keineswegs aus. Denn wenngleich diese Gründe aus Sicht des Individuums ein Teil des mentalen Erlebens sind, sind sie gleichsam körperlich realisiert. Das entspricht dem Konzept der Supervenienz. Da Mentales aber als emergent angenommen wird, kann eine rein naturwissenschaftliche Betrachtung des Körperlichen, dass Mentale nicht vollständig beschreiben. Dörner kommt zu der treffenden Schlussfolgerung, dass „die Fähigkeit des Menschen zur Selbstgestaltung [...] dem Maschinenkonzept des Menschen“ nicht widerspricht (Dörner, 2004, S.44).

Für das Selbstverständnis der Psychologie, das sich im Spannungsfeld von natur- und geisteswissenschaftlicher Perspektive bewegt, lässt sich bislang folgendes ableiten: (i) Eine nicht-reduktive materialistische Position zum Leib-Seele-Problem schafft eine Vorannahme zum Gegenstand der Psychologie. Damit reduzieren wir die begriffliche Bedeutung beider Perspektiven um die Definition ihres Gegenstandes und entfernen den Widerspruch ihrer

Objekte. (ii) In der Annahme, dass ein freier Wille Kausalitäten nicht ausschließt, sondern voraussetzt, vermeiden wir den vermeintlichen Widerspruch ihrer Annahmen zur Determiniertheit ihrer Objekte. (iii) Wir können die Psychologie vorläufig als eine naturgeisteswissenschaftliche Disziplin beschreiben, die mit verschiedenen Methoden verschiedene Eigenschaften ihres Objektes untersucht. Körperliche Eigenschaften werden hinsichtlich ihrer Kausalitäten mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht. Diese Untersuchung ist nicht geeignet, mentale Eigenschaften vollständig zu beschreiben (Emergenz-Prinzip). Mentale Eigenschaften werden mit geisteswissenschaftlichen Methoden untersucht. Diese Untersuchung fokussiert die subjektiven Gründe des Erlebens mit interpretativen Methoden, deren kausale Realisierung jedoch auf körperliche Eigenschaften zurückzuführen ist (Supervenienz-Prinzip).

Mit Blick auf Millers Vision können wir feststellen, dass durch die Konzeption einer naturgeisteswissenschaftlichen Psychologie eine vorläufige Grundlage geschaffen wurde, die psychologische Erkenntnis weder auf rein naturwissenschaftliche noch auf rein geisteswissenschaftliche Konzeptionen des Menschen beschränkt. Durch Vorannahmen zum Gegenstand der Psychologie machen wir diesen zum Regulativ seiner wissenschaftlichen Betrachtung. Unterschiedliche Eigenschaften des Gegenstandes, d.i. körperliche und mentale, werden durch unterschiedliche Methoden untersucht, ohne gleichsam in einen Widerspruch der korrespondierenden Paradigmen zu verfallen. Psychologische Erkenntnis beinhaltet einerseits nomologische Kausalitäten zu den körperlichen Eigenschaften ihres Gegenstandes und andererseits ideographische Kausalitäten ihrer mentalen Eigenschaften. In Anlehnung an Dörner (2004) können wir den Menschen als intentionale Maschine zum Gegenstand psychologischer Wissenschaft erklären. Für die Einordnung Millers Vision ist damit bereits viel erreicht, denn eine Beschränkung psychologischer Erkenntnis auf rein natur- oder geisteswissenschaftlicher Grundlage erscheint damit aus wissenschaftstheoretischer Perspektive überwunden.

Psychologie als Humanwissenschaft. Die Psychologie als Humanwissenschaft zu verstehen, ist keine Erfindung des 21. Jahrhunderts. Bereits der Philosoph Ludwig Feuerbach schaffte eine humanwissenschaftliche Grundlage, die insbesondere für Sigmund Freud richtungsweisend war. Auch Johann Gottfried Herder ist in diesem Zusammenhang zu nennen, der mit seinem Werk gegen die Kant'sche Trennung von Denken und Gefühl

argumentiert (Seidel, 2004). Und selbst die oft als rein naturwissenschaftlich fehlinterpretierte psychologische Programmatik Wilhelm Wundts (z.B. Kanning et al., 2007) wird im Kanon einer Psychologie als Humanwissenschaft herangezogen (Herzog, 2012; Jüttemann, 2007).

Die Bezeichnung als Humanwissenschaft ist dabei nicht der Psychologie vorbehalten. Sie beinhaltet einen breiten Fächerkanon aus Bildungswissenschaft, Humanbiologie, Geschichtswissenschaft, Humangeographie etc., deren Gemeinsamkeiten ihr Gegenstand, d.i. der Mensch, ein Pluralismus aus natur- und geisteswissenschaftlichen Methoden sowie eine interdisziplinäre Orientierung sind (Vienne & Brandt, 2009).

Wenngleich sich die zahlreichen Wurzeln einer Psychologie als Humanwissenschaften bis in die Romantik zurückverfolgen lassen (Seidel, 2004), so sind es die Bestrebungen im 21. Jahrhundert, die dieser Idee neue Aufmerksamkeit verschaffen. Dies wird u.a. daran sichtbar, dass sich die akademische Psychologie zunehmend den humanwissenschaftlichen Fakultäten zugehörig zeigt. Ein damit verbundenes Anliegen besteht in der Überwindung der Spaltung in eine Psychologie als reine Naturwissenschaft einerseits und eine Psychologie als Geistes- bzw. Kulturwissenschaft andererseits (Jüttemann, 2004).

Das humanwissenschaftliche Selbstverständnis der Psychologie kann dabei jedoch nicht als allgemein geteilt und einheitlich beschrieben werden. Vielmehr lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen feststellen. Darunter befinden sich pragmatische Ansätze, die die humanwissenschaftliche Idee in einer friedlich-funktionalen Koexistenz aus natur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive verstehen (Mack, 2015) bis hin zu kritischen Konzeptionen, die die Relevanz einer naturwissenschaftlichen Perspektive aufgrund ihrer semantischen Leere grundsätzlich infrage stellen (Groeben & Scheele, 1997; Laucken, 2003). Seidel (2004) betont die hohe Bedeutung „historische[r] Reflexion der psychologischen Grundkategorien (wie Handeln, Wertorientierung, Individualität usw.)“ und argumentiert somit gegen ein a-historisches, an der Biologie orientiertes Selbstverständnis der Psychologie (Seidel, 2004, S.100). Montada fokussiert ein spezifisches humanwissenschaftliches Menschenbild, das ausgehend von der Willensfreiheit des Menschen, diesen als (Mit-)Gestalter seiner sozialen Bezüge und Umwelt, seiner Entwicklung und Identität sowie seiner Sozialkultur und politischen Ordnung konzipiert (Montada, 1983, 2003, 2004). Eine humanwissenschaftliche Psychologie muss diese kulturell und individuell geprägten Überzeugungen der Menschen

untersuchen und erkennen, um menschliche Urteile, Emotionen und Handlungen nachvollziehen und voraussagen zu können (Montada, 2004).

Allen Ansätzen scheint jedoch eine zusätzliche Komponente gemeinsam zu sein, die wir als eine teleologische Eigenschaft der Psychologie verstehen können. Damit entsteht „eine Psychologie, die auch die zentralen Fragen, die Fragen eines sinnvollen Lebens [...] thematisiert und versucht, zu deren zeitgemäßen Lösungen beizutragen“ (Seidel, 2004, S. 82). Eine Psychologie, die sich durch eine „grundlagen- und anwendungswissenschaftlich basierte Suche nach Möglichkeiten der Verbesserung der menschlichen Wohlfahrt“ auszeichnet (Mack, 2015, S. 41) und damit einen „Weg zur Kultivierung sozialen Lebens“ bereitstellt (Montada, 2004, S.361). Trotz der bisweilen unterschiedlichen Akzentuierung einer für diesen Zweck geeigneten Methodologie, lässt sich der Konsens einer modernen Programmatik einer humanwissenschaftlichen Psychologie in ihrer teleologischen Eigenschaft finden. Danach ist die Psychologie als Wissenschaft nicht Selbstzweck und in einem aristotelischen Sinne folglich nicht nur *episteme*, deren Erkenntnisziel die reine Erkenntnis ist und keinen weiteren Zweck verfolgt, sondern gleichsam *techne*, deren Erkenntnisziel zusätzlich das Hervorbringen einer guten Handlung beinhaltet (Aristoteles, Met. VI 1).

Es liegt nun auf der Hand, dass ein solches humanwissenschaftliches Selbstverständnis der Psychologie für unsere wissenschaftstheoretische Einordnung Millers Vision von großer Bedeutung ist. Wenn Miller die Psychologie auffordert, ihre Erkenntnisse an die Bevölkerung zu verbreiten, um so zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen, dann entspricht dies der teleologischen Eigenschaft einer modernen humanwissenschaftlichen Psychologie.

Der Gegenstand der Psychologie, d.i. der Mensch, wird somit im doppelten Sinne zum Regulativ seiner Wissenschaft. (i) Wie oben argumentiert, können wir durch Vorannahmen bzgl. des Leib-Seele-Problems den paradigmatischen Widerspruch aus natur- und geisteswissenschaftlicher Perspektive auflösen. Dies ermöglicht einen begründeten Methodenpluralismus, der sich aus Eigenschaften des Gegenstandes ergibt und somit das Inversionsprinzip überwindet. Der Gegenstand wird folglich zum epistemischen Regulativ. (ii) Wenn die humanwissenschaftliche Psychologie sich eine teleologische Eigenschaft gibt, die darin besteht, menschliches Leben zu verbessern, dann orientiert sie sich gleichsam an den Zielen ihres Gegenstandes und macht ihn in zweiter Hinsicht zu ihrem normativen Regulativ. Eine humanwissenschaftliche Psychologie verwendet demzufolge eine implizite

Ethik, ergänzt die reine *episteme* um die *techne* und definiert den Gegenstand folglich als ein sinngebendes Moment psychologischer Wissenschaft.

Wir konnten also zeigen, dass sich Millers Vision als Teil einer humanwissenschaftlichen Psychologie verstehen lässt, die das Schisma aus natur- und geisteswissenschaftlichen Paradigmen überwinden kann. Durch die teleologische Qualität einer humanwissenschaftlichen Psychologie rückt Millers Vision unmittelbar in den Kanon psychologischer Wissenschaft.

Zusammenfassend haben wir argumentiert, dass erkenntnistheoretische Fragen, insbesondere zum Leib-Seele-Problem, einen Einfluss auf das Selbstverständnis der Psychologie haben. Aus der Annahme eines nicht-reduktiven Materialismus, sollte die Psychologie sich als Humanwissenschaft begreifen, die sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Methoden verwendet. Es wurde argumentiert, dass nicht die Methode aus dem Dogma nomothetischer Universalerklärungen oder deren Ablehnung, sondern der Gegenstand der Psychologie selbst, d.i. der Mensch, verstanden als eine intentionale Maschine, ein Regulativ der wissenschaftlichen Psychologie darstellt. Die teleologische Qualität einer humanwissenschaftlichen Psychologie, d.i. das Bestreben menschliches Wohlergehen zu fördern, bildet den normativen Rahmen für Millers Vision. Auf dieser Grundlage kann sie als ein konstitutiver Teil einer humanwissenschaftlichen Psychologie verstanden werden.

2.3.2 Millers Vision und der Dualismus von Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie

Kommen wir nun zu der Frage, wie sich Millers Vision zu der traditionellen Trennung in Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie verhält. Das damit verbundene Ziel ist einerseits wissenschaftstheoretisch konnotiert und behandelt die Frage, ob Erkenntnisse für die Vermittlung an die Bevölkerung der Grundlagen- oder der Anwendungsorientierten Psychologie entnommen werden können. Andererseits ist damit das pragmatische Ziel verbunden, einen Ort für Millers Vision zu finden. Denn im akademischen Alltag lässt sich durchaus provokativ die Frage stellen, wer sich überhaupt dieser Praxis annehmen sollte. Hat diese Praxis einen Platz in der akademischen Wissenschaft der Psychologie verdient?

Mit Rückblick auf die eingangs referierte Diskussion um die von Kanning et al. (2007) vorgebrachte Forderung nach mehr Pluralismus zugunsten der Angewandten Psychologie, entsteht der Eindruck, dass das wissenschaftstheoretische wie alltagspraktische Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie alles andere als einfach ist (vgl. Kap. 2.1). Wie wir gezeigt haben, findet der Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen statt, d.i. auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene, auf einer Ebene des akademischen Systems sowie auf einer individuellen Ebene der Akteure, also der Personen selbst. Wenngleich wir eine Wechselwirkung aller Ebenen annehmen müssen, basiert die hier geführte Argumentation auf dem Verständnis, dass insbesondere ein erhöhter Konsens auf der wissenschaftstheoretischen Ebene das Konfliktpotential auf den anderen Ebenen vermindern kann, weil hier die Grundlage für ein geteiltes Selbstverständnis und somit ein geteiltes Norm- und Wertesystem gelegt werden kann. Das ersetzt freilich die Notwendigkeit bildungspolitischer Entscheidungen bzw. Korrekturen ebenso wenig, wie intrapsychische Konflikte der Akteure ausgeschlossen werden können. Wenngleich wir hier also eine primär wissenschaftstheoretische Perspektive einnehmen, sollten wir die anderen Ebenen dennoch im Hinterkopf behalten, denn sie sind Teil des Diskurses.

Grundlagen, Anwendung und Praxis der Psychologie. Auch für die Einteilung in Grundlagen- und Anwendungsorientierte Wissenschaft können wir zunächst auf die aristotelische Einteilung der Wissenschaften zurückblicken (Aristoteles, Met. VI 1). Die theoretischen Wissenschaften (*episteme*), deren Erkenntnisziel die reine Erkenntnis ist und keinen weiteren Zweck verfolgt, kann der Grundlagenwissenschaft zugeordnet werden. Die praktischen Wissenschaften (*techne*), deren Erkenntnisziel zusätzlich das Hervorbringen einer guten Handlung beinhaltet, korrespondieren mit einer Anwendungsorientierten Wissenschaft, wie sie nach Aristoteles z.B. in der Ethik oder der Politik betrieben wird (Rötzer, 2003).

Mit Blick auf die Psychologie dürfte heutzutage weitestgehend Konsens bzgl. der Differenzierung in Grundlagenorientierte Psychologie, Angewandte Psychologie und Praktische Psychologie bestehen (Becker, 2019; Hermann, 1979). Die Grundlagenorientierte Psychologie (z.B. Allgemeine Psychologie, Biologische Psychologie) entwickelt die Fragestellungen aus der Theorie heraus, mit dem Ziel der Wahrheitsfindung. Dabei wird ihr nachgesagt, dass die Nützlichkeit der Erkenntnisse nicht von Bedeutung ist (Holzkamp, 1970). Sie dient der Theorieentwicklung und –prüfung sowie

der Erklärung bestehender Wirklichkeiten und verwendet deskriptive, wertfreie Aussagen. Ihre Fortschrittskriterien liegen in der Allgemeingültigkeit, dem Bestätigungsgrad sowie der Erklärungs- und Prognosekraft von Theorien (Ulrich, 2001). Die Angewandte Psychologie (z.B. Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie) entwickelt ihre Fragestellungen aus den Anwendungsfeldern der Praxis, was neben der Wahrheitsfindung v.a. mit dem Ziel der Nützlichkeit verbunden wird (Frey, 1988; Wilhelm, 1970). Sie verwendet normativwertende Aussagen, entwirft neue Lebenswirklichkeiten und orientiert sich dabei an der praktischen Problemlösekraft ihrer Modelle (Ulrich, 2001). Die Praktische Psychologie versteht sich als Sammelbezeichnung für die reine Praxistätigkeit der Psychologie (z.B. Therapie, Personalmanagement, Mediation etc.). Ihr Ziel besteht in der Lösung praktischer Probleme konkreter, einzelner Anwendungsfälle. Sie möchte weder allgemeine Erkenntnisse hervorbringen noch theoretische Modelle weiterentwickeln und wird somit nicht als Teil der wissenschaftlich-akademischen Psychologie verstanden (Becker, 2019, Kanning et al. 2007).

Auf den ersten Blick erscheint es nun so, dass sich Millers Vision als ein Teil der Angewandten Psychologie verstehen lässt, denn auch hier stehen die Nützlichkeit und der Anwendungsbezug im Zentrum. Ein weiteres Argument für diese Position ergibt sich aus dem humanwissenschaftlichen Selbstverständnis, wonach sich die Psychologie als Humanwissenschaft primär der Ideologie einer Angewandten Psychologie zugehörig sieht (Montada, 2003). Doch Miller selbst sieht in der Stärkung der Grundlagenwissenschaft eine Voraussetzung für seine Vision, psychologische Erkenntnisse an die Bevölkerung weiterzugeben (Miller, 1969). Wir könnten weiter argumentieren, dass Millers Vision selbst kein Wissen hervorbringt, sondern dieses nur transferiert, wodurch sich eine Nähe zur Praktischen Psychologie ergäbe. Es entsteht also ein scheinbar widersprüchliches Bild und dennoch, so möchte ich zeigen, ist diese Sichtweise, die Millers Vision Bezüge zu allen Strömungen attestiert, angemessen.

Die oben aufgeführte Differenzierung in Grundlagenorientierte, Anwendungsorientierte und Praktische Psychologie würde zu Recht Widerspruch provozieren, wenn wir ihr den Wert einer strengen und allgemeingültigen Unterscheidungsfähigkeit zusprechen würden, was leider durchaus getan wird (vgl. Diskussion um Kanning et al., 2007, Kap. 2.1). Denn es ist eine Frage, wie wir bspw. Grundlagen- und Anwendungsorientierte Wissenschaft

begrifflich definieren. Es ist eine andere Frage, ob uns diese Unterscheidungsgewohnheit in die Lage versetzt, die entstehenden Begriffe sinnvoll anzuwenden oder ob es zu fehlerhaften Zuordnungen kommt (Ros, 1990). Wir werden also an einigen Stellen die bisherige Unterscheidung spezifizieren.

Millers Vision und die Grundlagenorientierte Psychologie. Wenn wir das Ziel der Grundlagenorientierten Psychologie darin sehen, Theorien zu entwickeln und zu überprüfen, um die bestehende Wirklichkeit zu erklären (Ulrich, 2001), dann schließt dies eine Nützlichkeit im weiteren Verlauf keineswegs aus. Es bedeutet zunächst nur, dass die Grundlagenorientierte Psychologie, um als eine solche bezeichnet zu werden, a priori keinen unmittelbaren Nützlichkeitsnachweis oder Praxisbezug erbringen muss. Man gestattet ihr eine disziplinär verortete Problemgenese und erkennt Wahrheit als ihr konstituierendes Forschungsregulativ an. Was wir hier provokativ als Privileg andeuten, wird anderenorts als erkenntnistheoretische Errungenschaft gefeiert. Insbesondere aus einer streng naturwissenschaftlichen Perspektive liegt gerade in dieser semantischen Leere die Verlockung einer universellen, a-historischen Erklärungsmöglichkeit (Laucken, 2003). Doch was für die Physik oder die Biologie einen Fortschritt darstellen mag, muss nicht im gleichen Sinne für die Psychologie funktionieren, denn – und das möchte wohl niemand bestreiten – sie unterscheiden sich in ihrem Gegenstand (Herzog, 2012; Velden, 2005). Und dennoch, eine Grundlagenorientierte Psychologie schließt Nützlichkeit nicht aus. Wir müssen hierfür aber eine wichtige Unterscheidung treffen.

Auf der einen Seite liefert die Grundlagenorientierte Psychologie Erkenntnisse, die sich dem Bewusstsein des Menschen aus der Ersten-Person-Perspektive entziehen. Denken wir hierbei z.B. an die funktionale Topografie des Gehirns. Denn ob der präfrontale Cortex nun der Handlungsorganisation oder der Bewegungssteuerung dient, hält den Menschen nicht davon ab, Handlungen zu planen oder Bewegungen auszuführen und verändert auch nicht die Art und Weise, wie er es tut (Zilles & Rehkämper, 1993). Gleiches gilt für eine Vielzahl allgemeinpsychologischer Theorien zur Wahrnehmung. Sei es die Gegenfarbtheorie oder die Erkenntnisse zur Orts- und Zeitcodierung auditiver Frequenzen (Goldstein, 2002). Derartige Erkenntnisse beschreiben den Menschen physikalisch oder im besten Sinne funktional und nicht intentional (Dennett, 1981). Sie liefern Erklärungen darüber, wie der Mensch als Maschine funktioniert. An der Art seiner Intentionalität aus der Ersten-Person-

Perspektive ändert dies nichts. Folglich sind derartige Erkenntnisse per se nicht geeignet, die großen Problem des Lebens zu beeinflussen und in diesem Sinne, aber nur in diesem Sinne sind sie irrelevant (Seidel, 2004). Für Millers Vision ergibt sich selbstredend, dass derartigen nicht-bewusstseinsfähigen Erkenntnissen eine Nützlichkeit zukommt, wie dem Wissen über die Zündreihenfolge eines 6-Zylinder-Motors beim Absolvieren der praktischen Fahrprüfung – nämlich keine. Und dennoch können nicht-bewusstseinsfähige Erkenntnisse für den Menschen einen großen Nutzen haben und zwar immer dann, wenn sie eine praktische Anwendung ermöglichen. Erkenntnisse aus der Biologischen Psychologie beispielsweise dienen der Psychopharmakologie. Und wer möchte behaupten, dass eine psychopharmakologische Therapie von Alzheimer-Patienten per se nutzlos ist (Gründer & Benkert, 2011). Gleiches gilt für die funktionale Typografie des primären Cortexes, die im Falle von Läsionen die Erfolgsaussichten chirurgischer Eingriffe grundlegend verbessert. Hier zeigt sich das große und nachweisbare Potential der Grundlagenorientierten Psychologie als *Hub Science*, wonach psychologische Erkenntnisse in anderen Disziplinen aufgegriffen und angewendet werden (Cacioppo, 2007).

Auf der anderen Seite liefert die Grundlagenorientierte Psychologie natürlich auch Erkenntnisse, die dem Bewusstsein aus der Ersten-Person-Perspektive potentiell zugänglich sind. Denken wir hier z.B. an den *Primacy-Recency*-Effekt des Gedächtnisses (Atkinson & Shiffrin, 1968), an die Befunde zu Urteilsheuristiken (Tversky & Kahneman, 1974), an die Erkenntnisse zum Einfluss normativer Konformität (Asch, 1951; Latané, 1981) oder an den großen Bereich der Einstellungsforschung, wie die Balance-Theorie (Heider, 1958), das *Elaboration Likelihood Model* (Petty & Cacioppo, 1986) oder die Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 1975). Diese Theorien können ein Teil des menschlichen Selbstverständnisses werden, weil sie auf unser Erleben aus der Ersten-Person-Perspektive anwendbar sind. Das Bewusstsein, dass ich tendenziell erst- und letztgenannte Argumente besser erinnern kann (*Primacy-Recency*-Effekt), ermöglicht eine aktive Korrektur, wenn ich es für notwendig erachte. Gleiches gilt für die Urteilsheuristiken, denen ich mich auch in Kenntnis dieser zwar nicht entziehen kann, aber die ein Bewusstsein für die Fehleranfälligkeit automatischer Denkprozesse schaffen und so eine Korrektur meines Ersturteils ermöglichen. Diese grundlagenorientierten Theorien können die menschliche Selbstinterpretation beeinflussen und sind daher ein möglicher Teil Millers Vision. Wie die Beispiele zeigen, kann das Wissen bzgl. solcher Theorien den Reflexionsgrad und somit die

Re-Determiniertheit (Dörner, 2004) menschlichen Erlebens und Verhaltens erhöhen. Wir könnten dieser Tatsache einen Wert an sich zusprechen. Ob allerdings die Kenntnis solcher Theorien das menschliche Wohlergehen fördert und einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leistet oder ob dieses Wissen zu einer erlahmenden Psychologisierung des Alltags führt, stellt eine empirische Frage dar, die an anderer Stelle beantwortet werden muss (z.B. Lilienfeld, Ammirati & Landfield, 2009). Theorien der Grundlagenorientierten Psychologie fokussieren nicht die normative Kultivierung der Menschen (Montada, 2003) und dennoch, so konnten wir bislang zeigen, können sie als mögliche Inhalte für Millers Vision verstanden werden. Dies setzt allerdings voraus, dass die Erkenntnisse aus der Ersten-Person-Perspektive zugänglich sind, was nur auf einen Teil der Forschungsergebnisse zutrifft.

Millers Vision und die Anwendungsorientierte Psychologie. Die Problemgenese der Anwendungsorientierten Psychologie liegt in der Praxis und ist somit a-disziplinär. Ihr Hauptanliegen besteht in der Lösung alltagsbezogener Problemstellungen, womit sie Nützlichkeit zu ihrem Forschungsregulativ erhebt (Ulrich, 2001). Das bedeutet jedoch nicht, dass Anwendungsorientierte Psychologie per se nützlicher ist als Grundlagenorientierte Psychologie. Es heißt nur, dass Nützlichkeit ein motivationales Anliegen ist. In pragmatischer Weise verstehen wir Anwendungsorientierte Psychologie daher als eine Forschungsströmung, die einen Anwendungsbezug explizit angibt, sich also als eine solche selbst etikettiert. Die inhaltlichen Bereiche der Angewandten Psychologie sind selbstredend mannigfaltig. Die Untersuchung positiver Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, die Gestaltung von lebensdienlichen Organisationen, die Aus- und Weiterbildung als Teil der Persönlichkeitsbildung und das Wohlbefinden im Beziehungsalltag sind nur einige wenige exemplarische Beispiele (Süss & Negri, 2019). Betrachten wir das Forschungsprojekt „Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem“ (GiP) von Schmitt, Montada und Maes, um die Grundzüge anwendungsorientierter Psychologie zu skizzieren (Schmitt, Montada & Maes, 2000). Dabei stellen wir zunächst einen direkten Bezug zu einer alltagsrelevanten Problemstellung fest, d.i. hier das Erleben der Deutschen Wiedervereinigung in Bezug auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen in Ost und West. Das Ziel liegt in einem erweiterten Verständnis der unterschiedlichen Handlungstendenzen und Lebenszufriedenheiten der östlichen und westlichen Bevölkerung und denen sich daraus ergebenden gesellschaftspolitischen Handlungsmöglichkeiten. Damit

wird die Nützlichkeit für eine konkrete gesellschaftliche Problemstellung fokussiert. Der Forschungsansatz integriert diverse grundlagenpsychologische Theorien (z.B. Theorie der relativen Deprivation, Crosby, 1982; Theorie der sozialen Identität, Taifel, 1982; kognitive Emotionstheorie, Frijda, 1993; Gerechtigkeitsmotivtheorie, Lerner, 1980) in ein anwendungsbezogenes Handlungsmodell. Hierin wird deutlich, dass Anwendungsorientierte Psychologie auf grundlagenpsychologische Theorien zurückgreift und diese in einen konkreten Anwendungsbezug stellt. Das GiP-Projekt zeigt zudem, dass der Mensch aus einer Anwendungsperspektive nicht zur einer Versuchspersonenkennzahl reduziert wird. Durch die Erhebung vielfältigster und detaillierter soziodemografischer Variablen wird der Mensch in seiner soziokulturellen und historischen Gesamtheit betrachtet (ebd.).

Augenscheinlich existieren einige Parallelen zwischen der Anwendungsorientierten Psychologie und Millers Vision. Bei beiden sind der Anwendungsbezug und damit der Blick auf Phänomene außerhalb der Welt wissenschaftlicher Theorien wesentliche Merkmale. Bei beiden besteht das übergeordnete Ziel darin, zur Lösung alltagsrelevanter Problemstellungen beizutragen. Bei beiden wird eine Betrachtung des Menschen in seiner soziokulturellen Einzigartigkeit notwendig, um wirksame Lösungsansätze liefern zu können. Millers Vision zeigt folglich eine große Nähe zur Sichtweise der Anwendungsorientierten Psychologie. Doch ein wesentlicher Unterschied liegt auf der Hand. Die Anwendungsorientierte Psychologie schafft selbst Wissen, das zur Lösung gesellschaftlicher Probleme herangezogen werden kann. Millers Vision hingegen möchte psychologisches Wissen an die Bevölkerung weitergeben und ist somit vielmehr an der Verwertung psychologischer Erkenntnisse interessiert. Wir haben bislang argumentiert, dass als Quelle für diesen Wissenstransfer einerseits grundlagenpsychologische Erkenntnisse geeignet sind, vorausgesetzt, sie sind aus einer Ersten-Person-Perspektive bewussteinfähig. Die Erkenntnisse der Anwendungsorientierten Psychologie können jedoch aufgrund ihrer spezifischen Problemgenese, Zielsetzung und Perspektive auf den Menschen unmittelbar für Millers Vision dienen. Halten wir also fest, dass für Millers Vision ein Teil der grundlagenpsychologischen Erkenntnisse, aber vor allem Erkenntnisse aus der Anwendungsorientierten Psychologie genutzt werden können. Millers Vision selbst, so müssen wir vorläufig schlussfolgern, ist aber weder Teil des einen noch des anderen.

Zum Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie. Bevor wir Millers Vision im Kontext der Praktischen Psychologie betrachten, erscheinen mir zwei Anmerkungen zum Verhältnis der Grundlagen- und Anwendungsorientierten Psychologie hilfreich.

(i) Die begriffliche Unterscheidung in Grundlagen- und Anwendungsorientierte Psychologie suggeriert, dass sich ein Forschungsansatz zweifelsfrei einer der genannten Strömungen zuordnen ließe. Doch wie wir bereits an der Teilung innerhalb der Grundlagenorientierten Psychologie erkannt haben, erscheint mir die Annahme gradueller Unterschiede angemessener. Denken wir hierbei z.B. an das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1987), die Sozialkognitive Lerntheorie (Bandura, 1976) oder an die Bedeutung prozeduraler Gerechtigkeit (Greenberg, 1990). Diese Theorien könnten als ein Teil der Grundlagenorientierten Psychologie aufgefasst werden, denn eine apriorische Problemgenese aus dem Anwendungsfeld könnte ebenso bestritten werden, wie das apriorische Ziel unmittelbarer Nützlichkeit. Auffällig wird hier, dass diese Unterscheidungskriterien nicht objektiv angewendet werden können. Denn sie sind mit den subjektiven Absichten einer Forschergruppe verknüpft, die im Einzelfall auch heterogen ausfallen dürften. Somit erscheinen mir diverse Mischformen unumgänglich, bei denen bspw. ein Problembewusstsein aus der Anwendung initial entsteht, der Forscher selbst, z.B. aufgrund seines grundlagenwissenschaftlichen Selbstverständnisses, das Problem aber allein aus der Theorie heraus rekonstruiert. Gleiches gilt für den Fall, bei dem eine Problemgenese aus theoretischen Überlegungen resultiert, aber unmittelbar ein Anwendungsbezug hergestellt wird. Folglich ist eine wissenschaftstheoretische Unterscheidung auf Basis dieser Kriterien eine subjektive Rekonstruktion. In der Realität entstehen Mischformen mit graduellen Unterschieden hinsichtlich Problemgenese und Zielsetzung. Theorien, wie die zuletzt genannten, zeigen zwar eine größere Anwendungsnähe und potentielle Nützlichkeit als bspw. der *Primacy-Recency*-Effekt, wodurch eine Nähe zur Anwendungsorientierten Psychologie entsteht, ihre Zuordnung zu einer Strömung bleibt aber ein vages Unterfangen.

(ii) Wo Nützlichkeit resultieren kann, ist Schaden nicht ausgeschlossen. Wenn uns beispielsweise die Wissenschaft Glauben macht, unser Handeln wird einzig und allein durch den rationalen Geist des *Homo Oeconomicus* gesteuert (z.B. Becker, 1993) dann nehmen wir diesen (Aber-)Glauben an und verhalten uns konsistent, wodurch dieser Mythos gleichsam empirisch nachweisbar wird (Maes, 2004). Montada betont die Verantwortung

der Psychologie, derartige Annahmen empirisch infrage zu stellen und ggf., wie in diesem Falle, zu korrigieren und Belege für einen Motivpluralismus zu liefern (Montada, 2003). Das entspricht in den Grundzügen Millers Vorstellung davon, eine "schlechte" Theorie X durch eine "bessere" Theorie Y zu ersetzen (Miller, 1969). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Wahrheit mit Nützlichkeit bzw. Schaden interagiert. Im theoretischen Kosmos der Grundlagenorientierten Wissenschaft ist Wahrheit ein notwendiges aber nicht hinreichendes Regulativ, in dem Sinne, dass der Wahrheitsgrad einer Theorie nur in wenigen Fällen Aussagen über den Wahrheitsgrad alternativer Theorien zulässt. Ein theoretisches Modell, das einen gewissen Varianzanteil eines Konstruktes Y durch eine Variable X vorhersagt, mag sich empirisch bestätigen lassen. Es läuft dennoch Gefahr unnütz oder gar schädigend zu sein, wenn ergänzende Erklärungen ausgeschlossen werden und sei es auch nur aus alltagspsychologischer Sicht. Hier kommt der Anwendungsorientierten Psychologie die Aufgabe zu, die Nützlichkeit im Anwendungsbezug zu beurteilen und ggf. zu falsifizieren. Die Anwendungsorientierte Psychologie kann daher als zweites Regulativ einer Grundlagenorientierten Psychologie verstanden werden. Zweifelsohne hatte Kurt Lewin gute Gründe zu behaupten, nichts sei praktischer als eine gute Theorie (vgl. Frey, 2007). Aber wir dürfen auch nicht ignorieren, dass nichts unpraktischer ist als eine schlechte Theorie. Und die Krux an der Sache besteht darin, dass für die Unterscheidung zwischen "guten" und "schlechten" Theorien inferenzstatistisches Prüfen unter Laborbedingungen, also die gängige Praxis der Grundlagenorientierter Psychologie, keineswegs hinreichend ist. Denn ‚gut‘ im Gegensatz zu ‚wahr‘ meint notwendigerweise ‚gut für etwas‘, wodurch ein normativer Bezug hergestellt wird. Wir erkennen tautologische Züge in Lewins Aussage, denn eine Theorie, die für etwas gut ist, ist in diesem Sinne auch für etwas praktisch. Aber entscheidend ist, dass damit ein funktionales Verhältnis zwischen Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie belegt werden kann. Die Anwendungsorientierte Psychologie ist funktional für die Grundlagenorientierte Psychologie, weil sie über die Nützlichkeit urteilt und grundlagenpsychologische Theorien erst in diesem Kontext zu guten Theorien werden können. Die Anwendungsorientierte Psychologie wird so insbesondere im Sinne einer humanwissenschaftlichen Perspektive zum eigentlichen Regulativ einer Grundlagenorientierten Psychologie. Selbstredend sind Erkenntnisse der Grundlagenorientierten Psychologie gleichsam funktional für die Anwendungsorientierte Forschung (Frey, 2007). Denn, und so wollte Lewin seine Aussage eigentlich verstanden

haben, verwendet die Angewandte Psychologie grundlagenpsychologische Theorien im jeweiligen Anwendungskontext. Eine Angewandte Psychologie ohne Bezug auf grundlagenpsychologische Theorien ist daher kaum vorstellbar.

Millers Vision und die Praktische Psychologie. Die Praktische Psychologie beinhaltet die Praxistätigkeit der Psychologie. Allen voran denken wir hierbei an psychotherapeutische Angebote, aber auch die Arbeit in der Personaldiagnostik und -entwicklung, die Gutachtenerstellung im Zuge von Gerichtsverfahren, die Durchführung von Coaching-Angeboten und Mediationen, die Arbeit in der psychosozialen Beratung, der Marktforschung oder der Rechts- und Verkehrspsychologie sind Beispiele für die große Vielfalt psychologischer Praxis. Ihnen allen ist gemeinsam, dass ihr Ziel in der Lösung praktischer Probleme konkreter, einzelner Anwendungsfälle besteht. Sie möchten weder allgemeine Erkenntnisse hervorbringen noch theoretische Modelle weiterentwickeln. Vielmehr nutzen sie relevante Erkenntnisse aus der Grundlagen- und Anwendungsorientierten Psychologie bei der Erreichung individueller Problemstellungen (Becker, 2019).

Millers Vision ließe sich insofern als ein Teil der psychologischen Praxistätigkeit verstehen, denn auch aus ihr sollen weder allgemeine Erkenntnisse, noch theoretische Modelle hervorgehen, sondern sie transferiert diese an die breite Bevölkerung. Gegen diese Sicht spricht allerdings, dass die Praktische Psychologie der Lösung konkreter Probleme nachkommt und Miller selbst betont, dass das Vorhaben, die Psychologie zu verbreiten, nicht bedeutet, gleichsam die Probleme selbst zu lösen. Vielmehr geht es darum, psychologisches Wissen zu verbreiten, um das menschliche Selbstverständnis in einer Weise zu verändern, die zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beiträgt. Die Lösung überlässt er aber der Bevölkerung selbst (Miller, 1969). Montada umschreibt diese Art der Einflussnahme als einen „Weg zur Kultivierung des sozialen Lebens“ (Montada, 2004, S.361).

Doch wenn Millers Vision sich weder als ein Teil der Grundlagen- oder Anwendungsorientierten Wissenschaft noch als ein Teil der Praktischen Psychologie rekonstruieren lässt, was ist sie dann? Führt uns das nicht zu der Schlussfolgerung, dass Miller sich mit einer wertvollen Vision schlichtweg an den falschen Adressatenkreis

gewandt hat? Wären nicht der Wissenschaftsjournalismus oder die Medien seiner Zeit die richtigen Ansprechpartner gewesen?

Auf der einen Seite kann man dieser Argumentation folgen und sich von Millers Vision distanzieren. Eine solche Skepsis basiert auf einem traditionellen Selbstverständnis der Psychologie. Die Grundlagenorientierte Psychologie beschränkt sich auf die reine Erkenntnis innerhalb ihres theoretischen Kosmos. Die Anwendungsorientierte Psychologie entwickelt ihre Fragestellungen aus praxisrelevanten Problemstellungen, will aber ebenso Wissen generieren. Die praktische Psychologie beruft sich auf einzelne, konkrete Problemstellungen aus dem Alltag, die an sie herangetragen werden und zu deren Lösung sie beiträgt.

Doch auf der anderen Seite sollte es uns nicht irritieren, dass sich Millers Vision nicht einer der genannten Strömungen genuin zuordnen lässt. Was Miller fordert, ist vielmehr ein Überdenken des traditionellen Selbstverständnisses. Wir haben bereits argumentiert, dass es gute Gründe dafür gibt, die Psychologie als ein humanwissenschaftliches Unterfangen zu verstehen, welches ihren Gegenstand zum epistemischen und normativen Regulativ erhebt und so letztlich der „Verbesserung der menschlichen Wohlfahrt“ dient (Mack, 2015, S. 41). Daher sollte die Frage nicht lauten, ob Millers Vision ein genuiner Teil einer traditionellen Sichtweise ist, sondern ob die einzelnen Strömungen einen hilfreichen Beitrag zu einer humanwissenschaftlichen Psychologie leisten können. Für die Psychologie ergibt sich eine neue Zielstellung und wie wir gezeigt haben, können alle Strömungen zur Erreichung dieser Zielstellung beitragen. Die Annahme einer humanwissenschaftlichen Psychologie wird damit zum Bindeglied zwischen Millers Vision und den einzelnen Strömungen der Psychologie.

Ein weiteres Argument, die wissenschaftliche und praktische Psychologie als einen notwendigen Teil der Weitergabe psychologischer Erkenntnisse zu verstehen, besteht darin, dass eine reine Weitergabe, wie sie auch durch die Medien geleistet werden könnte, keine Aussagen über die damit erzielte Nützlichkeit zulässt. Dafür ist eine begleitende Evaluationsforschung unumgänglich. Erst durch einen wissenschaftlich erbrachten Nachweis, dass die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse das Wohlergehen der Menschen verbessert, kann Millers Vision empirisch gerechtfertigt werden. Dabei liegt es auf der Hand, dass es nicht im Interesse und im Kompetenzbereich der Medien liegt, einen solchen Nachweis zu erbringen. Wenn wir Evaluationen als einen notwendigen Teil Millers Vision anerkennen, dann müssen wir Millers Vision gleichsam als einen Teil der

Psychologie als Wissenschaft verstehen. Derartige Wirksamkeitsstudien werden so zu einem Regulativ grundlagen- und anwendungsorientierter Erkenntnisse. Auch diese Argumentation basiert auf einem humanwissenschaftlichen Selbstverständnis der Psychologie, die ihre Strömungen nicht kompetitiv (vgl. Schönflug, 2008), sondern als ein wechselseitig funktionales und regulatives Gebilde begreift.

Wir haben argumentiert, dass im Rahmen eines humanwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Psychologie ein strenger Dualismus aus Grundlagen- und Anwendungsorientierter Psychologie aufgegeben und durch ein kontinuierliches, funktionales Verständnis ersetzt werden sollte. Für Millers Vision eignen sich sowohl grundlagenpsychologische als auch anwendungsorientierte Erkenntnisse. Wenngleich Millers Vision den Zielen der Praktischen und Angewandten Psychologie nähersteht als denen der Grundlagenorientierten Psychologie, lässt sie sich aus traditioneller Sicht keinem der Bereiche isoliert zuordnen. Millers Vision ist eine aus grundlagen- und anwendungsorientierten Erkenntnissen gespeiste mögliche Realisierung der teleologischen Bedeutung einer humanwissenschaftlichen Psychologie. Durch die Integration einer Evaluationsforschung wird Millers Vision ein regulativer Teil der wissenschaftlichen Psychologie und trägt folglich zu ihrer Sinngebung bei.

2.3.3 Millers Vision und das Wesen der Alltagspsychologie

Als dritten Aspekt des hier angestoßenen wissenschaftstheoretischen Diskurses betrachten wir das Wesen der Alltagspsychologie. Der Kern Millers Vision besteht darin, eine überholte Theorie X, die in der Alltagspsychologie Anwendung findet, durch eine wissenschaftlich fundierte Theorie Y zu ersetzen. Damit ergibt sich die Frage, ob die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet erscheint, wissenschaftliche Theorien zu integrieren und welche Anforderungen sich an die zu vermittelnden Theorien ergeben. Folglich betrifft diese Analyse das Verhältnis von wissenschaftlicher Psychologie und Alltagspsychologie.

Der wissenschaftliche Diskurs um derartige Fragen wurde bereits an vielen Stellen geführt (z.B. Dennett, 1981; Epstein, 1979; Herzog, 2012; Heider, 1977; Lehr & Thomae, 1991; Popper, 1989; Schütz, 1972). Dabei reichen die vertretenen Positionen von der Vorstellung,

dass Wissenschaft letztlich nichts Anderes sei, als eine Weiterentwicklung des Alltagswissens (z.B. Popper, 1989) bis hin zu der Annahme, dass Wissenschaft und Alltagswissen nichts Grundlegendes gemeinsam haben (z.B. Schütz, 1972). Diese Thematik ist insbesondere für die Psychologie von entscheidender Bedeutung, denn je nach Konzeption unterscheidet sich das Verhältnis der Wissenschaft zu ihrem Gegenstand fundamental. Es wäre an dieser Stelle nicht zweckmäßig, den Diskurs auch nur annähernd vollständig abbilden zu wollen. Stattdessen werde ich die Argumentation an die Darstellung von Herzog (2012) anlehnen und im Anschluss die Bedeutung für Millers Vision herausarbeiten.

Alltagspsychologie. Nach Herzog besteht in den neueren Konzeptionen zur Alltagspsychologie weitestgehend Einigkeit in der Annahme, dass Handlungen durch die Zuschreibung von Wünschen und Überzeugungen erklärt werden. Aus alltagspsychologischer Sicht erklären wir menschliches Handeln, indem „wir einer Person unterstellen, dass sie etwas will oder wünscht, und dass sie weiß oder glaubt zu wissen, wie sie das Gewünschte erreichen kann“ (Herzog, 2012, S. 12). Herzog argumentiert weiter, dass die wissenschaftliche Psychologie sich weder geschichtlich noch systematisch aus der Alltagspsychologie entwickelt hat und folgt damit der Position von Schütz (1972), der die Alltagspsychologie mit einer Art Kochbuchwissen vergleicht, das keiner Theorie bedarf und letztlich nicht auf Wissen, sondern auf Können basiere (Herzog, 2012). Herzog begründet seine Position mit dem fehlenden Theoriestatus der Alltagspsychologie und nennt hierzu drei Aspekte: (i) Die Begriffe der Alltagspsychologie seien ungenau und inkonsistent und könnten daher nur schwer empirisch überprüft werden; (ii) ihre Erklärungen seien unvollständig, da sie sich auf die Zuschreibung von Wünschen und Überzeugungen beschränkten; (iii) alltagspsychologisches Wissen resultiere aus lebensweltlichen Erfahrungen, wodurch eine systematische Überprüfung dieser Erkenntnisse unmöglich sei (ebd.).

Doch wir sollten diese Unterscheidungskriterien genauer betrachten, um festzustellen, ob es sich hierbei um diskrete, also kategoriale Merkmalszuschreibungen handelt. Herzog scheint eine solche paradigmatische Unterscheidung zu vertreten, doch wie mir scheint, sind die angeführten Unterscheidungskriterien besser geeignet, um kontinuierlich zwischen Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie zu differenzieren. Das Ziel besteht

darin, erste Einsichten zum Verhältnis von Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie zu erhalten.

(i) Wenn Herzog behauptet, dass alltagspsychologische Begriffe oft ungenau und inkonsistent seien, müssen wir zunächst die Frage stellen, auf welchem Kriterium diese Einschätzung beruht. Sie können im Vergleich zu einem anderen Begriffssystem ungenauer und inkonsistenter sein - also z.B. im Vergleich zum Begriffssystem der wissenschaftlichen Psychologie. Der Komparativ deutet bereits grammatikalisch auf einen kontinuierlichen Unterschied hin. Und mir erscheint es unumgänglich, einen solchen zugunsten wissenschaftlicher Begriffssysteme anzunehmen, denn wissenschaftliche Erkenntnis ist im Kern stets mit der Ausdifferenzierung unserer Unterscheidungsgewohnheiten verknüpft. Als Grundsatz der Erkenntnistheorie gilt: Alles was ein Individuum erkennt, kann es nur auf der Grundlage der Verwendung bestimmter Unterscheidungsfähigkeiten, d.h. bestimmter Begriffe erkennen (Ros, 2012). Es gibt folglich keine Erkenntnis, die nicht auf Unterscheidungsfähigkeit basiert. Daher erhebt Ros diesen gleichsam begrifflichen, d.h. nicht empirischen Satz, zum Grundsatz der Erkenntnistheorie überhaupt (vgl. auch Ros, 1990). In Anlehnung an die Sprachphilosophie des 20. Jahrhunderts, wie wir sie z.B. beim späten Wittgenstein finden, rückt damit die Sprache und die in ihr enthaltenen Unterscheidungsfähigkeiten in den Mittelpunkt erkenntnistheoretischer Fragen. Unsere Sprache ist zugleich Voraussetzung und Abbild unserer Erkenntnis. Dieser Grundsatz gilt im gleichen Sinne für Alltagswissen sowie für wissenschaftliche Erkenntnis. Die alltagspsychologische Aussage „Ich habe das Gefühl, er will mich nur neidisch machen, wenn er mit meiner besten Freundin ins Kino geht“ basiert im Vergleich zur Sprache der wissenschaftlichen Psychologie zweifelsohne auf weniger differenzierten Unterscheidungsgewohnheiten. Aus Sicht der Wissenschaft können wir z.B. kritisch fragen, ob es sich überhaupt um eine Gefühlsaussage handelt (Rosenberg, 2007) oder ob nicht ‚Eifersucht‘ an Stelle von ‚Neid‘ der bessere Begriff wäre (Montada, 1989, 1995). Hieraus jedoch einen kategorialen Unterschied zwischen alltagspsychologischer und wissenschaftlicher Unterscheidungsgewohnheiten abzuleiten, erscheint mir nicht gerechtfertigt. Wenngleich die wissenschaftliche Psychologie nach einer fortschreitenden Begriffsdifferenzierung strebt, bedeutet dies nicht, dass die Sprache der Alltagspsychologie an sich ungenau ist, es belegt lediglich einen kontinuierlichen Unterschied.

Wenn wir wissenschaftlichen Begriffssystemen eine differenzierte Unterscheidungsfähigkeit attestieren, dann beziehen wir uns zunächst auf die Intension ihrer Begriffe, also den definatorisch zugeschriebenen Eigenschaften oder Merkmalen. Im theoretischen Kosmos solcher Unterscheidungsfähigkeiten, so können wir annehmen, ist die wissenschaftliche Psychologie der Alltagspsychologie überlegen. Betrachten wir hingegen die Extension ihrer Begriffe, also die realweltlichen Dinge, die unter einen wissenschaftlichen Begriff fallen, sieht sich die wissenschaftliche Psychologie ebenso mit großen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Frage nach der Extension ihrer Begriffe ergibt sich spätestens bei der empirischen Überprüfung von Theorien. Im Zuge der Operationalisierung werden theoretischen Konstrukten (Intension) empirische Äquivalente (Extension) zugeordnet. Dass dieser Vorgang nur allzu häufig mit einer Verkürzung der Extension verbunden ist, wird selten bestritten und häufig mit methodologischen Argumenten begründet (Goertz & Mahoney, 2012; Ragin, 2000). Denken wir hierbei an neuropsychologische Studien zur Erklärung von Religiosität (z.B. Persinger, 1987), sozialpsychologischen Studien zum subliminalen Priming (z.B. Bargh & Pietromonaco, 1982), an die verbreitete Praxis, menschliches Verhalten als Verhaltensdisposition zu reduzieren oder an die mit Fragebogen arbeitende Persönlichkeitspsychologie, nach der Persönlichkeit als eine Ansammlung automatischer Reaktionstendenzen auf als Reize fungierende Items verstanden wird (vgl. Jüttemann, 2004). Aus erkenntnistheoretischer Sicht entstehen auch auf Seiten der wissenschaftlichen Psychologie Ungenauigkeiten, insbesondere in Bezug auf die Extension ihrer Begriffssysteme.

Wir müssen also Herzog einerseits zustimmen, dass die Begriffe der Alltagspsychologie ungenauer sind als die der wissenschaftlichen Psychologie, wenngleich auch Letztere Ungenauigkeiten im Zuge der empirischen Anwendung aufweist. Diese Unterscheidung müssen wir als kontinuierlich verstehen. Eine kategoriale Differenzierung auf Grundlage der Verwendung von Begriffen erscheint mir unbegründet.

(ii) Herzog sieht ein weiteres Defizit der Alltagspsychologie darin begründet, dass ihre Erklärungen unvollständig sind, da sie sich auf die Zuschreibung von Wünschen und Überzeugungen beschränken. Einerseits können wir uns der Beobachtung Herzogs unmittelbar anschließen, denn für die Erklärung des menschlichen Erlebens und Verhaltens sind weitere Bedingungsfaktoren relevant. Hier ist zunächst die menschliche Wahrnehmung zu nennen, die aus alltagspsychologischer Sicht einen problemlosen, ja meist unreflektierten

Vorgang darstellt (Heider, 1977). Und im gleichen Sinne sind Verzerrungen automatischer Denkprozesse wie Ursachenzuschreibung (z.B. fundamentaler Attributionsfehler) oder Urteilsheuristiken (z.B. Ankerheuristik) anzuführen, deren Einflüsse in der Alltagspsychologie weitestgehend unreflektiert bleiben (z.B. Aronson, Wilson & Akert, 2008). Wir können Herzog also insofern zustimmen, als dass z.B. allgemeinspsychologische Phänomene oder die Fehleranfälligkeit automatischer Denkprozesse innerhalb der Alltagspsychologie überwiegend keine Berücksichtigung finden. Gleichzeitig erscheint mir dieser Umstand aus Sicht der Alltagspsychologie relativ unproblematisch, um nicht zu sagen zweckmäßig und effizient zu sein. Denn welchen Verständnisvorteil hat die Kenntnis nomothetischer Erklärungen psychologischer Phänomene, die im Alltag keine weitere Differenzierung der Urteile ermöglichen? In erster Instanz bleibt die Differenzierung unserer alltagspsychologischen Urteile davon unberührt, wenngleich sie zum Teil durch diese erklärt werden können. Erst in zweiter Instanz, im Sinne einer erhöhten Selbstreflexion und Re-Determiniertheit (vgl. Dörner, 2004), kann die Kenntnis dieser Bedingungsfaktoren uns dabei helfen, unsere Urteile infrage zu stellen (Gilbert, 1991). Wir hatten oben bereits argumentiert, dass hier ein möglicher Ansatzpunkt für Millers Vision liegen kann, wonach auch die Weitergabe grundlagenpsychologischer Erkenntnisse einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme liefern kann. Um nun darüber zu entscheiden, welche weiteren Bedingungsfaktoren aus alltagspsychologischer Sicht nicht berücksichtigt werden, müssten wir zunächst festlegen, welche wissenschaftlichen Konstrukte mit den Kategorien ‚Wunsch‘ und ‚Überzeugung‘ korrespondieren. Doch das ist keine einfache und letztlich nicht theoretisch zu lösende Aufgabe. Einerseits findet die Kategorie ‚Wunsch‘ in der wissenschaftlichen Psychologie kaum Berücksichtigung (Jüttemann, 2004). Diese etwa mit Motivation gleichzusetzen wäre unzureichend. Schauen wir uns das hypothetische Handlungsmodell der Alltagspsychologie an einem Beispiel an. In einer Teamsitzung brüllt ein Vorgesetzter einen seiner Mitarbeiter lauthals und abwertend an. Aus alltagspsychologischer Sicht ist das zu erklärende Verhalten mit dem Brüllen des Vorgesetzten gleichzusetzen. Die Erklärung erfolgt durch die Zuschreibung eines Wunsches und dieser entspricht einem vermuteten Handlungszweck, also der Annahme über ein zukünftiges Ziel, das der Vorgesetzte mit seinem Verhalten erreichen will. So urteilen wir beispielsweise, dass der Vorgesetzte laut schreit, weil er erreichen möchte, dass sein Mitarbeiter zukünftig nicht mehr zu spät zur Teamsitzung erscheint. Die Kategorie ‚Überzeugung‘ meint hier die Zuschreibung von spezifischen Annahmen des

Vorgesetzten, nach denen sein lautes Schreien ein mögliches Mittel darstellt, um sein Ziel bzw. seinen Wunsch zu erreichen. Wir urteilen beispielsweise, dass der Vorgesetzte der Meinung ist, dass lautes Brüllen seine Autorität stärkt oder seinen Mitarbeiter ängstigt und er so seinen Wunsch erreichen kann. Die Kategorie ‚Überzeugung‘ ließe sich demnach mit allerhand potentiellen Bedingungsfaktoren füllen, die in ähnlicher Weise auch durch die wissenschaftliche Psychologie untersucht werden. Es handelt sich aus wissenschaftlicher Sicht um Prädiktoren des Verhaltens. Welche Bedingungsfaktoren aus alltagspsychologischer Perspektive in die Kategorie ‚Überzeugung‘ fallen, ist eine empirische und an dieser Stelle nicht zu beantwortende Frage. Mir erscheint jedoch eine Vielzahl derartiger Bedingungsvariablen alltäglich Anwendung zu finden: generalisierte Einstellungen bzw. Persönlichkeitsmerkmale (z.B. er ist sehr streng und lässt Fehlverhalten nicht zu), im weitesten Sinne demographische Variablen (z.B. er ist noch jung und unerfahren), lagebezogene Kognitionen (z.B. er meint, dass ein Zuspätkommen nicht zu rechtfertigen ist; er hatte eine anstrengende Woche) bis hin zu lagebezogenen Emotionen (z.B. er hat Angst, dass das Zuspätkommen den Erfolg der Teamsitzung gefährdet und damit seine Karriere gefährdet ist). Vermutlich treten nicht alle der genannten Überzeugungen mit gleicher Häufigkeit auf und dennoch erscheint es mir angemessen, dass wir die Kategorie ‚Überzeugungen‘ als einen Platzhalter für allerlei alltagspsychologischer Bedingungsfaktoren konzipieren, über deren faktische Anwendung jedoch empirisch, unter Verwendung qualitativ-explorativer Methoden geurteilt werden muss. Doch kommen wir zurück auf Herzogs Annahme, alltagspsychologische Erklärungsmodelle seien unvollständig. Wenn er diese Eigenschaft als Unterscheidungskriterium zur wissenschaftlichen Psychologie anführt, dann wird impliziert, dass wissenschaftliche Theorien vollständige bzw. vollständigere Erklärungsmodelle liefern. Was in ihrer Gesamtheit zutreffen mag, gleichzeitig aber eine integrative Theorienbildung voraussetzen würde, erscheint mir auf Basis der existierenden Einzeltheorien eine haltlose Annahme zu sein. Allein die Spaltung der Psychologie in verschiedene Teildisziplinen mit ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf das menschliche Erleben und Verhalten führt zu einer Zersplitterung theoretischer Erklärungsansätze. Erleben und Verhalten wird von einem Teil der Wissenschaft als Folge menschlicher Entwicklung erklärt, von einem anderen Teil als Folge universeller Wahrnehmungs- und Kognitionsprozesse verstanden, andere wiederum fokussieren Persönlichkeitsunterschiede oder neurophysiologische Aktivationsmuster als zentrale Bedingungsfaktoren. Und der Zerfall in Einzeltheorien wird innerhalb der

Teildisziplinen fortgesetzt, denn es gibt nicht *die eine* Theorie der Sozialpsychologie, der Entwicklungspsychologie oder der Allgemeinen Psychologie. Diese Einzeltheorien haben gemeinsam, dass sie sich auf die Erklärung von Einzelaspekten des menschlichen Erlebens und Verhaltens beschränken. Wir müssen an dieser Stelle nicht bestreiten, dass eine Spezialisierung der Psychologie wissenschaftstheoretische Vorteile beschert, wenngleich mir die von Seidel vorgebrachte Sehnsucht nach „einer wirklich allgemeinen Psychologie“ vor allem im Kontext einer humanwissenschaftlichen Orientierung nachvollziehbar erscheint (Seidel, 2018, S. 97). Für die hier vorgebrachte Argumentation reicht der Beleg, dass Theorien der wissenschaftlichen Psychologie einzeln mindestens im gleichen Maße unvollständig sind, wie Herzog es der Alltagspsychologie bescheinigt (Herzog, 2012). Erst im Zuge einer Integration verschiedener grundlagenwissenschaftlicher Einzeltheorien, wie es vereinzelt von der Anwendungsorientierten Forschung vollzogen wird (z.B. Schmitt, Montada & Maes, 2000), entstehen vollständigere Erklärungsmodelle, als wir sie in der Alltagspsychologie vermuten.

(iii) Als drittes Defizit der Alltagspsychologie konstatiert Herzog, dass alltagspsychologisches Wissen aus lebensweltlichen Erfahrungen resultiere, wodurch eine systematische Überprüfung dieser Erkenntnisse unmöglich sei (Herzog, 2012). Betrachten wir zunächst den ersten Teil dieser Aussage etwas genauer. Der Annahme, dass alltagspsychologisches Wissen aus lebensweltlicher Erfahrung resultiert, können wir problemlos folgen. Vermutlich versteht Herzog ‚lebensweltliche Erfahrung‘ hier in Abgrenzung zu einer rein begrifflichen, aus der Theorie resultierenden Erkenntnis einerseits und als Erfahrungen im kontrollierten, häufig laborexperimentellen Setting der wissenschaftlichen Psychologie andererseits und möchte folglich auf diesen Gegensatz zur Alltagspsychologie aufmerksam machen (vgl. Lehr & Thomae, 1991). Doch wenn wir die Grenzen der Grundlagenorientierten Psychologie verlassen und das Wesen der Anwendungsorientierten Psychologie betrachten, stellen wir fest, dass lebensweltliche Erfahrungen hier zu einem notwendigen Bestandteil werden. Dass die Anwendungsorientierte Psychologie grundsätzlich in der Lage ist, ihre Erkenntnisse in systematischer Weise zu überprüfen, können wir nicht bestreiten. Die Tatsache, dass Erkenntnis auf lebensweltlicher Erfahrung basiert, schließt eine systematische Überprüfung zunächst nicht aus. Herzog muss also in der lebensweltlichen Erfahrung eine weitere Eigenschaft sehen, die eine systematische Überprüfung verhindert. Alltagspsychologisches

Wissen resultiert aus der Menge zufälliger Einzelerfahrungen. Diese Erfahrungen folgen keinem Untersuchungsdesign, sie sind ungeordnet und in ihrem Auftreten nicht vorhersehbar. Wenn wir annehmen, dass die Alltagspsychologie sich auf ideographische Urteile beschränkt, dann müssen wir Herzog zustimmen, dass eine systematische Überprüfung dieser Erkenntnisse auf Grund ihrer Einzigartigkeit nicht möglich ist. Wenn wir allerdings davon ausgehen, dass die Einzelurteile die Basis für die Bildung von Schemata oder impliziten Theorien darstellen, ist eine Überprüfung nicht ausgeschlossen. Ob eine Überprüfung stattfindet, ist eine empirische Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann. Heider (1977) ist der Ansicht, dass Schemata unhinterfragt bleiben und nicht überprüft werden. Epstein (1979) geht hingegen davon aus, dass Menschen auch im Alltag ihre Hypothesen überprüfen. Herzog liefert selbst ein Argument für die Annahme einer Langzeitüberprüfung, indem er auf die evolutionäre Funktion alltagspsychologischer Erkenntnisse verweist. Demnach können wir annehmen, dass Menschen im Zuge ihrer evolutionären Entwicklung ihre Alltagspsychologie zunehmend verfeinert haben, um sich ihrer Umwelt, insbesondere der Bewältigung des sozialen Miteinanders, fortlaufend anzupassen (Herzog, 2012). Searle (1993) formuliert hierzu: „Da, wo es wirklich darauf ankommt, wo es um etwas geht, müssen Alltagstheorien im allgemeinen wahr sein – andernfalls wären wir nicht mehr am Leben“ (Searle, 1993, zitiert nach Herzog, 2012, S. 131). Die sozialpsychologische Forschung zur sozialen Kognition liefert uns eine weitere theoretische Erklärung, wie alltagspsychologische Urteile überprüft werden können. Hier werden automatische und kontrollierte Denkprozesse unterschieden. Die überwiegend auftretenden automatischen Denkprozesse verlaufen unbewusst und unwillkürlich. Im Zuge der Urteilsfindung werden Schemata und Urteilsheuristiken verwendet, wodurch diese Art des Denkens einerseits nur eine geringe Verarbeitungskapazität voraussetzt und somit die Flut alltäglicher Urteilsbildung überhaupt erst ermöglicht, andererseits aber vergleichsweise fehleranfällig ist. Kontrollierte Denkprozesse finden weitaus weniger Anwendung und setzen ein bewusstes Hinterfragen, hohe Verarbeitungskapazität und eine subjektiv bedeutsame Situation und damit verbunden eine hohe epistemische Motivation voraus (Aronson, Wilson & Akert, 2008). Nach Gilbert (1991) unterliegen wir im Alltag solange automatischen Denkprozessen und akzeptieren hier eigene und fremde Urteile weitestgehend unreflektiert, bis zu einem Punkt, an dem uns die Urteile nicht komplex genug erscheinen oder sie sich als fragwürdig für einen subjektiv bedeutsamen Sachverhalt herausstellen. Erst dann schalten wir den kognitiven Autopiloten

aus und hinterfragen bewusst fremde und eigene Urteile im Rahmen kontrollierter Denkprozesse. In der Alltagspsychologie, so können wir schlussfolgern, findet die Überprüfung von Urteilen im Zuge kontrollierter Denkprozesse statt, vorausgesetzt, die Verarbeitungskapazität und die epistemische Motivation sind ausreichend hoch und der Sachverhalt ist subjektiv bedeutsam (ebd.).

Wir können demnach festhalten, dass in einer theoretischen Betrachtung nicht ausgeschlossen werden kann, dass alltagspsychologische Erkenntnisse überprüft und angepasst werden. Einiges spricht dafür, dass Überprüfungen und Korrekturen stattfinden. Wir können ebenso wenig ausschließen, dass die Überprüfung alltagspsychologischer Erkenntnisse, wenngleich diese unsystematisch erfolgen sollte, in der Folge nicht zu valideren Erkenntnissen gelangt, als es die wissenschaftliche Psychologie vermag. Denn die systematische Überprüfung der Psychologie als Wissenschaft findet nur allzu oft in nicht-lebensweltlichen Kontexten statt, wodurch insbesondere die externe bzw. ökologische Validität fragwürdig bleibt.

Wir konnten soweit zeigen, dass die von Herzog konstatierten Mängel der Alltagspsychologie nicht geeignet sind, einen kategorialen Unterschied zur Psychologie als Wissenschaft theoretisch zu begründen. Vielmehr können wir Parallelen erkennen und dort, wo Unterschiede auftreten, erscheinen diese kontinuierlicher Natur zu sein. Einige Aspekte bleiben an dieser Stelle unbeantwortet, da es sich um empirische Fragestellungen handelt. Das Wesen der Alltagspsychologie können wir außerhalb wissenschaftstheoretischer Diskurse empirisch untersuchen und unser Verständnis verfeinern. Die Alltagspsychologie in ihrem Wesen zu verändern, erscheint jedoch ein aussichtsloses Unterfangen. Unser Verständnis von dem Wesen der wissenschaftlichen Psychologie ist hingegen veränderbar. Es obliegt letztlich den Akteuren selbst, das Verhältnis der Wissenschaft zu ihrem Gegenstand anzupassen, indem das wissenschaftliche Selbstverständnis infrage gestellt wird. Wir werden im nächsten Abschnitt auf verschiedene Erkenntnisformen eingehen und daran das Verhältnis von Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie vertiefend diskutieren.

Physikalische, funktionale und intentionale Strategien. Nach Dennett (1981) können wir die Art und Weise, wie wir zu erklärenden Urteilen gelangen, in drei verschiedene Strategien unterteilen.

(i) Er spricht von einer physikalischen Strategie, die die physischen Eigenschaften ihrer Objekte analysiert. Dieser Strategie liegt die Annahme zugrunde, dass bei einer vollständigen Kenntnis der materiellen Zusammensetzung das Objekt in kausaler Weise vollständig erklärt werden kann. Alle Erklärungen basieren ausschließlich auf der körperlichen Beschaffenheit ihrer Objekte.

(ii) Als einen zweiten Erklärungsweg benennt Dennett die funktionale Strategie, die als eine Form teleologischer Erklärungen verstanden werden muss. Auch wenn wir die materielle Beschaffenheit der Objekte nicht im Sinne einer physikalischen Strategie vollständig beschreiben können, so können wir eine Erklärung anführen, die auf Basis der Funktionsweise oder des Zweckes eines Objektes basiert. Herzog verweist beispielhaft auf den Gebrauch einer Eieruhr. Um sie zu bedienen, ist die Kenntnis ihrer physikalischen Zusammensetzung keine Voraussetzung. Die Kenntnis ihrer Funktionsweise und ihres Zweckes ermöglicht uns einen sachgerechten Umgang auch ohne den Rückgriff auf physikalische Erklärungen (Herzog, 2012).

(iii) Die intentionale Strategie ist nach Dennett eine dritte Erklärungsmöglichkeit, die, wie die funktionale Strategie auch, der Klasse teleologischer Erklärungen zugeteilt werden muss. Intentionale Erklärungen schreiben einem Objekt mentale Eigenschaften zu und damit verbunden, gewisse Ziele, Bedürfnisse und Überzeugungen. Diese dienen als Erklärung für das Verhalten eines Objektes. Herzog folgt der Argumentation von Dennett und konzipiert die Alltagspsychologie als intentional: „Erklärt wird mit dem Schema der Alltagspsychologie, indem wir in Rechnung stellen, was das System *wünscht* und wovon es *überzeugt* ist“ (Herzog, 2012, S. 132).

Mir erscheint die Annahme, nach der die Alltagspsychologie überwiegend die intentionale Strategie verfolgt, grundsätzlich gerechtfertigt. Wenn wir das Verhalten anderer Menschen erklären, verfahren wir üblicherweise, wie oben skizziert, in dem Sinne, dass wir einer Person Überzeugungen, Annahmen, Einstellungen also letztlich mentale Eigenschaften zusprechen, nach welchen das gezeigte Verhalten der Erreichung eines Zieles dienlich ist. Doch so einleuchtend diese eindeutige Zuordnung auf den ersten Blick erscheinen mag, umso vager wird sie bei einer näheren Betrachtung. Stellen wir uns ein weinendes Kind vor, das auf dem Gehweg liegend eine Verletzung am Bein beklagt. Eine rein intentionale Erklärung benennt Überzeugungen (z.B. Wenn ich weine, bekomme ich Aufmerksamkeit und Hilfe) sowie den dazugehörigen Wunsch (z.B. Ich brauche Hilfe und möchte getröstet

werden). Zweifelsohne finden derartige Erklärungen Anwendung. Doch wir müssen die Frage stellen, ob wir uns im Alltag auf rein intentionale Erklärungen beschränken und somit Verhalten einzig durch mentale Ereignisse bedingt verstehen. Die Antwort lautet ganz offensichtlich nein, das tun wir nicht. In dem genannten Beispiel können wir das Verhalten auch als Folge materieller Vorkommnisse bzw. situativer Umstände erklären. Wir verweisen in diesem Sinne auf einen nicht gesehenen Stein, einen offenen Schnürsenkel oder auf zu schnelles Rennen, die zum Sturz geführt haben könnten. Der Sturz führt zur Verletzung, diese zum Schmerzempfinden und der Schmerz zum Weinen des Kindes. In diesem Sinne bedienen wir uns auch funktionaler Strategien. Gleiches gilt, wenn wir jemanden beobachten, der in einem stickigen und überhitzten Raum ein Fenster öffnet. Auch hier *können* wir intentional erklären, aber die Erklärung, dass die Person das Fenster öffnet, weil die Luft im Raum verbraucht und heiß ist, wäre ebenso möglich wie wahrscheinlich. Im Sinne des fundamentalen Attributionsfehlers neigen wir bei der Zuschreibung von Ursachen zwar nachweislich dazu, für das Verhalten anderer Personen internale Ursachen anzunehmen, das schließt aber die Möglichkeit, externale Ursachen anzuführen nicht aus (z.B. Aronson, Wilson & Akert, 2008). Wir sollten uns folglich nicht dazu verleiten lassen, dass die plausible Annahme, die Alltagspsychologie verwende die intentionale Strategie, gleichsam bedeutet, dass sie ausschließlich intentional urteilt. Wir erleben uns und unsere Umwelt selbstverständlich auch körperlich realisiert und lassen daher auch nicht-intentionale Erklärungen zu.

Herzog folgt der Ansicht Dennetts (1981), nach der die Wahl für eine der drei aufgeführten Strategien nicht freiwillig erfolgt. Vielmehr ergebe sich die Verwendung einer Strategie aus den uns gegebenen epistemischen Möglichkeiten, ein System zu erklären. Danach verwenden wir die physikalische Strategie, wenn es uns möglich ist, die materielle Beschaffenheit eines Objektes vollständig zu erkennen. Ist dies nicht möglich, kann die funktionale Strategie uns dabei helfen, das Objekt wenigstens auf Grundlage seiner Funktionsweise zu beschreiben. Für den Fall, dass ein Objekt auch für eine funktionale Betrachtung zu komplex ist, wird auf die intentionale Strategie zurückgegriffen. Nach Dennett sind nur die physikalische und die funktionale Strategie geeignet, eine realistische Erklärung zu liefern, wo hingegen die intentionale Strategie lediglich eine instrumentalistische, aber ontologisch falsche Deutung ermöglicht: „Den intentionalen Standpunkt nehmen wir nicht ein, weil wir erkennen, dass ein System Intentionen *hat*, sondern weil das System zu komplex ist, als dass wir in physikalischer oder funktionaler

Einstellung mit ihm umgehen könnten“ (Herzog, 2012, S. 133). Ich sehe mit dieser Annahme zwei Probleme verbunden.

Erstens liefert sie ein Argument für die Anwendung des Inversionsprinzips (Jüttemann, 1983), nach dem die Erkenntnismethode über den Gegenstand gestellt wird. In der Konsequenz wären jedes Objekt und jedes System vorrangig mithilfe der physikalischen oder funktionalen Strategien zu beschreiben. Im Alltag bleibt diese Annahme weitestgehend folgenlos, da unsere epistemischen Möglichkeiten ohne mobile Elektronenmikroskope und Magnetresonanztomographen physikalische Strategien per se ausschließen und insbesondere belebte Objekte für funktionale Strategien eine zu hohe Komplexität aufweisen. In der Wissenschaft hingegen begründet diese Annahme ein naturwissenschaftliches Dogma, demzufolge die Erklärung der Welt vorrangig physikalisch erfolgen sollte. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass innerhalb der Psychologie technische Neuerungen wie die Möglichkeit bildgebender Verfahren geradezu als ein Geschenk Gottes verstanden werden, denn dadurch, so glaubt man, kann und sollte die Erklärung des Menschen in physikalischer Manier erfolgen.

Zweitens wird damit die Bedeutung intentionaler Strategien hinsichtlich ihrer Erklärungskraft herabgesetzt. Sie werden als Notfallstrategien konzipiert, ohne ihre inkrementelle Erklärungsmöglichkeit anzuerkennen. Doch Systeme, denen wir neben körperlichen auch mentale Eigenschaften zusprechen, können weder im Sinne der Physik noch im Sinne der Biologie, also weder physikalisch noch funktional vollständig beschrieben werden. Mir erscheint es folglich angemessener, die Strategien nicht im Sinne einer Rangreihe epistemischer Möglichkeiten unabhängig vom zu erklärenden Objekt zu beschreiben, sondern hierbei die Eigenschaften des Objektes zu berücksichtigen. Wenn Dennett (1981) den einzelnen Strategien einen ontologischen Status zuspricht, dann besteht das Problem darin, dass er die Eigenschaften verschiedener Objekte nicht relativierend berücksichtigt. Wir können einen schmelzenden Schneemann intentional beschreiben und sehen uns gelegentlich dazu angehalten, wenn wir Kindern händeringend versuchen, ihnen die Welt anschaulich zu erklären. Dann sagen wir, der Schneemann hat jetzt keine Lust mehr, die ganze Zeit am selben Fleck zu stehen, daher schmilzt er und läuft als Wasser zurück zu seinen Freunden in die Erde. Alternativ können wir funktional urteilen und sagen, der Schneemann schmilzt, damit das Wasser in die Erde fließt, über gewisse Umwege als Wasserdampf wieder zurück in den Himmel gelangt und so später neue Schneeflocken entstehen können. Oder wir nutzen die physikalische Strategie und erklären das Schmelzen

als eine sich verändernde Molekularstruktur, die durch die ansteigenden Temperaturen und der somit zugeführten Energie verursacht wird. Bei diesem Beispiel können wir Dennett folgen und der physikalischen und der funktionalen Strategie realistische Beschreibungen attestieren, während die intentionale allenfalls instrumentalistischen Wert hat. Interessant ist allerdings, wie ein Kleinkind die Eignung dieser verschiedenen Erklärungen beurteilen würde. Es würde mit großer Wahrscheinlichkeit der intentionalen Erklärung den Vorzug geben und der Grund ist verblüffend einfach. Kleinkinder schreiben in aller Regel auch unbelebten Objekten mentale Eigenschaften zu. In ihren Augen tut es ihrer Puppe weh, wenn sie zu Boden fällt. Wir können daran erkennen, dass es die Zuschreibung oder das Verleugnen mentaler Eigenschaften eines Objektes sind, die den Gehalt intentionaler Erklärungen bestimmen. Wenn wir intentionalen Strategien grundsätzlich absprechen, realistische Erklärungen liefern zu können, dann leugnen wir die Existenz mentaler Eigenschaften.

Diese Aspekte führen uns unweigerlich zum eingangs geschilderten Konflikt zurück, die Psychologie entweder als reine Naturwissenschaft oder als reine Geisteswissenschaft zu verstehen. Wir haben dort argumentiert, dass eine Positionierung zum Leib-Seele-Problem notwendige Vorannahmen zum Gegenstand der Psychologie liefert, damit das Inversionsprinzip überwindet und die unter der Annahme eines nicht-reduktiven Materialismus, den Mensch als intentionale Maschine konzipieren lässt, was letztlich zu einem integrativen Verständnis der Psychologie als Humanwissenschaft führt (vgl. Kapitel 2.3.1).

Wir können schlussfolgern, dass die Alltagspsychologie überwiegend im Sinne intentionaler Strategien urteilt, doch müssen ergänzen, dass damit funktionale Strategien nicht ausgeschlossen sind, denn wir erleben uns einerseits als denkende, selbstinterpretierende Objekte, andererseits aber auch als körperlich realisiert. Eine wissenschaftliche Psychologie, die sich auf eine rein physikalische Strategie zur Beschreibung des Menschen beschränkt, verpasst erstens die Möglichkeit, mentale Eigenschaften vollständig zu beschreiben und ist zweitens nicht geeignet, Erkenntnisse in die Alltagspsychologie zu überführen. Die Frage, welche Strategie die wissenschaftliche Psychologie nun verfolgen sollte, ist schlichtweg irreführend. Unter der Annahme, dass der Mensch körperliche und mentale Eigenschaften besitzt, sind alle drei Strategien geeignet, den Menschen zu erklären. Die physikalische und funktionale Strategien beschreiben körperliche Eigenschaften, können jedoch mentale im Sinne ihrer Emergenz nicht vollständig erklären. Die intentionale

Strategie beschreibt mentale Eigenschaften, kann aber die Kausalität körperlicher Eigenschaften nicht detailliert erfassen.

Schlussfolgerungen für Millers Vision. Ich werde abschließend die Bedeutung unserer Betrachtungen zum Wesen der Alltagspsychologie für Millers Vision beschreiben. Für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an die Bevölkerung sind die spezifischen Annahmen zum Wesen der Alltagspsychologie von zentraler Bedeutung. Der Kern Millers Vision besteht darin, eine überholte Theorie X, die in der Alltagspsychologie Anwendung findet, durch eine wissenschaftlich fundierte Theorie Y zu ersetzen. Damit ergeben sich die Fragen, ob die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet erscheint, wissenschaftliche Theorien zu integrieren und welche Anforderungen sich an die zu vermittelnden Theorien ergeben.

Wir sind zunächst der Frage nachgegangen, ob die Alltagspsychologie in Bezug auf ihren Theoriestatus kategoriale Unterschiede zur wissenschaftlichen Psychologie aufweist. Wenngleich die Alltagspsychologie im Vergleich zur wissenschaftlichen Psychologie insbesondere hinsichtlich der Intension ihrer begrifflichen Unterscheidungsgewohnheiten weniger differenziert erscheint, sollten wir diesen Unterschied als kontinuierlich verstehen. Folglich kann die Weitergabe erweiterter begrifflicher Differenzierung als eine Möglichkeit verstanden werden, Millers Vision zu realisieren. So könnte beispielsweise der alltagspsychologisch in undifferenzierter Weise, überwiegend negativ konnotierte Begriff ‚Stress‘ durch die wissenschaftlich differenziertere Unterscheidungsgewohnheit in ‚Eustress‘ und ‚Disstress‘ ersetzt werden (Selye, 1956). Im Sinne des Grundsatzes der Erkenntnistheorie, nach dem jede Erkenntnis auf Unterscheidungsgewohnheiten beruht (Ros, 1990), kann auch einer wissenschaftlichen Theorie das Vermögen zugesprochen werden, Unterscheidungsgewohnheiten zu verändern. Diese Annahme ist folgenreich, denn unabhängig davon, ob wir der Alltagspsychologie selbst einen Theoriestatus zusprechen oder nicht, lässt sich nur schwer bestreiten, dass auch die Alltagspsychologie ihre Urteile auf der Basis von Unterscheidungsgewohnheiten fällt. Hierin besteht in abstraktester Form der Ansatzpunkt für Millers Vision. Durch die Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse, das meint erweiterter Unterscheidungsgewohnheiten, können alltagspsychologische Urteile differenziert werden.

Wir konnten exemplarisch zeigen, dass alltagspsychologische Erklärungen in einem gewissen Sinne unvollständig sind, sich diese Unvollständigkeit jedoch insbesondere auf

allgemeinpsychologische Erkenntnisse zum Vorgang der Wahrnehmung und den Verzerrungstendenzen automatischer Denkprozesse zurückführen lässt. Für Millers Vision ergibt sich die Möglichkeit, auf universelle Wahrnehmung- und Urteilsverzerrungen hinzuweisen. Das kann in erster Instanz deren Wirkung nicht verhindern, kann aber in zweiter Instanz die Selbstreflexion im Kontext kontrollierter Denkprozesse anregen. Welche Bedingungsfaktoren in die alltagspsychologische Erklärungskategorie der Überzeugungen fällt, ist eine empirische Frage. Es gibt gute Gründe, diese hypothetisch als facettenreich anzunehmen und die Bezeichnung ‚Überzeugung‘ lediglich als vorläufige Kennzeichnung einer noch ungeklärten Menge zur Anwendung kommender Bedingungsfaktoren zu verstehen. Wissenschaftliche Theorien, so haben wir argumentiert, sind Einzeltheorien zu Teilaspekten des menschlichen Verhaltens und Erlebens aus jeweils reduzierten, wissenschaftlichen Teildisziplinen. Die daraus entstehende Unvollständigkeit solcher Theorien kann durch integrative Ansätze reduziert werden. In einer ganzheitlichen Betrachtung können wir Millers Vision hierbei eine funktionale Rolle zusprechen, denn durch die Weitergabe der Erkenntnisse, könnte eine realweltliche Integration durch die Alltagspsychologie erfolgen. Außerhalb der akademischen Zersplitterung in Teildisziplinen und Teilaspekten, können alltagspsychologische Urteile aus dem großen Fundus möglicher Erklärungen konstruiert werden.

Wir haben theoretisch argumentiert, dass eine fortlaufende Überprüfung alltagspsychologischer Annahmen nicht ausgeschlossen werden kann. Dafür sprechen evolutionäre Überlegungen und das nachweisliche Hinterfragen automatischer Urteile im Kontext kontrollierter Denkprozesse. Dies spricht in theoretischer Weise dafür, eine Veränderungsmöglichkeit alltagspsychologischer Annahmen zu vertreten. Eine Veränderungsmöglichkeit zu leugnen, käme der Überzeugung gleich, dass implizite Theorien oder Schemata seit dem Bestehen der Menschheit unveränderte Inhalte aufweisen. Für Millers Vision können wir schlussfolgern, dass kontrollierter Denkprozesse den veränderungssensiblen Raum bilden, in dem neue Erkenntnisse integriert werden und somit die fortlaufenden und unumgänglichen automatischen Denkprozesse verbessern können. Im zweiten Teil haben wir das Verständnis von Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie vor dem Hintergrund verschiedener Erkenntnisstrategien betrachtet. Wir haben festgestellt, dass die Alltagspsychologie vorrangig eine intentionale Strategie wählt, aber ebenso funktionale Strategien möglich sind. Der Psychologie als Wissenschaft steht es letztlich frei, welche Strategie sie zur Beschreibung verwendet. Eine diesbezügliche

Positionierung folgt Annahmen zum Leib-Seele-Problem und kann durch diese gerechtfertigt werden. Das Vertreten eines nicht-reduktiven Materialismus legt ein Menschenbild nahe, das den Menschen als intentionale Maschine beschreibt, wodurch körperliche Eigenschaften kausal und mentale Eigenschaften intentional beschrieben werden können. Auf dieser Prämisse beruhend, sollte die wissenschaftliche Psychologie sich nicht für eine der genannten Strategien entscheiden. Der größte Fehler bestünde darin, einzig für eine physikalische Strategie zu argumentieren, da so einerseits die Untersuchung mentaler Eigenschaften nicht vollständig erfolgen könnte und zweitens die Kluft zwischen wissenschaftlicher Psychologie und Alltagspsychologie unüberwindbar wäre. Eine ausschließlich intentional urteilende Wissenschaft könnte sich zwar durch ihre Nähe zur Alltagspsychologie sinngemäß rechtfertigen, würde aber gleichsam die körperliche Realisierung mentaler Eigenschaften unberücksichtigt lassen. Für Millers Vision folgt, dass intentionale Erklärungen der wissenschaftlichen Psychologie unmittelbar geeignet sind, diese in die Alltagspsychologie zu überführen. Auch funktionale Erklärungen scheinen grundsätzlich für eine Weitergabe an die Bevölkerung geeignet, da auch der intentional urteilende Mensch sich als körperlich realisiert wahrnimmt. So können funktionale Erklärungen auf die Annahmen von Intentionen verzichten und das System Mensch in seiner zweckmäßigen Organisation beschreiben. In diesem Sinne können beispielsweise die Verzerrungen automatischer Denkprozesse funktional beschrieben werden, indem man auf die begrenzte Verarbeitungskapazität verweist. Insofern sind automatische Denkprozesse funktional für die Beurteilung einer komplexen Welt. Doch auch hier gilt, dass eine ausschließlich funktional beschreibende Psychologie nicht in der Lage ist, mentale Eigenschaften vollständig zu beschreiben, denn sie liefern, im Sinne der Biologie (z.B. Bischof, 2008), universelle und a-historische Erklärungsmöglichkeiten (Laucken, 2003; Velden, 2005). Wir können schlussfolgern, dass teleologische Erklärungen geeignet sind, in die Alltagspsychologie transferiert zu werden, wenngleich intentionale Erklärungen der Alltagspsychologie ihrem Wesen nach näherstehen als funktionale Erklärungen.

Wir sind der Frage nachgegangen, ob die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet ist, von der Realisierung Millers Vision zu profitieren. Hierzu haben wir zunächst Parallelen zwischen der Alltagspsychologie und der wissenschaftlichen Psychologie aufgezeigt und Unterschiede als kontinuierlich und nicht kategorial beschrieben. Um das Verhältnis von Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie vertiefend beurteilen zu können,

haben wir zwischen physikalischen, funktionalen und intentionalen Erklärungsstrategien unterschieden. Die Alltagspsychologie verwendet vorrangig die intentionale Strategie, nach der Erklärungen durch die Zuschreibung von Wünschen und Überzeugungen auf mentaler Ebene erfolgen. Wir haben gezeigt, dass die Realisierung Millers Vision von dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Psychologie und damit von einer Positionierung zum Leib-Seele-Problem abhängt. Sofern sich die wissenschaftliche Psychologie nicht auf physikalische oder funktionale Erkenntnismodelle beschränkt, sondern intentionale integriert, kann die ebenso intentional urteilende Alltagspsychologie von Erkenntnissen der wissenschaftlichen Psychologie profitieren.

2.4 Millers Vision in der wissenschaftlichen Praxis

Mittlerweile sind gut 50 Jahre vergangen, seit Miller die Befreiung psychologischer Erkenntnisse aus dem Elfenbeinturm der wissenschaftlichen Psychologie forderte (Miller, 1969). Werfen wir also einen Blick darauf, wie seine Vision in der wissenschaftlichen Praxis aufgenommen und umgesetzt wurde.

Grob skizziert, folgten zunächst überwiegend Reaktionen, die Millers „Popularisierung psychologischen Wissens“ mit großer Skepsis gegenüberstanden (Kowal, 2004, S. 367). Doch nach anfänglichen Widerständen überwog die grundsätzliche Bereitschaft, psychologische Erkenntnisse an die Bevölkerung weiterzugeben (Belcher, 1973; Kowal, 1987). Insbesondere in den USA wurde Millers Vision mehrfach durch nachfolgende Präsidenten der American Psychology Association (APA) aufgegriffen und unterstützt. 1985 ermutigte der damalige APA Präsident Robert Perloff die Psychologie „to help the lay public understand the content and methodology of psychology“. APA Präsident Frank Farley forderte 1993, dass die Psychology zu einer „Street Science“ werden solle, was Ron Levant 2005 mit seiner Konzeption „Making Psychology a Household Word“ nachdrücklich unterstrich und 2014 durch die damalige APA Präsidentin Nadine Kaslow erneut aufgegriffen wurde: „Translating psychological science means conveying the message in a comprehensible, memorable, and relevant manner so the audience appreciates what it means and what difference the science makes [...] and sharing how we know what we know“ (zitiert nach Wedding, 2017, S. 766-767). Insbesondere in den USA entstanden u.a. anwendungsnahe Bücher wie *Psychology and Life* (Ruch & Zimbardo, 1971), populärwissenschaftliche Zeitschriften wie *Psychology Today* (vgl. Epstein, 2006), die Gründung der *Community Psychology* (Sarason, 1974) sowie einige Jahre später Fernsehformate wie *Discovering Psychology* (vgl. Zimbardo, 2004). In der damaligen Bundesrepublik Deutschland wurde 1972 durch die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ eine Konzeption für die Einführung der Psychologie als Unterrichtsfach geschaffen, welche durch die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPS) 1975 unterstützt wurde (vgl. Kowal, 2004).

Und wenngleich Millers Vision in diesen und anderen Formen fortlaufend Anwendung fand, erlangte sie erst um die Jahrtausendwende wieder neue Aufmerksamkeit. Zimbardo resümiert 35 Jahre später, dass sich seit Millers Rede einerseits viel getan hat und sich insbesondere die Spannung zwischen Grundlagenorientierter und Anwendungsorientierter

Psychologie reduziert habe, andererseits seine Vision aber viele Jahre nicht genügend Gehör gefunden hat (Zimbardo, 2004). Er benennt vier Gründe:

“Sadly, the banner raised by Miller’s inspirational speech did not fly very high over most psychology departments for many years to come. Why not? I think for four reasons: Excessive modesty about what psychology really had of value to offer the public, ignorance about who was “the public,” cluelessness about how to go about the mission of giving psychology away, and lack of sufficient concern about why psychology needed to be accountable to the public.” (Zimbardo, 2004, S. 340).

Ich werde im Folgenden, ausgehend von Zimbardos Annahmen, die weitere Entwicklung sowie Umsetzungsmöglichkeiten Millers Vision diskutieren.

2.4.1 Eine Frage der Bescheidenheit?

Wenn Zimbardo (2004) der wissenschaftlichen Psychologie übermäßige Bescheidenheit attestiert, dann verweist er damit sicher nicht auf eine löbliche Charaktereigenschaft, nach der man in Einsicht der eigenen guten Leistungen, diese gleichsam nicht selbstprofilierend über andere erhebt, sondern reflektiert und empathisch in der Lage ist, die Leistungen anderer lobend anzuerkennen. Vielmehr dürfte er eine neurotisch-selbstabwertende Bescheidenheit meinen, nach der die Psychologie dazu neigt, sich selbst und ihre Leistungen abzuwerten, sich als ängstlich, unterwürfig und wenig selbstbewusst zu verhalten⁴. Ganz ähnlich hatte es bereits Miller vermutet:

“Nothing that psychology has done so far, they will say, is very revolutionary. They will admit that psychometric tests, psychoanalysis, conditioned reflexes, sensory thresholds, implanted electrodes, and factor analysis are all quite admirable, but they can scarcely be compared to gunpowder, the steam engine, organic chemistry, radio-telephony, computers, atom bombs, or genetic surgery in their revolutionary consequences for society” (Miller, 1969, S.1066).

⁴ Eine empirische Differenzierung zum Konzept der Bescheidenheit findet sich bei Weidman, Chang & Tracy (2018).

Es ist an dieser Stelle müßig, über den empirischen Gehalt derartiger Annahmen zu spekulieren. Fakt ist, dass sowohl Miller als auch Zimbardo diese vermeintlich falsche Bescheidenheit zum Anlass nehmen, um in selbstbewusster Manier die bisherigen Leistungen und das Potential der Psychologie hervorzuheben. So betont Miller unter anderem: „We know a great deal about the prevention and resolution of conflicts, and that information could certainly be put to better use than it has been” (Miller, 1969, S.1066). In seiner damaligen Funktion als Präsident der American Psychology Association (APA) hat es sich Zimbardo zur Aufgabe gemacht, den breiten Nutzen der Psychologie systematisch zu erfassen und auf einer Website der APA (www.psychologymatters.org) zu veröffentlichen (Zimbardo, 2004)⁵. Zimbardo verweist auf psychologische Theorien und Beispiele der Anwendungsforschung aus verschiedenen Teildisziplinen der Psychologie, um die Bedeutsamkeit der Psychologie zu belegen. Zur Anschaulichkeit soll an dieser Stelle eine kleine Auswahl wiedergegeben werden (Quellen zitiert nach Zimbardo, 2004):

- *Quantitatives Testen*: Das Messen von Persönlichkeitseigenschaften und Leistungsmaßen ist aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken und hat einen eigenen Industriezweig geschaffen (Binet, 1991);
- *Entwicklungspsychologie*: Frühe Annahmen vom Kind als kleiner Erwachsener sind ersetzt durch die Konzeption des Kindes als Person. Kinder haben gleiche Rechte und Selbstbestimmung (Horowitz, 1984, Hart, 1991). Das Konzept des lebenslangen Lernens fundiert Bildung bis ins hohe Alter (Baltes & Staudinger, 2000);
- *Gesundheitspsychologie*: Stress ist Ursache für viele psychosomatische Erkrankungen (Ader & Cohen, 1993; Lazarus, 1993). Durch diese Erkenntnisse können Menschen gesünder und länger leben (Coe, 1999);
- *Pädagogische Psychologie*: „Jigsaw-Classrooms“ und gemeinschaftliche Arbeiten in Kleingruppen verbessern Leistung und Kooperation und vermindern Vorurteile und Diskriminierung (Aronson, 1990);
- *Allgemeine Psychologie*: Videospiele verbessern die Verbindung auditiver und visueller Information und fördern so das Lesen (Holly, Fitch & Tallal, 2003);
- *Biologische Psychologie*: Der Einfluss von toxischen Umweltgiften auf den Menschen ermöglicht praktische Interventionen (Weiss, 1992).

⁵ Die Website wird aktuell nicht mehr betrieben.

Wie wir bereits anhand weniger Beispiele erkennen, ist der faktische Nutzen der Psychologie schwer zu leugnen. Gleichzeitig zeigen diese Beispiele, dass der Nutzen hier erst durch die Anwendungsorientierung der Psychologie entsteht, wenngleich dies grundlagenorientierte Forschung voraussetzt. Und es ist ebenso offensichtlich, dass die Beispiele Zimbardos nur einen Teilbereich Millers Vision abdecken, nämlich die Weitergabe von Erkenntnissen im Zuge der anwendungsorientierten Forschung. Dennoch, mir erscheint die Annahme, Bescheidenheit als Ursache für die fast 35-jährige Zurückhaltung der Psychologie vor diesem Hintergrund diskutabel. Wäre es nicht ebenso plausibel, anzunehmen, dass der Mainstream der Psychologie Millers Vision nicht folgen wollte? Wir haben wissenschaftstheoretisch argumentiert, dass Millers Vision ein spezifisches Selbstverständnis der Psychologie voraussetzt. Erst mit dem Selbstverständnis einer humanwissenschaftlichen Psychologie wird „die Suche nach Möglichkeiten zur Verbesserung der menschlichen Wohlfahrt“ (Mack, 2015, S. 41) zu einem konstituierenden Teil der wissenschaftlichen Psychologie. Aus dem Dogma einer rein naturwissenschaftlichen Psychologie resultiert die Anforderung, nomothetische Erklärungen zu liefern, die im Sinne der physikalischen Strategie (Dennett, 1981) kaum Transferpotential in den Alltag der Menschen ermöglichen. Und eine naturwissenschaftlich orientierte Psychologie muss diesen Umstand auch nicht bedauern. Es mag ein Zufall oder ein weiteres Indiz sein, dass sich, annähernd zeitgleich mit Millers Forderung, die neuropsychologische Forschung rapide weiterentwickelt hat. So wurde 1969 die *Society for Neuroscience* gegründet, 1970 wird der Nobelpreis für Arbeiten über die Funktion von Neurotransmittern erteilt, 1972 entwickelt Godfrey Hounsfield die Computertomographie, in den folgenden Jahren werden zahlreiche einschlägige Journals sowie mehrere Fachverbände ins Leben gerufen und 1990 erklärt der damalige US-Präsident George Bush die nächsten 10 Jahre zur *Decade of the Brain* (Müller, 2019). Unter der Annahme, dass der technologische Fortschritt und damit die Beflügelung einer rein naturwissenschaftlichen Psychologie Millers Vision schlicht als irrelevant wahrgenommen und überschattet hat, ist der Verweis auf den erbrachten und potentiellen alltäglichen Nutzen der Psychologie zur Vertreibung vermeintlicher Bescheidenheit keine hinreichende Strategie mehr. Wenn Miller sagt „The heart of the psychological revolution will be a new and scientifically based conception of man as an individual and as a social creature“ (Miller, 1969, S.1067), dann meint er damit das Selbstverständnis der Bevölkerung. Doch das setzt natürlich voraus, dass die wissenschaftliche Psychologie bereit ist, ihren Gegenstand als individuelles und soziales

Wesen anzuerkennen. Unter dieser Voraussetzung, bedarf Millers Vision, zumindest im Sinne der Angewandten Psychologie, keiner weiteren Begründung. Für Herzog ist es ebenso selbstverständlich, dass die Psychologie „eine Wahrnehmungstäuschung, eine Gewalttat, eine Fehlleistung, eine Willensschwäche, ein Gedächtnisverlust, eine depressive Verstimmung, eine Lernblockade, eine Geistesstörung, eine irrationale Entscheidung, ein Altraum, eine unterlassene Handlung, eine missratene Erziehung“ (Herzog, 2012, S. 137) der Menschen erklärt, wie für Montada, der die Psychologie zur „Kultivierung [des] sozialen Lebens“ ermutigt (Montada, 2004, S.361). Auch in der kürzlich erschienenen Sonderausgabe der Zeitschrift *Perspectives on Psychological Science* zur Frage, welche Beiträge zur Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme die Psychologie leisten kann, stellt sich nicht die Frage, ob sie es kann: „As a discipline that intersects with many other disciplines and with the public directly, psychological science is well positioned to contribute to cultivating a healthier, happier, and more sustainable world“ (Gruber, Saxbe, Bushman, McNamara & Rhodes, 2019, S.3). Wenngleich wir eine übermäßige Bescheidenheit der Psychologie als Grund jahrelanger Zurückhaltung an dieser Stelle empirisch nicht ausschließen können, so lässt sich argumentativ der potentielle Einfluss eines naturwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Psychologie als Alternativerklärung herleiten. Aus heutiger Sicht, so können wir beruhigt behaupten, ist der Verweis auf mangelnde Erkenntnisse der Psychologie nicht geeignet, um Millers Vision abzulehnen.

2.4.2 Eine Frage unbekannter Adressaten?

Eine weitere Ursache für die Zurückhaltung, Millers Vision umzusetzen, sieht Zimbardo in einer Verunsicherung darüber, wer die Adressaten für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse sind (Zimbardo, 2004). Miller selbst hat zwei mögliche Adressaten genannt. Die Weitergabe beginnt mit der Lehre bei den Studierenden und endet bei der normalen Bevölkerung (Miller, 1969). Zimbardo erweitert den Kreis möglicher Adressaten und sagt: „the public starts with our students, our clients, and our patients and extends to our funding agencies, national and local politicians, all nonpsychologists, and the media. And it also means your mother whose “bubba psychology” sometimes needs reality checks based on solid evidence we have gathered“ (Zimbardo, 2004, S.340). Und wir können die Liste um die Vielzahl wissenschaftlicher Nachbardisziplinen erweitern, für welche die Psychologie die Funktion einer *Hub Science* einnimmt. Eine Analyse des Zusammenhangs

wissenschaftlicher Publikationen verschiedener Disziplinen konnte empirisch nachweisen, dass insbesondere die Psychologie ein hohes Transferpotential besitzt und dadurch die Forschungsaktivität anderer Disziplinen überdurchschnittlich stark beeinflusst (Cacioppo, 2007). Angesichts der Fülle an Adressaten könnte der Eindruck entstehen, dass die Verunsicherung nicht beseitigt, sondern verstärkt wurde. Wir haben wissenschaftstheoretisch argumentiert, dass sich Millers Vision weder der Grundlagen-, noch der Anwendungsorientierten noch der Praktischen Psychologie isoliert zuordnen lässt, sondern alle drei Strömungen Verbindungen aufweisen und vor dem Hintergrund eines humanwissenschaftlichen Selbstverständnisses jeweils geeignet sind, Millers Vision nachzukommen (vgl. Kap. 2.3.2). Und im gleichen Sinne müssen wir die Vielzahl möglicher Adressaten verstehen. „Giving Psychology Away“ bedeutet im Kern nichts anderes, als psychologische Erkenntnisse aus dem Elfenbeinturm der wissenschaftlichen Psychologie zu befreien, um so zur Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme beizutragen. Daraus folgt, dass wir die Frage nach den Adressaten klar beantworten können, indem wir sie umkehren und fragen, wer ist kein geeigneter Adressat. Die Antwort ist so naheliegend wie simpel. Es ist die wissenschaftliche Psychologie selbst. Die Frage, wer die Adressaten für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse denn nun seien, ist folglich sehr einfach geklärt. Es sind alle, außer die wissenschaftliche Psychologie selbst. Wir sollten dabei jedoch nicht vergessen, dass sich Millers Revolution im Ideal direkt an die breite Bevölkerung richtet, um dort ein auf Basis psychologischer Erkenntnisse basierendes Selbstverständnis zu kultivieren. Angesichts der damit verbundenen praktischen Herausforderungen und der folglich hohen Wahrscheinlichkeit, Millers Vision nicht zur eigenen Aufgabe zu machen, erscheint es mir zentral zu betonen, dass „Giving Psychology Away“ eine große Herausforderung sein kann, aber je nach Wahl der Adressaten vielleicht nur die Art und Weise verändert, die Dinge zu tun, die die wissenschaftliche Psychologie seither bereits getan hat. Eines steht fest: Zu behaupten, man wisse nicht, an wen psychologische Erkenntnisse weitergeben werden sollen, ist kein guter Grund, Millers Vision abzulehnen.

2.4.3 Eine Frage der Umsetzung?

Ein weiterer Grund, Millers Vision mit Skepsis zu begegnen, ist nach Zimbardo (2004) darin zu sehen, dass die Psychologie nicht weiß, auf welche Weise die Erkenntnisse weitergegeben werden können. Diese Skepsis ist nachvollziehbar und zwar insbesondere dann, wenn wir die breite Bevölkerung als einzigen Adressaten definieren. Wir werden im Folgenden verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten in Abhängigkeit der jeweiligen Adressaten skizzieren.

Akademische Lehre. Sowohl Miller (1969) als auch Zimbardo (2004) betonen, dass die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse bereits bei der akademischen Lehre der Studierenden beginnt. Das lässt sich einerseits schwer bestreiten, andererseits verbleiben die Erkenntnisse innerhalb der Psychologie. Denn offensichtlich sind die Studierenden von heute die Psychologen und Psychologinnen von morgen. Doch insbesondere Zimbardo verweist in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung akademischer Lehre: „The point, though, is that good teaching can have a very profound impact on students’ life course. And what a wonderful privilege that is to have“ (Slavich, 2009, S.284). Wir können an dieser Stelle nicht der Frage nachgehen, was „gute“ Lehre auszeichnet, doch es gibt einige Indizien, die dafürsprechen, dass auch hierbei das Selbstverständnis der Psychologie einen Einfluss hat. Nach Seidel kann eine rein naturwissenschaftlich orientierte Psychologie „ihre Studenten (»naturgemäß«) nicht dafür qualifizieren, die real existierenden Individuen in ihrer konkreten Lebenswirklichkeit zu verstehen“ (Seidel, 2004, S.99). Er begründet seine Feststellung damit, dass physiologische, neurobiologische oder motorische Prozesse die wichtigen Fragen der Menschen nicht behandeln können, denn sie „bauen nicht auf den neuronalen Schaltungen auf, sondern auf den historisch gewachsenen Werten seiner Kultur, auf gesellschaftlichen Verhältnissen, auf Erfahrungen in seiner Entwicklung und anderem“ (ebd.). Wengleich wir diesem humanwissenschaftlichen Plädoyer zustimmen können, folgt daraus nicht, dass die Vermittlung physiologischer Grundlagen wertlos ist, denn auch in einem humanwissenschaftlichen Sinne kann dies zum Verständnis des Menschen als eine intentionale Maschine beitragen (vgl. Kap. 2.3.1). Die Frage lautet vielmehr, wie die Vermittlung erfolgt. Wenn Kanning et al. (2007) die besonderen Herausforderungen einer anwendungsorientierten Lehre lediglich konstatieren, geht Klatzky der spannenden Frage nach, wie grundlagenorientierten Inhalten der Psychologie im Rahmen der Lehre ein Anwendungsbezug gegeben werden kann und sieht hierin eine mögliche Verwirklichung

Millers Vision, denn „our own students constitute a relatively underutilized audience for demonstrating that psychological science has been critical to applications“ (Klatzky, 2009, S.522).

Wissenschaftliche Publikationen. Die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse kann grundsätzlich auch in Form wissenschaftlicher Publikationen erfolgen. Das mag zunächst irritieren, denn man mag behaupten, dass auf diese Weise psychologisches Wissen im Dunstkreis der akademischen Psychologie verbleibt. Doch wir hatten bereits darauf verwiesen, dass insbesondere psychologische Publikationen in einem besonders hohen Maße von Nachbardisziplinen wahrgenommen werden, wodurch die wissenschaftliche Psychologie zu einer *Hub Science* wird und so Erkenntnisse weitergibt (Cacioppo, 2007). Vor diesem Hintergrund wird die von Dormann et al. an Kanning et al. (2007) gerichtete Forderung, dass auch die Anwendungsorientierte Psychologie national und international publizieren sollte, bestärkt (Dormann, Sonntag & Dick, 2008). Wir können vermuten, dass insbesondere die Angewandte Forschung eine hohe interdisziplinäre Anschlussfähigkeit aufweist, denn hier wird unmittelbar die Bedeutung grundlagenorientierter Ergebnisse für verschiedene Anwendungsfälle sichtbar. Abschließend können wir festhalten, dass auch wissenschaftliche Publikationen eine Umsetzungsmöglichkeit Millers Vision darstellen, wenngleich sie nicht als Kern dieser fehlgedeutet werden dürfen. Insbesondere die Funktion der Psychologie als *Hub Science* sollte in das wissenschaftliche Selbstverständnis integriert werden.

Anwendungsorientierte Forschung. Innerhalb der Anwendungsorientierten Psychologie finden wir vermehrt Bezüge zu Millers Vision. Durch den hier stattfindenden Alltagsbezug und dem Regulativ der Nützlichkeit wird anwendungsorientierte Forschung als Möglichkeit zur Verbesserung des menschlichen Wohlergehens verstanden (Gruber, Saxbe, Bushman, McNamara & Rhodes, 2019; Zimbardo, 2004). Auch Montada stellt die Angewandte Psychologie in einen direkten Zusammenhang mit der Kultivierung des sozialen Lebens (Montada, 2003, 2004). Aktuelle Publikationen unterstreichen den breiten Anwendungsbereich der Psychologie zusätzlich. Auf einer individuellen Ebene geht es beispielsweise um die Verbesserung von persönlichem Wohlbefinden, Gesundheit und Entwicklungspotential (z.B. Dweck, 2019, Lyubomirsky, 2019, Myers, 2019). Auf einer sozialen Ebene können Themen wie der Umgang mit Rassismus und Extremismus (Jones,

2019; Kruglanski, 2019), die Verbesserung sozialen Lernens im Schulkontext (Weissberg, 2019) oder die Bedeutung kindlicher Sprachentwicklung für das familiäre Miteinander (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2019) als Beispiele für die Lösung alltagsrelevanter Probleme verstanden werden. Auf kultureller und institutioneller Ebene werden u.a. Themen wie soziale Gerechtigkeit (Fine, 2019), die Verbesserung von Bildungsmöglichkeiten und -systemen (Cauce, 2019; Demetriou, 2019) oder die Bedeutung von Emotionen und Entscheidungsprozessen im Kontext nationaler Sicherheitsfragen (Lerner, 2019) genutzt, um zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen. Diese lose Aufzählung verdeutlicht die Vielfalt einer Anwendungsorientierten Psychologie und die sich damit ergebenden, ebenso vielfältigen Anwendungsszenarien, die als „Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft“ verstanden werden können (Süss & Negri, 2019, S. III). Doch Miller selbst macht darauf aufmerksam, dass eine anwendungsorientierte Forschung allein nicht als hinreichend für die Realisierung seiner Vision verstanden werden darf (Miller, 1969). Im Kern geht es um die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an einen breiten Teil der Bevölkerung. Anwendungsorientierte Forschung fokussiert einzelne Problembereiche und damit zwangsläufig spezifische Adressatengruppen. Wenngleich wir also der Anwendungsorientierten Psychologie eine wichtige Funktion zusprechen können, bildet auch sie nicht den eigentlichen Kern Millers Vision.

Die Welt der Medien. Für Zimbardo besteht kein Zweifel daran, dass eine umfassende Verbreitung psychologischer Erkenntnisse letztlich nur über die Nutzung der Medien möglich ist. Die Psychologie muss daher einerseits lernen, ihre Aussagen so aufzubereiten, dass diese für eine breite Öffentlichkeit nützlich und verständlich sind und andererseits verstehen, wie sie die Medien richtig nutzt. In einer idealen Umsetzung erfolgt die Weitergabe durch ein Zusammenspiel aus „theory, research, media applicability, and global dissemination of psychological knowledge“ (Zimbardo, 2004, S. 344). Die Psychologie müsse einsehen, dass „a brief public service announcement on MTV or an article in a teen magazine will have a broader impact than detailed journal articles or even popular books on the subject“ (ebd., S. 341). Doch insbesondere in den USA besteht die Idee, die Medien für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an die breite Bevölkerung zu nutzen, nicht erst seit Millers Ansprache. Mit seinem populärwissenschaftlichen Buch *Psychology: The Briefer Course* (1892) versuchte bereits William James die Öffentlichkeit an den Inhalten und dem Nutzen der Psychologie teilhaben zu lassen (Wedding, 2017). Auch zu Beginn des

20. Jahrhunderts lassen sich diverse Nachweise erbringen, dass „Giving Psychology Away“ insbesondere in den USA eine lange Tradition hat. Das beginnt mit Artikeln in populärwissenschaftlichen Zeitschriften wie *Harpers*, *Colliers* oder *Reader's Digest* (Benjamin, 1986, zitiert nach Wedding, 2017), führte in den 1920er Jahren zu regelmäßigen Auftritten namenhafter Psychologen wie Edward Thorndike oder John Watson in diversen Radioformaten und endet mit einer Vielzahl an populärwissenschaftlichen Bestsellern wie *Your Mind* (1929) von Albert Wiggam (Harris, 2011). Wenn wir nachfolgend Möglichkeiten skizzieren, die Medien zur Weitergabe psychologischer Erkenntnisse zu nutzen, sollten wir zwei Dinge berücksichtigen. Erstens existieren derartige Bestrebungen insbesondere in den USA schon seit Beginn der institutionalisierten Psychologie und seitens der APA wurde fortlaufend die Wichtigkeit betont, psychologische Erkenntnisse aber auch das Wesen der Psychologie als Wissenschaft und Praxis an die breite Bevölkerung zu vermitteln (Wedding, 2017). Daraus folgt zweitens, dass die faktische Umsetzung medialer Verbreitung in den USA deutlich stärker erfolgte, als es in der europäischen und somit auch der deutschen Psychologie bislang der Fall ist.

Im Bereich der Printmedien sind populärwissenschaftliche Bücher eine Möglichkeit, psychologische Erkenntnisse weiterzugeben. Die internationalen Bestseller *Psychology and Life* (Ruch & Zimbardo, 1971) oder *Give and Take* (2013) von Adam Grant seien beispielhaft genannt und die Liste US-amerikanischer Publikationen könnte an dieser Stelle fast beliebig fortgeführt werden. Insbesondere in Deutschland sind derartige Publikationen, die den Spagat aus wissenschaftlicher Fundierung und alltagsnahem Sprachstil meistern, leider selten und stehen einer Flut von pseudowissenschaftlichen Ratgebern gegenüber: z.B. „Das Kind in dir muss Heimat finden: Der Schlüssel zur Lösung (fast) aller Probleme“ (2015) von Stefanie Stahl oder „Selbstwertgefühl steigern: In 10 Schritten zu innerer Stärke. Den inneren Kritiker entwaffnen. Schluss mit Minderwertigkeitsgefühlen!“ (2017) von Lukas Rick. Akkrovitz und Lilienfeld (2006) haben gezeigt, dass nur etwa fünf Prozent der 3500 jährlich publizierten Selbsthilfe-Ratgebern wissenschaftlich fundiert sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es durchaus verständlich, weshalb sich insbesondere die deutschsprachige wissenschaftliche Psychologie sehr zurückhaltend mit der Veröffentlichung populärwissenschaftlicher Bücher zeigt. Zu nah liegt doch die Angst, als profitorientiert oder unseriös wahrgenommen zu werden. Der Umstand, dass populärwissenschaftliche Bücher dennoch eine gute Möglichkeit darstellen, psychologische

Erkenntnisse an die Bevölkerung zu vermitteln, fällt dieser Sorge leider zum Opfer (Benjamin, 1986).

Die Publikation in einschlägigen populärwissenschaftlichen Zeitschriften und Magazinen stellt eine weitere Option dar. Epstein beschreibt anschaulich seine Erfahrungen als Chefredakteur der Zeitschrift *Psychology Today*. Eine seriöse Darstellung setzt die Bereitschaft der Geschäftsführung voraus, in gute und kostspielige wissenschaftliche Redaktionsarbeit zu investieren. Bleibt dies aus, verkommen derartige Formate zu Ansammlungen pseudowissenschaftlicher Darstellungen (Epstein, 2006). Rückblickend gibt Epstein einige Ratschläge zum Umgang mit den Medien an die wissenschaftliche Psychologie weiter: (i) Man benötigt persönliche Kontakte zu den Entscheidungsträgern. Ohne diese Kontakte ist es fast unmöglich, die Medien für sich zu gewinnen. (ii) Gleichzeitig benötigen die Medien die Ideen aus der Wissenschaft als Ausgangsmaterial für ihre Geschichten. Die Medien selbst sind nur selten in der Lage, wissenschaftliche Erkenntnisse angemessen zu rezipieren. (iii) Man sollte dennoch nicht versuchen, seine "geniale Geschichte" zu verkaufen, sondern nach Unterstützungsmöglichkeiten suchen und die Bedürfnisse der Medien verstehen. (iv) Die Medien sind fehlerhaft. Artikel müssen für die Allgemeinheit lesbar sein und in das vorgegebene zeitliche und finanzielle Budget passen (ebd.). Mit Blick auf die Leserschaft einer der im deutschsprachigen Raum auflagenstärksten populärwissenschaftlichen Zeitschriften *Psychologie Heute* stoßen wir auf eine weitere Problematik. Die Leserschaft ist nicht repräsentativ für die breite Bevölkerung, denn sie besteht aus einer überwiegend weiblichen Bildungselite mit einem überdurchschnittlich hohen Einkommen (Psychologie Heute, 2019). Damit ergibt sich die grundsätzliche Frage, ob bzw. welche Printmedien heutzutage noch geeignet sind, eine breite Bevölkerung im Sinne Millers zu erreichen.

Natürlich können auch Filme und andere TV-Formate für die mediale Weitergabe psychologischer Erkenntnisse genutzt werden. Das durch Zimbardo moderierte Bildungsformat *Discovering Psychology* kann als ein Beispiel herangezogen werden (vgl. Zimbardo, 2004). In Zusammenarbeit mit einem Medienkonzern hat Bandura in beeindruckender Weise gezeigt, wie psychologische Erkenntnisse in Form von Serienformaten (*Soap-Operas*) zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen können. In Anlehnung an Banduras Sozialkognitiver Lerntheorie (1976) wurden hierfür Serienformate produziert, in denen sich die Protagonisten gemäß den gesundheitspolitischen Zielen (z.B. AIDS-Prävention, Reduzierung der Geburtenrate)

verhielten und somit als Modelle erwünschter Verhaltensweisen fungierten. Ergänzende Evaluationen konnten belegen, dass diese Serienformate zu einer nachweislichen regionalen Verbesserung der Lebensbedingungen geführt haben (vgl. Bandura, 2002, 2019, Zimbardo, 2004). Wedding et al. liefern eine ausführliche Zusammenstellung von Spiel- und Dokumentarfilmen, die psychologische Erkenntnisse aus verschiedenen Themenbereichen beinhalten und der Vermittlung innerhalb und außerhalb eines institutionalisierten Bildungskontextes dienen können (Wedding, Wongpakaran & Wongpakaran, 2017). Doch wenn wir TV-Formate als faktische Möglichkeit zur Umsetzung Millers Vision beschreiben, liegt die damit verbundene Skepsis auf der Hand. Denn an dieser Stelle ergibt sich die Frage, wie es einzelnen Akteuren der wissenschaftlichen Psychologie möglich sein soll, ähnliches umzusetzen. Die dafür erforderlichen zeitlichen und finanziellen Ressourcen lassen diese Möglichkeit im alltäglichen Wissenschaftsbetrieb unrealistisch erscheinen. Diesen Einwand müssen wir akzeptieren. Ohne eine außerordentliche Reputation, wie die eines Albert Banduras oder Philip Zimbardos, dürfte es schwer sein, Medienpartner für derartige Vorhaben zu gewinnen. Doch das schließt keineswegs aus, dass sich prominente Akteure der gegenwärtigen und zukünftigen Psychologie dieser Aufgabe annehmen. Andererseits finden wir in den USA einige TV-Psychologen und Psychologinnen, die das Bild der Psychologie in der dortigen Öffentlichkeit prägen und gleichsam nicht aus dem Kreis der akademischen Elite stammen (z.B. Joyce Brothers oder Phil McGraw). Und auch die Neigung, die Psychologie in öffentlichen Debatten einzubinden, erscheint deutlich stärker, als dies bislang anderswo der Fall ist (vgl. Wedding, 2017). In Deutschland übernehmen diese Rolle v.a. zweifelhafte Pseudo-Doku Formate wie „Zwei bei Kalwass“ (Sat.1, 2001-2013), zweckmäßig verkürzte Interviews in populärwissenschaftlichen Sendungen wie „Galileo“ (Pro7, seit 1998) oder fundierte Gastauftritte in Nischenformaten wie der „Phoenix Runde“ (Phoenix, seit 1997). Wie die Skepsis gegenüber populärwissenschaftlichen Printmedien, erscheint auch hier die Zurückhaltung der wissenschaftlichen Psychologie nachvollziehbar, sich nicht auf eine verkürzte und in diesem Sinne unwissenschaftliche Berichterstattung einlassen zu wollen. Gleichzeitig wird damit eine Möglichkeit aufgegeben, das Wesen der Psychologie und ihre Erkenntnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Eine Möglichkeit, diesem Dilemma zu entkommen, ist die zunehmend wachsende Welt der sozialen Medien. Das Potential von sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter, Instagram

oder YouTube hat auch die APA spätestens mit ihrem 2016 veröffentlichten *Monitor on Psychology* erkannt. Mit ihrer Forderung „Giving Psychology Away via Social Media“ überführt sie Millers Vision in das digitale Zeitalter des 21. Jahrhunderts (APA, 2016). Beispielhaft sei der amerikanische Psychologe Ali Mattu genannt, der es sich mit seinem YouTube-Kanal *The Psych Show* zur Aufgabe gemacht hat, psychologische Phänomene auf unterhaltsame Weise insbesondere jungen Menschen zugänglich zu machen (z.B. *The Psych Show – How to deal with emotions in a healthy way*, 2018). Seit 2014 hat Mattu bislang ca. 130 Videos veröffentlicht. Sein Kanal wird von über 53.000 Menschen abonniert und seine Videos haben insgesamt über 1,2 Millionen Aufrufe. Wenngleich diese Zahlen durch eine Vielzahl anderer YouTube-Kanäle deutlich übertroffen werden, so liefert die Arbeit von Mattu ein gelungenes Beispiel dafür, dass sich wissenschaftliche Fundierung, Unterhaltsamkeit und Reichweite bei der Vermittlung psychologischer Erkenntnisse mittels sozialer Medien nicht ausschließen müssen. Insbesondere durch die Möglichkeit, selbstbestimmte Inhalte zu verwenden und einer im Vergleich zum traditionellen Fernsehformat ressourcenarmen Produktion, stellen soziale Medien eine moderne Variante dar, psychologische Erkenntnisse an einen breiten Teil der Bevölkerung weiterzugeben.

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den Darstellungen für Zimbardos (2004) Vermutung, dass sich die Skepsis gegenüber Millers Vision auch darauf zurückführen lässt, dass die wissenschaftliche Psychologie nicht wisse, auf welche Weise die Erkenntnisse weitergegeben werden können? Wir haben gezeigt, dass sich einerseits auch traditionelle Betätigungsfelder der wissenschaftlichen Psychologie wie die akademische Lehre, die wissenschaftliche Publikation oder eine anwendungsorientierte Forschung als ein Teil Millers Vision verstehen lassen. Damit sind zwei Einschränkungen verbunden. Erstens stellen diese Umsetzungsarten nicht den eigentlichen Kern Millers Vision dar, denn ihre Adressaten entsprechen nicht der breiten Bevölkerung. Zweitens erscheint es sinnvoll, die Art und Weise sich dieser Betätigungsfelder anzunehmen, versteht man sie als Teil Millers Vision, zu überdenken. Das kann beispielsweise zu einer stärkeren Betonung des Anwendungspotentials grundlagenwissenschaftlicher Befunde innerhalb der Lehre führen (vgl. Klatzky, 2009) oder zu einer Anpassung der Darstellungsweise wissenschaftlicher Publikationen beitragen, die, vor dem Hintergrund ihrer interdisziplinären Bedeutung (vgl. Cacioppo, 2007), auch für die Rezeption durch Nachbardisziplinen geeignet sein sollten.

Für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse stellt die Nutzung populärer Medien eine Möglichkeit und zugleich Voraussetzung dar, einen breiten Teil der Bevölkerung zu erreichen. Insbesondere in den USA wurde diese Variante seit Beginn der akademischen Psychologie vielfältig genutzt. Wir können vermuten, dass eine diesbezügliche Zurückhaltung insbesondere in der deutschsprachigen Psychologie zwei Ursachen hat. Erstens erhält dieses Feld durch unwissenschaftliche Akteure und Produkte einen unseriösen Ruf, was zu der Sorge führt, ein eigener Beitrag könne in diesem Sinne fehlinterpretiert werden. Zweitens erscheint der Produktionsaufwand insbesondere für reichweitenstarke audiovisuelle Medien zu hoch, um diesen im Alltagsgeschäft integrieren zu können. Wir haben die sozialen Medien als eine Möglichkeit genannt, diese Einschränkungen durch ressourcenarme und selbstbestimmte Produkte aufzuheben. Schlussfolgernd können wir sagen, dass die große Vielfalt, Millers Vision umzusetzen, aus heutiger Sicht nicht für, sondern gegen eine zurückhaltende Skepsis spricht.

2.4.4 Eine Frage der Verantwortlichkeit?

Die Frage, ob die wissenschaftliche Psychologie verantwortlich ist, sich Millers Vision anzunehmen und für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an die breite Bevölkerung zu sorgen, ist ohne Zweifel vielschichtig und gleichzeitig von besonderer Bedeutung. Umso überraschender ist der schlichte Pragmatismus Zimbardos, wenn er die Verantwortung der Psychologie allein mit dem Umstand begründet, dass Wissenschaft aus Steuergeldern finanziert wird (Zimbardo, 2004). Zunächst sollten wir den Begriff ‚Verantwortlichkeit‘ in ‚formalrechtliche Verantwortlichkeit‘ und ‚moralisch-normative Verantwortlichkeit‘ differenzieren. Augenscheinlich kann Millers Vision in Deutschland nicht verpflichtend im Sinne einer formalrechtlichen Verantwortlichkeit gefordert werden. Die Freiheit von Forschung und Lehre, wie sie im Artikel 5 Absatz III des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland verankert ist, entzieht einer derartigen Begründung glücklicherweise jede Berechtigung. Damit ist die Frage, ob die Psychologie sich Millers Vision annehmen muss, geklärt. Sie muss es nicht. Die Betrachtung einer moralisch-normativen Verantwortlichkeit umreißt folglich den für diese Frage relevanteren Bereich, denn Uneinigkeit besteht nicht darin, ob die Psychologie Millers Vision folgen muss, sondern ob sie es sollte. Diese Frage ist untrennbar mit einem Diskurs über die übergeordneten Ziele der wissenschaftlichen Psychologie verbunden (Herzog, 2012).

Wissenschaftstheoretische Ebene. Wir haben zu Beginn dieser Arbeit argumentiert, dass wissenschaftstheoretische Diskurse in der Lage sind, das Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Disziplin zu beeinflussen. Das beinhaltet v.a. das Verständnis ihres Gegenstandes sowie die sich daraus ergebenden methodologischen Überzeugungen und mündet in der Frage, welche (Erkenntnis-)Ziele mit einer Disziplin verbunden werden. Wir haben einige Aspekte eines solchen Diskurses aufgegriffen und dafür argumentiert, dass letztlich ein humanwissenschaftliches Selbstverständnis der Psychologie nicht nur mit Millers Vision kompatibel erscheint, sondern die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse der Forderung nachkommt, das Wohlergehen der Menschen zu verbessern und daher eine Möglichkeit ist, eine humanwissenschaftliche Psychologie zu betreiben (vgl. Kap. 2.3).

Systemebene. Am Beispiel der APA wird anschaulich deutlich, dass die Frage nach der Verantwortlichkeit auch durch vertretene Positionen auf der Systemebene beeinflusst werden kann. Es ist nur schwer zu leugnen, dass der Umstand, dass die APA seit Millers Ansprache immer wieder auf die gesellschaftliche Bedeutung der Psychologie verweist und eine Weitergabe des Wesens und der Inhalte der Psychologie an die breite Bevölkerung fordert, keinen Einfluss auf das wissenschaftliche Selbstverständnis ihrer Akteure hat (vgl. Wedding, 2017).

Unter den Schlagworten „Dritte Mission“ oder *Third Mission* werden seit mehreren Jahren Aktivitäten von Hochschulen zusammengefasst, die über ihre traditionellen Kernaufgaben, d.i. Forschung und Lehre, hinausgehen (Himpsl, 2017). Dabei handelt es sich um gesellschafts- und bildungspolitisch initiierte Vorgaben, die insbesondere in Europa und Deutschland in letzter Zeit zunehmend thematisiert werden. Diese neuen Aufgabenfelder sind vielfältig und international verschieden, aber lassen sich insgesamt unter der Zielstellung „gesellschaftliches Engagement“ subsumieren: „Gemeint ist damit der freiwillige Beitrag von Institutionen, soziale und gesellschaftliche, ökologische und wirtschaftliche Entwicklungen nachhaltig zu befördern und mitzugestalten“ (Berthold, Meyer-Guckel, Rohde, 2010, S.8). In einer Studie des CHE Centrum für Hochschulentwicklung konnten aktuelle Aktivitäten deutscher Hochschulen identifiziert werden, die beispielhaft im Sinne der *Third Mission* für ein gesellschaftliches Engagement stehen (Roessler, Duong & Hachmeister, 2015). Darunter fallen u.a. Kooperationsprojekte mit Unternehmen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, Wissenstransferprojekte wie *Service-Learning* Projekte oder *Community-Based Research*, die regionale Fragestellungen

aufgreifen und somit gesellschaftliche Verantwortung für die eigene Region übernehmen (Roessler, 2015). Beispielhaft sei das aktuelle Kooperationsprojekt „Mensch in Bewegung“ der Technischen Hochschule Ingolstadt und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt genannt, das in verschiedenen Themenfeldern (innovative Mobilität, digitale Transformation, nachhaltige Entwicklung und bürgerschaftliches Engagement) den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft fördert (www.mensch-in-bewegung.info). Transferprojekte im Sinne der *Third Mission* bieten für Millers Vision einen wichtigen bildungspolitischen Rahmen. Seine Idee von der Weitergabe psychologischer Erkenntnisse erhält so eine gesellschaftspolitische Rechtfertigung. Gerade in einer Zeit, in der die Herausbildung von Eliteuniversitäten zu einer Fokussierung auf die traditionellen Kernaufgaben der Hochschulen führt, stellen bildungspolitische Gegenentwürfe eine Grundlage für ein erweitertes Selbstverständnis der Wissenschaften im Allgemeinen und der Psychologie im Besonderen dar. Berthold et al. bedauern hierzu:

„Aktivitäten im Bereich des gesellschaftlichen Engagements spielen keine Rolle bei der leistungsorientierten Mittelvergabe, die wettbewerblichen Anreizsysteme – vor allem in der Forschungsförderung –, die quantitativen Kennzahlen, die Rankingkriterien und die damit verbundenen Reputationsmechanismen setzen Hochschulen unter einen einseitigen, forschungsorientierten Performancedruck, der gesellschaftlichem Engagement und gemeinnützigen Aktivitäten von Hochschulen wenig Raum lässt.“ (Berthold, Meyer-Guckel, Rohde, 2010, S.4).

Damit wird erneut deutlich, dass die Frage der Verantwortlichkeit auch mit Systemvorgaben verbunden ist. Ein auf Systemebene legitimierte Verfahren zur Mittel- und Stellenvergabe, dass auf einer reinen Quantifizierung von Forschungsleistung basiert, ist kein geeigneter Nährboden, um Spielarten der *Third Mission* - also auch Millers Vision - nachzukommen (vgl. Montada, 1998). Wenn der Bericht des Wissenschaftsrates der Bundesregierung seinen Wunsch nach vermehrter Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung seitens der Psychologie als Wissenschaft mitteilt, dann stellt dies einen wichtigen und notwendigen, aber keinen hinreichenden Schritt dar, um diese Forderung Realität werden zu lassen (Wissenschaftsrat, 2018). Denn solange diese Aktivitäten nicht auf der Systemebene gefördert werden, kann es als eine Folge des natürlichen Erhaltungstriebes verstanden werden, wenn die Psychologie und ihre Akteure diesem Wunsch nicht nachkommen.

Forschungsförderung wie das 2010 gestartete Programm „Mehr als Forschung und Lehre! Hochschulen in der Gesellschaft“ des Stifterverbandes und der Stiftung Mercator stellen hier eine begrüßenswerte Ausnahme dar.

Gorsuch und Wallace (2005) betonen, dass der Erfolg Millers Vision auch davon abhängt, wie gut sich die Bemühungen in ein vorhandenes Gesellschaftssystem einfügen lassen. Die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse kostet Geld und es stellt sich insbesondere in einer kapitalistischen Gesellschaft die Frage, wodurch sich derartige Investitionen rechtfertigen lassen. Zimbardo (2004) verweist auf die besondere Bedeutung von Evaluationsmaßen. Eine wissenschaftlich fundierte Untersuchung zur Wirksamkeit und den Folgen einzelner Bemühungen im Sinne Millers kann eine Begründung der Investitionen liefern. Denn Miller sieht das Ziel seiner psychologischen Revolution nicht in der bloßen Zurschaustellung psychologischer Erkenntnisse, sondern in einer Verbesserung menschlichen Wohlbefindens und als einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme (Miller, 1969). Zweifelsohne sind solche Evaluationsmaßnahmen nicht einfach umzusetzen, denn die Komplexität gesellschaftlicher Fragestellungen kann selbst mit großem Aufwand nur ausschnittsweise eingefangen werden. Doch dieser Umstand ändert nichts an der Tatsache, dass eine geeignete Evaluation eine Grundlage für die Rechtfertigung von Investitionen in gesellschaftliches Engagement darstellt.

Wir können schlussfolgern, dass die Frage nach der Verantwortlichkeit mit den Vorgaben und Eigenschaften der Systemebene zusammenhängt. Bildungspolitische Programme wie die *Third Mission* liefern eine wichtige Weichenstellung für ein vermehrtes gesellschaftliches Engagement seitens der Hochschulen. Entsprechende Förderprogramme ermöglichen es, diese Vorgaben Realität werden zu lassen. Diese können und müssen durch geeignete Evaluationsmaßnahmen hinsichtlich ihrer Nützlichkeit untersucht werden, um gesellschaftliche Investitionen zu rechtfertigen.

Ebene der Person. Wenngleich wir zeigen können, dass sich die Frage der Verantwortlichkeit aus wissenschaftstheoretischer Perspektive und den Eigenschaften des Systems beschreiben lassen, bleibt es letztlich jedem einzelnen Akteur vorbehalten, über seine persönliche Verantwortlichkeit zu entscheiden. Ob wir einen Beitrag zu Millers Vision leisten oder nicht, erscheint auch unter Berücksichtigung des fundamentalen Attributionsfehlers von diversen, an dieser Stelle nicht aufgeführten Eigenschaften der Person abhängig zu sein. Dennoch, so haben wir argumentiert, können

wissenschaftstheoretische Positionen und Eigenschaften des Systems die persönliche Verantwortungsübernahme und Handlungsbereitschaft beeinflussen. Wenn Zimbardo mit Begeisterung über seinen Beitrag zur Weitergabe psychologischer Erkenntnisse spricht, dann können wir diesen Umstand auch vor dem Hintergrund bewerten, dass er als damals 35-jähriger Nachwuchswissenschaftler seinen Ruf auf eine ordentliche Professur an die Stanford University per Telefon erhalten hat (Slavic, 2009). Und wenn sich die Autorengruppe um Kanning et al. (2007) über die Schwierigkeiten, mit anwendungsorientierter Forschung im aktuellen Mainstream zu bestehen, beschweren, können wir auch hier die Tatsache berücksichtigen, dass die überwiegende Anzahl der Autoren Positionen im undankbaren, akademischen Mittelbau innehat. Derartige Annahmen sind zweifelsohne spekulativer Natur und dürfen als solche auch kritisiert werden. Unser Kernargument liegt auf einer theoretischen Ebene. Erstens wird die Entscheidung einzelner Akteure der wissenschaftlichen Psychologie, sich für oder gegen eine Umsetzung Millers Vision zu entscheiden, durch Eigenschaften des Wissenschaftssystems beeinflusst und zwar insbesondere durch ein geteiltes Verständnis zur Ab- bzw. Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen. Dieses Verständnis basiert auch auf wissenschaftstheoretischen Positionen und kann folglich durch diese beeinflusst werden. Im Sinne einer metaphorischen Deutung der probabilistischen Epigenese (Gottlieb, 1997) sind Überzeugungen einzelner Akteure der wissenschaftlichen Psychologie ebenso notwendig, wie ein geeigneter Nährboden eines wissenschaftlichen Systems, um psychologische Erkenntnisse zu verbreiten. Unter diesen Umständen können wir uns Millers Vision anschließen und sagen: "For myself, however, I can imagine nothing we could do that would be more relevant to human welfare, and nothing that could pose a greater challenge to the next generation of psychologists, than to discover how best to give psychology away" (Miller, 1969, S. 1074).

3. Conflict Food – eine Idee entsteht

Mit der vorliegenden Arbeit möchten wir diese Herausforderung annehmen. Wie sich Millers Vision in das Wesen der wissenschaftlichen Psychologie einordnen und begründen lässt, haben wir im Zuge eines wissenschaftstheoretischen Diskurses behandelt (vgl. Kap. 2.3) und sind im Anschluss der Frage nachgegangen, wie die Psychologie Millers Vision seither in ihre Arbeit aufgenommen und umgesetzt hat (vgl. Kap. 2.4). Damit wurde erstens eine theoretische Rechtfertigung entwickelt, Miller zu folgen und es wurden zweitens Möglichkeiten und Wege aufgezeigt, wie eine Umsetzung in der Realität erfolgen könnte. Doch damit wissenschaftliche Erkenntnisse an die breite Bevölkerung vermittelt werden können, bedarf es augenscheinlich einer thematischen Festlegung, denn die Frage, welche konkreten Erkenntnisse Gegenstand der Vermittlung sein sollen, ist damit nicht beantwortet. Diese Entscheidung kann nicht, wie in der Forschungslogik der Grundlagenorientierten Psychologie üblich, allein aus der Theorie heraus entwickelt werden, denn die Existenz gesellschaftlicher Probleme ist wohl kaum die Folge theoriebasierter, wissenschaftlicher Diskurse. Wir haben argumentiert, dass psychologische Erkenntnisse insbesondere dann für die Weitergabe geeignet sind, wenn sie den intentionalen Charakter der Alltagspsychologie berücksichtigen und damit vereinbar sind (vgl. Kap. 2.3.3). Doch auch diese Einsicht kann die Entscheidung der Akteure nicht vorwegnehmen, denn es gibt eine Vielzahl psychologischer Erkenntnisse, die in diesem Sinne weitergegeben werden könnten. Am Ende bedarf es der Annahme einzelner Akteure, dass ihr eigener Forschungsbereich das Potential besitzt, zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen und die Bereitschaft, diese Annahme zu überprüfen.

Dieser Arbeit liegt die Vermutung zugrunde, dass die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse zum konstruktiven Umgang mit sozialen Konflikten das menschliche Miteinander verbessern kann. Miller sagt „We know a great deal about the prevention and resolution of conflicts, and that information could certainly be put to better use than it has been” (Miller, 1969, S.1066). Wenn Miller Recht hat, dann ist die Weitergabe konfliktpsychologischer Erkenntnisse ein lohnenswertes Unterfangen und kann in seinem Sinne, aber auch im Sinne der *Third Mission* zum Wohlbefinden der Bevölkerung beitragen. Auf dieser Basis möchte das hier vorgestellte Projekt *Conflict Food* psychologische Erkenntnisse zum friedlichen Umgang mit sozialen Konflikten an einen breiten Teil der Bevölkerung vermitteln. Durch einen online-basierten Kompetenztransfer, der Inhalte auf

attraktive Weise medial verpackt, soll eine Verbesserung der Konfliktkompetenz der allgemeinen Bevölkerung ermöglicht werden.

Bevor wir in den kommenden Kapiteln mögliche Inhalte betrachten und weitere Aspekte und Voraussetzung eines erfolgreichen Kompetenztransfers beleuchten, sollen an dieser Stelle zwei ergänzende Argumente für die Umsetzung dieses Vorhabens skizziert werden.

Wo gelebt wird, gibt es Konflikte. Zwischenmenschliche Konflikte sind seit jeher Teil menschlichen Daseins und selbstredend keine Erfindung der Neuzeit. Was der eine für richtig, fair oder gerecht erachtet, muss ein anderer nicht zwingend teilen und so treffen verschiedene, oft zunächst unvereinbar erscheinende Positionen aufeinander. Dies mündet in soziale Konflikte, wenn u.a. die Position des Gegenübers als eine subjektiv wahrgenommene Norm- oder Anspruchsverletzung erlebt wird (Montada und Kals, 2013). Gerade in Zeiten sich zunehmend pluralisierenden Gesellschaften steigt die Vielfalt vertretener Positionen und der dahinterliegenden Normen. In Abhängigkeit von kulturellem Hintergrund und Sozialisierung begründen verschiedene Menschen subjektives Recht und Unrecht auf höchst unterschiedliche Weise. Ohne die Kompetenz, normbasierte Konflikte nachhaltig zu befrieden, sind Konflikteskalationen, zwischenmenschliche Abwertungen und Diskriminierungen, psychische und physische Gewalt und letztlich gesellschaftliche Desintegration mögliche Folgen. Wie das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in November 2019 bekanntgab, wurden 2017 insgesamt 138.893 Fälle häuslicher Gewalt in der Polizeilichen Kriminalstatistik erfasst (BMFSFJ, 2019). Im Juni 2019 wurde ein 23-Jähriger Opfer einer Messerattacke, nachdem ein langandauernder Streit eskalierte (Westdeutsche Zeitung, 2019). Das ist nur ein marginaler Verweis darauf, dass Gewalttaten auch heute eine mögliche Folge konfliktträchtiger Ausgangsbedingungen sind. Ungelöste Konflikte in der Kindheit erhöhen die Wahrscheinlichkeit für spätere Verhaltensauffälligkeiten und können altersübergreifend physische Aggressionen bedingen (Kupersmidt, Burchinal & Patterson, 1995). Eine Gesellschaft benötigt eine Basiskompetenz im friedlichen Umgang mit normbasierten, sozialen Konflikten, um die Risiken zwischenmenschlicher Gewalt und die langfristige Gefahr gesellschaftlicher Desintegration zu reduzieren.

Aktuelle Konfliktkompetenztrainings sind nicht hinreichend. Das Angebot an Trainingsmaßnahmen erscheint zunächst vorhanden, was einerseits einen Bedarf belegt. Bei genauerem Blick lassen sich die Angebote jedoch v.a. in zwei Bereichen finden: (i) kostenpflichtige Trainingsprogramme der Konfliktkompetenz als Soft-Skills für Manager und Unternehmen, um die Gefahr sinkender Produktivität infolge von Konflikten zu minimieren (z.B. Creative Communication Consult); (ii) zahlreiche Angebote an Schulen und für Jugendliche mit einer Schwerpunktsetzung auf Streitschlichtung, Mobbing, Gewaltprävention und Integration (Faller, Kerntke & Wackmann, 2009). Diese häufig regional oder institutionell verorteten Programme sind in ihrer Form höchst unterschiedlich, setzen jedoch stets eine externe Motivationsquelle voraus und fokussieren nicht die breite Bevölkerung, sondern nur einen eingeschränkten Teil. Es wäre dennoch falsch zu behaupten, dass es gegenwärtig zu wenig Möglichkeiten gibt, seine Konfliktkompetenz angeleitet oder im Selbststudium zu verbessern. Mit den skizzierten Einschränkungen sind Angebote durchaus vorhanden, doch setzen diese aktive Bereitschaft, finanzielle und zeitliche Ressourcen voraus. Menschen könnten kostenpflichtige Kurse belegen, sie könnten sich einschlägige Literatur kaufen und diese durcharbeiten. Anzunehmen, dass viele Menschen dies aus eigenem Antrieb tun, erscheint zumindest fragwürdig. Es fehlen bislang Angebote, die die Menschen dort abholen, wo sie sich in ihrer Freizeit selbstbestimmt aufhalten. Wir brauchen Konzeptionen, die Inhalte spielerisch, ja fast nebenbei transportieren, um eine breite Zielgruppe anzusprechen. Nur wenn dies gelingt, kann Konfliktkompetenz fernab von institutionalisierten Angeboten vermittelt werden.

In der weiteren Entwicklung von *Conflict Food* gehen wir der Frage nach, wie es möglich wäre, Konfliktkompetenzen an eine breite Bevölkerung im 21. Jahrhundert voraussetzungsarm und attraktiv zu vermitteln und verweisen zuvor auf Inhalte der Konflikt- und Kommunikationspsychologie, die sich für diese Vermittlung besonders eignen.

4. Psychologische Konfliktforschung

In diesem Kapitel soll zunächst das Feld psychologischer Konfliktforschung umrissen und vor dem Hintergrund der Möglichkeiten einer Weitergabe diesbezüglicher Erkenntnisse an die breite Bevölkerung kurz diskutiert werden. Im Anschluss wird das Mediationskonzept von Leo Montada und Elisabeth Kals (2013) ausführlicher vorgestellt.

Wenngleich sich die Psychologie seit ihren Anfängen mit dem Erleben von und dem Verhalten in konflikthaften Situationen beschäftigt hat, existiert die „Konfliktpsychologie“ als eine formale Teildisziplin der Psychologie bislang nicht. Mit Ausnahme des 1957 erschienenen Buches *Konflikt-Psychologie* von Heinz-Rolf Lückert, das diese Bezeichnung aus einer vorrangig psychoanalytischen Perspektive erstmalig und bislang exklusiv verwendet, finden wir im deutschsprachigen Raum kaum wissenschaftliche Aktivitäten, die sich namentlich der Konfliktpsychologie zuordnen.

Und obwohl sprachlich wenig verbreitet, gibt es dennoch einige psychologische Forschungsbereiche, die sich der Thematik menschlicher Konflikte aus verschiedenen Perspektiven annähern und damit konfliktpsychologisch relevant sind. Die Konfliktpsychologie kann folglich als ein Sammelbegriff zersplitterter Teildisziplinen verstanden werden, die sich aus psychologischer Sicht mit dem Wesen menschlicher Konflikte befassen. Hierzu zählen insbesondere (i) die Forschung zu Konfliktstilen, Konfliktkompetenz und Konfliktverhalten aus einer vorrangig differentialpsychologischen Perspektive, (ii) die Betrachtung intrapsychischer Konflikte aus psychoanalytischer und motivationspsychologischer Perspektive, (iii) die psychologische Verhandlungs- und *Social-Dilemma*-Forschung, (iv) die Kommunikationspsychologie, (v) die Gerechtigkeitspsychologie oder (vi) die psychologische Mediationsforschung. Die Aufzählung kann an dieser Stelle nicht vollständig erfolgen, denn die Anzahl psychologischer Theorien, die indirekt zum Verständnis menschlicher Konflikte beitragen können, ist umso höher. Hierzu zählen u.a. entwicklungspsychologische Untersuchungen zur moralischen Entwicklung, sozialpsychologische Untersuchungen zu Intergruppendifferenzierung, die Attributionsforschung oder die Erforschung automatischer Denkprozesse, deren Heuristiken und Schemata menschliche Urteile beeinflussen. Bevor wir auf einige der genannten Bereiche etwas genauer eingehen,

erscheint es an dieser Stelle zweckmäßig, die Frage einzubinden, was wir unter einem Konflikt verstehen, oder besser, verstehen können. Hierbei handelt es sich nicht nur um eine Aufzählung apriorischer Definitionen. Das Verständnis davon, was ein Konflikt ist, kann auch als Ergebnis psychologischer Forschung und der Einnahme verschiedener Perspektiven verstanden werden.

4.1 Definitionen und Arten von Konflikten

4.1.1 Intrapersonale Konflikte

Auf der einen Seite finden wir Konfliktdefinitionen, die sich auf intrapersonale Konflikte beziehen. Das meint Konflikte, die eine Person gewissermaßen mit sich selbst führt, also ohne die unmittelbare Beteiligung Dritter. Sigmund Freud versteht diese als infantile Triebkonflikte, die z.B. aus Widersprüchen von Trieben mit der Außenwelt oder dem Über-Ich resultieren und die Ursache für Neurosen darstellen (vgl. Ermann, 2016). Diesem psychoanalytischen Zugang wurde durch Lewin (1931) im Rahmen seiner Feldtheorie eine motivationspsychologische Definition gegenübergestellt. Lewin definiert einen Konflikt als „eine Situation, in der Kräfte von annähernd gleicher Stärke und entgegengesetzter Richtung auf die Person einwirken“ (Lewin, 1963, zitiert nach Weimar, 2006, S.4). Nach Lewin wirken Objekte der Außenwelt auf einen Menschen entweder anziehend (positive Valenz) und/oder abstoßend (negative Valenz). Daraus ergeben sich drei Konfliktarten: (i) Der Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt, bei dem ein Objekt sowohl positive als auch negative Valenz hat. In diesem Sinne kann die Lust auf den Geschmack der Lieblingsspeise anziehend wirken und im gleichen Zuge durch die hohe Kalorienanzahl und der befürchteten Gewichtszunahme abstoßend sein; (ii) der Annäherungs-Annäherungs-Konflikt, bei dem zwei Objekte eine positive Valenz besitzen, man sich aber für ein Objekt entscheiden muss. Dies kann der Fall sein, wenn man einerseits gern am Abend mit den Freunden ins Kino gehen will, aber zur gleichen Zeit ebenso gern ein Fußballspiel des Lieblingsvereins anschauen möchte; (iii) der Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikt, bei dem zwei Objekte eine ähnliche negative Valenz aufweisen, man sich jedoch für eines der Objekte entscheiden muss. Dieser kann beispielsweise dann auftreten, wenn man zwar den anstehenden Abwasch vermeiden will, aber gleichzeitig den Anblick des dreckigen

Geschirrs nur schwer ertragen kann (vgl. Puca, 2014). Wir finden eine Reihe weitere Definitionen intrapersonaler Konflikte, die sich entweder aus der psychoanalytischen Tradition z.B. als Grundkonflikte kindlicher Prägung manifestieren (vgl. Schwarz, 2014) oder, in Anlehnung an Lewin, Konflikte im Kontext der Entscheidungstheorie formal beschreiben (Lehr, 1965). Letztere stimmen darin überein, dass intrapersonale Konflikte aus dem Wirken verschiedener, unvereinbarer Verhaltenstendenzen resultieren, die zu einer Störung der gewohnten Verhaltensweisen und erhöhten Lösungsdruck führen (vgl. Weimar, 2006).

4.1.2 Soziale Konflikte

Wenn wir allerdings im Alltag an Konflikte denken, fallen uns vermutlich zuerst solche ein, die wir mit anderen Menschen haben oder hatten. In der Konfliktforschung werden diese Konflikte als interpersonale bzw. soziale Konflikte beschrieben. Um es vorwegzunehmen, ein einheitliches Verständnis, was soziale Konflikte sind, existiert bislang nicht. Hierunter fallen einerseits Definitionen, die die Art und Weise in den Mittelpunkt stellen, wie sich Menschen in Konfliktsituationen verhalten. So definiert Deutsch (1973) soziale Konflikte durch vier Verhaltensmerkmale: (i) in der Kommunikation zwischen den Konfliktparteien kommt es zu bewusster Täuschung; (ii) die Wahrnehmung ist in der Art verfälscht, dass Unterschiede zwischen den Konfliktparteien überschätzt werden; (iii) es fehlt Vertrauen, stattdessen kommt es zu offener Feindseligkeit; (iv) die Konfliktparteien verfolgen ihre Interessen und versuchen dem Gegenüber ihre Sichtweise vorzugeben. Doch wenngleich diese Zusammenstellung plausibel erscheint, handelt es sich lediglich um eine Zusammenstellung möglicher Verhaltensweisen, die vielmehr Folgen als Ursachen sozialer Konflikte darstellen. Überwiegend fokussieren neuere Definitionen daher strukturelle Voraussetzungen sozialer Konflikte, die als einzeln notwendig und in Summe als hinreichend betrachtet werden. Für Tries und Reinhardt (2008) „müssen drei Bedingungen erfüllt sein: (1) Interdependenz der Akteure; (2) Zielfdivergenz zwischen den Akteuren; (3) eine fehlende Alternative“ (Tries & Reinhardt, 2008, S.25). Für Hugo-Becker und Becker (2000) setzt ein sozialer Konflikt ein Spannungsverhältnis zwischen den Konfliktparteien voraus, wobei die verschiedenen Ziele und Interessen unvereinbar erscheinen. Schwarz wirkt unentschlossen, wenn er einerseits widersprüchliche Interessen und eine Interdependenz der Beteiligten als Voraussetzung sozialer Konflikt definiert (2005) und

andererseits „die Frage nach der Definition und der Ursache von Konflikten [...] durch die Frage nach dem Sinn der Konflikte“ ersetzen möchte (Schwarz, 2014, S.15). Lippmann kritisiert den Umstand, dass der Konfliktbegriff inflationär verwendet wird: „Unterschiede in der Wahrnehmung von Ereignissen, bei Meinungen, Ansichten, Interessen oder im Fühlen und Erleben sind jedoch noch keine Konflikte. Erst das Empfinden einer Unvereinbarkeit und das Umsetzen in entsprechendes Handeln sind Voraussetzungen für das Auftreten eines Konfliktes“ (Lippmann, 2013, S.317). Auch Glasl ist der Ansicht, dass bloße Meinungsverschiedenheiten nicht zwingend zu Konflikten führen müssen und versucht dies in seiner Definition zu berücksichtigen, wenn er einen sozialen Konflikt als eine Interaktion „zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.) [beschreibt], wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Aktoren) erfolge“ (Glasl, 1994, S.14). Wenngleich diese Definition die Extension des Konfliktbegriffes weiter einschränkt, indem die Unvereinbarkeit von Ansichten der Konfliktparteien aufgenommen wird, stellt sich weiterhin die Frage, ob diese Einschränkung hinreichend ist. Betrachten wir zwei Beispiele: Ein sportlicher Wettbewerb, bei dem die Beteiligten um den Sieg konkurrieren oder der Umstand, dass zwei Kunden beim Bäcker das letzte Brot kaufen möchten, wären nach Glasl Fälle sozialer Konflikte, denn die Absichten der Beteiligten erfüllen das Kriterium der Unvereinbarkeit. Montada und Kals (2013) betonen hingegen, dass ein sozialer Konflikt notwendigerweise eine subjektiv erlebte Norm- oder Anspruchsverletzung voraussetzt. Diese zunächst schlicht anmutende Zusatzannahme hat weitreichende Folgen. Ein sportlicher Wettbewerb ist kein sozialer Konflikt, solange weder Norm- noch Anspruchsverletzungen erlebt werden. Erst wenn beispielsweise ein Sportler einem anderen unterstellt, dass dieser die sportlichen Regeln missachtet hat, indem er z.B. unerlaubt leistungssteigernde Mittel genutzt hat, kann ein sozialer Konflikt entstehen. Gleiches gilt in der Bäckerei: Auch hier muss nach Montada und Kals zumindest ein Kunde eine Norm- oder Anspruchsverletzung erleben, bevor wir von einem sozialen Konflikt sprechen können. Dies könnte der Fall sein, wenn sich sein Konkurrent unerlaubterweise vorgedrängelt hat oder könnte aus einem erlebten Anspruch resultieren, nach dem man selbst als langjähriger Stammkunde erwartet, in derartigen Situationen bevorzugt behandelt zu werden. Betrachten wir also die Definition sozialer Konflikte nach Montada und Kals etwas genauer. Im Gegensatz zu den bisherigen

Bestimmungen basiert hier die Festlegung auf den kognitiven Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit ein sozialer Konflikt empfunden wird. Damit erfolgt die Konfliktdefinition aus einer genuin psychologischen Perspektive. Soziale Konflikte werden nicht auf Basis objektiv feststellbarer Außenkriterien definiert, sondern aus dem subjektiven Erleben der Konfliktbeteiligten selbst. Nachfolgend wird das Modell der sozialen Konflikte nach Montada und Kals dargestellt, wobei die Formulierung für einen Konflikt zwischen zwei Personen (A und B) erfolgt (vgl. Montada und Kals, 2013, S.93). Ein sozialer Konflikt entsteht, wenn alle der folgenden Punkte subjektiv erlebt werden:

- (i) **Norm- und Anspruchsverletzung:** A erlebt eine Norm- oder Anspruchsverletzung durch B, durch die wichtige Anliegen von A negativ beeinträchtigt werden (**Betroffenheit**);
- (ii) **Verantwortlichkeit:** A schreibt B Verantwortlichkeit zu, d.h. A nimmt an, dass B anders hätte handeln sollen und können;
- (iii) **Alternative zumutbar:** A nimmt an, dass es für B zumutbar gewesen wäre, sich anders zu verhalten, ohne dass unzumutbare Kosten oder Risiken entstanden wären;
- (iv) **Keine rechtfertigenden Gründe:** Für A existieren keine rechtfertigenden Gründe, nach denen die Norm- oder Anspruchsverletzung von B begründbar wäre und somit entschuldigt werden könnte;
- (v) **Absichtlichkeit:** A nimmt an, dass die Norm- oder Anspruchsverletzung durch B bewusst und absichtlich begangen wurde.

Zusammenfassend können wir sagen, dass eine Person A einen sozialen Konflikt mit B wahrnimmt, wenn A eine Norm- oder Anspruchsverletzung durch B erlebt, von der A subjektiv betroffen ist und A annimmt, dass B diese Verletzung selbstverantwortlich und absichtlich, trotz zumutbarer alternativer Verhaltensweisen begangen hat und zudem keine rechtfertigenden Gründe liefern kann.

Wir werden später genauer darauf eingehen, dass eine solche Definition, die auf den kognitiven Voraussetzungen eines sozialen Konfliktes basiert, gleichzeitig die Grundlage für eine nachhaltige Konfliktbeilegung bereitstellt. (vgl. Kap. 4.4.3).

Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle kurz erwähnt werden, dass insbesondere soziale Konflikte in ihrem Vorhandensein und ihrer Art eine Reihe weitere Differenzierungen erfahren haben. Dies betrifft zunächst die Unterscheidung auf welcher Ebene der Konflikt angesiedelt ist. Bonacker (1996) liefert eine Einteilung, nach der soziale Konflikte in interpersonelle, Intra-Gruppen-, Inter-Gruppen-, Organisations-, Intra-System- und Inter-System-Konflikte unterschieden werden können. Deutlich unsystematischer wird nach Art und Inhalt differenziert: z.B. in Ziel- und Interessenskonflikte, Beurteilungs- und Wahrnehmungskonflikte, Rollen- und Machtkonflikte, Verteilungs- oder Beziehungskonflikte (vgl. Becker, 2018a). Wenngleich diese Differenzierungen die Etikettierung alltäglicher Konflikte erleichtert und damit in der Praxis als erster Schritt der Konfliktanalyse gerechtfertigt erscheint (vgl. Schwarz, 2014), bleibt das psychologische Verständnis über den kognitiven Kern sozialer Konflikte davon unberührt. Das lässt sich damit begründen, dass auch in Intra-Gruppenkonflikten oder Organisationskonflikten einzelne Personen interagieren und damit die kognitiven Voraussetzungen, wie im Modell von Montada und Kals postuliert, in gleicher Weise relevant sind. Dabei ist es auch zweitrangig, ob es sich um einen Ziel-, Rollen- oder Verteilungskonflikt handelt, denn dies führt lediglich zu anderen inhaltlichen Bezügen der empfundenen Norm- oder Anspruchsverletzung. Das kognitiv geprägte Modell bleibt weiterhin anwendbar.

Bei aller Uneinigkeit, die insbesondere in Bezug auf die Definition sozialer Konflikt besteht, ist sich die aktuelle Konfliktforschung in einer Sache einig. Konflikte sind grundsätzlich unvermeidbar und sie sind etwas Positives, wenn man ihnen offen begegnet und ermöglicht, dass alle Beteiligten davon profitieren (Fehlau, 2002). Bis in die 1960er Jahre überwog die Vorstellung, dass Konflikte Störungen sind und eine direkte Zielerreichung gefährden. Konflikte sollten in dieser Lesart vermieden werden. Ab den 1970er Jahren wandelte sich das Verständnis und Konflikte werden als positiv und nützlich betrachtet (vgl. Lippmann, 2013). Becker sagt zu Recht: „Keine zwischenmenschliche Beziehung kommt dauerhaft ohne Konflikte und Auseinandersetzung aus“ (Becker, 2018b, S.188). Wenn es gelingt, Konflikte konstruktiv und friedlich zu bewältigen, können Konflikte die Beziehung nachhaltig verbessern, indem Probleme erkannt und gelöst, neue Ideen und alternative Lösungsansätze gefunden werden, wir die Denkweise des Gegenübers verstehen und sich somit das Vertrauen und die Bindung festigen (vgl. Montada & Kals 2013; Zimmermann, 2006).

Doch damit soziale Konflikte positiv bearbeitet werden können, braucht es zunächst ein Verständnis davon, wie diese entstehen. Das Modell sozialer Konflikte von Montada und Kals (2013) liefert uns hierfür eine äußerst hilfreiche Grundlage. Im Folgenden werfen wir einen Blick auf ausgewählte Teildisziplinen der Konfliktpsychologie und diskutieren deren Wert für die Realisierung einer friedlichen und nachhaltigen Beilegung sozialer Konflikte.

4.2 Ausgewählte Teildisziplinen der Konfliktpsychologie

Wie oben erwähnt, gibt es innerhalb der Psychologie einige Teilbereiche, die sich direkt oder indirekt als Teile der Konfliktpsychologie verstehen lassen. Nachfolgend skizzieren wir fünf dieser Bereiche: (i) die *Social-Dilemma*-Forschung, (ii) psychologische Verhandlungsforschung, (iii) die Konfliktstilforschung, (iv) die Kommunikationspsychologie sowie (v) die Gerechtigkeitspsychologie. Ziel ist es, neben einer überblicksartigen Einführung, den potentiellen Nutzen der einzelnen Bereiche für das Verständnis, die Entstehung und die Beilegung sozialer Konflikte zu analysieren und damit ihr Potential für die Weitergabe an die Bevölkerung abschätzen zu können.

4.2.1 *Social-Dilemma*-Forschung

Die psychologische Konfliktforschung hat sich intensiv mit der Untersuchung von sozialen Dilemmata beschäftigt. Dawes definiert *Social-Dilemma*-Situationen anhand von zwei Kriterien: (i) Jedes Individuum erhält eine höhere Auszahlung, wenn es sich unkooperativ statt kooperativ verhält, unabhängig davon, wie sich alle anderen Mitglieder der Gemeinschaft verhalten. (ii) Alle Mitglieder erhielten am Ende eine höhere Auszahlung, wenn sie kooperativ statt unkooperativ gehandelt hätten (Dawes, 1980). Es werden zwei Formen unterschieden:

(i) Das Nutzungsdilemma, welches die gemeinsame Nutzung einer Ressource betrachtet, wobei der Gewinn aus der Nutzung dieses Gutes jedem Einzelnen zugutekommt. Verfolgen jedoch alle Beteiligten ihren individuellen Nutzen, wird das Gut langfristig zerstört und der Schaden trifft alle Beteiligten in gleichem Maße (vgl. Ernst, 1997). Ein Beispiel ist die Nutzung von Allmenden (z.B. Fischbestände, Ackerland, Wälder etc.). Wenn einzelne Personen ihren individuellen Nutzen maximieren wollen (z.B. Waldbestände abholzen) und

folglich die Ressourcen intensiv nutzen, kommt es langfristig zur Zerstörung der Ressourcen und damit zum Nachteil aller.

(ii) Das Beitragsdilemma entsteht aus der Notwendigkeit von monetären oder immateriellen Beiträgen der Akteure zur Bereitstellung eines dann gemeinschaftlich genutzten öffentlichen Gutes (Olson, 1965). Fokussiert ein Großteil der Akteure ihren individuellen Nutzen und hält eigene Beiträge zurück, ist die Bereitstellung des öffentlichen Gutes gefährdet und es kommt auch hier zum Nachteil aller. Als Beispiel kann die Bereitstellung öffentlicher Medien genannt werden. Wenn der einzelne Akteur keine GEZ-Gebühren zahlt, steigt sein individueller Nutzen, solange andere ihre Beiträge zahlen und das Gut dennoch zur Verfügung steht. Verhalten sich aber alle Akteure in diesem Sinne, können öffentliche Medien nicht länger finanziert werden.

Die *Social-Dilemma*-Forschung untersucht letztlich die Frage, wovon es abhängt, dass sich Personen in den beschriebenen Beitrags- oder Nutzungssituationen kooperativ oder unkooperativ verhalten und versucht, relevante Einflussfaktoren zu identifizieren. So konnten u.a. die wahrgenommene Fairness, die Selbstwirksamkeit, die Gruppengröße, die Stimmungslage oder das Wissen bzgl. einer rationalen Strategie als Einflussfaktoren nachgewiesen werden (z. B. van Dijk & Wilke, 1996; Foddy & Veronese, 1996; Franzen, 1994; Kerr & Harris, 1996; Vollmeyer, 1994).

Dennoch bestehen berechtigte Zweifel, ob insbesondere aus psychologischer Sicht diese Erkenntnisse in den Alltag übertragbar sind. Diese Bedenken lassen sich auf die Tatsache zurückführen, dass die *Social-Dilemma*-Forschung ihren Ursprung in der Spieltheorie hat, die Entscheidungssituationen mit mathematischen Modellen v.a. in ökonomischen Kontexten abbildet (Luce & Raiffa, 1957). Van Lange et al. konstatieren, dass dieser Forschungsbereich nicht in der Lage ist, sich mit Vorhersagen und Erklärungen bzgl. der Einflüsse von situationalen und interpersonalen Kräften aus psychologischer Sicht hinreichend zu beschäftigen (van Lange, Liebrand, Messick & Wilke, 1992). Die Zweifel basieren v.a. auf zwei Aspekten.

(i) Die klassischen *Social-Dilemma*-Forschung unterliegt dem Paradigma des *Homo Oeconomicus*, wonach wir alle als rationale Entscheider ausschließlich das Ziel verfolgen, unseren eigenen Nutzen zu maximieren (Homans, 1968). Diese Ein-Motiv-Annahme wurde an vielen Stellen kritisiert und widerlegt (z.B. Holmes, Miller & Lerner, 2002; Kals, 1999; Maes, 2004; Miller & Ratner, 1996). Bei genauer Betrachtung wird zudem deutlich, dass *Social-Dilemma*-Situationen nur unter der Ein-Motiv-Annahme als Dilemmata konzipiert

werden können. Nur wenn wir annehmen, dass wir im Sinne des *Homo Oeconomicus* ausschließlich an der Eigennutzmaximierung interessiert sind, stellt sich überhaupt die Frage, ob wir dieses Ziel direkt im Sinne unkooperativen Verhaltens realisieren, indem wir Beiträge klein halten und öffentliche Güter intensiv nutzen, oder ob wir dieses Ziel zweckrational durch eine kooperative Strategie verfolgen, in dem Wissen, dass unkooperatives Verhalten u.U. langfristig nicht zur Eigennutzmaximierung geeignet ist. Lassen wir hingegen weitere Motive wie Fairness, Hilfsbereitschaft, Altruismus oder Gerechtigkeit zu, ist es weiterhin eine spannende Frage, wodurch das individuelle Beitrags- und Nutzungsverhalten von Menschen situationsspezifisch motiviert wird, aber dies als Dilemma zu bezeichnen ist nur im Rahmen rational-verkürzter, spieltheoretischer Konzeptionen sinnvoll.

(ii) Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die methodische und designbezogene Anlage der durchgeführten Untersuchungen. Hier wird v.a. die geringe externe Validität der Ergebnisse bemängelt (Pruitt & Kimmel, 1977). Und wenngleich es zunehmend zu einer Diversität designbezogener Unterscheidungskriterien kam (z.B. Anzahl der Personen, Art der Teilnehmer, Anzahl möglicher Entscheidungen, Beziehungssymmetrie), besteht weiterhin Zweifel, dass die experimentelle Umsetzung den alltäglichen Verhandlungsprozess abbilden kann. (Ittner, 2008; Nemeth, 1972; van Lange, Liebrand, Messick & Wilke, 1992).

Zusammenfassend erscheinen die Erkenntnisse der Social-Dilemma-Forschung für die Weitergabe an die allgemeine Bevölkerung nur von sehr eingeschränkter Bedeutung zu sein. (i) Es handelt sich zunächst um Spezialfälle möglicher konflikträchtiger Situationen, die nur auf soziale Konflikte übertragbar sind, in denen es um die Bereitstellung oder die Nutzung gemeinschaftlicher Güter geht. Wenngleich sich auch im zwischenmenschlichen Nahbereich derartige Fälle leicht finden lassen, schließt dies soziale Konflikte aus, in denen der Umgang mit gemeinschaftlichen Gütern nicht zu den Konfliktgegenständen zählt. Konflikt über Lebensentwürfe und allerlei normverletzende Verhaltensweisen kann die *Social-Dilemma*-Forschung beispielsweise nicht abbilden. (ii) Die Ein-Motiv-Annahme, nach der das Handeln allein durch die Maximierung des Eigennutzes gesteuert wird, erscheint nachgewiesenermaßen unzulänglich und schränkt die Konfliktanalyse und -bearbeitung unnötig ein. (iii) Die mangelnde ökologische Validität der experimentellen Erkenntnisse, verstärken den Zweifel an deren Anwendungsfähigkeit. (iv) Wenn wir mit der Weitergabe konfliktpsychologischer Erkenntnisse beabsichtigen, dass Menschen besser

in der Lage sind, eigene Konflikte zu bewältigen, dann benötigen wir hierfür konkrete Handlungsempfehlungen. Durch ihre enge Fragestellung liefert die *Social-Dilemma*-Forschung hierzu keine unmittelbar nützlichen Erkenntnisse.

4.2.2 Psychologische Verhandlungsforschung

Verhandlungen stellen eine Möglichkeit dar, soziale Konflikte beizulegen (Schwinger & Kayser, 1987). Pruitt und Carnevale definieren: „Negotiation is a discussion between two or more parties with the apparent aim of resolving a divergence of interest and thus escaping social conflict“ (Pruitt & Carnevale, 1993, S.2).

Auch die Verhandlungsforschung hat ihren Ursprung in der Spieltheorie, die mittels experimenteller Konfliktspiele (z.B. Gefangenens-Dilemma) rationale Lösungsstrategien untersucht (Riechmann, 2003; Shubik, 1965). Hierbei lassen sich kognitive und motivationale Ansätze unterscheiden (Trötschel & Gollwitzer, 2004).

(i) Der kognitive Ansatz untersucht, wie verschiedene kognitive Konzeptualisierungen der Verhandlungssituation zu günstigen bzw. ungünstigen Verhandlungsergebnissen führen und welche Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsprozesse vor, während und nach der Verhandlung bedeutsam sind (Trötschel & Gollwitzer, 2004). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die menschliche Verarbeitungskapazität begrenzt ist (Raiffa, 1982) und es im Zuge automatischer Denkprozesse zur Verwendung von Heuristiken (z.B. Verfügbarkeits-, Anker- und Repräsentativitätsheuristik), also zu mentalen Vereinfachungen von Handlungs- und Bewertungsabläufen kommt (Carnevale & Pruitt, 1992, Thompson & Hrebec, 1996).

(ii) Der motivationale Ansatz untersucht verschiedene Interessensorientierungen, Motive und Strategien der Verhandlungsparteien, die zum Erreichen von Lösungen genutzt werden. Nach Carnevale & Pruitt (1992) kommt es zunächst zu Wettstreit (*contending*) und Zugeständnissen (*concession making*) bevor eine Problemlösung (*problem solving*) erzielt wird. Es gibt eine Reihe weiterer Ansätze, die Annahmen bezüglich der zugrundeliegenden Motive liefern. Nach Schelling (1960) existieren das Wettbewerbsmotiv, das für die Maximierung eigener Interessen steht und das Kooperationsmotiv, nach dem eine Zusammenarbeit der beteiligten Verhandlungsparteien angestrebt wird. Messick & McClintock (1968) differenzieren in individualistische, altruistische und kooperative Orientierungen und ergänzen, dass die meisten Instruktionen von Untersuchungen

vorrangig eine individualistische Orientierung seitens der Probanden einfordern und somit zu einseitigen Ergebnissen gelangen, wenngleich in realen Verhandlungen kooperative und kompetitive Orientierungen nachweislich häufiger auftreten. Auf Deutsch (1973) geht die Differenzierung in prosoziale und egoistische Wertorientierung zurück. Empirische Studien zeigen, dass Menschen mit einer prosozialen Wertorientierung häufiger problemorientiertes Verhalten zeigen; sie erzielen höherer Gewinne, machen öfter Zugeständnisse und bemühen sich um günstige Bedingungen eines Interessensausgleiches (vgl. De Dreu & van Lange, 1995; Olekans & Smith, 1999; Weingart, Bennett & Brett, 1993).

Innerhalb der Verhandlungsforschung wird immer wieder betont, dass die Berücksichtigung des sozialen Kontextes bedeutsam ist. Konflikttheorien müssen berücksichtigen, dass sich Konflikte und deren Lösungswege je nach Beziehung der Konfliktparteien und dem untersuchten Kontext deutlich unterscheiden (Schwinger & Kayser, 1987). In einer Systematik zur kontextuellen Einordnung von Verhandlungssituationen machen Thompson et al. auf diese Vielfalt aufmerksam. Verhandlungen unterscheiden sich in Abhängigkeit (i) der Verhandlungsparteien (Anzahl, Beziehungsqualität und Beziehungsart), (ii) dem Wissen über den Verhandlungspartner und den Zielen (Fairness, Wettstreit, Altruismus), (iii) den sozialen Normen (Interaktionsnormen, Entscheidungsnormen) und (iv) der Kommunikationsart (Thompson, Peterson & Kray, 1995). Laborexperimentelle Untersuchungen können hierbei nur einen kleinen Teil der Vielfalt möglicher Verhandlungssituationen abbilden, wodurch die ökologische Validität der so gewonnenen Erkenntnisse per se eingeschränkt ist.

Einerseits sehen wir bereits an dieser stark verkürzten Darstellung, dass die psychologische Verhandlungsforschung eine Reihe relevanter Einzelerkenntnisse zum Umgang mit Konflikten liefern kann. Das Wissen über die unumgänglichen Verzerrungen, die im Zuge automatischer Denkprozesse unsere Urteile beeinflussen, aber auch die nachweisliche Motivvielfalt, helfen, Konflikte besser reflektieren zu können. Aufgrund der kontextuellen Vielfalt alltäglicher Verhandlungs- bzw. Konfliktsituationen, erscheint jedoch die Übertragungs- und Anwendungsmöglichkeit einer vorwiegend laborexperimentell arbeitenden Konfliktforschung grundsätzlich eingeschränkt. Andererseits fehlen auch hier, wie zuvor in der *Social-Dilemma*-Forschung bedauert, alltagsnahe Lösungskonzepte, die der breiten Bevölkerung bei der Konfliktbearbeitung helfen können.

4.2.3 Konfliktstilforschung

Auch die Konfliktstilforschung soll an dieser Stelle lediglich kurz angerissen werden. Einerseits gehört sie zweifelsfrei zu den stärker beforschten Bereichen der Konfliktpsychologie. Andererseits besteht ihr primäres Anliegen in der Messung und differentiellen Beschreibung von Konfliktverhalten und schafft keine neuen Erkenntnisse zu den Möglichkeiten eines produktiven Umgangs mit sozialen Konflikten.

Das wohl einflussreichste theoretische Modell der Konfliktstilforschung, das seinen Ursprung in der Verhandlungsforschung hat und auf Arbeiten von Blake und Mouton (1964) basiert, ist das *Dual Concern Model* (Carnevale & Pruitt, 1993). Das zweidimensionale Modell unterscheidet in die Bedeutsamkeit der eigenen Anliegen (hohes vs. niedriges Selbstinteresse) und in die Bedeutsamkeit der Anliegen des Konfliktpartners (hohes vs. niedriges Fremdinteresse). Aus der jeweiligen Ausprägung des Selbstbehauptungsmotivs und des Unterstützungs- bzw. Kooperationsmotivs resultieren fünf Grundstrategien mit Konfliktsituationen umzugehen: (i) Tatenlosigkeit entsteht, wenn das Selbst- und Fremdinteresse gering sind; (ii) aktives Problemlöseverhalten resultiert immer dann, wenn das Selbst- und Fremdinteresse hoch sind; (iii) ein Konfliktpartner zeigt zurückweichendes und nachgebendes Verhalten, wenn er seine eigenen Ziele als unwichtig einschätzt und die der Konfliktpartei als sehr bedeutsam ansieht; (iv) eine Konfliktpartei zeigt wettstreitendes Verhalten, wenn ihr ihre eigenen Ziele sehr wichtig sind und sie die der anderen Konfliktpartei nur eine geringe Bedeutsamkeit zuschreibt; (v) Kompromisse werden eingegangen, wenn beide Motive eine mittlere Ausprägung aufweisen (Bilsky & Wülker, 2000; Carnevale & Pruitt, 1993; Rahim, 1983). Obwohl das *Dual Concern Model* bzgl. seiner eingeschränkten Aussagekraft teilweise stark kritisiert wurde, stellt es einen theoretischen Rahmen zur Einordnung von Konfliktverhalten in Abhängigkeit unterschiedlicher Motive der Akteure dar (vgl. Rahim, 1983; Thompson, 1990; Trötschel & Gollwitzer, 2004). Das *Rahim Organizational Conflict Inventory* (ROCI-II) von Rahim (1983) nutzt zur Erhebung und Beschreibung die theoretische Struktur des *Dual Concern Models*. Gleiches gilt z.B. für die Konfliktstilerfassung von Rosenthal und Hautalmuoma (1987), die ebenfalls fünf Subdimensionen unterteilt oder das *Conflict Resolution Styles Inventory* (CRSI), welches zwar lediglich vier Konfliktstile unterscheidet (Problemlösen, verbale Aggressivität, Rückzug und Zustimmung) sich aber ebenfalls auf die theoretischen Annahmen des *Dual Concern Models* bezieht (Kurdek, 1994).

Andere Messinstrumente werden verwendet, um Aspekte zu erfassen, die indirekt mit Konfliktverhalten in Zusammenhang gebracht werden, wie soziale Kompetenz (Kanning, 2009), emotionale Kompetenz (Peters & Winzer, 2003), Kommunikationsstrategien (Boyd & Roach, 1977; Kurdek, 1994; Putman & Wilson, 1982) oder interpersonale Verhandlungsstrategien (Selman, Beardslee, Schulz, Krupa & Podorefsky, 1986).

Ausnahmen stellen solche Messinstrumente dar, die Konfliktverhalten in Systemen breiter Kompetenzbatterien enthalten, wenngleich hier eine eindimensionale und vergleichsweise sparsame Messung erfolgt (Bambeck, 2003; Erpenbeck, Heyse & Max, 2003).

Wie eingangs erwähnt, ist der Bereich der Konfliktstilforschung notwendig, um der Frage nachzugehen, wie sich menschliches Konfliktverhalten beschreiben lässt. Diesbezüglich lässt sich eine Dominanz von Instrumenten feststellen, die auf den theoretischen Annahmen des *Dual Concern Models* beruhen oder sich mit Aspekten beschäftigen, die eher indirekt mit Konfliktverhalten in Zusammenhang gebracht werden. Für das Anliegen von *Conflict Food* ist die Weitergabe diesbezüglicher Erkenntnisse nur von geringem Wert, da sich keine unmittelbaren handlungspraktischen Empfehlungen ableiten lassen. Dennoch kommt diesem Forschungsbereich die wichtige Funktion zu, Konfliktverhalten im Sinne individueller Konfliktstile zu klassifizieren und schafft damit zumindest eine Grundlage, für ein erweitertes Verständnis, wie Menschen mit Konflikten umgehen. Studien, die sich mit den Ursachen für das Herausbilden individueller Konfliktstile beschäftigen, sind bislang die Ausnahme (Eimannsberger, 2019).

4.2.4 Kommunikationspsychologische Konzepte

Wie bereits erwähnt, ist sich die Konfliktforschung darin einig, dass soziale Konflikte als unumgänglich und als positiv im Sinne potentieller Entwicklungschancen verstanden werden sollten. Ebenso wird an keiner Stelle bestritten, dass die zwischenmenschliche Kommunikation für soziale Konflikte eine entscheidende Rolle spielt. Ganz im Gegenteil: Wenn wir es schaffen, dysfunktionale Kommunikationsmuster zu vermeiden und stattdessen zu einer wertschätzenden und verständnisschaffenden Kommunikation übergehen, werden die Chancen für eine nachhaltige Konfliktbeilegung deutlich erhöht und das Risiko neuer Konflikte reduziert (Lippmann, 2013; Montada & Kals, 2013; Rosenberg, 2007; Schulz von Thun, 1981, 1989; Schwarz, 2014; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1996).

Doch Kommunikation ist viel mehr als die reine Zeichenübermittlung eines Senders an einen Empfänger. In der Kommunikationspsychologie finden wir einige Modelle, die versuchen, der Komplexität zwischenmenschlicher Kommunikation gerecht zu werden. Es sollen nachfolgend drei solcher Modelle skizziert werden, wobei ein Schwerpunkt auf mögliche handlungspraktische Implikationen gelegt wird.

Pragmatische Kommunikationstheorie nach Watzlawick

In ihrer pragmatischen Kommunikationstheorie postulieren Watzlawick et al. fünf Axiome menschlicher Kommunikation und ordnen diesen kommunikative Störungen zu (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1996). Daraus lassen sich u.a. folgende Implikationen ableiten:

- (i) Es unmöglich ist, nicht zu kommunizieren. Kommunikation ist Verhalten jeder Art, wodurch jeder Versuch, nicht zu kommunizieren, misslingen muss. Folglich besitzt auch ein Nicht-Reagieren kommunikativen Inhalt, der in einer konflikträchtigen Entwertung des Kommunikationspartners zu sehen ist.
- (ii) Jede Kommunikation enthält neben sachlichen Informationen auch immer Aussagen darüber, wie die Nachricht verstanden werden soll. Letzteres definiert unweigerlich die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern. Diese implizite Beziehungsdefinitionen müssen nicht geteilt werden und können Ursachen für scheinbare Sachkonflikte darstellen.
- (iii) Innerhalb der Kommunikation erleben wir das Verhalten des Gegenübers als Ursache für das eigene Verhalten. Jeder legt jedoch die Ursache-Wirkungsbeziehung (Interpunktion der Ereignisfolgen) selbst fest, womit Konfliktpotential entsteht. Die Kommunikation verläuft dysfunktional, solange man sich nicht bewusst ist, dass Kommunikation als ununterbrochener Austausch von Mitteilungen ohne objektiv bestimmbare Erstverursachung verstanden werden muss.
- (iv) Neben Begriffen verwenden wir analoge Kommunikationsmodalitäten, d.i. para- und nonverbale Kommunikation, aber auch nicht-sprachliche Verhaltensweisen. Analoge Kommunikation ist insbesondere für die Übermittlung von Beziehungsaspekten geeignet, läuft aber aufgrund ihrer Doppeldeutig Gefahr, missverstanden zu werden. Es sollte folglich ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit und die Interpretationsprobleme analoger Kommunikationsmodalitäten geschaffen werden.

(v) Die Art und Weise der Kommunikation ist davon abhängig, ob die Beziehung der Kommunikationspartner auf Gleichheit (z.B. Freunde) oder auf Unterschiedlichkeit beruht (z.B. Mutter-Kind). Wenn die Kommunikation v.a. davon geprägt ist, die Beziehungsdefinition zu bestätigen oder zu verändern, geht dies zu Lasten des sachlichen Ertrages und die Kommunikation wird dysfunktional (ebd.).

Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun

Schulz von Thun liefert verschiedene Ansätze, die für ein verbessertes Verständnis zwischenmenschlicher Kommunikation hilfreich sind (Schulz von Thun, 1981, 1989). Er benennt u.a. mögliche kommunikative Teufelskreise, behandelt die Bedeutung innerpsychischer Konflikte mit dem Konzept des inneren Teams oder verweist auf die aristotelische Dialektik von Werten und Unwerten im Werte- und Entwicklungsquadrat. Besonders prominent ist seine Annahme, dass jede Nachricht vier Aspekte beinhaltet:

(i) Der Sachaspekt meint die zu übermittelnden sachlichen Informationen. Hier sollte man berücksichtigen, dass die Information verständlich (einfach, gegliedert, prägnant und anschaulich) vermittelt werden. Zudem sollte der Gefahr vorgebeugt werden, dass durch Begleitbotschaften (z.B. aufgrund ungeklärter Beziehungsprobleme) die Kommunikation unsachlich wird.

(ii) Der Beziehungsaspekt drückt aus, welches Bild der Sender vom Empfänger und deren Beziehung hat. Kommt es hier zu unterschiedlichen Ansichten der Kommunikationspartner, werden die Beziehungsaspekte langfristig eine sachliche Auseinandersetzung stören. Hier empfiehlt sich eine explizite Beziehungsklärung unter Verwendung von Metakommunikation voranzustellen.

(iii) Der Selbstoffenbarungsaspekt meint Dinge, die wir mit einer Nachricht von uns kundgeben. Probleme entstehen hier aus der Angst heraus, eigene Unzulänglichkeiten zu offenbaren und äußern sich in übermäßiger Zurschaustellung positiver Eigenschaften oder der bewussten Geheimhaltung unansehnlicher Teile. Diese Taktiken haben negative Auswirkungen auf den sachlichen Ertrag, die zwischenmenschliche Solidarität und die seelische Gesundheit. Das Konzept der Authentizität stellt hier die anzuratende Alternative dar, nach dem eine Übereinstimmung des inneren Erlebens und der Kommunikation anzustreben ist.

(iv) Der Appellaspekt bezieht sich darauf, wozu wir den Kommunikationspartner mit unserer Nachricht veranlassen wollen. Kommt es zu einer übermäßigen Appellabsicht,

entsteht die Gefahr, dass der Kommunikationspartner zum Manipulationsobjekt degradiert wird und infolge erhöhter Reaktanzneigung dem Appell nicht nachkommt. Ferner kann es zu einer beziehungsbedingten Appellallergie kommen, wenn umstrittene Beziehungsdefinitionen zur Zurückweisung des Appells führen. Eine Klärung der Beziehung ist in beiden Fällen angezeigt.

Auch durch einseitige Empfangsgewohnheiten des Empfängers kann zwischenmenschliche Kommunikation gestört werden. Neigt der Empfänger bspw. dazu, ausschließlich den Sach- oder den Beziehungsaspekt einer Nachricht zu berücksichtigen, können Probleme auf anderen Ebenen nicht angemessen thematisiert werden. Eine Beschränkung auf Selbstoffenbarungsaspekte führt zu einer Immunisierung gegenüber Kritik, da die Nachricht selbst auf die Eigenarten des Senders reduziert werden. Werden vorrangig Appellaspekte beachtet, kann dies dazu führen, dass man dem Sender rein manipulative Absichten unterstellt. Einseitige Empfangsgewohnheiten stören folglich die Kommunikation und beeinflussen das Bild, das wir uns von unserem Kommunikationspartner machen und führen so letztlich zu Störungen auf der Beziehungsebene.

Um Empfangsfehler zu vermeiden, sollte der Empfänger einzelne Empfangsvorgänge auseinanderhalten und einzeln reflektieren. Dabei geht es um die Einsicht, dass die Wahrnehmung einer Nachricht stets mit einer subjektiven Interpretation verknüpft wird, die anschließend zu einer Emotion führt. Um zu vermeiden, dass es aufgrund fehlerhafter Interpretationen zu Kommunikationsproblemen kommt, sollten die Vorgänge explizit angesprochen und infrage gestellt werden.

Grundsätzlich gilt Metakommunikation, also die explizite Kommunikation über die Art bisheriger Kommunikation, als äußerst hilfreiches Mittel, um Kommunikationsprobleme zu bearbeiten. Die Kommunikationspartner verlassen dabei bewusst den bisherigen Konfliktgegenstand und thematisieren ihre eigene Art miteinander zu kommunizieren, was häufig mit einer Fokussierung von Beziehungsaspekten verbunden ist (ebd.).

Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg

Auch das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation von Rosenberg thematisiert die alltägliche, zwischenmenschliche Kommunikation. Allerdings steht hier nicht die systematische Analyse der zugrundeliegenden Funktionsprinzipien im Vordergrund, sondern der Versuch, eine Art der Kommunikation zu beschreiben, die zu einem wohlwollenden und empathischen Miteinander führt (Rosenberg, 2007). Insofern erscheint

dieser Ansatz vor der Maßgabe, den Umgang mit sozialen Konflikten zu verbessern, von besonderer Bedeutung zu sein. Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation geht von der humanistisch geprägten Annahme aus, dass Menschen ihrer Natur nach empathisch, wohlwollend und hilfsbereit sind. Unsoziales Verhalten und Gewalt sind kein Ausdruck menschlicher Schwäche, sondern ein Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse und ein Zeichen fehlender Strategien, diese zu erreichen.

Rosenberg verwendet in seiner Konzeption die Metapher von der Giraffensprache, die mit Weitsicht und Mitgefühl sinnbildlich für das Wesen der Gewaltfreien Kommunikation steht. Als Wolfsprache bezeichnet er die lebensentfremdete Kommunikation, wie wir sie überwiegend im Alltag vorfinden. Letztere kann soziale Konflikte begünstigen und ist gekennzeichnet durch die Verwendung statischer Sprache, die situationsspezifische Merkmale nicht hinreichend berücksichtigt, einer moralischen Bewertung von Beobachtungen, dem Leugnen eigener Verantwortung für unsere Gefühle, was zu Schuldvorwürfen führt sowie der Neigung, an andere Kritik statt Bitten heranzutragen.

Die Giraffensprache lässt sich im Grundmodell der Gewaltfreien Kommunikation abbilden. Wenn ich A sehe (Beobachtung), dann fühle ich B (Gefühl), weil ich C brauche (Bedürfnis). Deshalb möchte ich gern D (Bitte).

(i) Zunächst sollten wir eine konkrete Handlung beschreiben, die wir beobachten können. Dabei ist zu beachten, dass wir die Beschreibung nicht mit einer subjektiven Bewertung verknüpfen. In der Aussage „Er redet zu viel“ steckt die normative Bewertung, dass es allgemeinen Regeln widerspräche in dieser Weise zu reden. Um Pauschalurteile zu vermeiden, sollten wir zudem statische Sprache vermeiden, die situationsspezifische Merkmale nicht hinreichend berücksichtigt. Bemerkt ein Vater, dass sein Sohn seine Hausaufgaben nicht erledigt hat und äußert „Du bist stinkend faul“, kommt es hier erstens zu einer moralischen Bewertung und zweitens wird sprachlich nicht zum Ausdruck gebracht, dass es sich hier lediglich um ein einzelnes Vorkommnis möglicher Faulheit handelt.

(ii) Im Anschluss sollten wir ein Gefühl benennen, das in Zusammenhang mit unserer Beobachtung steht. Allerdings neigen wir beim Ausdruck erlebter Gefühle dazu, die Verantwortung auf andere Personen zu übertragen. Die Aussage „Ich fühle mich schlecht, weil du mich vergessen hast“ ignoriert, dass unsere Gefühle eine Folge eigener (unerfüllter) Bedürfnisse sind, was in diesem Fall das Bedürfnis nach Wertschätzung und Beachtung sein könnte.

(iii) Nun sollten wir unser Bedürfnis benennen, das für unsere Gefühle ursächlich ist. Hierbei gilt es zu beachten, dass andere Personen zwar Auslöser für das Bewusstsein eigener Bedürfnisse, aber niemals die Ursache für unsere Gefühle sind. In diesem Sinne sind Schuldvorwürfe durch die bewusste Wahrnehmung eigener Gefühle und Bedürfnisse zu ersetzen.

(iv) Abschließend sollten wir eine Bitte an unser Gegenüber formulieren, die unsere eigenen Bedürfnisse erfüllt. Hierbei sollten konkrete Handlungen benannt werden und im Sinne einer positiven Handlungssprache gesagt werden, was man sich wünscht und nicht, was man sich nicht wünscht. Wenn wir eine Bitte ausdrücken, dann erfolgt dies häufig in Form von Kritik. Dadurch neigt der Adressat dazu, seine Energie in die Verteidigung oder einen Gegenangriff zu stecken und die Bereitschaft, auf die Bitte empathisch einzugehen, sinkt. Wir sollten uns bewusst sein, dass unsere Bitte keine Forderung impliziert und die Zustimmung des Gegenübers aus freien Stücken erfolgen muss.

Auf einen Nenner gebracht, verfolgt das Modell der Gewaltfreien Kommunikation das Ziel, empathisch mit sich selbst und anderen zu sein. Es fordert Offenheit, Einsicht und Transparenz bezüglich der eigenen Gefühle und Bedürfnisse sowie eine Bereitschaft, diese bei unseren Mitmenschen erkennen und verstehen zu wollen. Auf diese Weise kann zwischenmenschliche Kommunikation zu einem wohlwollenden und friedlichen Umgang beitragen (ebd.).

Kommunikationstechniken

Schulz von Thun (1982) macht auf dysfunktionale Kommunikationsweisen aufmerksam. Neben den bereits dargestellten einseitigen Empfangsgewohnheiten werden z.B. Oberhandtechniken verwendet, um den Gesprächspartner zu manipulieren oder die eigene Überlegenheit zu demonstrieren. Dies erfolgt durch die sogenannten Killerphrasen. Beispiele sind u.a. die Glaubwürdigkeit oder die Kompetenz des anderen anzuzweifeln, den Gesprächspartner in Verlegenheit zu bringen oder ihm negative Eigenschaften zu unterstellen (vgl. Montada & Kals, 2013).

In Anlehnung an die vorgestellten Modelle und darüberhinausgehend wurden insbesondere im Kontext psychotherapeutischer Praxis eine Reihe möglicher Kommunikationstechniken entwickelt, die für eine funktionale Kommunikation hilfreich sind (vgl. Kriz, 2007; Thomann & Schulz von Thun, 2003). Grundsätzlich richten sich diese Techniken primär an Therapeuten oder Mediatoren und sollen der konstruktiven Gesprächsführung dienen. Doch

einige dieser Techniken lassen sich ebenso gut in der alltäglichen Kommunikation anwenden. Dazu zählen insbesondere die schon erwähnte Metakommunikation, aber auch die Technik des aktiven Zuhörens. Letzteres dient dem besseren Verständnis der Gefühle und Annahmen des Gegenübers, wie auch von Rosenberg (2007) propagiert. Dabei soll kommunikativen Missverständnisse vorgebeugt werden, indem man das Gesagte des Gegenübers paraphrasiert, also mit eigenen Worten reformuliert, woraufhin der Gegenüber zurückmeldet, ob dieses Verständnis seiner eigenen Sichtweise entspricht (Schulz von Thun, 1982).

Zusammenfassend besteht kein Zweifel daran, dass Kommunikation eine zentrale Rolle bei der Entstehung und Beilegung sozialer Konflikte spielt. Dabei kann dysfunktionale Kommunikation die Entstehung sozialer Konflikte fördern und eine nachhaltige Beilegung verhindern. Die Kenntnis möglicher Kommunikationsfallen, wie sie u.a. durch die hier skizzierten Modelle beschrieben werden, hilft, dysfunktionale Kommunikation zu erkennen, bewusst zu reflektieren und zu vermeiden. Dies dient in einem gewissen Umfang der Konfliktprävention, wird aber besonders bei der kommunikativen Konfliktbeilegung relevant.

Doch Kommunikationsmuster zu analysieren ist eine Sache, gute Kommunikation zu beschreiben, ist eine andere. Wo Watzlawick als Philosoph und klinischer Psychologe Kommunikation begrifflich analysiert und an alltäglichen und klinischen Beispielen illustriert, geht Rosenberg einen Schritt weiter und stellt sein Kommunikationskonzept explizit in den Kontext eines humanistischen Menschenbildes. Die Beantwortung der Frage, was gute Kommunikation ausmacht, ist ohne eine Ethik der Verständigung kaum vorstellbar. Wenn Schulz von Thun kommunikative Killerphrasen problematisiert oder Rosenberg sich gegen statische Sprache und moralische Bewertungen wendet, dann liegt dem die normative Annahme zugrunde, dass Kommunikation anders sein sollte. Ich möchte an dieser Stelle das humanistische Menschenbild keineswegs infrage stellen, sondern auf ein Problem verweisen, das notwendiger Weise entsteht, wenn Kommunikation im Kontext sozialer Konflikte betrachtet wird. Hier stellt sich die Frage, wie die Konfliktparteien mit dem Konflikt umgehen möchten. Für ein machtorientiertes, einseitiges Durchsetzen sind Killerphrasen oder die moralische Verurteilung des Gegenübers keine schlechten Strategien. Erst wenn die Konfliktbeilegung kooperativ, nachhaltig und zum Vorteil aller

erfolgen soll, sind Wohlwollen und wechselseitige Empathie ratsame Zielvorgaben guter Kommunikation.

4.2.5 Gerechtigkeitspsychologie

In der Politik, der Jurisprudenz und insbesondere in der Philosophie haben Fragen zur Gerechtigkeit eine lange Tradition (z.B. Aristoteles, Nikomachische Ethik). Doch deren Bemühungen, komplexe, normativ begründbare Prinzipien zu entwickeln, um zu entscheiden, was an sich gerecht ist (z.B. Rawls, 1971), unterscheiden sich grundlegend von der Perspektive der Psychologie. Die Gerechtigkeitspsychologie betrachtet die Ursachen und Folgen subjektiver Gerechtigkeitsempfindungen für das menschliche Erleben und Verhalten und deren inter- und intraindividuellen Unterschiede (Montada, 2003). Der Glaube an eine gerechte Welt wird so zu einem universellen, psychologischen Handlungsmotiv mit individueller Ausprägung (Lerner, 1980). Aus motivationspsychologischer Sicht bildet dieses naive Rechtsempfinden einen zentralen Maßstab des alltäglichen, sozialen Lebens (Wegener, 1992). Die Gerechtigkeitspsychologie wendet sich damit explizit gegen die Ein-Motiv-Annahme eines ausschließlich Eigennutz maximierenden *Homo Oeconomicus* (z.B. Holmes, Miller & Lerner, 2002; Kals, 1999; Maes, 2004; Miller & Ratner, 1996). Die Botschaft der Gerechtigkeitspsychologie lautet: Menschliches Erleben und Verhalten wird auch durch den Wunsch motiviert, die Welt als gerecht wahrzunehmen. Dieser Glaube ist sowohl funktional, indem er z.B. Investitionen in Langzeitaktivitäten und ein Grundvertrauen in die Gesellschaft ermöglicht (Dalbert, 2001), als auch dysfunktional, indem der Wunsch, die Welt selbst unter widrigen Umständen als gerecht wahrnehmen zu können, zu Opferabwertungen (*blaming the victim*) führen kann (Lerner & Simmons, 1966; Rubin & Peplau, 1973).

Im Alltag begegnen wir gerechtigkeitspsychologischen Bewertungen bei der Beurteilung von Verteilungen und Austauschbeziehungen, der Beurteilung von Leistung und Strafe sowie bei der Einschätzung der dieser Bewertungen zugrundeliegenden Verfahren (Montada & Kals, 2013). In Anlehnung an die Praktische Philosophie werden daher verschiedene Gerechtigkeitsdomänen unterschieden.

(i) In der Verteilungsgerechtigkeit (distributive Gerechtigkeit) wird die Aufteilung von Gütern, Rechten und Pflichten an Empfänger unter Berücksichtigung der Zuteilung, die andere erhalten, fokussiert (Schmitt, 1993). Hier werden vielfältigste Prinzipien diskutiert

(Reis, 1984), wobei sich die nachfolgenden drei als Hauptprinzipien verstehen lassen. Vor dem Hintergrund der *Equity Theory* (Adams, 1965, Homans, 1961) definiert das (i.i) Beitragsprinzip ein Verteilungsergebnis als gerecht, wenn das Verhältnis von Kosten und Nutzen aller Beteiligten gleich ist. (i.ii) Nach dem Bedürfnisprinzip wird eine Verteilung als gerecht empfunden, wenn jeder das erhält, was er benötigt (Schwinger, 1980). (i.iii) Infolge des Gleichheitsprinzips werden Verteilungen als gerecht wahrgenommen, wenn jeder Beteiligte das (faktisch) Gleiche erhält (Fehr & Schmitt, 1999). Die Forschung konnte zeigen, dass die Wahl der Prinzipien vom situationalen Kontext abhängt. In Freundschaften überwiegt das Gleichheits- und Bedürfnisprinzip, in wirtschaftlichen Kontexten das Beitragsprinzip und im sozialen Kontext (z.B. Gesundheitswesen) wird das Bedürfnisprinzip präferiert (Deutsch, 1975; Mikula, 1987; Schmitt & Montada, 1981). Neben der Wahl, liefert auch die Anwendung der genannten Prinzipien Konfliktpotential. Im Beitragsprinzip unterliegt die Bemessung der Kosten und Nutzen immer der subjektiv zugeschriebenen Bedeutung der Beteiligten. Der Maßstab der Gleichheit kann prinzipbedingt nur auf eine begrenzte Auswahl von Verteilungsgütern angewendet werden und das Bedürfnisprinzip eröffnet die Diskussion, inwiefern die Bedürfnisse vor dem Hintergrund möglicher Selbstverschuldung anerkannt werden können (Montada & Kals, 2013; Schmitt, 1993). Abschließend sei auf zwei prominente Konzepte innerhalb der Domäne der Verteilungsgerechtigkeit hingewiesen. Die Theorie der relativen Deprivation (Crosby, 1976, 1982) erklärt, dass subjektive Ungerechtigkeits- und Entbehrungsgefühle aus der Wahrnehmung resultieren können, dass andere ein Gut besitzen, das ich haben möchte und könnte, welches ich jedoch nicht besitze, wofür ich mich wiederum nicht verantwortlich fühle. In zahlreichen Studien konnte belegt werden, dass die wahrgenommene relative Deprivation mit diversen Verhaltens- und Befindlichkeitsmaßen (z.B. ziviler Ungehorsam, Alkoholkonsum, Stress und Depression) korreliert (vgl. Smith, Pettigrew, Pippin & Bialosiewicz, 2012). Das Konzept der existentiellen Schuld zeigt, dass auch das Erleben eigener Privilegierung, also der eigenen Bevorteilung zu innerer Bedrängnis und Schuldgefühlen führen kann (Montada, Dalbert, Riechle & Schmitt, 1986).

(ii) Eine weitere Domäne der Gerechtigkeitspsychologie ist die Verfahrensgerechtigkeit (prozedurale Gerechtigkeit). Hierbei erfolgt eine Bewertung des Zustandekommens von Verteilungen und Beurteilungen (Schmitt, 1993). Es konnte empirisch gezeigt werden, dass für das Gerechtigkeitsempfinden zwar einerseits das Verteilungsergebnis relevant ist, aber die Art und Weise, wie es zu diesem Ergebnis kommt, also das Verfahren selbst, ebenso

bedeutsam ist (Greenberg, 1990). Damit ergibt sich die Frage, wovon erlebte Verfahrensgerechtigkeit und der sogenannte *fair process effect* abhängig sind (Leventhal, 1980; Thibaut & Walker, 1975; Tyler, 2000). Tyler (2000) nennt beispielsweise vier Kriterien, die geeignet sind, die erlebte Verfahrensgerechtigkeit zu steigern. Dies ist der Fall, wenn man selbst am Verfahren teilnehmen kann und die Verteilungsautorität als neutral, vertrauenswürdig und respektvoll erlebt. Und wenngleich an anderer Stelle andere Voraussetzungen vertreten werden (z.B. Leventhal, 1980), zentral ist der übergeordnete Befund, dass nicht allein das Ergebnis von Verteilungen, Verhandlungen, Bewertungen etc. das Gerechtigkeitsempfinden und damit verbunden die Zufriedenheit bestimmt.

Doch welchen Wert können wir der Gerechtigkeitspsychologie für das Verständnis sozialer Konflikte zusprechen? Auf den ersten Blick mag es so erscheinen, als würde sich die Gerechtigkeitspsychologie v.a. für die gerechtigkeitsfokussierte Wahrnehmung von Verteilungen, Bewertungen und Verfahren interessieren und somit wenig Relevanz für die Untersuchung sozialer Konflikte besitzen. Auf den zweiten Blick zeigt sich die Gerechtigkeitspsychologie jedoch nicht nur als äußerst hilfreich für den Versuch, soziale Konflikte zu verstehen und beizulegen, sondern geradezu als notwendig. Erstens konnte gezeigt werden, dass gerechtigkeitspsychologische Bewertungen eine motivationale Grundlage für das menschliche Erleben und Verhalten darstellen (z.B. Lerner, 1980). In diesem Sinne erscheint die Betrachtung gerechtigkeitspsychologischer Annahmen auf einer übergeordneten Ebene bereits unumgänglich. Zweitens folgt aus der Annahme, dass soziale Konflikte stets eine subjektiv wahrgenommene Norm- oder Anspruchsverletzung voraussetzen (Montada & Kals, 2013), dass wir soziale Konflikte als Gerechtigkeitskonflikte rekonstruieren können. Zwar sind die Quellen möglicher Norm- oder Anspruchsverletzungen vielfältig und müssen nicht zwangsläufig aus der unmittelbaren Missachtung von Gerechtigkeitsprinzipien resultieren, aber der subjektiv erlebte Tatbestand einer Norm- oder Anspruchsverletzung führt zwangsläufig zu dem Erleben, dass das Verhalten oder die Absichten des Gegenübers als normativ unzulässig verstanden werden. Soziale Konflikte sind nicht die Folge bloßer Meinungsverschiedenheiten oder der Unvereinbarkeit von Interessen, sondern basieren auf dem Erleben, dass eine normativ, im Sinne des kategorischen Imperativs, geltende Regel missachtet wurde. Wenn das subjektive Erleben eines sozialen Konfliktes folglich mit gerechtigkeitspsychologischen Bewertungen verknüpft ist, dann muss auch die

Konfliktanalyse und -bearbeitung gerechtigkeitspsychologisch erfolgen (ebd.). Drittens belegt die gerechtigkeitspsychologische Forschung, dass bzgl. der Wahl und der konkreten Anwendung von Gerechtigkeitsprinzipien Konfliktpotential entstehen kann. Hier verweist die kontextspezifische Anwendung von Gerechtigkeitsprinzipien darauf (Deutsch, 1975; Mikula, 1987; Schmitt & Montada, 1981), dass aus einer psychologischen Perspektive die Suche nach der einen Gerechtigkeit, durch die Einsicht in die Existenz vieler, nebeneinander und gleichzeitig geltender Gerechtigkeiten ersetzt werden sollte. Die Einsicht und die Auflösung dieses Widerspruches stellt eine zentrale Aufgabe einer psychologisch orientierten Konfliktbearbeitung dar (Montada & Kals, 2013). Viertens belegt die hohe Bedeutung prozeduraler Gerechtigkeit, dass eine nachhaltige Konfliktlösung und deren Akzeptanz auch von der Art und Weise des Lösungsverfahrens abhängt. Hier liefert die gerechtigkeitspsychologische Forschung verschiedene Ansätze, die zu einer erlebten Verfahrensgerechtigkeit führen (z.B. Leventhal, 1980; Thibaut & Walker, 1975; Tyler, 2000).

Insgesamt belegt die Gerechtigkeitspsychologie, dass Gerechtigkeit aus einer motivationspsychologischen Perspektive ein universelles Handlungsmotiv darstellt, welches aus einer differentialpsychologischen Perspektive gleichzeitig als ein Motiv mit individueller Ausprägung verstanden werden muss (vgl. Lerner, 1980; Schmitt & Montada, 1982). Die Berücksichtigung gerechtigkeitspsychologischer Bewertungen ist folglich für das Verständnis, die Analyse und Beilegung sozialer Konflikte unerlässlich (vgl. Kals & Maes, 2012; Montada & Kals, 2013). Doch wenngleich wir die Erkenntnisse der Gerechtigkeitspsychologie in diesem Sinne als relevant und hilfreich verstehen müssen, stellt sich aus alltagspsychologischer Perspektive die Frage, was daraus für die konkrete Bearbeitung von Konflikten folgt. Wenn wir psychologische Erkenntnisse im Sinne Millers an die breite Bevölkerung weitergeben wollen, erscheinen konkrete Handlungsempfehlungen unumgänglich. Aus den bisher dargestellten Befunden lassen sich lediglich Empfehlungen für Teilaspekte der Konfliktbearbeitung ableiten. Wir werden später zeigen, dass die Konzeption einer gerechtigkeitspsychologisch fundierten Mediation, wie sie von Montada und Kals (2013) entwickelt wurde, diese Lücke schließen kann.

4.3 Konfliktmanagement

Bislang haben wir ausgewählte Disziplinen der psychologischen Konfliktforschung betrachtet und deren Nutzen für die Bearbeitung sozialer Konflikte diskutiert. Insgesamt haben wir festgestellt, dass die psychologische Konfliktforschung durchaus auf eine Vielzahl relevanter Ansätze und Theorien verweisen kann. Diese liefern eine Hilfestellung zur Beantwortung einzelner Teilaspekte sozialer Konflikte. Dabei findet eine konzeptionelle und begriffliche Differenzierung statt, die uns hilft, das Phänomen besser zu verstehen. Konfliktverhalten wird motivations- und differentialpsychologisch erklärt. Mit Ausnahme einzelner kommunikationspsychologischer Ansätze wird primär das Wesen sozialer Konflikte beschrieben, ohne dabei in einem normativ handlungsorientierten Sinne konkrete Empfehlungen für den alltäglichen Umgang mit Konflikten abzuleiten.

Doch die Beschäftigung mit sozialen Konflikten findet ganz offensichtlich nicht nur innerhalb der Psychologie statt. Dabei vereint insbesondere das prominente Schlagwort „Konfliktmanagement“ eine Ansammlung verschiedener Ansätze zur Konfliktanalyse, -bearbeitung und -intervention (Becker, 2018b). Die Autoren bewegen sich überwiegend im interdisziplinären Spannungsfeld aus angewandter Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft und verfügen als Konfliktberater meist über praktische Erfahrungen in der Organisationsberatung und im Coaching. Aufgrund des großen Anwendungspotentials in wirtschaftlichen Kontexten, überrascht es nicht, dass Lippmann (2013) Konfliktmanagement vorrangig als eine Führungsaufgabe in Unternehmen beschreibt.

Gehen wir also kurz der Frage nach, ob sich in diesem Feld handlungsorientierte Konzepte zur Konfliktbewältigung finden lassen, die über die bisher skizzierten Bemühungen der Psychologie hinausgehen.

4.3.1 Konfliktmanagement nach Gerhard Schwarz

Das Konzept des Philosophen und Konfliktberaters und Gerhard Schwarz findet innerhalb des Konfliktmanagements durchaus größere Beachtung (Schwarz, 2014). Schwarz spricht sich gegen eine klare Definition sozialer Konflikte aus und expliziert stattdessen deren Sinnhaftigkeit. Zur Analyse sozialer Konflikte schlägt er verschiedene Techniken vor, die u.a. Fragen zum Einfluss rationaler, emotionaler und sozialer Konfliktursachen beinhalten oder Anhaltspunkte zur Konfliktgeschichte liefern. Für Schwarz besteht der Zweck der

Konfliktanalyse hauptsächlich darin, den aktuellen Konflikt einer oder mehrerer Konfliktarten zuzuordnen. Die Differenzierung in verschiedene Konfliktarten bildet einen Schwerpunkt seines Konzeptes, da nach Schwarz die Lösung eines sozialen Konfliktes in erster Linie von seiner Art abhängt. Ausgehend von vier psychoanalytisch basierten, intrapsychischen Grundkonflikten, liefert Schwarz mehr als 60 weitere Konfliktarten, die vom Schwiegermutterkonflikt über Territorialkonflikte bis hin zu Konflikten zwischen Nationalstaat und Cyberstaat reichen. Vergleichsweise sparsam führt Schwarz sechs mögliche Lösungsstrategien an: Flucht, Vernichtung, Unterordnung, Delegation an Dritte, Kompromiss und Konsens. Aus einer vorrangig theoretischen, begriffsanalytischen Perspektive ordnet er jeder Strategie spezifische Vor- und Nachteile zu und stellt damit ihre kontextspezifische Anwendbarkeit heraus (ebd.).

Ohne seine praktische Expertise in Abrede stellen zu wollen, erscheint das Konzept von Schwarz für die Weitergabe an einen breiten Teil der Bevölkerung vergleichsweise wenig geeignet zu sein. Zwar verweist Schwarz auf die große Vielfalt möglicher Vorkommnisse sozialer Konflikte, doch da er sich einer grundlegenden Definition entzieht, erfährt insbesondere der psychologische Kern sozialer Konflikte nur wenig Beachtung. Zudem erfolgt die Darstellung der sechs möglichen Lösungsoptionen auf einer abstrakten Ebene, aus der konkrete Handlungsempfehlungen nur schwer abzuleiten sind.

4.3.2 Eskalationsstufen nach Friedrich Glasl

Insbesondere das Phasenmodell der Konflikteskalation des Wirtschaftswissenschaftlers, Organisationsberaters und Konfliktforschers Friedrich Glasl erlangte in der Konfliktforschung beachtliche Aufmerksamkeit (Glasl, 1994). Das Modell systematisiert das Konfliktverhalten gemäß einer fortschreitend ausufernden Eskalation. Hierbei unterscheidet Glasl drei Phasen mit jeweils drei Stufen. In der ersten Phase (*Win-Win*) kommt es zu Spannungen und dem Austausch divergenter Meinungen (1. Verhärtung). Es werden strategisch Argumente genutzt, um die andere Konfliktpartei unter Druck zu setzen (2. Polarisierung und Debatte) und durch Handlungen, z.B. einem Gesprächsabbruch, wird der Druck weiter erhöht (3. Taten statt Worte). Verbleibt der Konflikt in dieser Eskalationsphase, kann er zum Vorteil aller Beteiligten beigelegt werden. In der zweiten Phase (*Win-Lose*) werden Verbündete gesucht, um den Ruf der anderen Konfliktpartei zu schädigen (4. Sorge um Image und Koalitionen). Es kommt zu Unterstellungen (5.

Gesichtsverlust) und endet mit Drohungen (6. Drohstrategien). Ist die Eskalation bis in diese Phase fortgeschritten, lässt der Konflikt nach Glasl bestenfalls Gewinner-Verlierer-Ausgänge zu. Eskaliert der Konflikt bis in die dritte Phase (*Lose-Lose*) weiter, gehen alle Konfliktparteien als Verlierer aus dem Konflikt hervor. Hier kommt es zu einer bewussten Schädigung des Gegenübers (7. Begrenzte Vernichtungsschläge) und seiner Unterstützer, wobei eine geringe Selbstschädigung in Kauf genommen wird (8. Zersplitterung) und es endet mit der gewalthaften Vernichtungsabsicht des Gegenübers, wohlwissend, dass dies mit dem Preis der Selbstzerstörung bezahlt wird (9. Gemeinsam in den Abgrund). Ergänzend ordnet Glasl den verschiedenen Eskalationsstufen jeweils geeignete Interventionsmethoden zu. In Stufe 1-3 kann ein interner oder externer Moderator zur Konfliktlösung beitragen. In Stufe 3-5 sollte eine durch psychologisch erfahrene Gesprächsleiter durchgeführte Prozessbegleitung stattfinden. Die Vermittlung im Rahmen einer Mediation ist nach Glasl in Stufe 5-7 sinnvoll. Gerichtsverfahren ordnet er den Stufen 6-8 zu und ein unmittelbarer Machteingriff durch gefugte Autoritäten ist in den Stufen 7-9 notwendig. Wenngleich diese Zuordnung eine gewisse Augenscheinvalidität besitzt, erscheint sie an einigen Stellen fragwürdig. Beispielsweise widerspricht es dem Anliegen einer Mediation *Win-Lose*-Lösungen anzustreben, wie es nach Glasl in Stufe 5-6 der Fall ist. Mit der Einschränkung, dass justiziable Konflikte auch vor Gericht ausgetragen werden können, ist Mediation insbesondere auch in den frühen Eskalationsstufen eine geeignete Interventionsmethode.

Glasl legt den Schwerpunkt seines Konzeptes auf die Beschreibung und Klassifikation verschiedener Konfliktverhaltensweisen. Spezifische Handlungsempfehlungen beschränken sich weitestgehend auf die Zuordnung mehr oder weniger geeigneter Interventionsmethoden. Und dennoch erscheint das Konzept der Eskalationsstufen auch im Alltag anwendungsrelevant zu sein. Die differenzierte Verhaltensbeschreibung kann in diesem Sinne zum einen die Selbstreflexion der Konfliktparteien hinsichtlich des aktuellen Konfliktausmaßes erhöhen und sensibilisiert zum anderen dafür, dass spezifische Verhaltensweisen zu einer erhöhten Eskalation führen. In diesem Bewusstsein, kann das Verhalten reflektiert und infrage gestellt werden. Eine dezidierte, handlungsorientierte Methode zur nachhaltigen Konfliktbeilegung liefert der Ansatz jedoch nicht.

4.3.3 Das Harvard-Konzept

Der international prominenteste Ansatz ist das von den Rechtswissenschaftlern Roger Fisher und William Ury entwickelte Harvard-Konzept (Fisher, Ury & Patton, 2013). Es stellt eine Reihe von Verhandlungsstrategien vor, um sich widersprechende Positionen in *Win-Win*-Lösungen zu überführen. Das Harvard-Konzept entwickelt vier Basisstrategien, die auf der Annahme beruhen, dass Konflikte aus dem "Problem Mensch" resultieren. Menschen neigen zu Positionsgerangel, was zu unklugen Entscheidungen führt. Sie sind ineffizient und vermischen Beziehungs- und Sachprobleme. Um das "Problem Mensch" zu lösen, schlägt das Harvard-Konzept das sogenannte sachbezogene Verhandeln vor.

(i) Die erste Regel lautet daher, dass Menschen und (Sach-)Probleme immer getrennt voneinander behandelt werden sollten, was grundsätzlich durch die Trennung von Beziehungs- und Sachfragen erreicht werden kann. Man sollte sich in die Lage der anderen Verhandlungspartei hineinversetzen, um die Gegenseite zu verstehen. Emotionen müssen erkannt und zugelassen werden.

(ii) Die zweite Regel besagt, dass in Verhandlungen nicht Positionen, sondern Interessen in den Mittelpunkt rücken sollten. Die Annahme dahinter ist, dass Positionen, d.i. der eingenommene Standpunkt oder die konkrete Forderung, durch dahinterliegende Interessen verursacht werden. Während unvereinbare Positionen eine Lösung erschweren oder verhindern, eröffnet die Rückführung auf die zugrundeliegenden Interessen einen deutlich größeren Lösungsspielraum. Folglich sollte man die eigenen Interessen und die, des Gegenübers erkennen und transparent machen.

(iii) Gemäß der dritten Regel sollten vor der Entscheidung möglichst viele Wahlmöglichkeiten entwickelt werden. Dabei ist es ratsam, auf vorschnelles Urteilen oder der Suche nach der einen richtigen Lösung zu verzichten und stattdessen das Finden und Beurteilen von Optionen zu trennen und nach Vorteilen für alle Seiten zu suchen. Durch Brainstorming und ein Hineinversetzen in die Lage des Gegenübers kann dieses Ziel erreicht werden.

(iv) Die vierte Regel lautet, dass die Wahl eines Verhandlungsergebnisses auf objektiven Entscheidungskriterien basieren sollte. Demnach sollen bloße Willensentscheidungen durch rationale Kriterien ersetzt werden. Hierbei sollten objektive Kriterien gleichzeitig fair sein und die Vielfalt legitimer Kriterien anerkannt werden (Fisher, Ury & Patton, 2013).

Es steht außer Frage, dass das Harvard-Konzept insbesondere im Kontext wirtschaftlicher Verhandlungen zweckdienliche Ratschläge bereitstellt. Der Ratschlag, nicht auf Positionen

zu verharren, sondern auf Grundlage dahinterliegender Interessen den Lösungsspielraum zu erweitern, ist ebenso zweckmäßig wie die Suche nach möglichst vielfältigen Optionen und deren Bewertung auf Basis objektiver Kriterien (vgl. Montada & Kals, 2013).

Doch insbesondere wenn wir diesen engen, wettbewerbsorientierten Kontext verlassen und uns die Vielfalt sozialer Konflikte im alltäglichen, zwischenmenschlichen Bereich vor Augen führen, sollten wir die Angemessenheit kritisch hinterfragen.

Die Trennung von Menschen und Problemen mag durchaus sinnvoll sein, wenn wir diese wie Schulz von Thun (1981) in der Einsicht vollziehen, dass Kommunikation und Verhalten stets einen Sach- und einen Beziehungsaspekt beinhalten. Im Harvard-Konzept entsteht jedoch der Verdacht, dass diese Trennung vielmehr strategisch begründet wird. Wenn wir unser (Eigen-)Interesse durchsetzen wollen, ist es demnach klug und strategisch vorteilhaft, zunächst die Irrationalität des Menschen, seine Impulsivität und Emotionalität sanft zu behandeln, denn so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass wir unsere Interessen tatsächlich erreichen. Wie sonst ließe sich der Ratschlag erklären, dass wir beim Erkennen und Verstehen zugrundeliegender Emotionen Pseudo-Verständnis zeigen sollen? Wenngleich sich die Intention hinter den Empfehlungen auf Basis ihres Inhaltes nicht zweifelsfrei belegen lassen, hinterlässt das Harvard-Konzept den Beigeschmack einer instrumentalisierten, strategisch-motivierten Berücksichtigung menschlicher Aspekte.

Montada und Kals (2013) liefern zwei weitere Kritikpunkte. Erstens erscheint der Rat, Interessen statt Positionen zu fokussieren nur solange praktikabel, wie die Interessen in irgendeiner Form vereinbar sind. Sind sie es nicht, werden auch Interessen normativ begründet und es fehlt dem Konzept an Lösungsstrategien derartige Konflikte beizulegen. Zweitens ist die Forderung, man solle objektive Kriterien zur Bewertung von Lösungsoptionen nutzen nur dann sinnvoll, solange sich die Parteien intersubjektiv einigen können. Gelingt das nicht, erhält der Konflikt auch an dieser Stelle eine normative Basis (ebd.).

Die vorgetragenen Kritikpunkte sind durchaus schwerwiegend, v.a. wenn man sich an einem psychologisch geprägten Verständnis sozialer Konflikte orientiert, wie es von Montada und Kals (2013) vertreten wird, denn das Harvard-Konzept liefert letztlich keine Empfehlungen für den Umgang mit subjektiv erlebten Norm- oder Anspruchsverletzungen. Das muss es auch nicht, solange es sich auf bloße Positions-, Meinungs- oder Interessensdivergenzen bezieht, die von den Beteiligten wechselseitig normativ akzeptiert

werden. Doch daraus folgt, dass sich das Harvard-Konzept nicht mit sozialen Konflikten beschäftigen kann.

4.3.4 Weitere Ansätze

Darüber hinaus existieren weitere Ansätze, die in eklektischer Darstellung verschiedene Aspekte und Differenzierungen insbesondere zur Verhandlung propagieren und dabei auf teils vagen Konfliktdefinitionen („Sie sind wie ein Strom, der sich aus vielen und teilweise unbekanntem Quellen nährt“) basieren (Tries & Reinhardt, 2008, S. 25). Andere Konzepte nutzen differentialpsychologische Modelle (z.B. *Dual Concern Model*) zur Verhaltensbeschreibung und ergänzen spezifische Anwendungsfälle. So sollte man sich in konkurrierender Weise bei dringenden oder unpopulären Entscheidungen einseitig durchsetzen oder sich nachgebend und entgegenkommend verhalten, um bei unwichtigen Fragen Vernunft zu signalisieren (Thomas, 2008). Diese Ansätze erscheinen aus psychologischer Perspektive unbefriedigend. Wenn der Organisationsberater Udo Haeske (2002) in seinem 6-Phasen-Modell der Konfliktbewältigung die persönliche Konfliktverarbeitung (z.B. Enttäuschung verarbeiten, Rachegefühle verbannen) einer erfolgten Lösungsvereinbarung nachfolgend, an das Ende seines Modells stellt, ist aus psychologischer Perspektive nicht ersichtlich, wie frühere Phasen (z.B. Vertrauen aufbauen, offen kommunizieren) authentisch und sinnvoll umgesetzt werden können. Auch hier soll die praktische Expertise der Autoren nicht angezweifelt werden. Doch solange der psychologische Kern sozialer Konflikte, d.i. spezifische anlassbezogene Kognitionen und Emotionen, unberücksichtigt bleibt, besteht die Gefahr, dass die so erzielten Konfliktlösungen zwar zweckmäßiger aber nicht nachhaltiger Natur sind.

4.3.5 Zusammenfassung

Innerhalb der Konfliktbewältigung erfährt das (nicht-psychologische) Konfliktmanagement insbesondere im praktischen Kontext von Unternehmensberatung und Coaching eine durchaus beachtliche Aufmerksamkeit. Für das hier verfolgte Ziel, Erkenntnisse zum Umgang mit Konflikten an einen breiten Teil der Bevölkerung weiterzugeben, erscheinen diese insgesamt eher wenig geeignet. Hierfür lassen sich zwei Argumente anführen.

Erstens fehlen, mit Ausnahme des Harvard-Konzeptes, handlungspraktische Ableitungen. Die Darstellungen beschränken sich auf begriffliche und konzeptionelle Differenzierungen. Hierbei wird sich mal auf psychologische Theorien bezogen (z.B. Thomas, 2008), mal eine mannigfaltige, doch letztlich willkürliche Differenzierung verschiedener Konfliktarten vorgenommen (Schwarz, 2014) oder das Feld in eklektischer Weise durchdekliniert (Tries & Reinhardt, 2008). Natürlich können auch derartige Differenzierungen innerhalb der Alltagspsychologie nützlich sein. Wie bereits erwähnt, kann das Modell der Eskalationsstufen von Glasl (1994) zu wertvollen Reflexionen beitragen.

Zweitens, und das betrifft sämtliche, der hier vorgestellten Konzepte, fehlen explizite Annahmen, über den psychologischen Kern sozialer Konflikte. Definitionen erfolgen vage (Tries & Reinhardt, 2008) oder werden grundsätzlich vermieden (Schwarz, 2014). Wir hatten im Zuge möglicher Konfliktdefinitionen (vgl. Kap. 4.1) auf die Plausibilität der Konfliktdefinition nach Montada und Kals (2013) verwiesen, nach der eine subjektiv erlebte Norm- oder Anspruchsverletzung eine notwendige Voraussetzung darstellt, um aus psychologischer Sicht von einem sozialen Konflikt zu sprechen. Daraus folgt, dass Konzepte, die dieses Verständnis nicht teilen, per se nur begrenzt für eine nachhaltige Beilegung geeignet sind, weil sie schlichtweg von einem anderen Gegenstand ausgehen.

4.4 Mediation

Mediation ist ein Verfahren zur konstruktiven Konfliktbeilegung, bei dem die Konfliktparteien mithilfe einer vermittelnden und allparteilichen dritten Person freiwillig und eigenverantwortlich eine für alle Beteiligten gewinnbringende Lösung anstreben (vgl. Kriegel-Schmidt, 2017; Montada & Kals, 2013; Rabe & Wode, 2014).

Montada und Kals selbst haben ausgehend von ihrer Konzeption sozialer Konflikte ein gerechtigkeitspsychologisch fundiertes Mediationsmodell entwickelt (Montada & Kals, 2013). Nach einer kurzen Einführung in die Entwicklung und Methode der Mediation, werden wir diesen Ansatz vorstellen und dabei diskutieren, ob das Konzept für die Weitergabe an die Bevölkerung geeignet ist.

4.4.1 Entwicklung der Mediation

Erste Hinweise für einen derartigen Umgang mit Konflikten lassen sich bereits vor 6000 Jahren in China aufzeigen. Im Zuge der Modernisierung und der Etablierung des kodifizierten Rechts verliert sich die Spur weitestgehend, bis im angloamerikanischen Raum der 60er Jahre die Mediation zunächst bei Scheidungskonflikten wieder zunehmend an Bedeutung gewann (vgl. Proksch, 2018).

Heute finden wir Anwendungsgebiete in fast allen Lebensbereichen: Familie und Partnerschaft, Wirtschaft, Schule, Umwelt, Politik, Gesundheitswesen etc. (Montada & Kals, 2013). Mediation ist heute nicht nur ein Verfahren, sie ist Grundhaltung, Glaube und Vision für eine neue Kultur der Konfliktbeilegung (Tröndle, 2017) und wird u.a. mit der Hoffnung verbunden, Demokratie (Gaugl 2015; Mehta 2003) und sozialen Frieden (Grohn & Busch, 2015; Montada, 2009) zu fördern. Weigel argumentiert, dass Mediation als Idee, dem Selbstverständnis der Bevölkerung einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft sowie den post-modernen Trends nach Individualisierung (Eigenverantwortlichkeit) und Konnektivität (globaler Verbundenheit) entspricht und sich so die hohe Popularität erklären lässt (Weigel, 2017).

Durch das Mediationsgesetz (MedG) innerhalb des 2012 erlassene Bundesgesetz zur Förderung der Mediation wurde die Methode der Mediation in deutsches Recht integriert. Damit soll eine verstärkte Anwendung außergerichtlicher, jedoch auf justiziable Konflikte beschränkte, Konfliktbeilegung gefördert sowie Richtlinien für die Aus- und Fortbildung von Mediatoren bereitgestellt werden.

Mediation bildet zudem zunehmend einen eigenen Wissenschaftszweig, der durch seine hohe Interdisziplinarität aus Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft und Psychologie gekennzeichnet ist (Kriegel-Schmidt, 2017). Die wissenschaftliche Psychologie liefert hierzu eine Vielzahl relevanter Beiträge (Kals, 2003; Montada & Kals, 2013). Hierbei wird die Forderung nach verstärkten Evaluationsmaßnahmen vielfach betont (vgl. Kap. 4.4.4).

4.4.2 Methode der Mediation

Übergeordnete Ziele. Ziel einer Mediation ist die nachhaltige Beilegung sozialer Konflikte, wobei die Konfliktparteien mit gleicher Freiheit und Informiertheit eine Vereinbarung

schließen, die für alle Beteiligten mehr Gewinne als Kosten, also eine *Win-Win*-Lösung bereitstellt (vgl. Montada & Kals, 2013). Im Sinne einer transformativen Mediation besteht ein weiteres Ziel darin, dass sich das Konfliktverhalten der Konfliktparteien auch über den aktuellen Konflikt hinaus nachhaltig verbessert (Folger & Bush, 2015). Hierbei fungiert die Mediation als Prozess des sozialen Lernens, der konfliktbezogene Kommunikationsmuster, die Selbstbestimmung und -reflexion sowie die Empathiefähigkeit der Konfliktparteien langfristig verbessert (Heintz, 2018).

Prinzipien der Mediation. In der Literatur werden verschiedene Grundprinzipien angeführt (Haft & Schliefen, 2009; Montada & Kals, 2013; Proksch, 2018; Rabe & Wode, 2014). Sie spiegeln damit unterschiedliche Akzentuierungen in der Gestaltung der Mediation wider. Einige Prinzipien beziehen sich vorrangig auf Selbstverpflichtungen der Medianten, andere fokussieren die Rolle des Mediators.

- (i) **Freiwilligkeit:** Die Parteien nehmen, sofern nicht gerichtlich angeordnet, freiwillig an der Mediation teil.
- (ii) **Selbstbestimmtheit:** Die Konfliktparteien entscheiden selbst über mögliche Lösungsoptionen und legen sich eigenverantwortlich auf eine finale Lösung fest.
- (iii) **Vertraulichkeit:** Innerhalb der Mediation werden sachliche und persönliche Informationen vertraulich ausgetauscht. Das betrifft auch die Verschwiegenheitsverpflichtung seitens der Mediatoren.
- (iv) **Respektvoller Umgang:** Die Konfliktparteien verpflichten sich zu einer wertschätzenden Kommunikationskultur. Dies meint insbesondere den Verzicht auf Manipulationstechniken.
- (v) **Ehrlichkeit und Informiertheit:** Die Parteien verpflichten sich zu wechselseitiger Ehrlichkeit und Informiertheit, um so eine produktive Konfliktbeilegung zu ermöglichen.
- (vi) **Verfahrensleitung:** Dem Mediator obliegt das Recht und die Pflicht das Verfahren zu leiten und strukturell zu gestalten.
- (vii) **Allparteilichkeit:** Die Mediatoren verpflichten sich zur Allparteilichkeit in dem Sinne, dass sie jede Konfliktpartei in ihren Wünschen und Anliegen unterstützen, um insbesondere Machtungleichgewichte auszugleichen.

- (viii) **Berücksichtigung Dritter:** Eine im Rahmen einer Mediation geschlossene Vereinbarung darf nicht zu Lasten Dritter erfolgen, da dies u.a. die Nachhaltigkeit der Vereinbarung negativ beeinflusst.

Aufgaben des Mediators. Aus den aufgeführten Prinzipien lassen sich die Aufgaben eines Mediators ableiten. Auch hier gibt es unterschiedliche Akzentuierungen insbesondere zu der Frage, wie aktiv Mediatoren in den Prozess eingreifen sollten. Folger & Busch (2015) vertreten die Position, dass der Eigenständigkeit der Konfliktparteien nur entsprochen werden kann, wenn sich die Mediatoren stark zurücknehmen und lediglich eine nicht-direktive, begleitende Rolle einnehmen. Andere argumentieren für ein aktivere Rolle der Mediatoren, da so die Wahrscheinlichkeit und die Nachhaltigkeit einer Lösungsvereinbarung verbessert werden kann (Hösl, 2011; Montada & Kals, 2013). Der zweiten Lesart folgend, stellen Montada und Kals (2013, S. 44) folgende Anforderungen. Mediatoren sollten (i) Machtungleichgewichte zwischen den Konfliktparteien ausgleichen, (ii) manipulative Taktiken unterbinden, (iii) weitere Eskalationen vermeiden, (iv) die Reflexion des Einzelnen sowie das gegenseitige Verstehen fördern, (v) den Konflikt aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und (vi) zur Erarbeitung einer möglichst großen Zahl von Lösungsoptionen beitragen.

Phasen der Mediation. Auch hier finden wir verschiedene Konzeptionen, die sich sowohl bzgl. ihrer Inhalte als auch deren Aufteilung zu einzelnen Phasen unterscheiden (Ballreich & Glasl, 2011; Haft & Schliefen, 2009; Montada & Kals, 2013; Proksch, 2018; Rabe & Wode, 2014). Nachfolgend wird der Versuch unternommen, eine Schnittmenge der vorhandenen Konzeptionen zu skizzieren, um ein Grundverständnis für den Ablauf einer Mediation zu schaffen. Zudem muss betont werden, dass Phasenmodelle zwar einen idealisierten Ablauf beschreiben, der in der konkreten Anwendung häufig zu Akzentuierungen, Auslassungen oder rekursiven Schleifen führen kann.

- (i) **Vorbereitung:** Zunächst wird das Konfliktthema gesichtet. Es werden übergeordnete Ziele geklärt, involvierte Parteien analysiert und über die Prinzipien einer Mediation informiert. Am Ende wird ein Mediationsvertrag geschlossen.

- (ii) **Informations- und Themensammlung:** Es werden die oberflächlichen Streitthemen und Positionen erfasst (Oberflächenstruktur).
- (iii) **Vertieftes Verständnis schaffen:** Anschließend soll geklärt werden, welche Interessen und Motive hinter den jeweils vertretenen Positionen liegen (Tiefenstruktur).
- (iv) **Annäherung:** Auf Grundlage der ermittelten Tiefenstruktur wird versucht, die sich widersprechenden Überzeugungen der Konfliktparteien anzunähern oder zu überwinden.
- (v) **Lösungsoptionen entwickeln:** Es werden möglichst viele Ideen zusammengetragen, wie der Konflikt oder einzelne Bestandteile beigelegt werden könnte, sodass alle Konfliktparteien mehr Vor- als Nachteile haben.
- (vi) **Lösungsoptionen bewerten:** Die entwickelten Lösungsoptionen werden anhand von vereinbarten Kriterien bewertet.
- (vii) **Auswahl und Umsetzung:** Abschließend wird auf Basis der entwickelten Lösungsoptionen eine Auswahl getroffen und eine konkrete Umsetzung vereinbart. Diese Phase endet mit dem Schließen einer Mediationsvereinbarung.
- (viii) **Evaluation:** Idealerweise erfolgt eine Begleitung der Lösungsumsetzung und ermöglicht so eine summative Evaluation des Verfahrens.

Zusammenfassend können wir die Phasen der Mediation auch als U-Prozess beschreiben (vgl. Rabe & Wode, 2014). Wie der Buchstabe „U“ wird der Konflikt zunächst an seiner Oberfläche betrachtet und die offensichtlichen Streitgegenstände herausgestellt. Für eine nachhaltige Konfliktlösung müssen jedoch zusätzlich die Hintergründe des Konfliktes betrachtet werden, das meint die Tiefenstruktur aus Interessen, Motiven und Emotionen der Konfliktparteien. Erst auf dieser Basis kann man zur Oberfläche zurückkehren und konkrete Lösungen ermitteln (ebd.).

Nachdem wir ein Grundverständnis für die Methode der Mediation geschaffen haben, werden wir im Folgenden das Mediationskonzept von Montada und Kals etwas genauer herausstellen. Dabei werden Aspekte fokussiert, die sich im Speziellen aus der (gerechtigkeits-)psychologischen Anlage dieses Ansatzes ergeben.

4.4.3 Mediationskonzept von Montada und Kals

Bereits 2001 haben Leo Montada und Elisabeth Kals ein Mediationskonzept veröffentlicht, das bezüglich des Verständnisses sozialer Konflikte und deren Beilegung eine psychologische Perspektive einnimmt. Heute liegt das Konzept in seiner dritten Auflage vor (Montada & Kals, 2013). Wenngleich auch hier den zuvor geschilderten Phasen der Mediation weitestgehend gefolgt wird, weist dieser Ansatz einige Besonderheiten auf, die im Folgenden skizziert werden sollen. Es wird argumentiert, dass die von Montada und Kals vertretenden Ansätze besonders geeignet sind, um soziale Konflikte in ihrem psychologischen Kern zu verstehen und sie darauf aufbauend nachhaltig beizulegen. Damit erscheint dieses Konzept für eine Weitergabe an die breite Bevölkerung prädestiniert.

Verständnis sozialer Konflikte. Wie bereits in Kapitel 4.1.2 dargestellt, werden soziale Konflikte überwiegend als empfundene Unvereinbarkeiten (bzgl. Fühlen, Denken, Handeln) beschrieben, wodurch mindestens eine Konfliktpartei ihre eigenen Vorstellungen, Absichten oder Handlungen als beeinträchtigt erlebt (vgl. Glasl, 2011). Montada und Kals definieren soziale Konflikte in einem begriffsanalytischen Bedingungsgefüge. Demnach handelt es sich immer dann um einen sozialen Konflikt, wenn folgende Bedingungen aus subjektiver Sicht vorliegen: (i) A erlebt eine Norm- oder Anspruchsverletzung durch B, (ii) A erlebt Betroffenheit, (iii) A schreibt B Verantwortlichkeit zu und (iv) B liefert keine Rechtfertigungen (vgl. Montada & Kals, 2013, S.93). Dieses Bedingungsgefüge ist somit nicht nur Definition, sondern ermöglicht gleichzeitig einen übergeordneten Ansatz zur Konfliktbearbeitung, indem die Gültigkeit einzelner Bedingungen diskutiert und in diesem Zuge relativiert werden können. Zweitens verweist Punkt (i) auf den an anderer Stelle oft nicht hinreichend berücksichtigten Umstand, dass Konflikte immer mit normativen Bewertungen verbunden und damit etwas anderes als legitime Unvereinbarkeiten sind. Dieser zunächst unscheinbar anmutende Aspekt ist für eine nachhaltig befriedende Konfliktbeilegung jedoch essentiell (ebd.).

Relativierung. Soziale Konflikte basieren in diesem Sinne auf subjektiven Überzeugungen der Konfliktparteien. Mit der Definition sozialer Konflikte liefern Montada und Kals konkrete Annahmen dazu, worin diese Überzeugungen bestehen. Ein sozialer Konflikt kann folglich beigelegt werden, wenn (i) die uneingeschränkte Gültigkeit der erlebten Norm-

oder Anspruchsverletzung relativiert werden kann, (ii) wenn die subjektiv erlebte Betroffenheit vor dem Hintergrund der abseits des Konfliktes positiv wahrgenommenen Lebensbedingungen reduziert wird, (iii) wenn es gute Gründe gibt, der anderen Konfliktpartei nicht uneingeschränkte Verantwortung für ihr Verhalten zuzusprechen oder (iv) die andere Konfliktpartei rechtfertigende Gründe anführt. Wenn es innerhalb der Mediation gelingt, diese Überzeugungen zu relativieren, kommt es zu einer Annäherung der Konfliktparteien, womit eine Voraussetzung für das Finden einer Konfliktlösung bezüglich der vertretenen Positionen, Interessen und Motive geschaffen wird. Montada und Kals liefern weitere Hinweise dazu, wie Relativierungen im Umgang mit gerechtigkeitspsychologisch relevanten, normativen Überzeugungen und im Umgang mit erlebten Emotionen erfolgen können.

Gerechtigkeit(en). Die Relevanz von Gerechtigkeit im Kontext der Konfliktbearbeitung wird durch zahlreiche Publikationen in den letzten Jahren unterstrichen (z.B. Dieter, Montada & Schulze, 2000; Kals & Maes, 2012; Kohlhage, 2017; Sguaitamatti & Hellmüller, 2012; Will, 2019). Die dort häufig fokussierten Fragen zur Bedeutung erlebter Verfahrens- oder Ergebnisgerechtigkeit ergänzen Montada und Kals mit der Annahme, dass Norm- und Anspruchsverletzungen immer mit erlebten Ungerechtigkeiten verbunden sind. Soziale Konflikte besitzen demnach einen normativen Kern, der sich nicht, wie bspw. im Harvard-Konzept vorgeschlagen (Fisher, Ury & Patton, 2013), allein durch eine Analyse der zugrundeliegenden Interessen klären lässt. Montada und Kals liefern folglich einen eigenen Ansatz zur Bearbeitung divergierender normativer Vorstellungen. (i) Zunächst sollen die Konfliktparteien ihre Gerechtigkeitsvorstellungen artikulieren und wechselseitig verstehen. (ii) Anschließend soll eine Einsicht in die Dilemmastruktur von Gerechtigkeitskonflikten vermittelt werden. Hierbei handelt es sich um die Einsicht, dass die tradierte Annahme, Gerechtigkeit sei normativ im Singulär zu denken („Meine Vorstellung ist gerecht, folglich sind alle anderen ungerecht.“), durch eine Konzeption vieler unterschiedlicher Gerechtigkeiten zu ersetzen sei. (iii) Durch eine positive, normative Relativierung, nach der jedes Gerechtigkeitsprinzip grundsätzliche Geltungsberechtigung besitzt und folglich keines eine alleinige, absolute Geltung beanspruchen darf, wird die Mischung verschiedener Prinzipien im Rahmen der Lösungsfindung theoretisch begründet. (iv) Die empirische Relativierung von Gerechtigkeitsnormen kann den Konfliktparteien die Anwendungsvielfalt und -präferenzen erläutern und damit verdeutlichen, dass jede Person

verschiedene Prinzipien auch kontextspezifisch verwendet. So kann eine generelle Ablehnung der von der Gegenseite präferierten Prinzipien überwunden werden.

Emotionsanalyse und -steuerung. Die Mediation beleuchtet den Konflikt nicht nur hinsichtlich dessen Oberflächenstruktur, sondern fokussiert insbesondere die Tiefenstruktur (Besemer, 1999). Letztere bezieht sich auf die einem Konflikt zugrundeliegenden Motive und den damit verbundenen Emotionen. Montada und Kals vertreten die Position, dass Emotionen innerhalb der Konfliktbearbeitung keineswegs zurückgedrängt werden sollten, sondern den Königsweg der Konfliktanalyse darstellen. Basierend auf dem Paradigma der kognitiven Emotionstheorien (Arnold, 1960; Lazarus, 1966) entwickelt Montada kognitive Strukturmodelle der Emotionen (Montada, 1989, 1995a, 1995b). Die Idee dahinter ist, dass Emotionen stets mit spezifischen, anlassbezogenen Kognitionen verbunden sind. Eine Analyse der erlebten Emotionen erlaubt daher Rückschlüsse auf die Überzeugungen einer Konfliktpartei. Im Zuge der Mediation können so Emotionen und deren kognitiven Ursachen thematisiert und bearbeitet werden (vgl. Kals & Müller, 2009). Hierbei werden die einer Emotion zugrundeliegenden Kognitionen hinterfragt und versucht, diese zu relativieren. Empfindet eine Person beispielsweise Scham, muss sie gemäß des Strukturmodells eigene relevante Standards (z.B. moralische Normen, Verhaltenskonventionen o.ä.) als verletzt betrachten. Durch die Änderung des Bewertungsmaßstabes findet eine Relativierung statt und die Emotion kann reflektiert und ggf. bearbeitet werden. Montada und Kals (2013) liefern damit eine Methode zur Emotionsanalyse und -steuerung. Dies bietet einen großen Mehrwert gegenüber anderen Konfliktbearbeitungsmethoden (z.B. Harvard-Konzept), die Emotionen zwar für wichtig erachten, aber neben der reinen Thematisierung keine Anhaltspunkte liefern, wie eine gezielte Bearbeitung oder Steuerung erfolgen kann.

Transzendierung. Im Rahmen der Mediation wird eine Lösung angestrebt, bei der alle Parteien am Ende mehr Vor- als Nachteile sehen. Damit solche *Win-Win*-Lösungen möglich werden, muss der Lösungsraum zuvor vergrößert werden. Nach Montada und Kals ist hierfür eine Transzendierung des Konfliktes notwendig. Dies verlangt einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel. Während die Konfliktparteien zunächst im Sinne einer mentalen Einengung lediglich den vorliegenden Konflikt fokussieren und primär eigene Verluste vermeiden wollen, sollte der Blick auf positive Austauschmöglichkeiten

gelenkt werden, also darauf, was man der anderen Partei geben könnte. Hierzu sollte man sich u.a. eigene Anliegen außerhalb des Konfliktes sowie innerpsychische Konflikte bewusst machen, um auf diese Weise “den Kuchen zu vergrößern“. Damit wird der Lösungsraum erweitert und durch die Berücksichtigung diverser Anliegen der Konfliktparteien steigt die Wahrscheinlichkeit für das Finden einer *Win-Win*-Lösung.

Edukativ-humanistischer Ansatz. Montada und Kals verfolgen zudem das Ziel, die Konfliktkompetenz der Konfliktparteien über den vorliegenden Konflikt hinausgehend zu verbessern. Das Transferpotential besteht neben mediationsspezifischer Handlungskompetenz bspw. in der Stärkung des Bewusstseins für automatische und fehleranfällige Denkprozesse (z.B. Überschätzung von Eigennutz als Motiv, illusionäre Konflikte, Verfügbarkeitsheuristiken) oder der Vermittlung von Kommunikationsproblemen und Kreativitätstechniken. Ähnlich wie im Konzept der transformativen Mediation, stellt die Konfliktbearbeitung damit einen Raum für soziale Lernprozesse zur Verfügung, in dem die Konfliktkompetenz nachhaltig verbessert werden kann.

Hypothetische versus assertorische Urteile. Wie wir gesehen haben, bildet die Befähigung zur Relativierung eigener Überzeugungen einen roten Faden im Mediationskonzept von Montada und Kals. Die Konfliktbearbeitung zielt in verschiedenen Aspekten darauf ab, dass die Parteien ihre situative Neigung überwinden, auf eigenen Urteilen zu beharren und andere Sichtweisen abzulehnen (Montada & Kals, 2013). In Anlehnung an Bernhardt (2000) können wir diese Neigung als assertorisches Urteilen bezeichnen (vgl. auch Montada, 1989, 1992). Als Gegenpol können wir eine revisionsbereite oder hypothetische Urteilstendenz konstatieren, wenn Personen dazu neigen, eigene Urteile infrage zu stellen, die Meinungen anderer Personen zu berücksichtigen sowie eine Bereitschaft zur Perspektivübernahme zeigen (Bernhardt, 2000). Wenn wir also das Mediationskonzept von Montada und Kals in eine verkürzte Formel bringen möchten, dann könnten wir sagen, dass die Konfliktbearbeitung auf Reflexionen und Relativierungen basiert, die den Konfliktparteien dabei helfen, assertorische und damit konfliktträchtige Urteilstendenzen in hypothetische Urteile zu überführen.

Zusammenfassend betrachtet, stellt das Mediationskonzept von Montada und Kals eine gegenwärtig einzigartige Kombination aus psychologisch fundiertem Konfliktverständnis und der Ableitung diesbezüglicher Methoden der Konfliktbearbeitung dar. Indem es normative Verletzungen als notwendige Voraussetzung sozialer Konflikte definiert, entsteht ein tieferes Konfliktverständnis, welches sich klar von legitimen Positions-, Meinungs- oder Interessensdivergenzen abgrenzt. Das Konzept entwirft konkrete Wege, wie im Rahmen der Mediation mit Emotionen und erlebten Norm- oder Anspruchsverletzungen aktiv und produktiv umgegangen werden kann.

Die Kombination aus Edukation, Reflexion und Relativierung folgt einem humanistischen Menschenbild, das spezifische Konflikte als wertvolle Gelegenheit begreift, um über den vorliegenden Konflikt hinaus die individuelle Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit sozialen Konflikten nachhaltig zu verbessern. Der Mensch wird im Lichte der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie (Lerner, 1980) von Natur aus als ein konfliktträchtiges Wesen konzipiert, weil es nach Gerechtigkeit strebend mit alternativen Gerechtigkeitskonzeptionen seiner Umwelt immer wieder in Konflikt gerät. Der Mensch wird aber gleichzeitig als lernfähiges und selbstreflektierendes Wesen verstanden, das in der Lage ist, den wahren Kern sozialer Konflikte zu verstehen und aus diesem Verständnis heraus, selbstständig friedlich-kooperative Lösungen entwickeln kann.

Das Mediationskonzept von Montada und Kals stellt damit eine überaus wertvolle Grundlage für die Weitergabe (konflikt-)psychologischer Erkenntnisse zum Umgang mit sozialen Konflikten dar.

Es bleibt bis dato ungeklärt, weshalb dieses Konzept innerhalb der Mediationswissenschaft bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhält. Zwei Vermutungen seien an dieser Stelle genannt: (i) Montada und Kals wenden sich bewusst gegen einen lösungsorientierten Pragmatismus. Entgegen dem Harvard-Konzept (Fisher, Ury & Patton, 2011), dessen bisweilen leicht plakativ anmutenden Leitsätze für die Praxis eine hohe Anwendungsnähe suggerieren, ist ihr Ansatz auf den ersten Blick weniger intuitiv und verlangt psychologische Fachexpertise. Es entsteht die Vermutung, dass es sich hier um ein Vermittlungsartefakt handelt und die Inhalte sich nicht nur an Mediatoren, sondern ebenso an eine breite Bevölkerungsschicht vermitteln lassen. (ii) Evaluationsstudien sind notwendig, um die Wirksamkeit von Interventionen nachzuweisen. Gleichzeitig liefern erbrachte Wirksamkeitsbelege Argumente für die Nutzung eines Verfahrens. Wenngleich Montada

und Kals mit der Fach-Community darin übereinstimmen, dass systematische Evaluationsstudien fehlen und dringend erbracht werden sollten (Bastine, 2014; Carnevale und De Dreu 2011; Fells 2012; Hauska & Jeschonek, 2017; Kals, Maes & Ittner, 2018; Wall & Dunne, 2012), liegen für dieses Konzept derartige Ergebnisse bislang nicht vor.

4.4.4 Wirksamkeit und Anwendungspraxis

Bei all der Euphorie für die Mediation als Verfahren im Allgemeinen und der gerechtigkeitspsychologisch orientierten Konzeption von Montada und Kals im Besonderen, muss daher die Frage nach der Wirksamkeit mediativer Konfliktbearbeitung gestellt werden.

Die ersten Evaluationsstudien stammen aus dem angloamerikanischen Raum der späten 1970er Jahre und untersuchen die Wirksamkeit von Scheidungs- bzw. Familienmediation (z.B. Pearson & Thoennes, 1988, 1989; Überblick u.a. bei Benjamin & Irving, 1995; Koch & Lowery, 1984, Link & Bastine, 1991). Betrachtet wurden hier insbesondere (i) die Vereinbarungshäufigkeit (ca. 40 bis 60 % vollständige Vereinbarung); (ii) die Verfahrens- und Ergebniszufriedenheit (ca. 60 bis 90 %; im Vgl. 40 bis 50 % bei Gerichtsverfahren) sowie (iii) die Haltbarkeit der Vereinbarungen (auch hier zeigten sich besser Werte im Vergleich zum Gerichtsverfahren, vgl. Bastine, 2002; für eine detaillierte evaluative Gegenüberstellung von Mediations- und Gerichtsverfahren siehe z.B. Greger, 2010). Ende der 1990er Jahre kam es auch im deutschsprachigen Raum zu ersten Evaluationsstudien, welche die bisherigen Ergebnisse weitestgehend bestätigen konnten (Überblick z.B. bei Bastine & Wetzel, 2000). Für die Schulmediation (Peer-Mediation) konnten sowohl in angloamerikanischen (z.B. Gerber, 1999; Smith et al., 2002) als auch in deutschsprachigen Evaluationsstudien (z.B. Behn et al. 2006) Wirksamkeitsnachweise erbracht werden. Erwähnenswert ist hier der Befund von Johnson und Johnson, nach dem Schülermediatoren ihre erworbenen Kompetenzen auch außerhalb der Schule anwenden und eine positivere Einstellung gegenüber Konflikten entwickeln (Johnson & Johnson, 1995). Wenngleich die Ergebnisse insgesamt für eine nachgewiesene Wirksamkeit, insbesondere bei interpersonellen Konflikten, sprechen (z.B. Bierbrauer & Klinger, 2008; Burrell et al., 2014, Greger, 2013), wurde und wird eine verstärkte systematische Evaluationsforschung gefordert (z.B. Bastine, 2002; Carnevale & De Dreu, 2011; Montada & Kals, 2013). Es

muss als eine hochaktuelle Aufgabe einer sich zunehmend formenden Mediationswissenschaft verstanden werden, systematische Evaluationen zu erbringen (vgl. Kriegel-Schmidt, 2017). Forschungslücken bestehen einerseits im Bereich der prozessualen Evaluation (vgl. Link & Bastine, 1991), das meint die Wirkmechanismen und Effektivität einzelner Mediationstechniken und andererseits in vermehrten Langzeitstudien zur Überprüfung von Wirkungszusammenhängen (Bastine, 2014; Wall & Dunne, 2012). Hauska und Jeschonek publizierten in jüngster Zeit eine Systematik zur Evaluierung sozialer Konflikte und liefern einen wichtigen Baustein für die Konzeption umfassender Evaluationsstudien (Hauska & Jeschonek, 2017). Es lassen sich zudem erste Studien ausmachen, die interne Wirkungszusammenhänge innerhalb des Mediationsprozesses untersuchen und deren Bedeutung aufzeigen konnten (Gutenbrunner, 2017; Kaiser, Gabler & Norden, 2017).

Leider wäre es voreilig, den Trend einer sich zunehmend profilierenden Mediationswissenschaft als hinreichende Bedingung für eine sich ebenso positiv entwickelnde Anwendungspraxis der Mediation anzunehmen. Ernüchternde Darstellungen in Bezug auf die Arbeits- und Verdienstbedingungen von Mediatoren und die stagnierende, mitunter sogar zurückgehende Zahl durchgeführter Mediationen, schildert der aktuelle Evaluationsbericht zum deutschen Mediationsgesetz eindringlich (Masser, Engewald & Scharpf, 2017). Einen gegenteiligen Trend kann man hingegen bei Varianten der Mediation feststellen, die niedrighschwellige Angebote liefern, wie Kurzzeitmediation (z.B. Fritz, 2018), Telefonmediation (z.B. Boettcher & Himstedt, 2018) oder Online-Mediation (z.B. Märker & Trénel, 2003). Hier steigen die Anwendungsfälle und erste Wirksamkeitsuntersuchungen liefern positive Befunde (Müller, 2012). Dies legt die Vermutung nahe, dass Mediation zwar als Idee hochaktuell ist, aber es modernen Spielarten obliegt, diese Idee der breiten Bevölkerung im 21. Jahrhundert zugänglicher zu machen.

5. Grundlagen des Kompetenztransfers

Nachdem wir im vorherigen Kapitel mögliche Vermittlungsinhalte skizziert und deren Eignung für die Weitergabe diskutiert haben, sollen im Folgenden Aspekte thematisiert werden, die für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse hilfreich sind. Dabei beginnen wir mit einer begrifflichen Festlegung des Kompetenzbegriffes (Kap. 5.1) und skizzieren anschließend, wie Lernen in digitalen Räumen konzipiert werden kann (Kap. 5.2). Da die Weitergabe im Rahmen des hier vorgestellten Ansatzes *Conflict Food* unter Verwendung sozialer Medien erfolgen soll, gehen wir kurz auf die aktuelle Nutzung sozialer Medien ein (Kap. 5.2.1) und behandeln begriffliche Komponenten zum Ort und der Intentionalität des Lernens (Kap. 5.2.2). Im Weiteren werden wir psychologische Lerntheorien vorstellen und deren Nutzen im Kontext digitaler Lernumgebungen diskutieren (Kap. 5.2.3), bevor wir abschließend näher auf audiovisueller Lernmedien eingehen (Kap. 5.2.4).

Es muss hierbei erwähnt werden, dass jeder der genannten Aspekte die Möglichkeit bietet, eigene umfangreiche Arbeiten zu verfassen. An dieser Stelle nehmen wir jedoch eine pragmatische Perspektive ein und orientieren die Darstellung an den Notwendigkeiten der späteren empirischen Realisierung.

5.1 Kompetenzbegriff

Aus dem hier verfolgten Ziel, psychologische Erkenntnisse zum Umgang mit sozialen Konflikten weiterzugeben, ist die Beschäftigung mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ unausweichlich. Dies erscheint umso dringlicher, wenn wir uns die vielfältige und z.T. uneinheitliche Verwendung des Begriffes vor Augen führen (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003; Hartig & Klieme, 2006). Weinert (2001) bemängelt eine konzeptuelle Inflation. Für Grunert (2012) ist der Begriff der Kompetenz zu einem Modewort geworden, das häufig unpräzise verwendet wird und somit mittlerweile zu einem Reizwort avanciert ist (Pfadenhauer, 2010). Noch kritischer zeigen sich Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011), wenn sie in Anlehnung an das von Beck (1987) postulierte Theorie-Empirie-Problem feststellen, dass insbesondere in der Psychologie und der empirischen Bildungsforschung eine unpräzise Verwendung des Kompetenzbegriffes zu fragwürdigen Operationalisierungen und ungültigen Ergebnisinterpretationen führt. Für die vorliegende

Arbeit folgt daraus erstens, dass wir uns der Vielfalt verschiedener Begriffsverwendungen bewusst sein sollten. Zweitens kann es hier nicht das Ziel sein, eine einheitliche Definition zu entwickeln. Drittens ist es gleichzeitig unumgänglich, eine Arbeitsdefinition anzuführen, auf welcher die empirische Untersuchung basiert. Wohlwissend, dass damit die Problematik divergierender Begriffsverwendungen nicht gelöst ist.

Eine Ursache für die Vielfalt begrifflicher Verwendung ist der Tatsache geschuldet, dass der Kompetenzbegriff in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich konnotiert ist. Aus einer ökonomischen Perspektive geht es vorrangig um einen effizienten Einsatz und der Erweiterung von Kompetenzen, um das Humankapitel optimal zu nutzen. Kompetenzen werden hier zu einer Währung des 21. Jahrhunderts. Aus soziologischer Perspektive führt die inflationäre Verwendung zu einer begrifflichen Substanzlosigkeit und einem kritisch zu betrachtendem Dogma eines neoliberalen Zeitgeistes. Aus pädagogischer Sicht stehen hingegen Handlungsfähigkeit, Mündigkeit und gesellschaftliche Mitwirkung im Zentrum der Betrachtung. Die psychologische Perspektive fokussiert Fähigkeiten und Fertigkeiten als kognitive Dispositionen, um Problem zu lösen, was als Beitrag zu einer Ökonomisierung der Bildung verstanden und ebenso bemängelt werden kann (vgl. Perko & Klitschke, 2014). Eine weitere oft anzutreffende Differenzierung teilt das Kompetenzverständnis in kognitionsbezogene und handlungs- bzw. performanzbezogene Ansätze ein, wobei die Zuordnung einzelner Theorien uneinheitlich erfolgt (vgl. Heyse & Erpenbeck, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011). Heyse und Erpenbeck fassen kognitionsbezogene Ansätze eng. Hier gehe es nicht um "Menschenbildung" sondern um reine Wissensbildung, die Kompetenzen als kontextspezifische Leistungsdefinitionen in bestimmten Domänen konzeptualisiert, wie es insbesondere in Schulleistungstudien (PISA, TIMSS, PIRLS) der Fall ist. Sie kritisieren, dass Kompetenzen bereichsspezifisch begrenzt werden (z.B. mathematische Kompetenz) und sich somit von der gebräuchlichen Klassifikation der Berufspädagogik in Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz abgrenzen. Es wird weiter bemängelt, dass Hartig und Klieme, als prominente Vertreter der empirischen Bildungsforschung, Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen unter Ausschluss motivationaler und affektiver Faktoren“ zweckmäßig definieren (Hartig & Klieme, 2006, S.129), wenngleich Aspekte der Motivation und Emotion notwendigerweise im Kompetenzbegriff mitgedacht werden müssen. Performanzbezogene Ansätze verstehen Kompetenzen als Voraussetzung für spezifische Handlungsfähigkeiten, wie es erstmal von dem Sprachwissenschaftler Chomsky (1962) postuliert wurde (vgl.

Heyse und Erpenbeck, 2009). Chomsky hat die Debatte um die Bedeutung der Performanz eröffnet, indem er darauf verweist, dass die Kenntnis einer begrenzten Anzahl sprachlicher Regeln zu einer unendlichen Anzahl sprachlicher Ausdrucksformen führt. Kompetenz ist für ihn folglich untrennbar mit Performanz verbunden, wenngleich es sich um unterschiedliche Konstrukte handelt (vgl. Erpenbeck, 2012). Für Handlungs- bzw. performanzorientierte Ansätze kann Wissen allein Kompetenz nicht begründen. Kompetenz wird hier „als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit einem konkreten Handlungskontext“ verstanden (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 223). Bei aller Engführung moderner kognitionsbezogener Ansätze, wie sie in der aktuellen empirischen Bildungsforschung v.a. aus methodologischen Gründen vertreten werden (z.B. Baumert, Stanat & Demmrich 2001; Hartig & Klieme, 2006; Koeppen, Hartig, Klieme & Leutner, 2008), darf nicht übersehen werden, dass der Bezug auf eine kognitive Basis nicht bedeutet, dass die Handlungsdimension und damit die Bedeutung von motivationalen Aspekten grundsätzlich geleugnet wird. Für Weinert (2001) sind Kompetenzen mentale Bedingungen, die unter motivationalen und sozialen Voraussetzungen zur Problemlösung in Handlungssituationen genutzt werden können. Auch für den Psychologen Robert W. White (1959) sind Kompetenzen intrinsisch motivierte Handlungsfähigkeiten, was McClelland (1973) als Disposition für Performanz beschreibt (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, Heyse & Erpenbeck, 2009, Rudeloff, 2019).

Es entsteht folglich der Eindruck, dass der häufig angeführte Disput über die Bedeutung der Performanz und den damit relevant werdenden motivationalen Aspekten weniger kontrovers ist, als zunächst vorgegeben. Bis auf die pragmatische Engführung des Kompetenzverständnisses innerhalb der aktuellen Bildungsforschung (z.B. Hartig & Klieme, 2006), wonach lediglich kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen betrachtet werden, herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Kompetenz und Performanz funktional verbunden sind, was konzeptionelle Differenzierungen keineswegs ausschließt. In Kenntnis und Bewusstsein derartiger Debatten, die auf Unterschiedlichkeiten verschiedener Ansätze fokussieren, werden wir im Folgenden Eigenschaften des Kompetenzbegriffes darstellen, über die weitestgehend Einigkeit besteht. Grunert hat in einer hervorragenden Analyse verschiedener Konzeptionen derartige Charakteristika herausgearbeitet, die hier unverändert wiedergegeben werden. Kompetenzen zeigen danach folgende Merkmale:

- „a) Sozialisationsbezug: Kompetenzen werden im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben, gefestigt und ausgebaut;
- b) Aktivitätsbezug: Kompetenzen bilden sich im Sozialisationsprozess durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt heraus;
- c) Kontext-/Situationsbezug: Kompetenzen dienen der effektiven Bewältigung spezifischer (Problem-) Situationen;
- d) Wissensbasis: Kompetenzen basieren auf internalisierten Regeln, Wissens-elementen oder Mustern und stellen die Fähigkeit dar, diese in spezifischen (Problem-) Situationen anzuwenden;
- e) Generierungsprinzip: die erworbenen Kompetenzen stellen die generative Basis für das konkrete menschliche Handeln (Performanz) in spezifischen (Problem-) Situationen dar (Kompetenz-Performanz-Differenz); umgekehrt führt die Anwendung von Kompetenzen in spezifischen (Problem-) Situationen zum Erwerb neuer sowie zum Ausbau bestehender Kompetenzen, Performanz ist damit auch konstitutiv für Kompetenz;
- f) Ungleichheit: aufgrund ihres Umwelt- und Situationsbezuges sind Kompetenzen abhängig von den dem Individuum jeweils zur Verfügung stehenden Möglichkeitsräumen zum Kompetenzerwerb.“ (Grunert, 2012, S.42-43)

Kompetenzen sind folglich veränderlich und erlernbar (z.B. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003; Hartig & Klieme, 2006). Wenngleich sie auf Wissen basieren, sind sie nicht mit Wissen gleichzusetzen. Demnach gibt es „keine Kompetenzen ohne Wissen und Qualifikationen – wohl aber Wissen und Qualifikationen ohne Kompetenzen“ (Heyse & Erpenbeck, 2009, S.XVIII). Kompetenzen müssen zudem immer im Zusammenhang mit Handlungen und den zugrundeliegenden motivationalen Voraussetzungen gedacht werden (z.B. Erpenbeck, 2012; Roth, 1971).

Im Einklang mit diesen Annahmen, werden wir im Folgenden einen Kompetenzbegriff verwenden, wie er von Erpenbeck an verschiedenen Stellen vertreten wird: „Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten. Sie sind die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen“ (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. XII). Bezüglich der konstituierenden Elemente ergänzt Erpenbeck: „Individuelle Kompetenzen werden von

Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert“ (Erpenbeck, 2010, S.17).

Mit der Feststellung, dass Kompetenzen veränderbar und erlernbar sind, stellt sich folglich die Frage, auf welche Weise dies möglich wird. Wir werden diese Frage aus lernpsychologischer Sicht im nächsten Kapitel aufgreifen. Dem stellen wir hier ergänzend drei Annahmen voran, die von Heyse und Erpenbeck (2019) als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kompetenzvermittlung vermutet werden.

(i) Mit dem Merkmal „Ermöglichung“ verweisen sie darauf, dass Kompetenzen nicht direkt übertragen werden können. Im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik müssen Handlungsräume geschaffen werden, in denen sich Kompetenzen frei entwickeln können.

(ii) Das zweite Merkmal bezeichnen sie als „emotionale Labilisierung“. Ausgehend von der Annahme, dass Kompetenzen mehr als reines Informationswissen beinhalten und eine motivationale und emotionale Basis besitzen, erfolgt eine Kompetenzentwicklung vorrangig in Phasen erlebter Handlungsunsicherheit. Erst wenn wir mit unseren routinierten Lösungsstrategien nicht weiterkommen, können neue Strategien erprobt und emotional verinnerlicht werden. (iii) Daraus folgt, dass die Weitergabe von Kompetenzen nicht im Rahmen konventioneller, frontaler Wissensvermittlung erfolgen kann. Hierfür sind eigene Formen notwendig. Wie diese im Detail auszusehen haben, erläutern Heyse und Erpenbeck nicht. Sie benennen jedoch acht verschiedene Methoden, die aus ihrer Sicht dafür geeignet sind. Neben ihrem eigenen (kostenpflichtigen) Trainingsangebot MIT (Modulare Informations- und Trainingsprogramme) zählen dazu u.a. Coaching, Mentoring und Erfahrungsaustausch. Im Rahmen dieser Arbeit ist zudem erwähnenswert, dass explizit eine Kompetenzentwicklung mittels Web 2.0 zu den möglichen Methoden dazugehört. Erpenbeck und Sauter (2007) haben hierzu verschiedene Angebote analysiert (z.B. *Blended Learning*) und schließen daraus, dass Kompetenzentwicklung auch durch online-basierte Kommunikations- und Lernformen stattfinden kann.

5.2 Lernen in digitalen Räumen

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts und der zunehmenden Digitalisierung haben sich neue Lernorte und -möglichkeiten ergeben. *Blended Learning*, *Massive Open Online Courses*

(MOOCs), *Mobile* und *E-Learning* sowie *Open Educational Resources* (OER) werden zu den Schlagworten der modernen Bildungswissenschaften. Durch die Nutzung digitaler Technologien und der Zunahme online verfügbarer Lernmedien erfährt das lebenslange Lernen einen soziostrukturellen Wandel und gewinnt weiter an Bedeutung (Kerres, Hölterhof & Rehm, 2017). Lernen in digitalen Räumen ist zeit- und ortsunabhängig und wird zu einem „heterogenen Akt, der mittlerweile einen ubiquitären Charakter angenommen hat“ (Höfler & Kopp, 2018, S. 548). Die Etablierung und zunehmende Nutzung sozialer Medien wie YouTube, Twitter oder Facebook trägt zu dieser Entwicklung nachhaltig bei. Neben der Möglichkeit zur Vernetzung und dem Austausch privater Informationen bilden soziale Medien einen digitalen Raum für informelles Lernen. Dabei liefert insbesondere YouTube eine Plattform für gemeinsames Lernen, von und für Nutzer (Azer, 2012; Sträfling & Krämer 2013, Zahn et al. 2014). Der soziale Charakter des Lernens wird in digitalen Räumen damit so wichtig wie nie zuvor.

Dieser Wandel stellt das Bildungssystem sowie die korrespondierenden Wissenschaftsdisziplinen vor neue Herausforderungen und die steigende Zahl einschlägiger Publikationen belegt, dass diese Aufgabe angenommen wurde, aber mitnichten bewältigt ist. Hierbei geht es u.a. um Begriffsklärungen wie der Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernen (z.B. Rudeloff, 2019), der bildungspolitischen Frage zur Zertifizierung informeller Lernprozesse (z.B. Johnson et al. 2016, Overwien, 2005), der Integration und Erweiterung etablierter Lerntheorien (z.B. Bandura, 2019) sowie um ein erweitertes Verständnis und der Evaluation grundlegender Wirkungsmechanismen neuer Lernmedien (z.B. Azer, 2012; Colman, 2013; Sträfling & Krämer 2013; van der Zee, Admiraal, Paas, Saab & Giesbers 2017). Insbesondere Letzteres liefert gegenwärtig nur isolierte Einzelerkenntnisse und bedarf weiterer Systematisierung. Und wenngleich digitale Bildungsräume neue Möglichkeiten liefern, werden damit grundlegende Bildungsprobleme nicht automatisch gelöst. Schneider (2018) porträtiert *E-Learning* zwischen Euphorie und Ernüchterung und reiht sich damit in die Reihe weiterer Kritiker ein, die u.a. auf didaktische Schwächen und eine inflationäre, unspezifische Anwendung moderner Lernmedien verweisen (z.B. Baumgartner, 2012; Spitzer, 2012).

Für das in dieser Arbeit dargestellte Programm *Conflict Food* ist damit ein bildungswissenschaftlicher Rahmen grob umrissen, welcher nachfolgend hinsichtlich ausgewählter Aspekte konkretisiert werden soll.

5.2.1 Online Lernen mit sozialen Medien

Auf Basis einer repräsentativen Befragung von ca. 20.000 Deutschen veröffentlicht die Initiative D21 jährlich statistische Angabe zur aktuellen Internetnutzung in Deutschland (D21-Digital-Index 2018/2019). Für den Zeitraum 2018-2019 zeigt sich, dass in der Altersgruppe der 14- bis 49-Jährigen 97-99 Prozent der Befragten eine regelmäßige Internetnutzung angeben. In der Altersgruppe der 50-59 Jährigen trifft dies auf 91 Prozent und bei den 60-69 Jährigen auf 79 Prozent zu. Von den über 70-Jährigen geben aktuell 45 Prozent der Befragten eine regelmäßige Internetnutzung an. Damit ist die Internetnutzung in Deutschland gegenüber den Vorjahren um 3 Prozent auf 84 Prozent gestiegen.

66 Prozent der Deutschen nutzen soziale Medien. Dabei zeigen sich stärkere Alterseffekte. Während fast alle unter 30-Jährigen soziale Medien verwenden, nutzen diese bei den über 65-Jährigen lediglich 25 Prozent. Facebook nutzen im Mittel 41 Prozent der Deutschen. YouTube liegt nach WhatsApp und Facebook auf Platz drei mit einer mittleren Nutzung von 35 Prozent. Auch hier bescheinigt die Studie Alterseffekte. Im Altersbereich der 14- bis 49-Jährigen liegt die Nutzung bei 44 bis 64 Prozent, während sie bei den 50- bis 69-Jährigen mit 19 bis 30 Prozent geringer ausfällt.

Gemäß dem D21-Digital-Index (2018/2019) geben insgesamt 12 Prozent der Befragten an, dass sie regelmäßig (ein- oder mehrmals pro Woche) gezielt Lernangebote (z.B. Online-Kurse, Lernvideos) über das Internet nutzen. In dem 2016 veröffentlichten Überblick zur Nutzung von Online-Lernangeboten (Hart, 2016) belegen YouTube Platz 2 und Facebook Platz 4, was die Bedeutsamkeit sozialer Medien unterstreicht (vgl. Höfler & Kopp, 2018). YouTube hat aktuell weltweit 1,9 Milliarden aktive Nutzer. In jeder Minute werden durchschnittlich etwa 400 Stunden Videomaterial hochgeladen. Täglich werden ca. 5 Milliarden Videos auf YouTube angeschaut. Gegenüber der TV-Nutzung hat sich 2019 die Dauer, in der Menschen YouTube nutzen, verdoppelt (www.brandwatch.com). In einer amerikanischen Studie gaben 51 Prozent der YouTube Nutzer an, dass sie YouTube verwenden, um Dinge zu lernen, die sie zuvor noch nicht kannten (ebd.).

In einer eigenen Online-Befragung⁶ von deutschen YouTube-Nutzern gaben 55 Prozent der Befragten an, dass Sie YouTube regelmäßig nutzen, um sich bestimmtes Wissen oder Fähigkeiten anzueignen. 40 Prozent tun dies selten und nur 5 Prozent der Befragten nutzen

⁶ Die Befragung wurde mit der mobilen Befragungssoftware Appinio im März 2019 durchgeführt. Es wurden insgesamt 202 Personen befragt. Die Ergebnisse müssen sehr vorsichtig interpretiert werden, da die Software keine weiteren soziodemografischen Angaben zur Stichprobe ermöglicht.

YouTube ausschließlich zur Unterhaltung. Auf die Frage, ob sie einen YouTube-Kanal abonnieren würden, der ihnen zeigt, wie sie besser mit Streit- und Konfliktsituationen umgehen können, gaben 25 Prozent an „Ja, wenn er gut gemacht ist“. 42 Prozent der Befragten zeigten sich unentschlossen und für 32 Prozent ist diese Thematik nicht interessant. Wenngleich diese Ergebnisse mit größter Vorsicht zu interpretieren sind, liefern sie bestätigende Indizien, dass YouTube nicht nur der reinen Unterhaltung dient, sondern zu einem großen Teil für die Wissensvermittlung genutzt wird. Dabei stellen Themen zum Umgang mit Konflikten auch aus Sicht der Nutzer einen potentiell interessanten Bereich dar.

Insgesamt belegen die Zahlen, dass die Nutzung von Internet und sozialen Medien in der breiten Masse der Bevölkerung angekommen ist. Es handelt sich nicht um ein zielgruppenspezifisches Phänomen der jungen Bevölkerung, wenngleich insbesondere bei der Nutzung sozialer Medien Alterseffekte zu Gunsten der jüngeren Generation bestehen. Dies belegen auch vergleichbare Befragungen wie die JIM-Studie vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (JIM-Studie, 2016). Zudem zeigen die Zahlen, dass Online-Angebote, soziale Medien und hier insbesondere YouTube als Bildungsangebote verstanden und genutzt werden.

5.2.2 Ort und Intentionalität des Lernens: begriffliche Differenzierungen

Nachfolgend werden die Begriffe explizites, implizites, formales, non-formales, informelles, und inzidentelles Lernen kurz beschrieben. Die Berücksichtigung dieser Unterscheidungsmöglichkeiten ermöglicht eine differenziertere Betrachtung von Lernvorgängen insbesondere bzgl. der Kriterien Ort und Intentionalität des Lernens. Es soll damit zusätzlich aufgezeigt werden, welche Lernformen in digitalen Lernumgebungen vorkommen können. Die Unterscheidungen dient somit auch der konzeptionellen Entwicklung des hier vorgestellten Programms *Conflict Food*.

Eine lernpsychologische Differenzierung betrifft die Unterteilung in implizites und explizites Lernen (z.B. Koch & Stahl 2017). Während letzteres den bewussten und verbalisierbaren Lernprozess und das Ableiten von Regeln und Gesetzmäßigkeiten meint, findet implizites Lernen beiläufig, schnell und automatisch in komplexen Reizumgebungen statt (Dienes & Berry, 1997; Stadler 1997), ist weniger von Aufmerksamkeitsfaktoren abhängig (Hsiao & Reber, 1998) und spielt insbesondere bei dem Erlernen von

Beziehungswissen (Polanyi, 1985; Schacter 1987; Streeck, 2013) sowie beim Lernen im Rahmen von sozialen Medien (Sträfling & Krämer, 2013) eine übergeordnete Rolle.

Eine weitere, stärker bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Differenzierung betrifft die Unterscheidung in formales, non-formales, informelles und inzidentelles Lernen. Durch die Kommission der Europäischen Gemeinschaft wurden diesbezügliche Definitionen entwickelt (Europäische Kommission, 2001), die in der einschlägigen Literatur als Basis der Begriffsbestimmung herangezogen werden (z.B. Overwien, 2005; Rudeloff, 2019). Formales Lernen ist institutionell verankert und findet in Bildungseinrichtungen statt. Das Lernen ist in Bezug auf Lernziele und Lernzeit strukturiert. Es führt zudem zu einer Zertifizierung der erbrachten Lernleistung. Aus Sicht der Lernenden ist formales Lernen intentional und zielgerichtet. Non-formales Lernen (oder auch nicht-formales Lernen) unterscheidet sich dahingehend, dass es institutionell nicht an Bildungseinrichtungen gebunden ist und in der Regel nicht zu Zertifizierungen führt. Auch non-formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden auf konkrete Lernziele gerichtet und erfolgt intentional. Informelles Lernen findet im Alltag statt, ist nicht strukturiert und führt nicht zu Zertifizierungen. Aus Sicht des Lernenden kann informelles Lernen zielgerichtet sein, hat jedoch überwiegend einen beiläufigen, nicht-intentionalen Charakter. Inzidentelles Lernen kann als eine Form des informellen Lernens verstanden werden, wenn aus Sicht des Lernenden keine Lernabsicht vorliegt. Lernen aus Fehlern ist beispielsweise ein Fall inzidentellen Lernens (ebd.).

Es wird damit deutlich, dass Lernen kein einheitlicher Prozess ist. Lernen unterscheidet sich hinsichtlich des Ortes und dabei insbesondere in Bezug auf die institutionelle Verankerung und den sich daraus ergebenden Zertifizierungsmöglichkeiten. Zudem variiert der Grad der Intentionalität, also der Absichtlichkeit des Lernens. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass die vorgetragenen Definitionen nicht trennscharf sind und vielmehr den Charakter idealisierter Konzeptionen besitzen. Beispielsweise ist unklar, ob informelles Lernen Intentionalität voraussetzt (Overwien, 2005) oder inzidentelles und implizites Lernen synonym verwendet werden sollten (Perrig, 1996).

Durch digitale Lernumgebungen entstehen insbesondere neue Möglichkeiten des non-formalen und informellen Lernens. Damit einher geht die Frage, ob und wie informell erworbene Kompetenzen anerkannt und zertifiziert werden können (z.B. Münchhausen & Seidel, 2016). Lernen in sozialen Medien kann intentional erfolgen, und wie in formalen Lernumgebungen auch eine Form des expliziten Lernens darstellen, wenn der Lernende

gezielt Informationen sucht und nutzt, um Gesetzmäßigkeiten und Regeln abzuleiten. Soziale Medien sind jedoch mehr als das. Sie dienen der Unterhaltung, der Vernetzung oder dem Austausch privater Informationen und damit eröffnen sich Möglichkeiten für inzidentelles und implizites Lernen, beispielsweise dem Erlernen von Beziehungswissen (Sträfling & Krämer, 2013; Streeck, 2013). Zusammenfassend können wir an dieser Stelle festhalten, dass Lernen in digitalen Lernumwelten aktuell v.a. non-formales und informelles Lernen ermöglicht und dabei die Form expliziten und impliziten Lernens annehmen kann.

5.2.3 Psychologische Lerntheorien

Psychologische Lerntheorien dienen im weitesten Sinne der Verhaltensklärung und lassen sich hinsichtlich der eingenommenen lerntheoretischen Position unterscheiden (für einen Überblick siehe auch Edelman & Wittmann, 2012; Kiesel, 2012; Winkel, Petermann & Petermann, 2006).

Dem Behaviorismus liegt die Annahme zugrunde, dass Erfahrungsbildung unmittelbar und außengesteuert stattfindet. Lernen wird hier als eine von außen beobachtbare Verhaltensänderung verstanden, die als eine Reiz-Reaktions-Kette dargestellt werden kann, wobei Kognitionen in der berühmten Black-Box verpackt und unbeachtet bleiben (Mazur, 2006). Diesem Paradigma folgend, postulierte Pawlow (1928) die Theorie der Klassischen Konditionierung. Er konnte zeigen, dass reflexartige Reaktionen (Speichelfluss des Hundes) auch durch zunächst neutrale Reize (Glocke) ausgelöst werden können, nachdem diese in Verbindung mit unkonditionierten Reizen (Futter) mehrfach präsentiert wurden. In ihrer Theorie der Operanten Konditionierung belegen Thorndike (1929) und Skinner (1938) den Einfluss von Verhaltenskonsequenzen auf die Wahrscheinlichkeit, dass das gezeigte Verhalten erneut ausgeführt wird. Ein durch Verstärker belohntes Verhalten dient dem Verhaltensaufbau und erhöht dessen spätere Auftretenswahrscheinlichkeit, während die Häufigkeit eines bestraften Verhaltens abnimmt. Beide Theorien sind jedoch zur Beschreibung alltäglicher Lernvorgänge nur eingeschränkt geeignet. Die Theorie der Klassischen Konditionierung beschränkt sich auf die Vorhersage bereits vorhandener Verhaltensweisen und erklärt lediglich, dass diese auch durch andere Reize ausgelöst werden können. Nach der Theorie der Operanten Konditionierung stellt das spontane Ausführen einer gewünschten Verhaltensweise eine Voraussetzung für die Verstärkung und den daraus resultierenden Verhaltensaufbau dar. Wenngleich damit zumindest aus

theoretischer Sicht auch komplexere Verhaltensweisen erklärt werden können, erscheint es gleichsam unwahrscheinlich, dass wir im Alltag Autofahren, Klavierspielen oder eine Fremdsprache ausschließlich auf diese Weise erlernen (vgl. Mazur, 2006).

Mit der sogenannten kognitiven Wende wurden Kognitionen aus der Black-Box befreit und in das Zentrum der Verhaltensklärungen gestellt. Lernen wird so zu einem Prozess der individuellen Informationsverarbeitung und -bewertung, der durch äußere Reize angeregt, aber intern verarbeitet wird (vgl. Ittel, Raufelder & Scheithauer, 2014). Mit seiner Sozialkognitiven Lerntheorie erweitert Bandura (1976) die behavioristischen Lerntheorien um die Annahme, dass Lernen zusätzlich durch Beobachtung stattfinden kann. Dabei dient das Verhalten einer anderen Person als Modell für eine neue Verhaltensweise, welche unter gewissen Voraussetzungen imitiert wird. Beobachtungslernen ist dabei von vier Prozessen abhängig: (i) Aufmerksamkeitsprozesse sind notwendig, damit das Zielverhalten beobachtet und wahrgenommen wird; (ii) Gedächtnisprozesse führen mittels Memorieren dazu, dass abstrakte Abläufe in das Langzeitgedächtnis überführt werden; (iii) motorische Reproduktionsprozesse, die z.T. von längeren Übungsprozessen begleitet werden, ermöglichen die Umsetzung des beobachteten Verhaltens; (iv) Anreiz- und Motivationsprozesse, die in ihrer Wirkungsweise an die Theorie der Operanten Konditionierung angelegt sind, stellen eine Voraussetzung dar, damit Lernen zu Performanz werden kann (ebd.).

Modelllernen kann neben dem Aufbau neuer Verhaltensweisen auch die Modifikation bereits bestehender Verhaltensweisen erklären, indem die vom Modell erlebten Verhaltenskonsequenzen auf Seiten des Lernenden zu einer Verstärkung oder Abschwächung bereits vorhandener Verhaltensweisen und damit verbundenen diskriminativen Hinweisreizen führen. Die Imitation eines beobachteten Verhaltens wird insbesondere von den wahrgenommenen Eigenschaften des Modells beeinflusst. Die Wahrscheinlichkeit für Modelllernen steigt u.a. dann, wenn der Lernende durch das Modell Zuwendung und Aufmerksamkeit erhält (Bandura & Huston, 1961), das Modell dem Lernenden ähnlich ist (Davidson & Smith, 1982) oder das Modell in der relevanten sozialen Gruppe Macht und Dominanz besitzt (Grusec, 1966). Beobachtungslernen ist damit in der Lage, eine große Vielfalt von Verhaltensweisen zu erklären: z.B. Phobien (Rachmann, 1979), Drogenmissbrauch und Süchte (Ennet, Baumann & Koch, 1994), kognitive Entwicklung wie das Erlernen von Grammatikregeln, abstrakten Konzepten und

Problemlösefähigkeiten (Rivera & Smith, 1987; Zimmermann & Blom, 1983), aber auch moralische Standards wie Altruismus (Israely & Guttman, 1983) können durch Beobachtungslernen entwickelt werden (zitiert nach Mazur, 2006).

In Sozialkognitiven Lerntheorien wird Lernen zu einem Prozess, der auf der individuellen und aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt des Lernenden basiert. Bandura selbst stellt seine Theorie in einer aktuellen Publikation in direkten Zusammenhang mit der Weitergabe psychologischer Erkenntnisse, die im Kontext der Mediennutzung erfolgen kann (Bandura, 2019). Wie bereits in seinen ersten *Bobo-Doll*-Studien zum Erlernen aggressiver Verhaltensweisen (Bandura & Walters, 1963) zeigt Bandura, dass das Modellverhalten nicht zwingend real beobachtet werden muss, sondern über Videomaterial vermittelt werden kann. Medien können dabei entweder zu einer unmittelbaren Verhaltensänderung führen oder vermittelt über Veränderungen der sozialen Umwelt (*social systems*) neue Verhaltensweisen indirekt bedingen. In Zusammenarbeit mit dem *Population Media Center* hat Bandura die Entwicklung einer Vielzahl von TV-Serienformaten (insbesondere *Soap-Operas*) begleitet und evaluiert, die zur Lösung gesellschaftlicher, meist regional verorteter Probleme nachweislich beitragen konnten. Je nach Problemstellung wurden unterschiedliche Handlungsabläufe in den Serien entwickelt, wobei die Rollen der Schauspieler gezielt als Modelle für neue Verhaltensweisen konzipiert wurden (Bandura, 2019). Diese TV-Produktionen haben mittlerweile Millionen von Menschen weltweit erreicht (z.B. Afrika, Asien, Latein Amerika). Sie führten nachweislich zu einer verbesserten gesellschaftlichen Stellung von Frauen, sensibilisierten für eine aktiv kontrollierte Geburtenplanung, zeigten Wege zur HIV-Prävention auf oder thematisierten einen nachhaltigen Umgang mit Umweltressourcen u.v.m. (Bandura 2006, 2009). Diese umfangreichen und bislang beispielelosen Produktionen liefern einen eindrucksvollen Nachweis, dass die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse unter Nutzung von Medien und vor dem Hintergrund der Sozialkognitiven Lerntheorie einen hilfreichen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten können.

Mit der zunehmenden Verbreitung multimedialer Lernmedien entsteht die Frage, auf welche Weise die kognitive Verarbeitung derartiger Stimuli erfolgt. Es existieren einige allgemeinpsychologische Lerntheorien, die sich auf die Verarbeitung multimedialer Inhalte beziehen lassen (für einen detaillierten Überblick siehe Rey, 2008).

Eine Grundlage für spätere Ansätze liefert die Theorie zum Arbeitsgedächtnis von Baddeley (1999). In seinem Mehrkomponentenmodell konnte er belegen, dass separate Komponenten für die Verarbeitung auditiv-sprachlicher und visuell-räumlicher Informationen zuständig sind. Damit können auditive und visuelle Informationen parallel verarbeitet werden. Diese Annahme findet sich in ähnlicher Weise auch in der *Dual-Coding-Theory* von Paivio (1986). Auch Paivio konnte zeigen, dass visuelle Informationen (*analogue codes*) anders und getrennt von sprachlichen Informationen (*symbolic codes*) rezipiert und gelernt werden. Wenngleich bereits Baddeley und Paivio von einer stark begrenzten Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgehen, hat Sweller (1999) mit seiner *Cognitive Load Theory* ein Modell entwickelt, das sich mit der Bedeutung kognitiver Belastung im Kontext des Lernens beschäftigt. Sweller differenziert hierbei drei Arten kognitiver Belastungen: (i) die intrinsische kognitive Belastung, welche sich aus den Eigenschaften des Lernmaterials, insbesondere der Interdependenz der einzelnen Lernelemente (Elementinteraktivität) ergibt; (ii) die extrinsische kognitive Belastung, welche auch als lernirrelevante Belastung bezeichnet wird und sich aus der Darbietungs- bzw. Vermittlungsart ergibt und (iii) die germane kognitive Belastung, auch lernrelevante Belastung genannt, die sich auf die Erstellung und Automatisierung von Schemata, also der Überführung der Lerninhalte vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis bezieht. Zur Förderung des Lernprozesses sollte nach Sweller die extrinsische Belastung reduziert werden, damit die germane Belastung möglichst hoch ausfällt und so der eigentliche Lernprozess, nämlich die Konstruktion und Speicherung von Schemata im Langzeitgedächtnis gefördert wird (vgl. Rey, 2008). Die kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2001) integriert die hier skizzierten Ansätze von Baddeley (Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses), Paivio (parallele Verarbeitung auditiver und visueller Stimuli) und Sweller (Lernen als Konstruktion von Schemata im Langzeitgedächtnis) zu einem eigenen Ansatz. Für erfolgreiches Lernen sind Aufmerksamkeitsprozesse notwendig, damit relevante verbale und bildliche Informationen selektiert werden. Anschließend werden die ausgewählten Text- und Bildinhalte zu kohärenten verbalen und bildhaften Modellen strukturiert. Die Selektion und Strukturierung verbaler und bildlicher Informationen findet gemäß der *Dual Coding Theory* parallel statt. Abschließend werden verbale und bildhafte Modelle mit vorhandenem Wissen verknüpft und in das Langzeitgedächtnis integriert (vgl. Berk, 2009). Aus der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens lassen sich eine Reihe von Gestaltungs- und Designempfehlungen ableiten. Das *Multimediaprinzip* besagt, dass die

Lernleistung steigt, wenn textliche Elemente um bildliche Informationen ergänzt werden. Dies gilt insbesondere für Lernende mit geringem Vorwissen. Nach dem *Segmentierungsprinzip* steigt die Lernleistung, wenn die Lerninhalte in einzelne sinngebende Abschnitte unterteilt wird. Das *Kontiguitätsprinzip* verweist darauf, dass die räumliche Nähe korrespondierender Wörter und Bilder die Lernleistung verbessert. Das *Kohärenzprinzip* besagt, dass auf Lernmaterial verzichtet werden sollte, das nicht unmittelbar zur Erreichung des Lernzieles notwendig ist. Dies bezieht sich auf Inhalte, die in erster Linie eine emotionale Funktion besitzen, wie Hintergrundmusik, auffällige Geschichten oder Bilder. Gemäß dem *Personalisierungsprinzip* sollten zur Förderung der Lernleistung, textliche Elemente umgangssprachliche Formulierungen aufweisen (Mayer, 2001; Rey, 2008).

Insgesamt lassen sich die Designempfehlungen dem Motto „Weniger ist mehr“ zuordnen. Sowohl die Theorie der kognitiven Belastung als auch die kognitive Theorie multimedialen Lernens basieren auf der Annahme, dass Inhalte, die nicht unmittelbar mit den Lernzielen im Zusammenhang stehen, vermieden werden sollten. Dabei wird der Fokus auf die optimale Nutzung kognitiver Verarbeitungsprozesse deutlich, was mit einer Vernachlässigung motivationaler und emotionaler Prozesse einhergeht. Hierin besteht die größte Kritik dieser Ansätze (vgl. Rey, 2008).

Insbesondere im Kontext informeller und impliziter Lernprozesse ist anzunehmen, dass die Bedeutung motivationaler und emotionaler Komponenten des Lernens nicht unterschätzt werden darf. Lernen in diesem Sinne unterscheidet sich von überwiegend formal situierten und expliziten Lernprozessen, wie sie im Instruktionsdesign-Paradigma der oben skizzierten kognitiven Theorien behandelt werden. In diesem Zusammenhang liefert das Edutainment-Konzept einen weiteren theoretischen Rahmen, indem der Lernprozess im motivationalen Spannungsfeld von reinem Lernen und reiner Unterhaltung konzipiert werden kann. Das Edutainment-Konzept wurde erstmals in den 1970er Jahren mit dem Aufkommen der ersten Videospiele erwähnt und erlangte in den 1990er Jahren größere Beachtung mit der zunehmenden Entwicklung spezieller Edutainment-Software. Heute findet es im weiteren Sinne immer dann Beachtung, wenn Lernen mit spielerischen und unterhaltsamen Elementen konzipiert wird (Okan, 2012). Nach Buckingham und Scanlon (2000) ist Edutainment ein hybrides Genre, das Lernen mit Spaß kombiniert, insbesondere auf audiovisuellem Material basiert und im Kontext informellen Lernens Anwendung findet. Edutainment dient dabei dem Ziel, die Aufmerksamkeit und das Interesse der

Lernenden zu unterstützen. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn eine intrinsische, unmittelbare Lernmotivation fragwürdig erscheint. Auf Basis der *Dual Coding Theory* (Paivio, 1986) wird angenommen, dass gut gestaltete multimediale Lernumgebungen, die Lernleistung verbessert, da die Vorteile der parallelen Verarbeitung verbaler und visueller Stimuli benutzt werden können (Mayer & Moreno, 2003). Die zentrale Annahme, dass die Integration von spielerischen Unterhaltungselementen die Lernleistung verbessert, weil Lernen Spaß macht, steht dabei zunächst im Widerspruch zu den kognitiven Lerntheorien von Sweller (1999) und Mayer (2001). In beiden Theorien bleiben motivationale und emotionale Komponenten nicht nur unberücksichtigt, sondern es besteht die Annahme, dass Reize, die nicht unmittelbar für den Lerninhalt relevant sind, die lernirrelevante, extrinsische kognitive Belastung erhöhen und somit die lernrelevante, germane kognitive Belastung geringer ausfällt, wodurch die Lernleistung insgesamt reduziert wird (vgl. Rey, 2008). Dieser Widerspruch lässt sich auflösen, wenn wir Edutainment primär eine aufmerksamkeitsförderliche Funktion zusprechen und gleichzeitig akzeptieren, dass die weitere kognitive Verarbeitung im Vergleich zu "optimal gestalteten" Instruktionsdesigns schwächer ausfällt. In der Konsequenz ist es eine empirische Frage, wie sich das Mehr an Aufmerksamkeit zum Verlust kognitiver Verarbeitungskapazität verhält. Die empirische Befundlage zum Edutainment-Konzept ist gering und zeigt insbesondere große Lücken hinsichtlich des motivationalen Einflusses unterhaltsamer Lernelemente (Okan, 2012) und der Frage, wie viel Unterhaltung im Verhältnis zum Lernen unter welchen Bedingungen förderlich ist (Mann, 1996). Steffes und Duverger (2012) konnten in einer Studie zeigen, dass Edutainment unter Verwendung von Videomaterial zu erhöhter Lernleistung führt und sich diese zudem nach 5 Monaten als Langzeiteffekt bestätigten lässt. Sie argumentieren in Anlehnung an Befunde, in denen die Stimmungslage der Lernenden einen Einfluss auf deren Lernleistung hat (z.B. Pekrum, 1992), dass unterhaltsame Videos durch humoristische Elemente zu höheren Leistungen führen, als Videos, die das hedonistische Motiv nicht bedienen.

5.2.4 Audiovisuelle Lernumwelten

Mit der zunehmenden Verbreitung und Nutzung des Internets ergeben sich neue digitale Lernräume, die in den letzten Jahren insbesondere aus bildungswissenschaftlicher Perspektive zunehmend Beachtung finden (z.B. Ebner, Kopp, Wittke & Schön 2015).

Hierbei werden eine Vielzahl von Ansätzen diskutiert: *Blended Learning* meint die gezielte Kombination von klassischen Präsenzveranstaltungen mit selbstgesteuerten Lernphasen mittels online verfügbarer, digitaler Lernmedien. *Game-based Learning* verwendet computerbasierte Unterhaltungsspiele, deren Spielablauf und den sich ergebenden taktischen Herausforderungen zur Wissens- und Kompetenzvermittlung führen. *Szenarienbasiertes E-Learning* bietet dem Lernenden Entscheidungsmöglichkeiten und veranschaulicht Verhaltenskonsequenzen, wodurch der Lernende eine aktive Rolle erhält (Müssig, 2018). *Web Based Trainings* (WBT) sind online verfügbare Trainingsangebote, die verschiedene Lernmedien zu spezifischen Inhalten kombinieren (z.B. Videos, Texte, Lerntests), deren Verwendung häufig theoretisiert, im Kontext unternehmensinterner Aus- und Weiterbildungsprozesse diskutiert wird (z.B. Klein-Kretzschmar & Zimmermann, 2001; Sprenger, 2001). *Massive Open Online Courses* (MOOCs) sind kostenlose, online verfügbare Kurse zu diversen Inhalten, die ebenfalls auf eine videobasierte Wissensvermittlung, der Beantwortung von Selbsttestfragen und einem forumsbasierten Informationsaustausch setzen. Sie sollen eine niedrigschwellige Möglichkeit zum lebenslangen Lernen liefern, dabei „stehen die intellektuelle Stimulation und/oder der Wunsch, auf unterhaltende Art und Weise Neues zu lernen oder vorhandenes Wissen zu vertiefen“ im Vordergrund (Höfler & Kopp, 2018, S. 545). MOOCs sind auf eigenen Websites verfügbar, wobei aktuell englischsprachige Angebote dominieren (z.B. Coursera, Udemy, edX, Khan Academy oder FutureLearn). In ihrer Reichweite und Bedeutung liegen sie derzeit hinter Social Media Plattformen wie YouTube noch deutlich zurück (Hart, 2016). Wenngleich die didaktische Qualität dieser Angebote z.T. deutlich kritisiert wird (z.B. Schneider, 2018), stellen MOOCs eine moderne Möglichkeit für informelle Lernprozesse dar, deren Potential insbesondere in Bezug auf Reichweite und Verbreitung noch nicht ausgeschöpft ist. Die Nutzung von MOOCs setzt jedoch konzeptbedingt zwingend eine vorhandene Lernabsicht voraus. Ohne dass Menschen sich intentional für das Lernen gezielter Themenbereiche entscheiden und aktiv nach Angeboten suchen, ist Lernen nicht möglich. Hierin unterscheiden sich MOOCs grundlegend von dem medialen Vermittlungsansatz Banduras (2006, 2009, 2019), welcher sich seitens der Konsumenten primär aus einem reinen Unterhaltungsmotiv rekonstruieren lässt.

Der Einsatz von Videos auf Social Media Plattformen wie YouTube oder Facebook stellt hier eine mögliche Schnittstelle dar. Da diese Plattformen unterschiedliche Motive im Spannungsfeld von reiner Unterhaltungs- und reiner Lernabsicht bedienen, ist neben

informell-intentionalem Lernen auch inzidentelles Lernen möglich. In Kombination mit der massiven Reichweite ergibt sich das Potential, eine Vielzahl impliziter Lernprozesse in der breiten Bevölkerung anzuregen.

Das Lernen mittels Videos findet in den empirischen Bildungswissenschaften zunehmend Beachtung. Insbesondere den Lernvideos wird eine hohe Bedeutung in der zukünftigen betrieblichen Aus- und Weiterbildung zugesprochen (Müssig, 2018). Die Studien beziehen sich dabei v.a. auf den möglichen Einsatz von Videos im Kontext formaler, institutionalisierter Lernprozesse und belegen dort durchweg deren lernförderliches Potential (z.B. Moreno & Valdez, 2007; Murthykumar, Nallaswamy & Prasad, 2015; Proctor & Adler, 1991; Richardson & Kile, 1999). Neben der Verwendung existierender Videos konnte auch das Erstellen von Videos im Unterrichtskontext die Lernleistung und Problemlösefähigkeiten nachweislich verbessern (z.B. Hoogerheide, Renkl, Fiorella, Paas & van Gog, 2018; Zahn et al., 2014). In vereinzelt Arbeiten werden Eigenschaften von Videos thematisiert, die bei der Erstellung berücksichtigt werden sollten. Hierbei wird z.B. empfohlen, die Länge der Videos knapp zu halten (ca. 3-5 Minuten), damit diese auch in alltäglichen Wartezeiten nebenbei konsumiert werden können (z.B. Johnson et al. 2016). Sprechertexte sollten in einer konzeptionellen Sprache verfasst werden (Höfler & Kopp, 2018) und die Aufbereitung sollte die Heterogenität der Adressaten berücksichtigen, um Unter- und Überforderungen bestmöglich zu verhindern (Lackner, Ebner & Khalil, 2015). Solche Ergebnisse bewegen sich aktuell zwischen theoretischen Empfehlungen ohne empirischer Grundlage und empirischen Befunden zu vereinzelt Merkmalen wie dem Einfluss von Untertiteln, der Videokomplexität oder dem Sprachvermögen der Konsumenten (z.B. van der Zee, Admiraal, Paas, Saab & Giesbers, 2017).

Das Lernen mit Videos wird auch explizit unter Nutzung sozialer Medien wie YouTube untersucht. Auch hier liegt der Fokus auf der möglichen Integration von Videos in den formalen Unterrichtskontext (z.B. Azer, 2012; Berk, 2009; Jones & Cuthrell, 2011; Steffes & Duverger, 2012; Tan, 2013, Zahn et al., 2014). Azer (2012) hat Videos auf YouTube zur Vermittlung der menschlichen Anatomie analysiert und stellt kritisch fest, dass diese überwiegend fehlerhafte Darstellungen beinhalten. Zahn (2014) konnte zeigen, dass das Erstellen von YouTube-Videos die Problemlösefähigkeiten verbessert. Berk (2009) liefert einen Leitfaden zur Integration von YouTube-Videos in den Unterrichtsalltag. Tan (2013) stellt die hohe Bedeutung von YouTube-Videos für unabhängiges, informelles Lernen argumentativ heraus. Steffes und Duverger (2012) konnten Langzeiteffekte des Lernens von

YouTube-Videos belegen. Diese unsystematische Aneinanderreihung darf als stellvertretend für die wissenschaftliche Beschäftigung mit YouTube-Videos im Kontext formaler und informeller Lernprozesse interpretiert werden. Hier fehlt es bislang an einer Systematisierung der Forschungsergebnisse und einer theoretischen wie empirischen Basis zur Wirksamkeit im Lernkontext, den motivationalen, emotionalen und kognitiven Hintergründen und deren Zusammenspiel insbesondere auch außerhalb formaler Bildungsinstitutionen. Die systematische Untersuchung der Eignung von YouTube-Videos zum selbstgesteuerten, informellen Lernen unter Berücksichtigung motivationaler Hintergründe, insbesondere zum Spannungsverhältnis aus Lern- und Unterhaltensabsicht stellt aktuell eine Forschungslücke dar. Dass YouTube-Videos für die Vermittlung spezifischer Lerninhalte dennoch geeignet sind, können wir aktuell v.a. auf Grundlage der positiven Wirksamkeitsnachweise anderer Lernvideos (z.B. Moreno & Valdez, 2007; Proctor & Adler, 1991; Richardson & Kile, 1999) vermuten und auf erste Nachweise zu Langzeiteffekten stützen (Steffes & Duverger, 2012).

6. Conflict Food– ein Konzept entsteht

In Kapitel 3 haben wir bereits eine allgemeine Begründung des Grundgedankens von *Conflict Food* vorgestellt. Das Konzept lässt sich als eine Variante Millers Vision, psychologische Erkenntnisse an die breite Bevölkerung weiterzugeben, verstehen (Miller, 1969). In diesem Sinne soll es einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten, indem es den alltäglichen Umgang mit Konflikten verbessert. Wir haben ergänzend argumentiert, dass soziale Konflikte allgegenwärtig sind, und dass gerade in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Pluralisierung eine Basiskompetenz im Umgang mit normbasierten Konflikten notwendig wird, um gewaltfreie und nachhaltige Konfliktlösungen im Alltag erreichen zu können. Vorhandene Lernangebote beschränken sich weitestgehend auf kostenpflichtige Coachings, institutionalisierte Trainings für Jugendliche und einschlägige Fachliteratur. *Conflict Food* möchte das Angebot um kostenfreie, informelle Lernmöglichkeiten zur Verbesserung der alltäglichen Konfliktbewältigung erweitern. Hierbei sollen Vermittlungsansätze integriert werden, die einen niedrighwelligen Zugang ermöglichen. Durch inzidentelles und implizites Lernen im Rahmen eines Edutainment-Ansatzes, berücksichtigt *Conflict Food* Unterhaltungsmotive und versucht so, die Menschen dort abzuholen, wo sie sich in ihrer Freizeit selbstbestimmt aufhalten.

Nachfolgend soll dieser Ansatz weiter konkretisiert werden. Dabei wird in einem ersten Schritt eine Auswahl möglicher Vermittlungsinhalte aufgezeigt (Kap. 6.1), wobei wir uns dabei auf die bereits geleisteten Darstellungen zu den Inhalten psychologischer Konfliktforschung (Kap. 4) beziehen. In einem weiteren Schritt wird ein vorläufiges Vermittlungskonzeptes vorgestellt (Kap. 6.2).

6.1 Inhalte

Im nun folgenden Teilkapitel werden mögliche Vermittlungsinhalte vorgestellt. Es ist dabei nicht das Ziel, eine vollständige Liste zu erstellen. Vielmehr sollen Schwerpunkte aufgezeigt werden, um das Konzept inhaltlich zu veranschaulichen.

6.1.1 Mediationskonzept nach Montada und Kals

Das Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) stellt den inhaltlichen Kern der Vermittlung dar. Es liefert handlungspraktische Empfehlungen zur konstruktiven und nachhaltigen Beilegung sozialer Konflikte. Weitere Gründe für dessen Verwendung liegen u.a. in dem psychologisch basierten Verständnis sozialer Konflikte, der Berücksichtigung und Bearbeitung gerechtigkeitspsychologischer Konfliktursachen sowie dem Fokus auf Emotionen und deren aktiven Analyse und Steuerung. Die Aufklärung über urteilsverzerrende Heuristiken und die Vermittlung lösungsförderlicher Kreativitätstechniken unterstreichen zudem den edukativen Charakter (vgl. Kap. 4.5.3).

Nun mag es zunächst irritieren, ein Mediationskonzept an die Bevölkerung vermitteln zu wollen. Und dass dabei nicht das Anliegen verfolgt wird, eine reduzierte Art der Mediatorenausbildung zu leisten, dürfte die Irritation zusätzlich steigern. *Conflict Food* greift vielmehr einzelne Elemente aus dem Mediationskonzept heraus und transformiert das Konzept in einen subjektzentrierten Ansatz zur besseren Bewältigung eigener Konflikte. Es wird davon ausgegangen, dass damit die Fähigkeit zur Selbstreflexion gesteigert wird. Soziale Konflikte können folglich auch aus Sicht einer Konfliktpartei angemessener analysiert und konstruktiv beigelegt werden. Die Stärkung hypothetischer Urteilstendenzen im Kontext der Konfliktwahrnehmung können wir dabei als ein übergeordnetes Anliegen verstehen (vgl. Bernhardt, 2000; Montada, 1989, 1992). Dass damit die Sinnhaftigkeit regulärer Mediationsverfahren keineswegs aufgehoben wird, ist selbstverständlich, soll jedoch an dieser Stelle explizit erwähnt werden. Die Steigerung mediationspezifischer Konfliktkompetenzen, wie sie mittel *Conflict Food* angestrebt wird, ist in Anlehnung an Glasl (1994) insbesondere in den frühen Eskalationsstufen vorteilhaft, in denen die Konfliktparteien noch ohne die Delegation an Dritte, ihren Konflikt selbstständig bearbeiten können.

Werfen wir also einen Blick auf mögliche Lerninhalte⁷, die sich unmittelbar aus dem Mediationskonzept von Montada und Kals ableiten lassen.

- (1) **Verständnis sozialer Konflikte:** Durch das Aufzeigen der kognitiven Voraussetzungen für das subjektive Erleben sozialer Konflikte, wird die

⁷ Die vorgestellten Lerninhalte sind nicht gleichzusetzen mit einzelnen Lerneinheiten. In Abhängigkeit der Vermittlungsart sind mehrere Lerneinheiten für einzelne Inhalte notwendig.

Selbstreflexion erhöht. Zudem können Möglichkeiten zur Konfliktbearbeitung abgeleitet werden, indem Ansatzpunkte für Relativierungen benannt werden.

- (2) ***Oberflächen- und Tiefenstruktur sozialer Konflikte***: Es kann gezeigt werden, dass soziale Konflikte häufig nicht (nur) auf den sichtbaren Divergenzen aufeinandertreffender Positionen beruhen, sondern tieferliegende Ursachen (Emotionen, Motive) besitzen. Es werden Möglichkeiten benannt, wie man die Tiefenstruktur sozialer Konflikte erkennt und wie bedeutsam diese für die Konfliktbeilegung sind.
- (3) ***Relativierung der Konfliktkomponenten***: Basierend auf dem Modell sozialer Konflikte dienen selbstreflektierende Fragen der Relativierung einzelner kognitiver Konfliktkomponenten und damit einer ersten Bearbeitung sozialer Konflikte. Ziel ist hier die Steigerung hypothetischer Urteilstendenzen insbesondere in Bezug auf die wahrgenommene Norm- oder Anspruchsverletzung, der subjektiven Betroffenheit, der Zuschreibung von Verantwortlichkeit sowie dem Zugestehen rechtfertigender Gründe.
- (4) ***Emotionsanalyse und -steuerung***: Durch die Kenntnis kognitiver Strukturmodelle konfliktträchtiger Emotionen wie Empörung, Neid, Eifersucht, Feindseligkeit oder Scham kann auch hier von einer erhöhten Selbstreflexion ausgegangen werden. Ergänzend kann es mittels selbstreflektierender Fragen zu einer gezielten Emotionssteuerung kommen. Emotionen werden folglich weniger als passive Widerfahrnisse verstanden, sondern als Folge individueller und situationsspezifischer Urteile, die aktiv hinterfragt und damit verändert werden können.
- (5) ***Bedeutung und Bearbeitung von Gerechtigkeitskonflikten***: Eine gerechtigkeitspsychologische Betrachtung wird vor dem Hintergrund normbasierter Konflikte verständlich gemacht. Durch die Einsicht in die Dilemmastruktur von Gerechtigkeitskonflikten und dem Aufzeigen normativer und empirischer Relativierungen entsteht die Einsicht, dass nicht die eine, sondern diverse Gerechtigkeitsvorstellungen gleichzeitige Gültigkeit besitzen. Der Verweis auf die

hohe Bedeutung subjektiv erlebter Verfahrensgerechtigkeit liefert einen weiteren Hinweis, wie Konflikte nachhaltig beigelegt werden sollten.

- (6) ***Einsatz von Kreativitätstechniken***: Die Vermittlung von Kreativitätstechniken hilft, mentale Einengungen zu überwinden. Sie dienen sowohl der Konfliktdanalyse (Exploration möglicher Ursachen) als auch der Konfliktbeilegung, indem eine Vielzahl möglicher Lösungsoptionen entwickelt werden können.
- (7) ***Aufklärung über urteilsverzerrende Heuristiken***: Die Einsicht in die Existenz und Wirksamkeit automatischer Denkprozesse, wie Heuristiken und Schemata, kann deren Einfluss nicht verhindern, aber zu einer kritischen Selbstreflexion führen. In der Konsequenz kann mittels kontrollierter Denkprozesse, dem verzerrenden Einfluss aktiv entgegengewirkt werden.
- (8) ***Entwicklung von Win-Win-Lösungen***: Ausgehend von der Erkenntnis, dass Kompromisse nicht das Optimum möglicher Konfliktlösungen darstellen, werden Wege zum Erreichen von Win-Win-Lösungen aufgezeigt. Durch eine Konflikttranszendierung wird der Fokus auf die Frage verschoben, was die Konfliktparteien sich gegenseitig Gutes geben können. Durch die Berücksichtigung von Anliegen außerhalb des aktuellen Konfliktes wird der Lösungsraum erweitert und es entsteht die Basis für eine Lösung, die für alle Beteiligten mehr Vor- als Nachteile bereitstellt.

6.1.2 Gerechtigkeitspsychologie

Im Mediationskonzept von Montada und Kals werden gerechtigkeitspsychologische Erkenntnisse bereits explizit berücksichtigt und zur Konfliktdanalyse und -beilegung herangezogen. Im Rahmen von *Conflict Food* sollen grundlegende Erkenntnisse der Gerechtigkeitspsychologie ergänzend vermittelt werden. Als übergeordnetes Ziel kann die Einsicht verstanden werden, dass menschliches Verhalten nicht durch die Ein-Motiv-Annahme eines ausschließlich eigennutzmaximierenden *Homo Oeconomicus* erklärt werden kann und stattdessen ein Motivpluralismus angenommen werden sollte. Letzteres

schließt Gerechtigkeit als Handlungsmotiv ein. In der Konsequenz erscheint Gerechtigkeit eine nicht nur zulässige, sondern zudem bedeutende Erklärung für menschliches Verhalten und Erleben zu sein. In diesem Bewusstsein erweitern sich die Möglichkeiten einer konstruktiven und insbesondere nachhaltigen Konfliktbeilegung, da die Motivvielfalt der Tiefenstruktur besser erkannt werden kann (vgl. Kap. 4.2.5).

- (1) ***Gerechtigkeit als Motiv***: Die Einsicht, dass Gerechtigkeit als ein empirisch abgesichertes Handlungsmotiv verstanden werden muss, erweitert die Selbst- und Fremdbeurteilung, da das Dogma ausschließlich eigennutzmaximierender Handlungsabsichten relativiert wird.
- (2) ***Vielfalt von Gerechtigkeiten***: Zum einen sind gerechtigkeitspsychologische Bewertungen im Alltag allgegenwärtig, was deren Bedeutsamkeit zusätzlich unterstreicht. Zum anderen lassen sich verschiedene Domänen unterscheiden und darin eine Vielzahl möglicher Prinzipien nachweisen. Gerechtigkeit wird so zum Plural hinsichtlich ihrer Existenz und ihrer normativen Begründbarkeit.
- (3) ***Gerechtigkeit als Konfliktursache***: Erlebte Ungerechtigkeiten gehen mit wahrgenommenen Norm- oder Anspruchsverletzungen einher und sind damit ein konstitutiver Teil sozialer Konflikte. Ungerechtigkeiten sind sowohl im Kontext erlebter Benachteiligungen (relative Deprivation) als auch beim Erleben eigener Bevorteilungen (relative Privilegierung) konfliktträchtig. Aus dem Motiv der Aufrechterhaltung des Glaubens an eine gerechte Welt, kann es zu Opferabwertungen kommen, die augenscheinlich konfliktträchtig sind.
- (4) ***Gerechtigkeit als Konfliktbeilegungsstrategie***: Soziale Konflikte können nachhaltig beigelegt werden, wenn auf Seiten aller Beteiligten Gerechtigkeit erlebt wird. Das meint die gerechte Verteilung von Gütern, Rechten und Pflichten sowie das Einhalten verfahrensbezogener Grundsätze. Das Herstellen von Gerechtigkeit wird so zu einer Basis friedlicher Konfliktlösungen und relativiert auch hier den Mythos ausschließlich eigennutzmaximierender Handlungsmotive.

6.1.3 Kommunikationspsychologie

Wir haben bereits in Kapitel 4.2.4 argumentiert, dass zwischenmenschliche Kommunikation für die Entstehung und Beilegung sozialer Konflikte eine hohe Bedeutsamkeit besitzt. Folglich sollen im Rahmen von *Conflict Food* auch kommunikationspsychologische Konzepte vermittelt werden. Die Kenntnis dieser Konzepte sollte das wechselseitige Verstehen fördern, indem ein differenzierteres Verständnis zwischenmenschlicher Kommunikation entsteht und auftretende Kommunikationsfehler besser reflektiert bzw. vermieden werden können. Damit sind insbesondere die Sensibilisierung und Befähigung verbunden, metakommunikative Perspektiven einnehmen zu können. Die zu vermittelnden Inhalte entsprechen den in Kapitel 4.2.4 dargestellten Konzepten, daher werden diese nachfolgend lediglich kurz wiederholt.

- (1) ***Vier Seiten einer Nachricht (Schulz von Thun)***: Durch die Differenzierung der vier Aspekte einer Nachricht können kommunikative Missverständnisse erklärt werden. Unterscheidet sich der primär gesendete Aspekt von dem durch den Empfänger interpretierten, entstehen Kommunikationsprobleme. Durch die Kenntnis des Konzeptes sind eine verbesserte Reflexion und Klärung möglich.
- (2) ***Ausgewählte Kommunikationsaxiome (Watzlawick)***: Insbesondere die hohe Bedeutung der analogen Modalität für die Vermittlung von Beziehungsaspekten und die Einsicht in die stets subjektiv festgelegte Interpunktion der Kommunikationsabläufe können die Reflexion der eigenen kommunikativen Praxis verbessern. Auch das Verständnis der Probleme, die sich aus symmetrischen und asymmetrischen Kommunikationsbeziehungen ergeben können, helfen, Störungen zu benennen und mittels Metakommunikation bearbeiten zu können.
- (3) ***Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg)***: Das Konzept der gewaltfreien Kommunikation liefert handlungspraktische Hinweise, wie ein empathischer Umgang mit sich selbst und anderen gelingen kann. Der Ansatz kann damit als ein Teil kommunikativer Konfliktprävention verstanden werden. Mit der Kenntnis der dysfunktionalen Wolfssprache und dem Aufzeigen alternativer, verständnisfördernden Kommunikationspraktiken liefert das Konzept

anwendungsnahe Ratschläge für einen auf wechselseitiges Verständnis ausgelegten, friedlichen Umgang.

Wie bereits gesagt, soll mit dieser Aufzählung keine erschöpfende Darstellung möglicher Inhalte von *Conflict Food* erfolgen. Vielmehr werden drei Kernbereiche der Vermittlung definiert: (i) das Mediationskonzept von Montada und Kals soll in einen subjektzentrierten überführt werden, verbessert das Konfliktverständnis und benennt Möglichkeiten zur Konfliktbeilegung; (ii) ergänzend wird die Bedeutung gerechtigkeitspsychologischer Handlungsmotive unterstrichen; (iii) differenzierte kommunikationspsychologische Konzepte erhöhen die Selbstreflexion und das wechselseitige Verständnis und liefern Ansätze für eine konfliktpräventive Kommunikationspraxis.

6.2 Vermittlungskonzept

Das Vermittlungskonzept von *Conflict Food* basiert auf einem *Multi-Level-Multi-Channel-Ansatz* (vgl. Tab. 1). Die Vermittlung findet dabei online, unter Verwendung sozialer Medien statt, was sich durch die große Reichweite und der einfachen Integration multimedialer Lernmedien begründet (vgl. Kap. 5.2.1).

Tabelle 1: Multi-Level-Multi-Channel-Ansatz

Level	Channel	Medienformate	Entertainment Level	Education Level	Implizites Lernen	Explizites Lernen	Größe der Zielgruppe
1	Twitter Instagram Facebook	Posts Instagram-Stories Interaktive Videos Short-Surveys	+++++	+	+	+	+++++
2		Look-On-Videos	++++	+++	++++	++	++++
3	YouTube	What-Means-Videos	+++	++++	++	++++	+++
4		Digital Fact Sheets	+	+++++	+	+++++	++
5	Website / MOOC	Community Portal E-Mediation	+	+++++	+++	+++	+

Ferner verfolgt *Conflict Food* einen flexiblen Edutainment-Ansatz, in dem das Verhältnis von Lern- und Unterhaltungseinheiten, der jeweiligen Zielgruppe und deren vermuteten

Motiven angepasst wird (vgl. Kap. 5.2.3). Dies korrespondiert mit der Unterscheidung von impliziten und expliziten Lernprozessen (vgl. Kap. 5.2.2), was insgesamt zu einer spezifischen Gestaltung verschiedener Medienformate führt.

Level 1: Wir gehen davon aus, dass ein überwiegender Teil der Bevölkerung nicht aktiv nach Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen Konfliktbewältigung sucht. Will man diesen Teil der Bevölkerung dennoch erreichen, müssen Angebote geschaffen werden, die alternative intrinsische Motive bedienen, um Aufmerksamkeit für *Conflict Food* generieren zu können. Soziale Medien wie Twitter, Instagram oder Facebook können verwendet werden, um kurze, primär unterhaltsame und aufmerksamkeitsförderliche Medienformate zu verbreiten. Das können Posts sein, in denen konfliktrelevante Fun-Facts, Statistiken, Bilder oder Animationen ein erstes Interesse wecken (z.B. „Im Laufe eines Lebens haben wir durchschnittlich 3 Monate Sex und über 3 Jahre Streit“). Durch Instagram-Stories können z.B. fiktive Konfliktsituationen von Paaren überspitzt humoristisch dargestellt werden. Auf Facebook können kurze interaktive Videosequenzen verwendet werden, um beispielsweise die Konsequenzen destruktiver Konfliktlösungen zu karikieren. Ergänzend können konfliktrelevante interaktive Befragung mit 1-3 Fragen (*Short-Surveys*) auf den genannten Kanälen platziert werden, deren Ergebnisse zu kognitiven Dissonanzen führen, wobei gleichzeitig auf *Conflict Food* als ein Veränderungsangebot aufmerksam gemacht wird.

Die hier skizzierten Medienformate dienen zum jetzigen Zeitpunkt lediglich der Veranschaulichung. In einer späteren Umsetzung ist die praktische Expertise aus dem Bereich des Social Media Marketings bei der Entwicklung geeigneter Formate hinzuzuziehen, um insbesondere das virale Potential der Maßnahmen zu maximieren. Aus Sicht von *Conflict Food* ist die Weitergabe von Erkenntnissen in dieser Phase weitestgehend zu vernachlässigen. Ziel ist es, eine möglichst breite Zielgruppe auf das Angebot von *Conflict Food* aufmerksam zu machen und Interesse für die nächsten Ebenen zu wecken.

Level 2-3: Im Zentrum der Vermittlung stehen verschiedene Videoformate, die auf einem eigenen YouTube-Kanal zur Verfügung gestellt werden. Als *Look-On-Videos* verstehen wir Videoformate, die primär unterhaltsam und kurzweilig für die Thematik der konstruktiven Konfliktbearbeitung sensibilisieren. Das können z.B. Interviewsituationen von Konfliktparteien sein, die über aktuell erlebte Konflikte berichten. Ergänzend kann die

Einblendung von Begriffen Strukturierungswissen erzeugen. Lerntheoretisch betrachtet, spielt das Modelllernen hierbei eine übergeordnete Rolle, indem die Konfliktbewältigung anderer beobachtet werden kann. Als *What-Means-Videos* verstehen wir Erklärvideos, die gezielt einzelne Inhalte vermitteln. Vorstellbar sind Erläuterungen eines Experten, die mit grafischen Elementen visualisiert werden, um die Vorteile der parallelen Verarbeitung visueller und sprachlicher Informationen zu nutzen. Auch hier soll die Darstellung durchaus kurzweilig und unterhaltsam sein. Erklärvideos greifen die Motivation der Nutzer auf, gezielte Informationen zu einzelnen Bereichen der Konfliktbearbeitung zu erhalten. Daher überwiegt hier die explizite Wissensvermittlung. Durch die Integration anschaulicher Beispiele sollen die Inhalte alltagsnah vermittelt werden. Dabei ist es notwendig, die Fachsprache in eine allgemeinverständliche Sprache zu überführen. Fachbegriffe sollen, so gut es geht, vermieden werden. Ziel ist, dass die Konzepte im Alltag angewendet werden können.

Level 4-5: Für Interessierte stellt *Conflict Food* eine websitebasierte Plattform zur Verfügung, auf der neben den Inhalten aus der Ebene 2 und 3 ergänzende Informationen und Angebote zu finden sind. Darunter fallen *Digital Fact Sheets*, in denen einzelne Konzepte in komprimierter schriftlicher Form zusammengefasst und um alltagspraktische Schritt-für-Schritt-Anleitungen ergänzt werden. Da bei der Nutzung des Website-Angebotes von einer gezielten Lernabsicht auszugehen ist, treten Unterhaltungselemente in den Hintergrund und werden durch die Maßgabe einer didaktisch hochwertigen Wissensvermittlung ersetzt. Dennoch soll auch hier keine Expertenausbildung stattfinden. Vielmehr wird das Hintergrundwissen für die praktische Anwendung der Inhalte weiter vertieft. Vorstellbar ist zudem die Integration verschiedener Selbsttests, die der Überprüfung des aktuellen Wissensstandes und der handlungspraktischen Anwendungsfähigkeit dienen. Damit kann die Website auch als eine Variante der *Massive Open Online Courses* (MOOCs) weiterentwickelt werden. Ein zusätzlicher Bereich kann die Einrichtung eines *Community Portals* darstellen, in dem ein Austausch der Nutzer stattfinden kann. Diese Möglichkeit bedient die Motive der Vernetzung und des sozialen Informationsaustausches. Zudem können eigene Konflikte vorgestellt und diskutiert werden. Wichtig ist, dass das Portal durch geschulte Moderatoren begleitet wird, damit der fachliche Bezug zu den vermittelten Inhalten hergestellt wird. Ist dies gewährleistet, kann

das Portal - aus lerntheoretischer Perspektive – dem Modelllernen dienen, indem erfolgreiche und gescheiterte Bearbeitungsformen aus dem Alltag anderer Nutzer beobachtbar werden können. Wir können annehmen, dass ein Teil der Nutzer die Website besucht, weil sie selbst in sozialen Konflikten involviert sind und sich Hilfe bezüglich deren Beilegung erhoffen. Gerade in höheren Eskalationsstufen kann das Hinzuziehen unbeteiligter Dritter notwendig sein. Daher könnte die Website in derartigen Fällen ergänzende *E-Mediation* anbieten. Hierbei könnten externe Mediatoren über die Website vermittelt und eingebunden werden.

Zusammenfassend: Die Schilderung des Vermittlungskonzeptes lässt in der aktuellen Form noch viel Freiraum für Modifikationen und Konkretisierungen, die sich ggf. aus der späteren Praxis als notwendig erweisen werden. Das Konzept bildet bislang einen visionären Handlungsrahmen, dessen spezifische Umsetzbarkeit weiterer konzeptioneller Arbeit bedarf. In dieser Hinsicht müssen wir das Konzept - in der hier vorgestellten Form - als ein vorläufiges Arbeitskonzept begreifen.

Gleichzeitig kann der Kern des Konzeptes klar benannt werden: Es sollen Erkenntnisse der Konfliktpsychologie und hierbei insbesondere Teile des Mediationskonzeptes von Montada und Kals, der Gerechtigkeitspsychologie sowie der Kommunikationspsychologie an einen breiten Teil der Bevölkerung mittels verschiedener Videoformate online, unter Verwendung sozialer Medien vermittelt werden. Damit ist die Absicht verbunden, den Umgang mit sozialen Konflikten zu verbessern. *Conflict Food* greift somit die Vision Millers auf, psychologische Erkenntnisse an die Bevölkerung weiterzugeben.

Bevor wir im empirischen Teil der Arbeit die Ergebnisse bisheriger Realisierungen betrachten, sollen zuvor die übergeordneten Ziel- und Fragestellungen zusammenfassend dargestellt werden.

7. Ziel- und Fragestellungen

Nachfolgend wollen wir die übergeordneten Ziel- und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zusammenfassend darstellen. Wie an den bisherigen Ausführungen bereits zu erkennen war, kann die Ableitung der Ziel- und Fragestellungen dabei nicht allein aus einer Analyse von wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden erfolgen. Vielmehr folgt die Arbeit in einem übergeordneten Sinne Millers Vision, wissenschaftliche Erkenntnisse der Psychologie an die Öffentlichkeit weiterzugeben. Wir haben daraufhin für die Sinnhaftigkeit einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung plädiert und diesbezüglich einen Diskurs angestoßen.

Damit waren bereits erste Ziel- und Fragestellungen verbunden, zu denen der Diskurs wissenschaftstheoretische Lösungsansätze vorgestellt hat (vgl. Kap. 2.3). Diese werden hier wiederholend aufgeführt.

Zielstellung A

Millers Vision soll einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung unterzogen werden, um eine Grundlage zur Implementierung in die wissenschaftliche Psychologie zu liefern.

In diesem Rahmen wurden insbesondere drei Fragestellungen behandelt:

Fragestellung A.1

Welches Selbstverständnis der Psychologie muss angenommen werden, um Millers Vision als einen Teil ihrer Wissenschaft verstehen zu können? (vgl. Kap. 2.3.1).

Fragestellung A.2

Wie lässt sich Millers Vision in den Dualismus von Grundlagenorientierter und Angewandter Wissenschaft einordnen? (vgl. Kap. 2.3.2).

Fragestellung A.3

Ist die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet, von der Realisierung Millers Vision zu profitieren? (vgl. Kap. 2.3.3).

Allein die Entscheidung, Millers Vision zu folgen, bestimmt selbstredend nicht, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse an die Bevölkerung weitergegeben werden. Hierfür ist eine individuelle Festlegung der Akteure notwendig. Wir haben dafür plädiert, dass die Weitergabe von Erkenntnissen der Konfliktpsychologie für den alltäglichen Umgang mit sozialen Konflikten hilfreich ist und uns damit auf einen inhaltlichen Bereich festgelegt. Daraus folgt eine zweite, empirisch zu verstehende Zielstellung.

Zielstellung B

Es sollen ausgewählte Erkenntnisse der Konfliktpsychologie an die Bevölkerung weitergegeben werden, um deren Umgang mit sozialen Konflikten zu verbessern. Die Weitergabe soll im Kern durch Videoformate erfolgen, die auf sozialen Medien verbreitet werden (vgl. Kap. 6.2).

Diese allgemeine Zielstellung enthält jedoch Visionen, die den Umfang und damit den Geltungsbereich der vorliegenden Arbeit überschreiten. Im Rahmen dieser Arbeit soll die Zielstellung daher reduziert und weiter differenziert werden.

Zielstellung B.1

Primäres Ziel ist es, erste Prototypen verschiedener Videoformate zu entwickeln und deren Potential, den Umgang mit sozialen Konflikten zu verändern, empirisch zu untersuchen.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Fragestellung B.1.1

Wie können wissenschaftliche Erkenntnisse zum Umgang mit sozialen Konflikten in eine allgemeinverständliche Form überführt werden?

Fragestellung B.1.2

Führt das Anschauen der Videoformate zu einer Veränderung hinsichtlich der Kompetenzfacetten Wissen, Fähigkeit und Erfahrung mit sozialen Konflikten?

Fragestellung B.1.3

Wie werden die Videoformate durch die Nutzer wahrgenommen?

Zielstellung B.2

Ziel es ist zudem, ein Messinstrument zu entwickeln, das geeignet ist, die Wirksamkeit der Videointerventionen zu evaluieren.

Die damit korrespondierenden Fragestellungen lauten:

Fragestellung B.2.1

Welche Struktur muss das Messinstrument aufweisen, um verschiedene Kompetenzfacetten und inhaltliche Teilkompetenzen abbilden zu können?

Fragestellung B.2.2

Welche Frageformate können die Veränderung konflikt-spezifischer Wissens-, Fähigkeits- und Erfahrungsstrukturen abbilden?

Fragestellung B.2.3

Wie lässt sich das Messinstrument hinsichtlich seiner Gütekriterien beurteilen?

Zielstellung B.3

Indirektes Ziel ist es, durch die Planung, Produktion und Evaluation der Videoformate, Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von *Conflict Food* zu gewinnen.

Damit sind folgende Fragestellungen verbunden:

Fragestellung B.3.1

Worauf ist bei der Erstellung weiterer Videoformate zu achten?

Fragestellung B.3.2

Welche Rolle sollten die Wissenschaftler bei der Erstellung von Videoformaten einnehmen?

Mit der Vorstellung der übergeordneten Ziel- und Fragestellungen, wurde das Anliegen des wissenschaftstheoretischen Teils der Arbeit wiederholend zusammengefasst und die Vorhaben des empirischen Teils der Arbeit umrissen.

Es wird deutlich, dass die Arbeit ihrer Anlage nach nicht darauf abzielt, universelle Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. Auch geht es nicht darum, vorhandene Theorien zu differenzieren oder den Einfluss bislang unberücksichtigter Konstrukte zu untersuchen. Diese traditionellen Anliegen psychologischer Forschung kann die vorliegende Arbeit nicht erfüllen. Doch damit ist vielmehr eine Notwendigkeit als ein Defizit verbunden. Aus der Annahme Millers Vision folgt, dass wir uns außerhalb des traditionellen Betätigungsfeldes der wissenschaftlichen Psychologie bewegen. Die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse unterliegt dabei anderen Spielregeln und Absichten, als der Versuch, neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Wenn wir psychologische Erkenntnisse weitergeben wollen, dann kann dies augenscheinlich auf sehr unterschiedliche Art und Weise erfolgen. In einer Minimalkonzeption erfüllt die reine Weitergabe, ganz gleich welche Vermittlungsform gewählt wird, bereits den beabsichtigten Zweck. Die vorliegende Arbeit ergänzt jedoch die reine Weitergabe um wissenschaftliche Reflexionsebenen. Durch die wissenschaftstheoretische Betrachtung wird ein allgemeiner Begründungsrahmen für das Vorgehen selbst vorgeschlagen. Mit der Zielstellung, die Wirksamkeit der Weitergabe zu evaluieren, ist der selbstkritische Anspruch verbunden, dass die Weitergabe nur dann berechtigt ist, wenn sie zu Veränderungen auf Seiten der Adressaten führt. In diesem Sinne können wir die Arbeit im Spannungsfeld der reinen Weitergabe und einer wissenschaftlichen Erkenntnisabsicht verorten.

Es wird ebenso deutlich, dass die Arbeit eine Vision beschreibt, deren vollständige Realisierung sich zu großen Teilen außerhalb der Arbeit befindet. Die Arbeit selbst beschreitet erste Schritte und prüft, ob und wie der weitere Weg sinnvoll vollzogen werden kann. Damit ist ein explorativer und in Teilaspekten ergebnisoffener Charakter verbunden.

B. Empirie: Entwicklung und Evaluation von Conflict Food

8. Entwicklung und Evaluation von Prototypen

In einer frühen Phase der Konzeptentwicklung sollen Prototypen entwickelt werden, um insbesondere Erfahrungen zur Konzeption, Gestaltung, Produktion und Wirksamkeit möglicher Videoformate zu erhalten. Damit sollen erste Hinweise auf die Beantwortung der folgenden Fragen geliefert werden:

- Wie können wissenschaftliche Erkenntnisse zum Umgang mit sozialen Konflikten in eine allgemeinverständliches und unterhaltsames Videoformat überführt werden?
- Führt das Anschauen der Videoformate zu einer messbaren Veränderung hinsichtlich der Kompetenzfacetten Wissen und Fähigkeit?
- Wie werden die Videoformate durch die Nutzer wahrgenommen?

8.1 Studie I: Kompetenzvermittlung im Comic-Style

Zusammenfassung

Im Sinne Millers Vision (1969) von der Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an die Bevölkerung entwickelt und evaluiert die Studie ein Programm zur videobasierten Vermittlung konfliktspezifischer Erkenntnisse, welche auf Teilen des Mediationskonzeptes von Montada und Kals (2013) basieren. Ein experimentelles Kontrollgruppendesign belegt, dass die Videos die Kompetenzfacette Wissen verbessern können ($d_{\text{Cohen}} = 1.21$). In explorativer Weise untersucht die Studie den Einfluss wahrgenommener Lern- und Unterhaltungseffekte auf die Lernleistung und die Videopräferenz. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer Tragweite kritisch diskutiert, woraus Empfehlungen für kommende Formate abgeleitet werden.

8.1.1 Theoretische Basis und Hypothesen

Eine theoretische Grundlegung wurde bereits im Abschnitt A geleistet. Daher sollen nachfolgend die relevanten Bezüge lediglich kurz wiederholend benannt werden.

Millers Vision (1969) folgend, werden Inhalte der Konfliktpsychologie in ein Videoformat überführt, welches der Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse dient (vgl. Kap. 2.1). Ausgewählte Teile des Mediationskonzeptes von Montada und Kals (2013) liefern die inhaltliche Grundlage der Vermittlung (vgl. Kap. 4.5.3). Die lerntheoretische Basis bilden die sozialkognitive Lerntheorie (Bandura, 1976), die Dual Coding Theory (Pavio, 1986) sowie der Edutainment-Ansatz. Das Videoformat soll demnach eine unterhaltsame Form der expliziten wie impliziten Wissensvermittlung darstellen (vgl. Kap. 5.2.3). Die Wirksamkeitsvermutung basiert auf den Ergebnissen empirischer Studien, in denen das Potential videobasierter Lernprozesse belegt werden konnte (z.B. Bandura, 2006, 2009; Moreno & Valdez, 2007; Steffes & Duverger, 2012).

Wir leiten daher folgende Hypothese ab:

H1: Das Videoformat verbessert die wissensbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Werte im Wissenstest als die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die die Videos zuvor nicht gesehen haben.

Mit Bezug auf den Edutainment-Ansatz sollen die Videos Lerninhalte auf unterhaltsame Weise vermitteln. Bisher ist wenig darüber bekannt, welchen Einfluss das Verhältnis von Lern- und Unterhaltungsaspekten auf die Präferenz von Videoformaten sowie das sich ergebende Lernpotential hat (vgl. Mann, 1996; Okan, 2012). In explorativer Weise sollen mit der Studie Hinweise auf den Einfluss subjektiv wahrgenommener Lern- und Unterhaltungsaspekte auf die Videopräferenz sowie die Lernleistung gewonnen werden. Mit Bezug auf die Dual Coding Theory (Pavio, 1986) und die Befunde zum lernförderlichen Einfluss positiver Stimmungen (z.B. Pekrum, 1992) ergänzen wir folgende Hypothese:

H2: Die subjektive Wahrnehmung von Lern- und Unterhaltungsaspekten hat einen Einfluss auf die Testleistung sowie auf die Präferenz der Videos.

H2.1: Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso stärker werden die Videos präferiert.

H2.2: Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso größer ist die Testleistung.

Gemäß unseren übergeordneten Zielstellungen (vgl. Kap. 7) ergänzen wir die angeführten Hypothesen um eine weitere, offene Fragestellung. Möchte *Conflict Food* sich an einen breiten Teil der Bevölkerung wenden, um dort in attraktiver Weise Inhalte zu vermitteln, dann ist es hierfür von Bedeutung, wie die verschiedenen Videoformate von den Adressaten wahrgenommen werden. Folglich fragen wir:

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern hinsichtlich Präferenz, Unterhaltungsgrad und Lernpotential wahrgenommen?

8.1.2 Methode

8.1.2.1 Untersuchungsdesign

In einem experimentellen Kontrollgruppendesign werden die Teilnehmer randomisiert der Experimental- bzw. der Kontrollgruppe zugeordnet. Die Experimentalgruppe (EG) erhält zunächst das Treatment und absolviert anschließend einen Wissenstest. Die Kontrollgruppe (KG) absolviert erst den Wissenstest und erhält anschließend das Treatment. Damit ist es möglich, dass auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe Angaben zur Wahrnehmung der Videos liefern können (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Untersuchungsdesign, Studie 1

	Gruppe	Pretest	Treatment	Posttest	Bewertung
R	EG	-	Videos	EG _{post}	Wahrnehmung _{EG}
	KG	KG _{pre}	Videos	-	Wahrnehmung _{KG}

8.1.2.2 Operationalisierung

Das Treatment (UV). Zur Vermittlung konfliktpsychologischer Erkenntnisse wurden mehrere Videos entwickelt und produziert. Das Treatment lässt sich in drei Module unterteilen, die den Teilnehmern nacheinander präsentiert werden. Zunächst erfolgt eine Wissensvermittlung zentraler Konzepte (Modul 1). Im Anschluss wird ein Beispielkonflikt und dessen produktive Lösung dargestellt (Modul 2). Abschließend wird ein weiterer Konflikt präsentiert, bei dem die Teilnehmer mehrfach zwischen verschiedenen Handlungsoptionen wählen können (Modul 3). Auf dieser Basis wurden zu den einzelnen Videos Storyboards entwickelt, die Sprechertexte aufgenommen sowie die Animationen erstellt. Um die Videos unterhaltsam zu gestalten, wurden eine comicartig animierte Stilistik sowie ein jugendlicher Sprachstil gewählt. Der Protagonist Norman leitet durch die Videos und erklärt die Konzepte. Damit die Videos als kurzweilig erlebt werden, wurden die Inhalte möglichst stark komprimiert. Die Länge der Videos liegt daher lediglich zwischen einer und vier Minuten.



Abbildung 1: Screenshot eines Videos, Studie 1

Modul 1 – Wissensvermittlung: Das erste Modul besteht aus drei Videos, in denen folgende Lerninhalte vermittelt werden:

Video 1 - Soziale Konflikte: In Anlehnung an die Definition sozialer Konflikte von Montada und Kals (2013) erklärt der Protagonist Norman die kognitiven Voraussetzungen für das Erleben eines sozialen Konfliktes anhand einer Metapher. „Konflikte sind wie Hot-Dogs“ lautet der ungewöhnliche Einstieg, der durch weitere, teils bewusst skurril wirkende Beispiele ergänzt wird (s. Anh. B S1.V1).

Video 2 - Oberflächen- und Tiefenstruktur: Im zweiten Video wird am Beispiel eines Paarkonfliktes auf die Unterscheidung zwischen der Oberflächen- und der Tiefenstruktur sozialer Konflikte aufmerksam gemacht (z.B. Montada & Kals, 2013). Auch hier wird durch bewusste Übertreibung oder die Verwendung von Stereotypen versucht, die Darstellung unterhaltsam zu gestalten (s. Anh. B S1.V2).

Video 3 – Gerechtigkeit: Im dritten Video erklärt Norman anhand verschiedener Beispiele, dass es mehrere Gerechtigkeitsprinzipien gibt. Hierbei wird insbesondere der Aspekt betont, dass Gerechtigkeit nicht zwangsläufig zu Gleichverteilung führen muss (s. Anh. B S1.V3).

Modul 2 – Beispielkonflikt: Im vierten Video wird ein fiktiver Konflikt zwischen zwei Teamkollegen einer Fußballmannschaft dargestellt. In Anlehnung an das Mediationskonzept vom Montada und Kals (2013) werden die Positionen sowie die zugrundeliegenden Interessen und Motive der Konfliktparteien herausgestellt und eine *Win-Win*-Lösung erarbeitet. In diesem Video sollen die Teilnehmer in komprimierter Form erkennen, wie ein sozialer Konflikt beigelegt werden kann (s. Anh. B S1.V4).

Modul 3 – Konfliktbearbeitung: Das fünfte Video behandelt einen fiktiven Konflikt im Arbeitskontext. Das Video ist in sechs Abschnitte unterteilt, wobei nach den ersten fünf Abschnitten den Teilnehmern jeweils drei Handlungsoptionen zur Wahl gestellt werden, mit der Aufforderung, die aus ihrer Sicht beste Option zu wählen (s. Anh. A S1.1). Bei korrekter Auswahl wird im nächsten Videoabschnitt gezeigt, wie die Umsetzung erfolgen kann. Ziel ist es, dass die Inhalte aus dem Modul 2 durch ein aktives Entscheiden der Teilnehmer zusätzlich vertieft werden (s. Anh. B S1.V5a-f).

Der Wissenstest (AV). Zur Messung der Lernleistung wurde ein ad hoc Test mit sieben Fragen und je vier Antwortoptionen entwickelt. Pro Frage ist mindestens eine Antwortoption korrekt; maximal sind alle vier Antwortoptionen zutreffend. Die Inhalte der Fragen orientieren sich an den Inhalten der gezeigten Videos (s. Anh. A S1.2):

- F1) Soziale Konflikte,
- F2) Oberflächen- vs. Tiefenstruktur sozialer Konflikte,
- F3) Eigenschaften von Normen,
- F4) Herstellen einer Win-Win-Lösung,
- F5) Verantwortlichkeit in Konflikten,
- F6) Rechtfertigungsgründe in Konflikten,
- F7) Hilfe bei der Konfliktbeilegung.

Beispielfrage Nr. 4

Wie gelingt es, eine Win-Win Lösung zu finden?

- a) Indem man den Lösungsraum erweitert. [r]
- b) Indem der Klügere nachgibt.

- c) Indem man andere Aspekte der Beziehung in den Lösungsraum mit einbezieht. [r]
- d) Indem man den Lösungsraum verkleinert.

Da es sich um eine ad hoc Konstruktion handelt, können die Gütekriterien nur sehr eingeschränkt beurteilt werden. Es ist von Objektivität auszugehen, da die Auswertung des Tests für alle Teilnehmer in gleicher und nachvollziehbarer Weise erfolgt. Validität kann lediglich im Sinne vorliegender Augenscheinvalidität unterstellt werden. Angaben zur Reliabilität sind nicht möglich.

Subjektive Bewertung der Videos. Um die Wahrnehmung und subjektive Einschätzung der Videos seitens der Teilnehmer zu erfassen, werden die drei Konstrukte (i) wahrgenommener Lerneffekt, (ii) wahrgenommener Unterhaltungseffekt und (iii) die subjektive Präferenz, im Sinne einer möglichen Weiterempfehlung erhoben. Hierfür wurden jeweils 1-Item-Fragen entwickelt (s. Anh. A S1.3).

Für die ersten beiden Konstrukte wird eine 5-stufige Likert-Skala verwendet. Die Einschätzung erfolgt jeweils dreimal: zunächst bezogen auf die Videos 1-3 (Wissen & Konzepte), anschließend für das Video 4 (Beispielkonflikt), abschließend bezogen auf das fünfte Video (Anwendungskonflikt).

Für die mögliche Weiterempfehlung der Videos (Präferenz) werden die Teilnehmer einmal gebeten, die diesbezügliche Wahrscheinlichkeit in Prozent anzugeben (s. Anh. A S1.3).

In Ergänzung werden die Teilnehmer am Ende der Befragung gebeten, in einem freien Antwortformat Lob, Kritik oder Anregungen zu notieren.

8.1.2.3 Erhebung

Für die Erhebung wurde eine Online-Fragebogen unter Verwendung der Befragungssoftware Unipark (Questback) erstellt. Nach einem kurzen Begrüßungsvideo durch den Protagonisten Norman wurden die Teilnehmer um Angaben zu Geschlecht, Alter und Bildungsstand gebeten. Anschließend erfolgte die randomisierte Zuordnung in Kontroll- und Experimentalgruppe. Die Videos wurden über einen YouTube-Quelltext in den Fragebogen eingebunden. Die mittlere Bearbeitungszeit betrug ca. 25 Minuten. Die Einladung der Teilnehmer erfolgte über Mailinglisten der Universität der Bundeswehr

München sowie über die Verbreitung des Umfragelinks in diversen sozialen Medien. Die Teilnehmer erhielten weder eine Aufwandsentschädigung, noch wurde eine Gewinnmöglichkeit in Aussicht gestellt, womit keinerlei externe Anreize zur Teilnahme geschaffen wurden.

8.1.2.4 Stichprobe

Anzahl. Insgesamt haben 960 Personen die erste Seite des Fragebogens besucht, wovon lediglich 327 auch die zweite Seite mit soziodemografischen Angaben bearbeitet haben (Ausschöpfungsquote = 34.1 %). Vollständig beendet haben den Fragebogen 90 Personen, was einer Nettobeteiligung von ca. 9.5 % entspricht. 51 Probanden beendeten den Fragebogen in der Experimentalbedingung, 39 Probanden in der Kontrollbedingung.

Geschlecht. Die finale Stichprobe besteht aus 49 männlichen (55.4 %) und 41 weiblichen (45.6 %) Probanden. Das Verhältnis verschiebt sich in der Experimentalgruppe weiter zu Gunsten der männlichen Teilnehmer (60.8 % männlich), während in der Kontrollgruppe die weiblichen Probanden leicht überwiegen (53.8 % weiblich).

Alter. Das arithmetische Mittel des Alters liegt bei $M = 25.9$ Jahren ($SD = 8.43$), wobei der jüngste Proband 17 und der älteste Teilnehmer 65 Jahre alt ist. Bis auf wenige Ausreißer mit einem Alter über 50 Jahren, konzentriert sich die Stichprobe im Altersbereich von 20 bis 30 Jahren. Diese Verteilung liegt bis auf leichte Abweichungen in gleicher Weise in der Experimental- und Kontrollgruppe vor (s. Anh. A S1.4).

Bildung. 4.4 % der Teilnehmer geben an, keinen oder einen Hauptschulabschluss zu besitzen, 8.9 % verfügen über einen Realschulabschluss. Mit 57.8 % ist die Gruppe der Probanden mit einem (Fach-)Abitur am stärksten, gefolgt von 28.9 % der Probanden, die über einen akademischen Abschluss verfügen. Das Verhältnis der erreichten Bildungsabschlüsse unterscheidet sich leicht zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung, Studie 1

	Gesamt	EG	KG
Anzahl			
n	90	51	39
Geschlecht			
männlich	49 (55.4 %)	31 (60.8 %)	18 (46.2 %)
weiblich	41 (45.6 %)	20 (39.2 %)	21 (53.8 %)
Alter			
M (SD)	25.94 (8.43)	25.41 (8.13)	26.64 (8.87)
Min	17	17	19
Max	65	65	63
Bildung			
Keinen Abschluss	3 (3.3 %)	3 (5.9 %)	-
Hauptschulabschluss	1 (1.1 %)	1 (2.0 %)	-
Realschulabschluss	8 (8.9 %)	4 (7.8 %)	4 (10.3 %)
(Fach-)Abitur	52 (57.8 %)	25 (49.0 %)	27 (69.2 %)
Akademischer Abschluss	26 (28.8 %)	18 (35.3 %)	8 (20.5 %)

Im Vergleich zur deutschen Bevölkerung ist die Stichprobe deutlich jünger und bildet v.a. den Altersbereich der 20- bis 30-Jährigen ab. Das Geschlechterverhältnis entspricht näherungsweise dem in der deutschen Bevölkerung. Die Stichprobe weist im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau auf. Die Verteilung der Merkmale Alter, Geschlecht und Bildung zeigt im Vergleich zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe keine starken systematischen Verzerrungen, wenngleich gewisse Unterschiede erkennbar sind.

8.1.3 Ergebnisse

H1: Das Videoformat verbessert die wissensbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Werte im Wissenstest als die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die die Videos zuvor nicht gesehen haben.

Zur Untersuchung der Hypothese erfolgt zunächst ein deskriptiver Vergleich der Mittelwerte im Wissenstest. Für eine inferenzstatistische Überprüfung möglicher Unterschiede wird der non-parametrische Mann-Whitney-U-Test verwendet, da der Shapiro-Wilk Test bei allen Einzelfragen eine höchst signifikante Abweichung von der Normalverteilung ($p < .001$) bescheinigt. Dieser Eindruck wird mit Blick auf Dichtefunktionen und Box-Plot bestätigt. Ergänzend wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet, der hinsichtlich vorliegender Signifikanzen gleiche Ergebnisse wie der non-parametrische Test liefert. Auf Basis des Mann-Whitney-U-Tests erfolgt eine Berechnung der jeweiligen Effektstärken für die Einzelfragen (Cohen, 2008; Fritz, Morris & Richter, 2012). Die Ergebnisse können der Tabelle 4 entnommen werden. Für den aus allen Einzelfragen gebildeten Gesamtwert im Wissenstest deutet der Shapiro-Wilk Test auf Normalverteilung der Variable hin ($p_{EG} = .11$, $p_{KG} = .18$). Daher wird hier ein t-Test für unabhängige Stichproben verwendet, auf dessen Basis zudem die Effektstärke (Cohen, 2008) berechnet wird (s. Tab. 5).

Deskriptiv. Pro Frage konnten die Teilnehmer maximal vier Punkte erhalten. Ein Punkt resultiert aus dem Ankreuzen einer richtigen Antwortoption bzw. dem Nicht-Ankreuzen einer falschen Antwortoption. Daraus folgt, dass die mittlere Ratewahrscheinlichkeit bei 50 % liegt und ein zufälliges Ankreuzen zu einem Mittelwert von 2 führt. Werte nahe 2 lassen sich folglich auf die Ratewahrscheinlichkeit zurückführen, während Werte nahe 4 für das Vorhandensein von Wissen sprechen. Mit Ausnahme der vierten Frage zeigt die Experimentalgruppe in allen Fragen höhere Mittelwerte im Wissenstest als die Kontrollgruppe.

Inferenzstatistisch. Die inferenzstatistische Überprüfung mittels Mann-Whitney-U-Test bestätigt einen höchst signifikanten Unterschied für Frage 1 mit $U = 456.0$, $Z = -4.67$, $p <$

.001, einen hoch signifikanten Unterschied für Frage 2 mit $U = 695.0$, $Z = -3.30$, $p = .001$ sowie für Frage 3 mit $U = 652.5$, $Z = -2.91$, $p = .004$. Der vorliegende Mittelwertunterschied für Frage 6 ist mit $U = 782.5$, $Z = -1.86$, $p = .063$ in der Tendenz signifikant (siehe Tab. 4). Für die Fragen 4, 5 und 7 ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, $p > 0.10$.

Tabelle 4: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Einzelfragen im Wissenstest mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 1 (N = 90)

	EG (n=51)	KG (n=39)	Mann-Whitney-U-Test		Effektstärke
	<i>M (SD)</i> [Rang]	<i>M (SD)</i> [Rang]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>	<i>dCohen</i>
F1 Konflikte	3.47 (.61) [56.06]	2.33 (1.17) [31.69]	456.0 (-4.67)	< .001***	1.04
F2 Struktur	2.96 (.56) [51.37]	2.38 (.96) [37.82]	695.0 (-3.30)	.001**	.53
F3 Normen	3.00 (1.22) [52.21]	2.41 (1.02) [36.73]	652.5 (-2.91)	.004**	.62
F4 Win-Win	3.82 (.39) [44.32]	3.82 (.56) [47.04]	934.5 (-.80)	.423	.10
F5 Verantwortlichkeit	3.37 (.80) [48.96]	3.13 (.80) [40.97]	818.0 (-1.56)	.119	.31
F6 Rechtfertigung	2.67 (.73) [49.66]	2.38 (.85) [40.06]	782.5 (-1.86)	.063 ⁺	.37
F7 Beilegung	3.63 (.56) [45.43]	3.59 (.68) [45.59]	991.0 (-.04)	.972	.01

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$, ** hoch signifikant mit $p < .01$, ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Betrachten wir den gebildeten Summenwert aus allen Fragen des Wissenstests, so zeigt sich auch hier ein höchst signifikanter Mittelwertunterschied mit $t(88) = 5.67, p < .001$ zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (s. Tab. 5).

Tabelle 5: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des Gesamtwertes im Wissenstest mit t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 1 (N = 90)

	EG (n = 51)	KG (n = 39)	t-Test		Effektstärke
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen} [95% CI]
Summe F1 bis F7	22.92 (2.13)	20.05 (2.66)	5.67 (88)	< .001***	1.21 [.76, 1.66]

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$

Effektstärken. Die Berechnung der Effektstärke ermöglicht eine standardisierte und stichprobengrößenbereinigte Beurteilung der Höhe vorliegender Unterschiede bzw. Zusammenhänge und wird als Ergänzung zu inferenzstatistischen Verfahren empfohlen (z.B. Thompson, 2007). Nach Cohen (1988) liegen große Effekte ($|d| > .80$) für Frage 1 mit $d_{\text{Cohen}} = 1.04$ sowie für den Summenwert mit $d_{\text{Cohen}} = 1.21$, CI [.76, 1.66] vor. Hier liegen die Mittelwerte der Experimentalgruppe folglich mehr als eine Standardabweichung über denen der Kontrollgruppe. Mittlere Effekte ($|d| > .50$) ergeben sich für Frage 2 mit $d_{\text{Cohen}} = .53$ und Frage 3 mit $d_{\text{Cohen}} = .62$. Kleine Effekte ($|d| > .20$) weisen Fragen 5 mit $d_{\text{Cohen}} = .31$ und Frage 6 mit $d_{\text{Cohen}} = .37$ auf.

H2.1: Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso stärker werden die Videos präferiert.

Zur Untersuchung der Hypothese wird eine hierarchische multiple Regression berechnet, wobei die wahrgenommenen Lern- und Unterhaltungsaspekte als Prädiktoren das Kriterium der Präferenz im Sinne einer möglichen Weiterempfehlung der Videos vorhersagen. Die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bildung werden als Kontrollvariablen in das Modell integriert (s. Tab. 6).

Tabelle 6: Hierarchische multiple Regression von wahrgenommenem Lern- und Unterhaltungsaspekt auf die Videopräferenz, Studie 1 (N=90)

Prädiktoren	Modell 1 - Videopräferenz			Modell 2 - Videopräferenz		
	<i>B (SE)</i>	β	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1						
Geschlecht	.34 (.21)	.169	.114	-.02 (.17)	-.008	.929
Alter	.01 (.01)	.046	.698	.01 (.01)	.054	.559
Bildung	-.06 (.14)	-.049	.677	-.03 (.11)	-.021	.820
Schritt 2						
Lernaspekt				.36 (.11)	.364	.001**
Unterhaltungsaspekt				.36 (.11)	.363	.001**
R^2			.036			.439
F			1.07 ^{n.s.}			13.15***
ΔR^2						.403
ΔF						30.20***
<i>dfs</i>			3, 86			5, 84

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$, ** hoch signifikant mit $p < .01$

Im Modell 1 zeigt sich, dass die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bildung die Varianz der Videopräferenz nicht signifikant vorhersagen können, $F(3, 86) = 1.07$, $p = .368$. Im Modell 2 werden die Prädiktoren wahrgenommener Lernaspekt und wahrgenommener Unterhaltungsaspekt aufgenommen, womit eine signifikante Varianzaufklärung am Kriterium mit $R^2 = .439$ erfolgt, $F(5, 84) = 13.15$, $p < .001$. Die Varianzaufklärung basiert auch hier nicht auf den soziodemografischen Variablen, sondern wird hoch signifikant durch den wahrgenommenen Lernaspekt ($\beta = .364$, $p = .001$) sowie durch den wahrgenommenen Unterhaltungsaspekt ($\beta = .363$, $p = .001$) vorhergesagt.

H2.2: Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso größer ist die Lernleistung.

Analog zu Hypothese 2.1 erfolgt die Berechnungen einer hierarchischen multiplen Regression, wobei das Kriterium die erbrachte Lernleistung, hier verstanden als Summenwert des Wissenstests, ist. Als Kontrollvariablen werden die soziodemografischen Variablen Alter, Geschlecht und Bildung in das Modell integriert⁸ (s. Tab. 7).

Tabelle 7: Hierarchische multiple Regression von wahrgenommenem Lern- und Unterhaltungsaspekt auf das Testergebnis, Studie 1 (n = 51)

Prädiktoren	Modell 1 - Testergebnis			Modell 2 - Testergebnis		
	<i>B (SE)</i>	β	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1						
Geschlecht	.21 (.22)	.131	.360	.06 (.22)	.037	.795
Alter	-.01 (.02)	-.141	.392	-.01 (.02)	-.100	.524
Bildung	.07 (.12)	.091	.579	.17 (.12)	.221	.183
Schritt 2						
Lernaspekt				.41 (.17)	.534	.020*
Unterhaltungsaspekt				-.18 (.16)	-.239	.271
R^2			.062			.187
F			1.03 ^{n.s.}			2.08 ⁺
ΔR^2						.126
ΔF						3.48*
<i>dfs</i>			3, 47			5, 45

Anmerkung: * signifikant mit $p < .05$, + in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Im Modell 1 zeigt sich, dass die soziodemografischen Variablen die Varianz der Videopräferenz nicht signifikant vorhersagen können, $F(3, 47) = 1.03$, $p = .367$. Im zweiten Modell werden die Prädiktoren wahrgenommener Lernaspekt und wahrgenommener Unterhaltungsaspekt aufgenommen, womit eine in der Tendenz signifikante Varianzaufklärung am Kriterium mit $R^2 = .187$ erfolgt, $F(5, 45) = 13.15$, $p = .086$. Dabei wird die Varianzaufklärung in signifikanter Weise ausschließlich durch den wahrgenommenen Lernaspekt geleistet ($\beta = .534$, $p = .020$), während weder der Einfluss

⁸ Als Stichprobe können nur die Teilnehmer der Experimentalbedingungen untersucht werden, da durch das Untersuchungsdesign in der Kontrollgruppe kein kausaler Einfluss der Videos auf die Leistung im Wissenstest möglich ist (vgl. Tab. 2).

der soziodemografischen Variablen, noch der wahrgenommene Unterhaltungsaspekt signifikant inkrementelle Varianz am Kriterium aufklären kann.

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern hinsichtlich Präferenz, Unterhaltungsgrad und Lernpotential wahrgenommen?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden zunächst die deskriptiven Verteilungen der Variablen wahrgenommener Unterhaltungsaspekt, wahrgenommener Lernaspekt sowie die Präferenz im Sinne einer möglichen Weiterempfehlung der Videos betrachtet.

Tabelle 8: Verteilungsmaße des wahrgenommenen Lernaspekts, Studie 1 (n = 90)

Lernaspekt	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Modus</i>	<i>1. Quartil</i>	<i>2. Quartil</i>	<i>3. Quartil</i>
(i) Wissen Video 1-3	3.60 (.83)	2.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00
(ii) Beispielkonflikt Video 4	3.53 (.91)	1.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00
(iii) Anwendung Video 5	3.73 (1.00)	1.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00
Mittelwert aus (i), (ii), (iii)	3.62 (.73)	1.33	5.00	-	3.33	3.67	4.08

Der Lernaspekt wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst, wobei der Wert 1 mit „sehr wenig“, der Wert 3 mit „mittelmäßig“ und der Wert 5 mit „sehr viel“ bezeichnet wurde. Das arithmetische Mittel liegt für alle drei Videoformate leicht über dem Skalenmittel: Video 1-3 (Wissen) mit $M = 3.60$ ($SD = .83$); Video 4 (Beispielkonflikt) mit $M = 3.53$ ($SD = .91$) und Video 5 (Anwendungskonflikt) mit $M = 3.73$ ($SD = 1.00$). Die Modalwerte liegen für alle drei Formate bei 4. Der aus allen drei Formaten gemittelte Lernaspekt⁹ liegt ebenfalls knapp eine Standardabweichung über dem Skalenmittel mit $M = 3.62$ ($SD = .73$). Dabei ergibt sich für 25 % der Teilnehmer im ersten Quartil ein Mittelwert von $M \leq 3.33$. 50 % der Teilnehmer zeigen einen Mittelwert von $M \geq 3.67$ und für 25 % der Teilnehmer im 4. Quartil ergibt sich ein Mittelwert von $M \geq 4.08$ (s. Tab. 8).

⁹ Auf Grundlage der drei Einzelbewertungen liegt die interne Konsistenz mit Cronbach's Alpha = .717 im akzeptablen Bereich.

Tabelle 9: Verteilungsmaße des wahrgenommenen Unterhaltungsaspekts, Studie 1 (n = 90)

Unterhaltungsaspekt	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Modus</i>	<i>1. Quartil</i>	<i>2. Quartil</i>	<i>3. Quartil</i>
(i) Wissen Video 1-3	3.92 (1.14)	1.00	5.00	5.00	3.00	4.00	5.00
(ii) Beispielkonflikt Video 4	3.48 (1.17)	1.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00
(iii) Anwendung Video 5	3.54 (1.09)	1.00	5.00	3.00	3.00	3.00	5.00
Mittelwert aus (i), (ii), (iii)	3.65 (.94)	1.00	5.00	-	3.00	3.67	4.33

Auch der Unterhaltungsaspekt wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst, wobei der Wert 1 mit „überhaupt nicht unterhaltsam“, der Wert 3 mit „mittelmäßig“ und der Wert 5 mit „sehr unterhaltsam“ bezeichnet wurde. Das arithmetische Mittel liegt auch hier für alle drei Videoformate leicht über dem Skalenmittel: Video 1-3 (Wissen) mit $M = 3.92$ ($SD = 1.14$); Video 4 (Beispielkonflikt) mit $M = 3.48$ ($SD = 1.17$) und Video 5 (Anwendungskonflikt) mit $M = 3.54$ ($SD = 1.09$). Auch der gemittelte Unterhaltsaspekt liegt mit $M = 3.65$ ($SD = .94$) über dem Skalenmittel. Dabei ergibt sich im ersten Quartil für 25 % der Teilnehmer ein Mittelwert von $M \leq 3.00$. 50 % der Teilnehmer zeigen einen Mittelwert von $M \geq 3.67$ und im 4. Quartil ergibt sich für 25 % der Teilnehmer ein Mittelwert von $M \geq 4.33$ (s. Tab. 9).

Sowohl für den Lernaspekt als auch für den Unterhaltungsaspekt ergibt sich damit eine linksschiefe bzw. rechtssteile Dichtefunktion (s. Abb. 2)

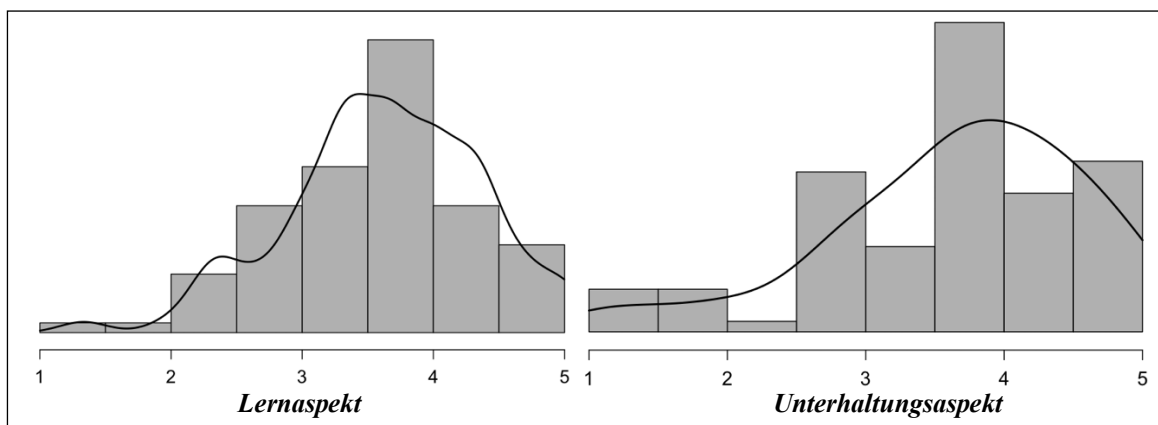


Abbildung 2: Dichtefunktionen des gemittelten Lern- und Unterhaltungsaspekts, Studie 1

In Tabelle 10 sind die Verteilungsmaße für die Videopräferenz aufgeführt. Die Teilnehmer haben die Wahrscheinlichkeit (in Prozent) angegeben, mit der sie das Videoformat weiterempfehlen würden. Im arithmetischen Mittel geben die Teilnehmer an, das Videoformat mit $M = 61.62\%$ ($SD = 28.43\%$) weiterzuempfehlen. 25 % der Teilnehmer geben einen Wert von $M \leq 44.75\%$ an. Im vierten Quartil geben 25 % der Teilnehmer an, das Videoformat mit einer Wahrscheinlichkeit von $M \geq 80.25\%$ weiterzuempfehlen (s. Tab. 10).

Tabelle 10: Verteilungsmaße der Präferenz, Studie 1 (n = 90)

	M (SD)	Min	Max	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil
Präferenz i.S. einer Weiterempfehlung	61.62 (28.43)	1.00	100.00	44.75	68.00	80.25

Damit weist auch die Dichtefunktion der Präferenz eine deutlich rechtssteile Verteilung auf (s. Abb. 3).

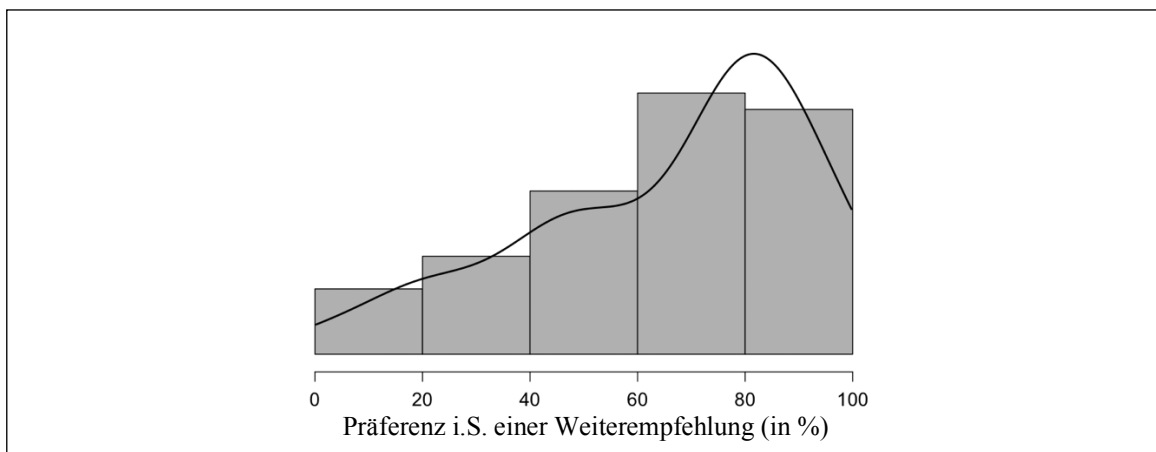


Abbildung 3: Dichtefunktion der angegebenen Präferenz, Studie 1

Qualitative Analyse der offenen Rückmeldungen.

Die offenen Rückmeldungen der Teilnehmer zur Einschätzung der Befragung und deren Inhalte wurden im Sinne einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierbei erfolgte eine inhaltliche Strukturierung mittels induktiver Kategorienbildung, nachdem die Aussagen zuvor paraphrasiert, generalisiert und reduziert wurden (Mayring, 2007). Aus den

Rückmeldungen von 34 Teilnehmern konnte auf diese Weise ein Kategoriensystem induktiv gebildet werden (s. Tab. 11). Die Inhalte der Kategorien werden nachfolgend dargestellt. Die vollständigen Rückmeldungen können dem Anhang S.1.5 entnommen werden.

Tabelle 11: Kategoriensystem der offenen Rückmeldungen zur Einschätzung der Erhebung, Studie 1

Hauptkategorien (HK)	HK 1 Positive Rückmeldung (Lob)	HK 2 Negative Rückmeldung (Kritik)	
Unterkategorien (UK)		UK 2.1 <i>ad Gestaltung</i>	UK 2.2 <i>ad inhaltliche Umsetzung</i>
	UK 1.1 Allgemein positiv	UK 2.1.1 Aufbau	UK 2.2.1 Beispielkonflikte
	UK 1.2 unterhaltsam	UK 2.1.2 Dauer	UK 2.2.2 viele Fakten
	UK 1.3 lehrreich	UK 2.1.3 Intros	UK 2.2.3 Konfliktlösung
	UK 1.4 Selbstreflexion	UK 2.1.4 Sprache	
	UK 1.5 Videokonzept	UK 2.1.5 Schriftart	
	UK 1.6 Online-Konzept	UK 2.1.6 Animation	

Zur besseren Einschätzung der nachfolgend dargestellten Kategorieninhalte soll kurz die quantitative Verteilung der Fälle innerhalb der Kategorien benannt werden, ohne dabei eine inferenzstatistische Deutung implizieren zu wollen: 10 Rückmeldungen (29.4 %) beinhalten ausschließlich positive Aspekte; 14 Rückmeldungen (41.2 %) enthalten sowohl positive als auch negative Einschätzungen und 10 Rückmeldungen (29.4 %) beschränken sich auf negative Aspekte.

HK 1: Positive Rückmeldungen

Zunächst werden die Rückmeldungen berichtet, die sich im Sinne einer positiven und anerkennenden Wahrnehmung verstehen lassen.

UK 1.1 Allgemein positiv. Einige Teilnehmer geben eine positive Rückmeldung, ohne sich dabei auf konkrete Aspekte zu berufen: „*Eure Erhebung ist echt super!*“ (T3), „*Super gemacht!*“ (T6) oder „*Coole Aktion, geil gemacht!*“ (T24).

UK 1.2 unterhaltsam, UK 1.3 lehrreich. Das Format wird mehrfach, oft im Sinne von lustig, als unterhaltsam sowie als lehrreich, hier häufig als „informativ“ bezeichnet,

wahrgenommen. Auffällig ist, dass beide Aspekte überwiegend gemeinsam benannt werden: *„An sich finde ich das Training informativ und unterhaltsam gestaltet“* (T4), *„Alles in Allem fand ich das Training aber sehr unterhaltsam und auch ein bisschen lehrreich“* (T12) oder *„Aber ansonsten war das Ganze unterhaltsam, kurzweilig und lehrreich“* (T26).

UK 1.4 Selbstreflexion. Zudem wurde die Förderung der Selbstreflexion im Umgang mit Konfliktsituationen angeführt: *„Mir ist aufgefallen, dass ich mich selbst gut reflektieren konnte. Dabei habe ich gemerkt, dass ich aus Sympathie mit der einen oder anderen Seite den Konflikt oft hätte stehen lassen und beispielsweise die eine Person einfach befördert hätte ohne groß auf die andere weiter Bezug zu nehmen.“* (T12).

UK 1.5 Videokonzept. Der videobasierte Vermittlungsansatz wurde ebenfalls positiv bewertet: *„Sehr coole Idee mit den Videos zwischendurch, sowas unterstützt immer das Lernen und man erinnert sich leichter!“* (T22) oder *„Klasse Idee mit der medialen Aufarbeitung“* (T2).

UK 1.6 Online-Konzept. In Ergänzung zur UK 1.5 fand auch die Verwendung einer online-basierten Trainingsumgebung positive Erwähnung: *„Das Medium YouTube zu verwenden finde ich mutig, aber auch richtig. In Zeiten des Internets kann man ruhig mal die neuen Medien nutzen, um auch jüngere Menschen anzusprechen, ohne dabei wie ein alter Prof zu klingen, der auf cool machen will. Weiter so.“* (T9).

HK 2: Negative Rückmeldungen

Bei der Analyse der kritischen Äußerungen zeigte sich, dass sich diese einerseits auf die Art und Weise der Gestaltung der Umfrage bzw. der Videos beziehen. Diese Rückmeldungen machen mit 79.2 % den größten Anteil der kritischen Äußerungen aus. Andererseits finden sich Aussagen, die sich stärker auf die inhaltliche Umsetzung beziehen lassen. Mit 21.8 % sind derartige Äußerungen vergleichsweise gering vertreten.

UK 2.1 Negative Rückmeldung bezüglich der Gestaltung von Umfrage und Videos

UK 2.1.1 Aufbau. Vereinzelt wurde der Aufbau der Erhebung kritisiert: *„Es wäre gut am Anfang zu wissen, dass am Ende eine Art "Abfrage" stattfindet“* (T1).

UK 2.1.2 Dauer. Aus einem missverständlichen Hinweis innerhalb der Einladungen zur Umfrage, wurde die Umfrage deutlich länger als erwartet wahrgenommen: *„Nur mit den 5 Minuten kommt das nicht so ganz hin. Aber guter Trick um Probanden zu ködern, denn*

wenn man einmal angefangen hat, merkt man, wie interessant das ist.“ (T4) oder „Dauert ein bisschen lange und man weiß nie, wie viel noch kommt...“ (T27).

UK 2.1.3 Intros. Mehrfach wurde kritisiert, dass das Intro der Videos nicht nur beim ersten Video gezeigt wurde, sondern bei jedem der nachfolgenden ebenfalls: „Der Vorspann ist im ersten Video noch gut, danach aber zu viel.“ (T33).

UK 2.1.4 Sprache. Der verwendete Sprachstil wurde wiederholt als störend kritisiert: „Die Bezeichnung "Digga" in den Videos empfand ich als störend - Ich hätte eine anspruchsvolle Artikulation mit mehr Anspruch gewünscht“ (T15) oder „Das Quiz war in veralteter Jugendsprache, die mich ein wenig genervt hat“ (T25).

UK 2.1.5 Schriftart. Mehrfach wurde erwähnt, dass die verwendete Schriftart innerhalb der Befragung verändert werden sollte: „Bitte benutzt nächstes Mal eine andere Schrift.“ (T11).

UK 2.1.6 Animation. Zwar wurde die Gestaltung der Videos als aufwändig gewürdigt „war auch sicher ziemlich aufwändig. Dafür Lob und Anerkennung!“ (T4), dennoch wurde an anderer Stelle die Art der Animation der Charaktere kritisch betrachtet: „Ihr habt echt einen schönen Ansatz um Konflikte zu beseitigen, aber ihr solltet euch bei den Personen etwas mehr Mühe geben, damit diese authentischer rüberkommen.“ (T29).

UK 2.2 Negative Rückmeldung bezüglich der inhaltlichen Konzeption

UK 2.2.1 Beispielkonflikte. An einer Stelle wurden die gewählten Beispielkonflikte dafür kritisiert, dass diese eine zu durchschaubare Struktur besitzen: „die Beispielkonflikte waren gut gewählt, wenngleich die jeweiligen Kontroversen sehr schnell erkennbar waren - interessant wären auch Beispiele in welchen "der äußere Anschein" und die einzelnen Positionen etwas weniger voneinander abweichen, aber dennoch tiefgründigere Konflikte beherbergen.“ (T2).

UK 2.2.2 Viele Fakten. Zudem wurde kritisch angemerkt, dass die Videos zu viele einzelne Fakten enthalten: „Auch die Beispiele waren anschaulich und sehr gut gewählt. Leider fand ich es etwas kurz und mit "Fakten" übersät, sodass ich mich am Ende nicht besonders gut daran erinnern konnte, wie ich den Konflikt am Ende am besten hätte lösen können.“ (T12).

UK 2.2.3 Konfliktlösung. Die in den Beispielkonflikten aufgezeigten Konfliktlösungen wurden durch zwei Teilnehmer kritisch bewertet: „Die Lösung mit dem Fußballspiel würde mich nicht überzeugen...“ (T19) und „die Konfliktlösungen (z.B. Fußballtrainer, Firmenchef) fand ich unrealistisch.“ (T21).

8.1.4 Diskussion

H1: Das Videoformat verbessert die wissensbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Werte im Wissenstest, als die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die die Videos zuvor nicht gesehen haben.

Auf Basis der empirischen Daten kann die Hypothese 1 bestätigt werden. Die Experimentalgruppe zeigt im Wissenstest einen signifikant höheren Wert als die Kontrollgruppe mit $t(88) = 5.67, p < .001$. Die Effektstärke mit $d_{\text{Cohen}} = 1.21, \text{CI} [.76, 1.66]$ verweist darauf, dass es sich hierbei um einen hohen Effekt handelt (Cohen, 1988).

Bei der inferenzstatistischen Analyse der Gruppenunterschiede hinsichtlich der einzelnen Testfragen zeigen sich lediglich für die Frage 1 bis 3 signifikante Unterschiede. Wir können vermuten, dass dies der Tatsache geschuldet ist, dass diese Fragen sich gezielt auf die Inhalte der ersten drei Videos beziehen, in denen eine explizite Wissensvermittlung bzgl. der ausgewählten Konzepte stattgefunden hat. Die Fragen 4 bis 7 beziehen sich hingegen stärker auf die Beispielvideos 4 und 5, in denen die Inhalte im Vergleich stärker implizit vermittelt werden.

Auffällig ist zudem, dass die Mittelwerte der Frage 4 mit $M = 3.82$ sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe sehr nah am Skalenmaximum von $M = 4.00$ liegen. Dies spricht dafür, dass diese Frage vergleichsweise leicht zu lösen ist und diese in Folge eines Deckeneffektes nicht gut geeignet ist, um zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe zu differenzieren.

Wenngleich sich teils höchst signifikante Unterschiede mit hohen Effektstärken zeigen, bedeutet dies nicht, dass die Kontrollgruppe über kein und die Experimentalgruppe über sehr viel konfliktspezifisches Wissen verfügt. Veranschaulichen wir den Unterschied zwischen beiden Gruppen, indem wir die Werte anhand üblicher Verrechnungsschlüssel in Schulnoten übersetzen, entspräche der Mittelwert der Kontrollgruppe (20 von 28 Punkten) einer befriedigenden Leistung mit der Note 2,7 und der Wert der Experimentalgruppe (23 von 28 Punkten) einer guten Leistung mit der Note 1,7. Hier ist ein realistischer Blick – abseits inferenzstatistischer Nachweise – angezeigt. Doch ebenso realistisch sollte bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass es sich bei der Intervention lediglich um 5 Videos mit einer Gesamtdauer von etwas über 10 Minuten handelt und vor diesem Hintergrund erscheinen die erzielten Effekte durchaus beachtlich.

Wir können die Ergebnisse somit in den Kanon bisheriger positiver Belege für das hohe Lernpotential videobasierter Wissensvermittlung im Kontext eines Edutainment-Ansatz stellen (z.B. Bandura, 2006, 2009; Moreno & Valdez, 2007; Steffes & Duverger, 2012)

H2.1: Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso stärker werden die Videos präferiert.

Auch die Hypothese 2.1 kann auf Basis der empirischen Daten bestätigt werden. Es konnte gezeigt werden, dass je höher der wahrgenommene Lern- und Unterhaltungseffekt ist, umso stärker werden die Videos präferiert. Die in diesem Modell aufgeklärte Kriteriumsvarianz kann mit $R^2 = .439$ als sehr hoch interpretiert werden. Natürlich kann in einer korrelativen Fragebogenuntersuchung die Frage der zugrundeliegenden Kausalität nicht abschließend beurteilt werden. Es wäre in diesem Sinne ebenso vorstellbar, dass eine - wodurch auch immer bedingte - hohe Präferenz dazu führt, dass zum Zwecke kognitiver Dissonanzvermeidung dem Video weitere positive Eigenschaften wie ein hohes Lern- und Unterhaltungspotential attestiert werden. Um diese Kausalitätsfrage beantworten zu können, wären experimentelle Ansätze notwendig, die den Unterhaltungs- sowie Lernaspekt systematisch variieren und den Effekt auf die gemessene Präferenz untersuchen. Für das hier benannte Ziel, konfliktpsychologisches Wissen an die Bevölkerung zu vermitteln, bleibt der vorläufige Befund relevant, dass die wahrgenommenen Lern- und Unterhaltungsaspekte mit der Präferenz korrelieren. In diesem Kontext ist auch darauf zu verweisen, dass die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bildung keinen nachweisbaren Effekt auf die Präferenz zeigen. Ob das Video präferiert wird, ist in dieser Studie unabhängig vom Alter, dem Geschlecht und dem Bildungsstand der Nutzer.

H2.2: Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso größer ist das Testergebnis

Die Hypothese 2.2 muss auf Grundlage der empirischen Daten verworfen werden. Dies begründet sich einerseits darauf, dass das getestete Modell nur mit statistischer Tendenz geeignet ist, Varianz am Kriterium aufzuklären, $F(5, 45) = 13.15, p = .086$. Dieser Umstand lässt sich jedoch z.T. auf die geringe Teilstichprobengröße von $n = 51$ zurückführen. Andererseits qualifiziert sich als Prädiktor lediglich der wahrgenommene Lernaspekt mit einem hohen Betagewicht von $\beta = .534, p = .020$. Die Höhe des wahrgenommenen Unterhaltungsaspekt kann das Testergebnis nicht signifikant vorhersagen, $\beta = -.239, p =$

.271. Wenngleich nicht signifikant, lässt das negative Regressionsgewicht die Vermutung zu, dass ein steigender Unterhaltungsaspekt tendenziell zu einem geringeren Testergebnis führen könnte. Analog zu Hypothese 2.1 muss hier im Besonderen darauf verwiesen werden, dass die gezeigte Testleistung nicht von den soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter oder Bildung abhängt.

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern hinsichtlich Präferenz, Unterhaltungsgrad und Lernpotential wahrgenommen?

Die Dichtefunktion aller drei Variablen weist eine rechtssteile Verteilung auf. In Kombination mit der Tatsache, dass alle drei Mittelwerte leicht über dem Skalenmittel liegen, folgt, dass alle drei Variablen eher über- als unterdurchschnittlich eingeschätzt werden. Mit anderen Worten deuten die Daten daraufhin, dass der Unterhaltungs- sowie der Lernaspekt von den meisten Teilnehmern als vorhanden bewertet wird, und dass die meisten Teilnehmer das Format eher präferieren, als dass sie es ablehnen. Diese Befunde sollten in dieser Weise sachlich und unter Vorbehalt interpretiert werden, denn ohne eine Vergleichsmessung von alternativen Formaten, können die Verteilungsmaße nur absolut doch nicht in Relation interpretiert werden. Die Daten sind jedoch geeignet, Extreme auszuschließen. Auf Grundlage der empirischen Angaben kann einerseits ausgeschlossen werden, dass die Teilnehmer das Format hinsichtlich Unterhaltungs-, Lernaspekt und Weiterempfehlungstendenz als völlig ungeeignet wahrnehmen und andererseits zeigt die breite Verteilung auch, dass die Teilnehmer dem Format nicht ausschließlich diesbezügliche Bestnoten attestieren.

Ein ähnlich verhalten positives Bild ergibt sich aus der Analyse der offenen Rückmeldungen. Hier wird das Konzept bzw. die grundlegende Idee einer medialen Vermittlung von konfliktspezifischen Erkenntnissen grundsätzlich positiv gesehen und gleichzeitig werden eine Reihe - insbesondere gestaltungsbezogener - Kritikpunkte genannt. Es bleibt daher festzuhalten, dass die Teilnehmer die intendierten Aspekte des Edutainment-Ansatzes wahrnehmen und diese im Mittel eher präferieren, als sie abzulehnen.

Limitationen und Desiderate

Die bislang berichteten Ergebnisse und Interpretationen müssen in ihrer Tragweite und Generalisierbarkeit durch eine Reihe verschiedener Limitationen relativiert werden.

Stichprobe. Die Ergebnisse dürfen nicht auf die deutsche Bevölkerung übertragen werden, da die vorliegende Stichprobe ein überdurchschnittliches Bildungsniveau aufweist und sich ihr Altersbereich im Wesentlichen auf die der 20- bis 30-Jährigen konzentriert. Ein bislang nur am Rande erwähnter Aspekt betrifft die im Rahmen der Erhebung aufgetretene Beendigungsquote. Zwar ist es nicht ungewöhnlich, dass die Beendigungsquote insbesondere bei der Akquise in sozialen Netzwerken deutlich geringer ausfällt, als bei einer Direktakquise über Mailinglisten, doch ein Wert von lediglich 9.5 % ist dennoch auffällig gering. Hinzu kommt der Umstand, dass bei dieser Befragung auf den üblichen Begrüßungs- und Informationstext auf der ersten Seite verzichtet wurde und stattdessen der Protagonist Norman die Teilnehmer begrüßt und das Programm vorstellt. Wenngleich wir technikbedingt keine Angaben von den über 90 % der Teilnehmer haben, die bereits auf der ersten Seite die Umfrage beendet haben und wir folglich rein spekulativ über deren Gründe urteilen müssen, so stellt sich dennoch die Vermutung ein, dass ein Großteil dieser Teilnehmer das Konzept im ersten Moment nicht ansprechend fand. Trifft dies zu, dann könnte die Stichprobe in einem weiteren Sinne hoch selektiv sein, da es sich lediglich um die Teilnehmer handelt, die das Konzept im ersten Moment attraktiv eingeschätzt haben. Für den experimentellen Teil der Studie (vgl. Hypothese 1) und deren Befunde ist dieser Umstand aufgrund der Randomisierung weitestgehend zu vernachlässigen. Doch für alle Hypothesen und Fragestellungen, die sich mit Aspekten der subjektiven Wahrnehmung beschäftigen, wird deren Generalisierbarkeit massiv infrage gestellt. Wir können diesen Gedankengang nicht bestätigen, aber auch nicht verwerfen. Daher verbleiben bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse von Hypothese 2 und der offenen Fragestellung große Zweifel.

Messinstrumente. Wie bereits im Methodenteil erwähnt, verwendet die Studie ausschließlich ad hoc konzipierte Messinstrumente. Dies betrifft zum einen den eingesetzten Wissenstest, über dessen Schwierigkeit und daraus folgend der vorliegenden Differenzierungsmöglichkeit keine alternativen Daten vorliegen. Ebenso kann die Validität nur mittels Augenscheinvalidität vermutet werden. Zum anderen werden die Variablen wahrgenommener Lernaspekt, wahrgenommener Unterhaltungsaspekt und Präferenz über

ad hoc konstruierte Single-Item-Messungen erfasst, womit deren messtheoretische Qualität lediglich vermutet werden kann. In einem konstruktiven Sinne müssen wir diesen Umstand als eine Folge der äußerst aufwändigen Videoproduktion interpretieren, infolge dessen der Arbeitsaufwand hinsichtlich der Gestaltung der Messinstrumente reduziert wurde. Für zukünftige Studien sollte der Entwicklung valider Messinstrumente daher mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Kurzzeiteffekte. Hinsichtlich der festgestellten Unterschiede in der Lernleistung zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe muss kritisch angemerkt werden, dass es sich hierbei lediglich um die Bestätigung von Kurzzeiteffekten handelt. Zwischen dem Anschauen der Videos und dem Absolvieren des Wissenstests lagen in dieser Studie nur wenige Minuten. Die Ergebnisse der Studie lassen demnach keine Aussagen darüber zu, ob bzw. nach welcher Zeit die Unterschiede weiterhin messbar sind. Hieraus kann die Forderung abgeleitet werden, innerhalb der Programmevaluation Langzeiteffekte zukünftig stärker zu untersuchen.

Wissensfacette. In Kapitel 5.1 haben wir den Kompetenzbegriff näher betrachtet und u.a. festgestellt, dass es „keine Kompetenzen ohne Wissen und Qualifikationen – wohl aber Wissen und Qualifikationen ohne Kompetenzen“ gibt (Heyse & Erpenbeck, 2009, S.XVIII). In Anlehnung an Erpenbeck (2010) haben wir den Kompetenzbegriff in dem Sinne definiert, dass dieser die Facetten Wissen, Fähigkeiten und Erfahrung beinhaltet. Daraus folgt, dass die vorliegende Studie nur Aussagen zur Teilfacette Wissen treffen kann. Inwiefern das Vermittlungsformat Fähigkeiten oder Handlungen, die sich in Erfahrungen widerspiegeln, verändert hat oder kann, bleibt ungewiss. Der verwendete Wissenstest nutzt zudem eine Reihe wissenschaftlicher Fachtermini, die zwar in den Videos erläutert werden, jedoch die Möglichkeit der Kontrollgruppe per se reduzieren, die richtigen Antworten zu geben. Die reine Verbreitung von begrifflichem Wissen entspricht augenscheinlich nicht Millers Vorstellung davon, wissenschaftliche Erkenntnisse an die Öffentlichkeit zu übertragen. Für zukünftige Arbeiten sollten folglich weitere Kompetenzfacetten erfasst werden, um festzustellen, ob das Videoformat mehr als rein begriffliches Wissen vermitteln kann.

Produktion animierter Videos. Abseits der wissenschaftlichen, auf methodische Aspekte begrenzten Betrachtungen soll abschließend kurz auf die hier genutzte Videoproduktion eingegangen werden. Eine trickfilmartiger Animationsstil erschien zunächst ein geeigneter Ansatz zu sein, um ein unterhaltsames Videoformat zu produzieren. Mit den gerade erwähnten Einschränkungen sprechen die Ergebnisse dieser Studie dafür, dass das

entstandene Videoformat diese Maßgabe erfüllen kann. Dennoch spricht der enorme Arbeitsaufwand hinsichtlich der Produktion derartiger Videoformate gegen dieses Format. Zudem belegen die entstandenen Videos, dass die Erstellung professioneller Animationsvideos von Laien kaum zu bewältigen ist. Für weitere Formate folgt daraus die Empfehlung, andere Produktionsformate zu wählen, deren Aufwand überschaubarer ist und ein professionelleres Erscheinungsbild möglich macht.

Fazit

Die umfassende und gerechtfertigte Selbstkritik sollte nicht dazu führen, die Ergebnisse der Studie als gänzlich haltlos oder unbrauchbar zu interpretieren. Die kritische Haltung dient zum einen der Gültigkeitseinschränkung nachgewiesener Effekte und schützt vor unangemessener Generalisierung. Die Studie darf trotz ihrer Effekte in diesem Sinne keineswegs als eine erfolgreiche Variante Millers Vision angesehen werden. Allerdings beweist die Studie die grundsätzliche Möglichkeit, konfliktspezifisches Wissen zumindest kurzfristig durch Videoformate zu vermitteln. Ergänzend – und das ist für eine prozesshafte Weiterentwicklung von großer Bedeutung – liefert die Studie wertvolle Erfahrungen für die Produktion und Evaluation weiterer Vermittlungsformate.

8.2 Studie II: Kompetenzvermittlung mit Look-On-Videos

Zusammenfassung

In Erweiterung der zuvor geschilderten Studie, sollen auch hier die Möglichkeiten evaluiert werden, mittels videobasierter Vermittlung konfliktspezifische Erkenntnisse weiterzugeben. Hierfür werden Inhalte aus dem Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) sowie kommunikationspsychologische Konzepte von Schulz von Thun (1981) und Rosenberg (2007) in szenische Look-On-Videos überführt. Ein quasiexperimentelles Design belegt, dass die Videos die Kompetenzfacette Fähigkeit verbessern können ($d_{\text{Cohen}} = .79$). Die subjektive Wahrnehmung der Videos durch die Teilnehmer sprechen dafür, dass dieses Videoformat weniger lehrreich und unterhaltsam ist als das Format aus der ersten Studie. Die Ergebnisse werden kritisch diskutiert, Desiderate abgeleitet und Empfehlungen für kommende Formate und deren Evaluation abgeleitet.

8.2.1 Theoretische Basis und Hypothesen

Auch die zweite Studie basiert auf den theoretischen Grundlagen, wie sie im Abschnitt A bereits dargestellt wurden.

Für die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse wird auf das Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) und hier insbesondere auf die kognitiven Strukturmodelle von Emotionen, die Differenzierung in Oberflächen- und Tiefenstruktur sozialer Konflikte sowie auf die Herstellung einer *Win-Win*-Lösung zurückgegriffen und um weitere Konzepte ergänzt. Zum einen wird die Theorie der vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun (1981) in die Vermittlung einbezogen. Zum anderen soll das Grundmodell der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2007) Gegenstand sein (vgl. Kap. 4.2.4). Den lerntheoretischen Schwerpunkt liefert die sozialkognitive Lerntheorie (Bandura, 1976) sowie die *Dual Coding Theory* (Pavio, 1986).

Als eine prozesshafte Weiterentwicklung soll diese Studie einige Desiderate der ersten Studie aufnehmen (vgl. Kap. 8.1.4). Dies betrifft zunächst die Forderung, die Kompetenzmessung nicht auf einen wissensbasierten Test zu begrenzen, sondern stärker fähigkeitsbezogene Werte zu verwenden. Ergänzend soll die Messung nicht unmittelbar nach dem Anschauen der Videos erfolgen, sondern einen gewissen zeitlichen Versatz besitzen. Wie Steffes & Duverger (2012) zeigen, erweist sich die videobasierte Vermittlung

auch als vorteilhaft in Bezug auf das Erreichen von Langzeiteffekten. Hinsichtlich der Videoproduktion wird von animierten Comics Abstand genommen, da sich in Studie 1 zeigte, dass diese Art sowohl aus qualitativen Ansprüchen heraus, als auch aus arbeitsökonomischen Gründen langfristig nur begrenzt als Format geeignet ist (vgl. Kap. 8.1.4). Da sich in Studie 1 zeigte, dass der wahrgenommene Unterhaltungsaspekt zwar die Präferenz positiv verstärkt, aber keinen Einfluss auf die Leistung im Wissenstest hatte, soll das angestrebte Unterhaltungslevel reduziert und ein stärkerer Bezug zur sozialkognitiven Lerntheorie (Bandura, 1976) hergestellt werden, indem ein Konfliktverlauf mittels szenischer Darstellung ein reales Modell für eine produktive Konfliktbewältigung liefert. Damit ergeben sich folgende Hypothesen:

H1: Das Videoformat verbessert die fähigkeitsbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Werte im Fähigkeitstest als die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die die Videos zuvor nicht gesehen haben.

H1.1: Teilnehmer der Experimentalgruppe erkennen mehr mögliche Aspekte einer Nachricht als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.2: Teilnehmer der Experimentalgruppe erkennen mehr mögliche Konflikthalte bezüglich der Oberflächen- und Tiefenstruktur sozialer Konflikte als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.3: Teilnehmer der Experimentalgruppe können eine konfliktträchtige Emotion besser erkennen als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.4: Teilnehmer der Experimentalgruppe identifizieren mehr Möglichkeiten zur Lösungsraumerweiterung als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.5: Teilnehmer der Experimentalgruppe identifizieren Nachrichten im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation besser als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

In Studie 1 wurde in Anlehnung an die *Dual Coding Theory* (Pavio, 1986) und die Befunde zum lernförderlichen Einfluss positiver Stimmungen (z.B. Pekrum, 1992) der Einfluss wahrgenommener Lern- und Unterhaltungsaspekte auf die Testleistung untersucht. Zur Kontrolle soll diese Annahme auch im Rahmen der zweiten Studie überprüft werden:

H2: Die subjektive Wahrnehmung von Lern- und Unterhaltungsaspekten hat einen Einfluss auf die Testleistung. Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso größer ist die Testleistung.

Analog zu Studie 1 und den übergeordneten Zielstellungen (vgl. Kap. 7) werden die Hypothesen um die offene Fragestellung zur Wahrnehmung des Videoformates ergänzt.

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern hinsichtlich Unterhaltungsgrad und Lernpotential wahrgenommen?

8.2.2 Methode

8.2.2.1 Untersuchungsdesign

In einem quasiexperimentellen Kontrollgruppendesign werden die Teilnehmer der Experimental- bzw. Kontrollgruppe zugeordnet. Hierfür werden zunächst Teilnehmer für die Experimentalgruppe akquiriert. Die Experimentalgruppe erhält in sechs aufeinanderfolgenden Tagen je ein Video, während die als passiv konzipierte Kontrollgruppe in dieser Zeit keine Intervention erhält. Die Kontrollgruppe wird zu t7 als Vergleichsgruppe akquiriert. Drei Tage nach dem letzten Video (t6) findet in eine Messung der fähigkeitsbasierten Kompetenz in der Kontroll- und Experimentalgruppe statt (s. Tab. 12).

Tabelle 12: Untersuchungsdesign, Studie 2

Gruppe	Treatment						Posttest
	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7
EG	V1	V2	V3	V4	V5	V6	EG _{post}
KG	-	-	-	-	-	-	KG _{post}

8.2.2.2 Operationalisierung

Das Treatment (UV). Wie in Studie 1 wurden zur Vermittlung konfliktpsychologischer Erkenntnisse mehrere Videos entwickelt und produziert. Hierzu wurden zunächst Inhalte festgelegt (vgl. Kap. 8.2.1) und anschließend in ein szenisches Drehbuch überführt. Dabei behandeln alle sechs Videos den gleichen Konflikt zwischen zwei Schwestern, an dessen Oberfläche sich die Wahl eines Geburtstagsgeschenkes für den Vater befindet. Da für die Produktion keinerlei Budget zur Verfügung stand, erfolgt die Umsetzung mit studentischen Laienschauspielern. Die Dauer der einzelnen Videos wurde möglichst kurzgehalten und liegt zwischen 2 und 3 Minuten.



Abbildung 4: Screenshot eines Videos, Studie 2

Video 1 – Ausgangskonflikt: Hier wird zunächst der Konfliktauslöser vorgestellt. Die Schwestern kommunizieren via Smartphone miteinander, um sich bezüglich eines Geburtstagsgeschenkes für den Vater abzustimmen. Dabei kommt es zu kommunikativen Missverständnissen (s. Anh. B S2.V1).

Video 2 – Vier Seiten einer Nachricht: Im zweiten Video reflektiert eine der Schwestern die aufgetretenen Missverständnisse vor dem Hintergrund der vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun (1981). Ein Sprecher erläutert dabei die Inhalte auf einer theoretischen Ebene (s. Anh. B S2.V2).

Video 3 – Oberflächen- und Tiefenstruktur: In einem Treffen besprechen die Schwestern den Streit. Hierbei werden Aspekte der Oberflächenstruktur von möglichen Gründen in der Tiefe (Eifersucht der einen Schwester) abgegrenzt (s. Anh. B S2.V3).

Video 4 – Emotion: In einem inneren Monolog reflektiert eine der Schwestern die kognitiven Hintergründe ihrer erlebten Eifersucht. Dabei werden Ansätze zur Bearbeitung und Relativierung der Emotion angesprochen (Montada & Kals, 2013) und durch Einblendungen visualisiert (s. Anh. B S2.V4).

Video 5 – Win-Win-Lösung: Im fünften Video besprechen die Schwestern mögliche Optionen, um eine Win-Win-Lösung zu erreichen. Hierbei wird das Konzept zur Konflikttranszendierung und Lösungsraumerweiterung nach Montada und Kals (2013) expliziert und beispielhaft angewendet (s. Anh. B S2.V5).

Video 6 – Gewaltfreie Kommunikation: Im letzten Video wird das Grundmodell der Gewaltfreien Kommunikation als eine Maßnahme der empathischen Verständigung am Beispiel des behandelten Konfliktes veranschaulicht (Rosenberg, 2007). Dabei werden Beispiele für die gewaltfreie Kommunikation von Beobachtungen, Emotionen, Bedürfnissen und Wünschen aufgezeigt (s. Anh. B S2.V6).

Fähigkeitstest (AV): Zur Messung der fähigkeitsbasierten Kompetenzen wurde ein ad hoc Test mit fünf Aufgaben entwickelt (s. Anh. A S2.1). Im Gegensatz zum Wissenstest in Studie 1 sind die Aufgaben anwendungsorientiert gestaltet und sind auch ohne begriffliches Fachwissen zu lösen. Es werden hierzu Szenarien geschildert, zu denen die Teilnehmer Einschätzungen vornehmen müssen. Dem Test liegt das Konzept hypothetischer vs. assertorischer Urteile zugrunde (s. Kap. 4.5.3). Drei der fünf Fragen sind so gestaltet, dass jeweils mehrere Antwortoptionen gewählt werden können, wobei alle Optionen zutreffend sein könnten. Bei höherer Tendenz zu hypothetischen Urteilen, sollten somit mehr Optionen gewählt werden als bei der Neigung zu assertorischen Urteilen.

Aufgabe 1 – Vier Seiten einer Nachricht: Es wird eine Situation geschildert, in der eine Frau vom Friseur kommt und ihr Mann sagt, „Deine Haare sind kurz“. Die Teilnehmer werden gebeten, aus den sieben Deutungsoptionen, die auszuwählen, die beschreiben, was

der Mann mit diesem Satz gemeint haben könnte. Pro gewählter Antwortoption erhält der Teilnehmer einen Punkt.

Aufgabe 2 – Oberflächen- und Tiefenstruktur: Die Teilnehmer lesen zunächst einen Dialog zwischen zwei Freunden, der konfliktrichtig endet. Anschließend werden die Probanden gebeten, die vermeintlichen Konfliktgegenstände anzugeben. Auch hier ist eine Mehrfachauswahl aus insgesamt 10 Deutungsoptionen möglich, wobei jede einzelne als richtig gewertet wird.

Aufgabe 3 – Eifersucht: Diese und die folgenden Aufgaben beziehen sich inhaltlich auf den in Aufgabe 2 geschilderten Konflikt. Hier werden die Teilnehmer gefragt, ob sie glauben, dass ein Freund auf den anderen eifersüchtig ist. Als Antwortoptionen werden „Ja“, „Nein“ und „Weiß ich nicht“ präsentiert. In Kenntnis des kognitiven Strukturmodells sollten die Teilnehmer der Experimentalgruppe häufig „Weiß ich nicht“ angeben, da die Konfliktbeschreibung bislang nicht genügend Informationen liefert.

Aufgabe 4 – Win-Win-Lösung: Bei dieser Aufgabe sollen die Teilnehmer aus einer Auswahl von sechs Optionen diejenigen wählen, die für das Erreichen einer *Win-Win*-Lösung nützlich sein könnten. Analog zu Aufgabe 1 und 2 werden alle Optionen als richtig gewertet.

Aufgabe 4 – Gewaltfreie Kommunikation: Hier werden für die vier Aspekte Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte jeweils zwei mögliche Kommunikationsweisen vorgestellt. Die Teilnehmer werden in Forced-Choice-Aufgaben („Ja“, „Nein“) gebeten, jeweils zu beurteilen, ob es sich um Aussagen gemäß den Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation handelt oder nicht.

Subjektive Bewertung der Videos: Um Hinweise zur subjektiven Einschätzung der Videos seitens der Experimentalgruppe zu erfassen, werden die Konstrukte wahrgenommener Lerneffekt und wahrgenommener Unterhaltungseffekt mit jeweils 1-Item-Fragen erfasst. Hierfür wird eine 5-stufige Likert-Skala verwendet (s. Anh. A S2.2).

8.2.2.3 Erhebung

Zur Erhebung wurden zunächst die Teilnehmer für die spätere Experimentalgruppe über E-Mail-Listen akquiriert und über den Ablauf der Untersuchung informiert. Den Probanden der Experimentalbedingung wurde mit Beginn der Studie täglich ein Link zu einem der Videos geschickt. Zur Durchführung der Testung wurde eine Online-Fragebogen unter Verwendung der Befragungssoftware Unipark (Questback) erstellt. Wenige Tage nach dem letzten Video erhielten die Teilnehmer der Experimentalbedingung eine Einladung, an dieser Abschlussbefragung teilzunehmen. Nach einer kurzen Begrüßung bearbeiten die Teilnehmer die fünf Testfragen (vgl. Kap. 8.2.2.2, Anh. A S2.1), werden im Anschluss um die Angabe soziodemografischer Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsstand) gebeten und beantworten abschließend die Fragen zur subjektiven Wahrnehmung der Videos. Für die Kontrollgruppe wurde der gleiche Fragebogen - jedoch ohne eine Einschätzung der Videos – genutzt. Die Einladung der Teilnehmer der Kontrollgruppe erfolgte über Mailinglisten der Universität der Bundeswehr München sowie über die Verbreitung des Umfragelinks in diversen sozialen Medien. Die Bearbeitungszeit der Fragebögen betrug ca. fünf bis sechs Minuten.

8.2.2.4 Ausgangsstichprobe

Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Ausgangsstichprobe, die aus allen vollständig erfassten Probanden besteht (s. Tab. 13). Es wird hierbei auf systematische Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollbedingung hingewiesen, was eine nachträgliche Parallelisierung der Teilstichproben auf Basis der Variablen Alter und Bildung begründet.

Anzahl. Die Ausgangsstichprobe besteht aus 191 Personen, wobei 52 Probanden den Fragebogen in der Experimentalbedingung und 139 Probanden in der Kontrollbedingung beendet haben. Innerhalb der Online-Erhebung liegt die Beendigungsquote in der Kontrollbedingung bei 70.6 % und in der Experimentalgruppe bei 83.9 %.

Geschlecht. Diese Stichprobe besteht aus 94 männlichen (49.2 %) und 97 weiblichen (50.7 %) Probanden. Das Verhältnis verschiebt sich in der Experimentalgruppe zu Gunsten der männlichen Teilnehmer (57.7 % männlich), während in der Kontrollgruppe die weiblichen Probanden leicht überwiegen (54.0 % weiblich).

Alter. Das arithmetische Mittel des Alters liegt bei $M = 37.3$ Jahren ($SD = 17.32$), wobei der jüngste Proband 15 und der älteste Teilnehmer 78 Jahre alt ist. Besonders auffällig ist

hier, dass sich die Altersverteilungen zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe systematisch unterscheiden. Die Experimentalgruppe ist mit $M = 26.3$ Jahren ($SD = 10.54$) deutlich jünger als die Teilnehmer der Kontrollgruppe mit $M = 41.7$ Jahren ($SD = 17.51$). In der Altersverteilung ist zudem ersichtlich, dass sich die Experimentalgruppe vorwiegend auf den Altersbereich der 20- bis 30-Jährigen konzentriert, während in der Kontrollgruppe zusätzlich eine Konzentration der 45- bis 55-Jährigen zu verzeichnen ist (s. Anh. A S2.3).

Bildung. In der Ausgangsstichprobe geben 15.7 % der Probanden an, keinen Abschluss oder einen Hauptschulabschluss zu besitzen. 19.9 % der Teilnehmer verfügen über einen Realschulabschluss und 64.4 % geben an, (Fach-)Abitur oder einen akademischen Abschluss erworben zu haben. Auch bezüglich der Bildungsverteilung ist ein systematischer Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe festzustellen. In der Experimentalgruppe haben 19.2 % maximal einen Realschulabschluss, während in der Kontrollgruppe dies auf 41.7 % der Teilnehmer zutrifft. 42.2 % der Experimentalgruppe verfügen über einen akademischen Abschluss; in der Kontrollgruppe sind es lediglich 25.9 %.

Tabelle 13: Beschreibung der Ausgangsstichprobe, Studie 2 (N = 191)

	Gesamt	EG	KG
Anzahl			
n	191	52	139
Geschlecht			
männlich	94 (49.2 %)	30 (57.7 %)	64 (46.0 %)
weiblich	97 (50.8 %)	22 (42.3 %)	75 (54.0 %)
Alter			
M (SD)	37.33 (17.32)	26.33 (10.54)	41.75 (17.51)
Min	15	15	18
Max	78	60	78
Bildung			
Keinen Abschluss	4 (2.1 %)	3 (5.8 %)	1 (0.7 %)
Hauptschulabschluss	26 (13.6 %)	2 (3.8 %)	24 (17.3 %)
Realschulabschluss	38 (19.9 %)	5 (9.6 %)	33 (23.7 %)
(Fach-)Abitur	64 (33.5 %)	19 (36.5 %)	45 (32.4 %)
Akademischer Abschluss	59 (30.9 %)	23 (42.2 %)	36 (25.9 %)

Parallelisierung der Ausgangsstichprobe. Auf Grundlage dieser Daten können wir systematische Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen. Die Experimentalgruppe ist im Vergleich zur Kontrollgruppe jünger und verfügt über ein höheres Bildungsniveau. Daraus kann die Vermutung abgeleitet werden, dass mögliche Unterschiede in den Testwerten sich aus Sekundärvarianzen, bedingt durch systematische Unterschiede im Alter und dem Bildungsgrad, zurückführen lassen. Da dies die interne Validität und damit die Interpretationsmöglichkeiten einschränkt, wird zunächst der korrelative Zusammenhang zwischen den soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bildungsgrad mit den erzielten Testwerten berechnet (s. Tab. 14).

Tabelle 14: Bivariate Korrelationen zwischen Geschlecht, Alter, Bildung und Testfragen, Studie 2 (N = 191)

	(i)	(ii)	F1	F2	F4	F5	Gesamt
(i) Geschlecht	-	-	.00	.07	.03	.05	.06
(ii) Alter	-.04	-	-.17*	-.26**	-.20**	-.29**	-.34**
(iii) Bildung	-.01	-.24**	.14 ⁺	.24**	.09	.19**	.24**

Anmerkung: Es werden die bivariaten Korrelationen r nach Pearson dargestellt.

** hoch signifikant mit $p < .01$; * signifikant mit $p < .05$; ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Hier zeigt sich ein durchgehend negativer und signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Probanden und deren Testleistung ($r_{gesamt} = -.34$, $p < .05$). Mit zunehmendem Lebensalter sinkt die gemessene Testleistung. Zudem ist ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad und der Testleistung feststellbar ($r_{gesamt} = .24$, $p < .05$). Mit höherem Bildungsgrad steigt die erzielte Testleistung. Um die daraus entstehende Sekundärvarianz zu kontrollieren, werden die Teilstichproben auf Basis der Merkmale Alter und Bildungsgrad nachträglich parallelisiert (Kerlinger, 1975). Hierbei werden Rangreihen über beide Teilstichproben und beide Variablen erstellt. Anschließend werden die Teilnehmer der Kontrollgruppe aus der Stichprobe entfernt, die eine systematische Verzerrung verursachen. Da die Ausgangsstichprobe der Kontrollgruppe mit $n = 139$ deutlich größer als die Experimentalstichprobe ($n = 52$) ist, kann dieser Vorgang unkompliziert umgesetzt werden.

Wie in Tabelle 15 ersichtlich, konnte die Altersverteilung in der Experimentalgruppe ($M = 26.33$, $SD = 10.54$) und Kontrollgruppe ($M = 26.78$, $SD = 8.99$) erfolgreich parallelisiert werden (vgl. Anh. A S2.4). Auch bezüglich des Bildungsgrades konnten die größten Unterschiede eliminiert werden. In der Experimentalbedingung besitzen 19.2 % maximal einen Realschulabschluss. In der Kontrollbedingung trifft dies auf 20.6 % der Teilnehmer zu. Hinsichtlich der Abschlüsse (Fach-)Abitur und akademischer Abschluss liegt noch immer ein leicht höherer Bildungsstand seitens der Experimentalgruppe vor, wenngleich die Unterschiede deutlich reduziert werden konnten.

Tabelle 15: Beschreibung der parallelisierten Stichprobe, Studie 2 (N = 110)

	Gesamt	EG	KG
Anzahl			
n	110	52	58
Geschlecht			
männlich	58 (52.7 %)	30 (57.7 %)	28 (48.3 %)
weiblich	52 (47.3 %)	22 (42.3 %)	30 (51.7 %)
Alter			
M (SD)	26.56 (9.71)	26.33 (10.54)	26.78 (8.99)
Min	15	15	18
Max	60	60	60
Bildung			
Keinen Abschluss	3 (2.7 %)	3 (5.8 %)	-
Hauptschulabschluss	8 (7.3 %)	2 (3.8 %)	6 (10.3 %)
Realschulabschluss	11 (10.0 %)	5 (9.6 %)	6 (10.3 %)
(Fach-)Abitur	46 (41.8 %)	19 (36.5 %)	27 (46.6 %)
Akademischer Abschluss	42 (38.2 %)	23 (42.2 %)	19 (32.8 %)

8.2.3 Ergebnisse

Es folgt die Darstellung der statistischen Berechnungen gemäß den aufgestellten Hypothesen und Fragestellungen.¹⁰

H1: Das Videoformat verbessert die fähigkeitsbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Werte im Fähigkeitstest als die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die die Videos zuvor nicht gesehen haben.

Zur Untersuchung werden in einem ersten Schritt deskriptive Vergleiche der Mittelwerte angestellt. Für eine inferenzstatistische Überprüfung möglicher Unterschiede wird der non-parametrische Mann-Whitney-U-Test verwendet, da der Shapiro-Wilk Test bei den Aufgaben 1, 2, 4, 5 sowie dem aggregierten Gesamtwert eine höchst signifikante Abweichung von der Normalverteilung ($p < .001$) bescheinigt. Auch die Analysen der Dichtefunktionen und Box-Plots bestätigen diesen Eindruck. Auf Grundlage des Mann-Whitney-U-Tests erfolgt eine Berechnung der jeweiligen Effektstärken (Cohen, 2008; Fritz, Morris & Richter, 2012).

Wie gezeigt wurde, hat das Alter sowie der Bildungsstand einen signifikanten Einfluss auf die erbrachte Testleistung. Daher wird der Mann-Whitney-U-Test um die Berechnung von ANCOVAs ergänzt. Ziel ist es hierbei, den Einfluss des Alters und des Bildungsgrades als Kovariate zu kontrollieren und damit die Validität möglicher Effekte zu stärken. Durch die erfolgte Parallelisierung ist die Voraussetzung hergestellt worden, dass sich die Kovariate innerhalb der Teilstichproben annähernd gleich verteilen. Obwohl die Normalverteilungsannahme verletzt ist, so kann die ANCOVA als robust gegenüber dieser Verletzung betrachtet und dennoch genutzt werden (z.B. Glass, Peckham, & Sanders, 1972; Schmider, Ziegler, Danay, Beyer, & Bühner, 2010).

¹⁰ Die Berechnungen werden auf Basis der parallelisierten Stichprobe dokumentiert. Ergänzend wurden sämtliche Berechnungen auf Grundlage der Ausgangsstichprobe durchgeführt. Erwartungsgemäß werden die Effekte dort bestätigt und sind in ihrer Ausprägung durch vermeintlich größere Effektstärken gekennzeichnet.

H1.1: Teilnehmer der Experimentalgruppe erkennen mehr mögliche Aspekte einer Nachricht als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Um die spätere Ergebnisinterpretation des Mehrfachantwortformates zu erleichtern werden zunächst die prozentualen Antwortverteilungen dargestellt (s. Abb. 5).

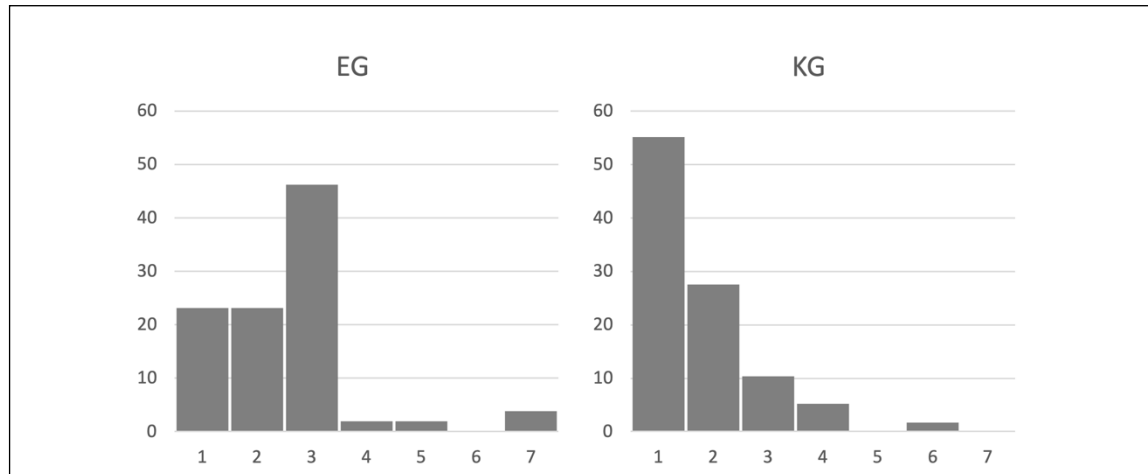


Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der Häufigkeiten in Aufgabe 1, Studie 2

Es wird ersichtlich, dass in der Experimentalgruppe die meisten Probanden drei Aspekte ausgewählt haben, während in der Kontrollgruppe von der Mehrheit ein Aspekt gewählt wurde. In beiden Gruppen sind vier oder mehr gewählte Antwortoptionen nur gering vertreten. Beide Verteilungen sind somit linksteil und konzentrieren sich im unteren Skalenbereich.

Tabelle 16: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 1 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)

	EG (n = 52)	KG (n = 58)	Mann-Whitney-U		Effektstärke
	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>	<i>dCohen</i>
F1 Schulz von Thun	2.52 (1.29) [67.36]	1.72 (1.04) [44.87]	891.5 (-3.89)	<.001***	.75

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$

Im Mittel haben die Teilnehmer der Experimentalbedingung mit $M = 2.52$ ($SD = 1.29$) mehr Deutungsoptionen gewählt als die Probanden der Kontrollgruppe mit $M = 1.72$ ($SD = 1.04$). Der Mann-Whitney-U-Test bescheinigt einen höchst signifikanten Unterschied mit $U = 891.5$, $Z = -3.89$, $p < .001$ (s. Tab. 16). Die auf dieser Grundlage berechnete Effektstärke liegt im höheren mittleren Bereich mit $d_{\text{Cohen}} = .75$ (Cohen, 1988).

Der Levene-Test auf Varianzhomogenität spricht für die Annahme einer Gleichheit der Varianzen ($p = .537$). Die einfaktorielle Varianzanalyse unter Einbezug der Kovariaten Bildung und Alter bestätigt einen hoch signifikanten Unterschied der Mittelwerte für Aufgabe 1 unter Kontrolle des Einflusses von Alter und Bildungsgrad, $F(1, 106) = 12.34$, $p = .001$. Die auf Basis des F -Wertes berechnete Effektstärke liegt mit $d_{\text{Cohen}} = .68$ im mittleren Bereich (s. Tab. 17).

Tabelle 17: ANCOVA zu Aufgabe 1 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110)

	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
Alter	1	.01	.01	.927	
Bildung	1	1.23	.89	.346	
Gruppe EG, KG	1	16.92	12.34	.001**	.68
Fehler	106	1.37			

Anmerkung: ** hoch signifikant mit $p < .01$

H1.2: Teilnehmer der Experimentalgruppe erkennen mehr mögliche Konflikthalte bezüglich der Oberflächen- und Tiefenstruktur sozialer Konflikte als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Die Diagramme zur prozentualen Verteilung gewählter Antworthäufigkeiten zeigen eine breite Verteilung in beiden Gruppen. Während die Verteilung der Kontrollgruppe stärker linksteil ist und die Mehrheit eine Antwortoption gewählt hat, haben in der Experimentalgruppe die meisten Teilnehmer fünf mögliche Konfliktgegenstände ausgewählt und die Verteilung erstreckt sich gleichmäßiger zu beiden Enden (s. Abb. 6).

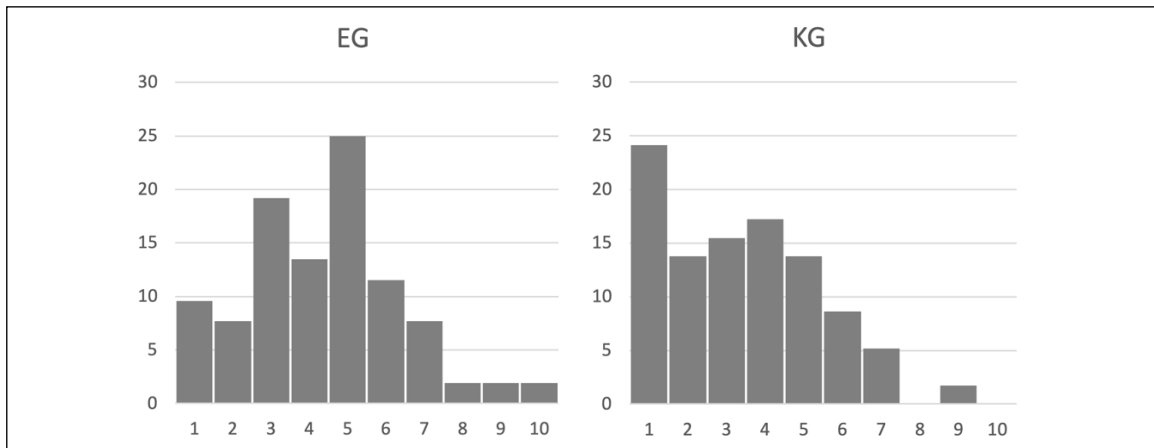


Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Häufigkeiten in Aufgabe 2, Studie 2

Bei der zweiten Aufgabe wählen die Teilnehmer der Experimentalbedingung somit mehr mögliche Konflikthalte ($M = 4.37$, $SD = 2.05$) als die Kontrollgruppe ($M = 3.40$, $SD = 2.00$). Dieser Unterschied kann inferenzstatistisch als signifikant bestätigt werden ($U = 1103.5$, $Z = -2.45$, $p = .014$). Die korrespondierende Effektstärke liegt mit $d_{Cohen} = .48$ im unteren mittleren Bereich (s. Tab. 18).

Tabelle 18: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 2 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)

	EG (n = 52)	KG (n = 58)	Mann-Whitney-U		Effektstärke
	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
F2 Oberflächenstruktur	1.60 (1.18) [62.08]	1.17 (1.12) [49.60]	1166.0 (-2.13)	.033*	.40
F2 Tiefenstruktur	2.77 (1.57) [61.24]	2.22 (1.43) [50.35]	1209.5 (-1.82)	.069 ⁺	.35
F2 Oberflächen + Tiefenstruktur	4.37 (2.05) [63.28]	3.40 (2.00) [48.53]	1103.5 (-2.45)	.014*	.48

Anmerkung: * signifikant mit $p < .05$, ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Auch die Ergebnisse der ANCOVA unter Kontrolle der Kovariaten bestätigen den signifikanten Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe, $F(1, 106) = 6.07, p = .015$. Der nicht signifikante Levene-Test ($p = .350$) bescheinigt die Voraussetzung auf Varianzhomogenität. Die auf Basis des F -Wertes berechnete Effektstärke liegt mit $d_{\text{Cohen}} = .48$ im unteren mittleren Bereich. Ergänzend finden wir im Modell einen hoch signifikanten Einfluss des Bildungsgrades auf die erbrachte Testleistung, $F(1, 106) = 9.48, p = .003$ (s. Tab. 19).

Tabelle 19: ANCOVA zu Aufgabe 2 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110)

	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
Alter	1	5.36	1.42	.235	
Bildung	1	35.69	9.48	.003**	
Gruppe EG, KG	1	22.85	6.07	.015*	.48
Fehler	106	3.77			

Anmerkung: ** hoch signifikant mit $p < .01$, * signifikant mit $p < .05$

H1.3: Teilnehmer der Experimentalgruppe können eine konfliktrträgliche Emotion besser erkennen als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

78.8 % der Teilnehmer der Experimentalgruppe und 79.3 % der Kontrollgruppe attestieren das Vorhandensein von Eifersucht. 11.6 % der Experimentalgruppe glauben, dass Eifersucht nicht vorliegt, während in der Kontrollgruppe 12.1 % der Probanden zu dieser Einschätzung gelangen. Die Antwortoption „Weiß ich nicht“ haben 9.6 % der Experimental- und 8.6 % der Kontrollgruppe gewählt. Der Chi^2 -Quadrat-Test zeigt keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Antworthäufigkeiten bei Aufgabe 3 ($\text{Chi}^2 = .037, p = .982$). Die deskriptiv festzustellenden Unterschiede, sind demnach als zufällig zu bezeichnen (s. Tab. 20).

Tabelle 20: Chi²-Quadrattest zur Testung der Antworthäufigkeiten von Aufgabe 3, Studie 2 (N = 110)

	EG		KG	
	n	%	n	%
F3 Eifersucht: „Ja“	41	78.8	46	79.3
F3 Eifersucht: „Nein“	6	11.6	7	12.1
F3 Eifersucht: „Weiß ich nicht“	5	9.6	5	8.6
Total	52	100.0	58	100.0
<i>Chi²</i>	.037			
<i>df</i>	2			
<i>p</i>	.982			

H1.4: Teilnehmer der Experimentalgruppe identifizieren mehr Möglichkeiten zur Lösungsraumerweiterung als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Die prozentuale Verteilung der gewählten Antwortoptionen zeigt, dass in beiden Gruppen die Anzahl ausgewählter Möglichkeiten zur Lösungsraumerweiterung im unteren Bereich des möglichen Wertebereiches liegt. In der Experimentalgruppe wählen die meisten Teilnehmer zwei Möglichkeiten aus, während in der Kontrollgruppe die meisten Probanden eine Möglichkeit angegeben haben. Zudem ist ersichtlich, dass es in beiden Gruppe Teilnehmer gibt, die keine der aufgeführten Möglichkeiten gewählt haben.

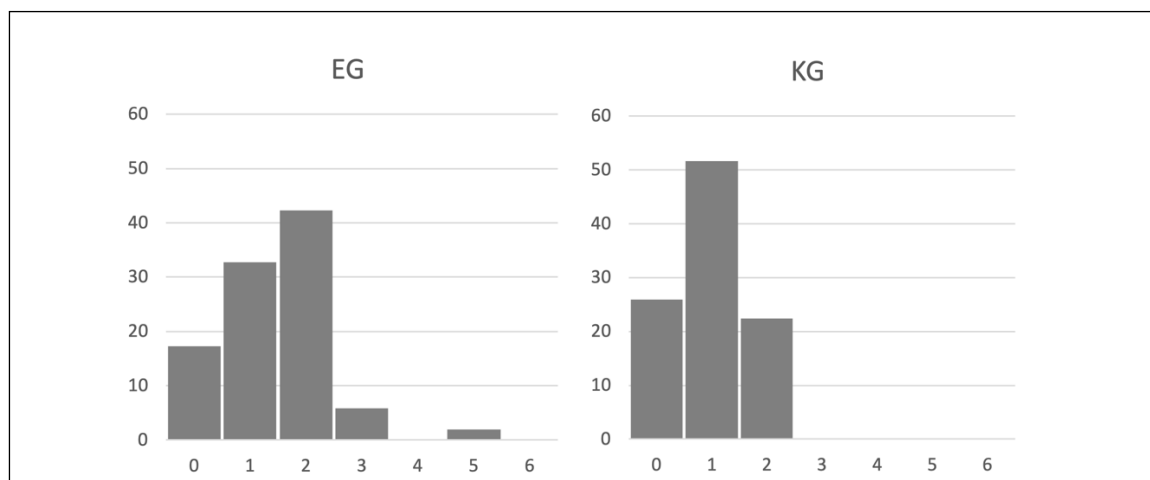


Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Häufigkeiten in Aufgabe 4, Studie 2

Von den sechs Möglichkeiten, die zum Erreichen einer Win-Win-Lösung gewählt werden konnten, wählte die Experimentalgruppe mit $M = 1.44$ ($SD = .98$) mehr Optionen als die Kontrollgruppe mit $M = .97$ ($SD = .70$). Dieser Unterschied kann inferenzstatistisch als hoch signifikant bestätigt werden ($U = 1073.5$, $Z = -2.77$, $p = .006$). Die korrespondierende Effektstärke liegt mit $d_{Cohen} = .51$ im unteren mittleren Bereich (s. Tab. 21).

Tabelle 21: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 4 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)

	EG (n = 52)	KG (n = 58)	Mann-Whitney-U		Effektstärke
	<i>M (SD)</i> [Rang]	<i>M (SD)</i> [Rang]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
F4 Win-Win-Lösung	1.44 (.98) [63.86]	.97 (.70) [48.01]	1073.5 (-2.77)	.006**	.51

Anmerkung: ** hoch signifikant mit $p < .01$

Dieser Unterschied ist auch in der ANCOVA festzustellen, die den Einfluss für Alter und Bildung kontrolliert, $F(1, 106) = 8.57$, $p = .004$. Der Levene-Test auf Varianzhomogenität ist jedoch mit $p = .050$ im kritischen Bereich angesiedelt. Dem Einfluss der Videointervention liegt eine Effektstärke im unteren mittleren Bereich von $d_{Cohen} = .48$ zugrunde. Zudem wird der Einfluss der Kovariate Alter mit $F(1, 106) = 3.43$, $p = .067$ in der Tendenz signifikant. Ältere Probanden wählen tendenziell mehr Optionen als jüngere (s. Tab. 22).

Tabelle 22: ANCOVA zu Aufgabe 4 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110)

	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
Alter	1	2.41	3.43	.067 ⁺	
Bildung	1	.04	.05	.819	
Gruppe EG, KG	1	6.01	8.57	.004**	.48
Fehler	106	.70			

Anmerkung: ** hoch signifikant mit $p < .01$, ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

H1.5: Teilnehmer der Experimentalgruppe identifizieren Nachrichten im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation besser als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Von den maximal acht möglichen Punkten erhielten die Teilnehmer der Experimentalgruppe mit $M = 5.10$ ($SD = 1.19$) mehr Punkte als die Probanden der Kontrollgruppe mit $M = 4.67$ ($SD = 1.00$). Die inferenzstatistische Testung ergibt jedoch, dass dieser Unterschied mit $U = 1232.0$, $Z = -1.74$, $p = .082$ lediglich in der Tendenz signifikant ist. Die Effektstärke für den deskriptiv vorliegenden Unterschied ist mit $d_{Cohen} = .32$ als klein zu betrachten (s. Tab. 23).

Tabelle 23: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 5 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)

	EG (n = 52)	KG (n = 58)	Mann-Whitney-U		Effektstärke
	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
F5 GFK - Rosenberg	5.10 (1.19) [63.86]	4.67 (1.00) [48.01]	1232.0 (-1.74)	.082 ⁺	.32

Anmerkung: ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Unter Kontrolle der Kovariaten Alter und Bildungsgrad verbessert sich die Signifikanz mit $F(1, 106) = 3.91$, $p = .051$. Dennoch wird der Unterschied auch hier nur in der Tendenz signifikant. Hingegen zeigt das Modell, dass das Alter einen signifikanten Einfluss auf die erbrachte Testleistung besitzt, $F(1, 106) = 4.41$, $p = .038$. Mit zunehmendem Alter reduziert sich die Testleistung (s. Tab. 24).

Tabelle 24: ANCOVA zu Aufgabe 5 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110)

	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
Alter	1	5.14	4.41	.038*	
Bildung	1	.60	.51	.476	
Gruppe EG, KG	1	4.55	3.91	.051 ⁺	.38
Fehler	106	1.17			

Anmerkung: * signifikant mit $p < .05$, ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Abschließend soll bezüglich Hypothese 1 ein Vergleich des aggregierten Testwertes berechnet werden. Um den unterschiedlichen Wertebereich der Einzelaufgaben zu standardisieren wurden die Punktwerte z-standardisiert und anschließend ein Mittelwert aus den Aufgaben 1, 2, 4, und 5 gebildet. Frage 3 wurde in der Berechnung nicht berücksichtigt, da das kategoriale Antwortformat keine diesbezügliche Transformation zulässt. Der so aggregierte Testwert ist in der Experimentalgruppe mit $M = .44$ ($SD = .74$) höher als in der Kontrollgruppe mit $M = -.07$ ($SD = .48$). Der inferenzstatistische Vergleich bestätigt einen höchst signifikanten Unterschied mit $U = 866.5$, $Z = -3.84$, $p < .001$. Die Berechnung der korrespondierenden Effektstärke belegt einen hohen mittleren Effekt mit $d_{\text{Cohen}} = .79$ (s. Tab. 25).

Tabelle 25: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des aggregierten Testwertes mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)

	EG (n = 52)	KG (n = 58)	Mann-Whitney-U		Effektstärke
	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>	<i>d_{Cohen}</i>
Testwert gesamt	.44 (.74)	-.07 (.48)	866.5	<.001***	.79
z-Wert M(F1, F2, F4, F5)	[67.84]	[44.44]	(-3.84)		

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$

Analog zu den Einzelaufgaben wird für den aggregierten Testwert eine ANCOVA unter Kontrolle des Einflusses von Alter und Bildungsgrad gerechnet. Der Levene-Test bescheinigt eine Gleichheit der Varianzen mit $p = .278$. Für den Einfluss des Treatments entsteht ein höchst signifikanter Effekt mit $F(1, 106) = 17.89$, $p < .001$ mit einer Effektstärke von $d_{\text{Cohen}} = .82$ im unteren hohen Bereich. Das Modell verweist auf einen tendenziell signifikanten Einfluss des Alters mit $F(1, 106) = 3.93$, $p = .050$, sowie des Bildungsgrades mit $F(1, 106) = 3.70$, $p = .057$ (s. Tab. 26).

Tabelle 26: ANCOVA des aggregierten Testwertes mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110)

	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Alter	1	1.44	3.93	.050*	
Bildung	1	1.35	3.70	.057 ⁺	
Gruppe EG, KG	1	6.54	17.89	<.001***	.82
Fehler	106	0.366			

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$, * signifikant mit $p < .05$, ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

H2: Die subjektive Wahrnehmung von Lern- und Unterhaltungsaspekten hat einen Einfluss auf die Testleistung. Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso größer ist die Testleistung.

Zur Untersuchung der Hypothese wird eine hierarchische multiple Regression berechnet, wobei die wahrgenommenen Lern- und Unterhaltungsaspekte als Prädiktoren aggregierte Testergebnis vorhersagen. Kollinearität der Prädiktoren liegt nicht vor (Toleranzwerte $> .752$, VIF < 1.33). Die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bildung werden als Kontrollvariablen in das Modell integriert (s. Tab. 27).

Tabelle 27: Hierarchische multiple Regression von wahrgenommenem Lern- und Unterhaltungsaspekt auf das Testergebnis, Studie 2 (n = 52)

Prädiktoren	Modell 1 - Testergebnis			Modell 2 - Testergebnis		
	<i>B (SE)</i>	β	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1						
Geschlecht	.01 (.20)	.065	.626	.10 (.20)	.070	.608
Alter	-.02 (.01)	-.260	.055 ⁺	-.02 (.01)	-.269	.059 ⁺
Bildung	.22 (.09)	.326	.017*	.22 (.09)	.330	.018*
Schritt 2						
Lernaspekt				-.08 (.11)	-.107	.479
Unterhaltungsaspekt				.01 (.12)	.008	.957
<i>R</i> ²			.172			.183
<i>F</i>			3.32*			2.05 ⁺
ΔR^2						.011
ΔF						.301
<i>dfs</i>			3, 48			5, 46

Anmerkung: * signifikant mit $p < .05$, ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Im Modell 1 bestätigen sich die bisherigen Befunde, dass die Variablen Alter und Bildung das Testergebnis beeinflussen. Mit zunehmenden Altern sinkt die Testleistung, wobei dieser Effekt lediglich in der Tendenz signifikant wird, $\beta = -.260$, $p = .055$; mit zunehmendem Bildungsgrad steigt die Testleistung signifikant mit $\beta = .326$, $p = .017$. Dieses Modell wird mit $F(3, 48) = 3.32$, $p = .027$ signifikant.

Modell 2 integriert in einem zweiten Schritt die Variablen wahrgenommener Lern- und Unterhaltungsaspekt, wobei keiner der Prädiktoren signifikant Varianz an der aggregierten Testleistung vorhersagen kann. Der Einfluss des Bildungsgrades bleibt mit $\beta = .330$, $p = .018$ signifikant und auch der Einfluss des Alters ist wie in Modell 1 in der Tendenz signifikant mit $\beta = -.269$, $p = .059$. Das zweite Modell wird mit $F(3, 48) = 2.05$, $p = .089$ in der Tendenz signifikant.

Somit können wir schlussfolgern, dass das aggregierte Testergebnis durch das Alter sowie den Bildungsgrad tendenziell bzw. signifikant beeinflusst wird. Der wahrgenommene Lern- und Unterhaltungseffekt kann hingegen keine inkrementelle Varianz am Kriterium aufklären.

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern hinsichtlich Unterhaltungsgrad und Lernpotential wahrgenommen?

Zur Beantwortung der Fragestellung können die wahrgenommenen Unterhaltungs- und Lernaspekte hinsichtlich deren deskriptiven Verteilungsmaßen betrachtet werden.

Tabelle 28: Verteilungsmaße des wahrgenommenen Unterhaltungs- und Lernaspekts, Studie 2 (n = 52)

	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Modus</i>	<i>1. Quartil</i>	<i>2. Quartil</i>	<i>3. Quartil</i>
Unterhaltungsaspekt	2.75 (.97)	1.00	5.00	3.00	2.00	3.00	3.00
Lernaspekt	3.12 (1.06)	1.00	5.00	3.00	2.00	3.00	4.00

Der Unterhaltungsaspekt wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst, wobei der Wert 1 mit „überhaupt nicht unterhaltsam“, der Wert 3 mit „mittelmäßig“ und der Wert 5 mit „sehr unterhaltsam“ bezeichnet wurde. Das arithmetische Mittel liegt mit $M = 2.75$ ($SD = .97$)

geringfügig unter dem Skalenmittel. Auch der Lernaspekt wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst, wobei der Wert 1 mit „sehr wenig“, der Wert 3 mit „mittelmäßig“ und der Wert 5 mit „sehr viel“ bezeichnet wurde. Das arithmetische Mittel liegt mit $M = 3.12$ leicht über dem Skalenmittel (s. Tab. 28). Für den Unterhaltungsaspekt ergibt sich damit eine leicht linkssteile, für den Lernaspekt eine leicht rechtssteile Verteilung (s. Abb. 8).

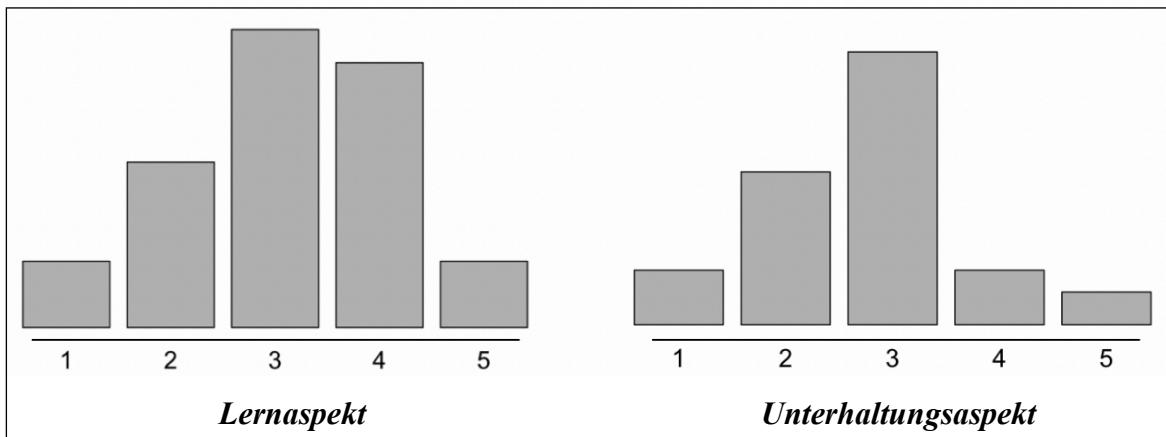


Abbildung 8: Histogramme des Lern- und Unterhaltungsaspekts, Studie 2

8.2.4 Diskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse auf Basis der aufgestellten Hypothesen diskutiert. Der Interpretation der Hypothese 1 stellen wir die Betrachtung der diesbezüglichen Unterhypothesen voran.

H1.1: Teilnehmer der Experimentalgruppe erkennen mehr mögliche Aspekte einer Nachricht als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Die Unterhypothese H1.1 kann auf Grundlage der empirischen Ergebnisse angenommen werden. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe haben mit $M = 2.52$ ($SD = 1.29$) mehr Deutungsoptionen gewählt als die Probanden der Kontrollgruppe mit $M = 1.72$ ($SD = 1.04$). Dieser Unterschied wird sowohl im parameterfreien Mann-Whitney-U-Test ($p < .001$) als auch in der ANCOVA unter Kontrolle der Kovariaten Alter und Bildungsgrad signifikant ($p = .001$).

H1.2: Teilnehmer der Experimentalgruppe erkennen mehr mögliche Konflikthalte bezüglich der Oberflächen- und Tiefenstruktur sozialer Konflikte als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Auch die Unterhypothese H1.2 kann auf Basis der empirischen Ergebnisse angenommen werden. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe haben mit $M = 4.37$ ($SD = 2.05$) mehr mögliche Konflikthalte gewählt als die Probanden der Kontrollgruppe mit $M = 3.40$ ($SD = 2.00$) und die inferenzstatistische Testung mittels Mann-Whitney-U-Test ($p = .014$) und ANCOVA bestätigen einen signifikanten Mittelwertunterschied. Ferner konnte festgestellt werden, dass die Experimentalgruppe sowohl mehr Konflikthalte der Oberflächenstruktur als auch der Tiefenstruktur gewählt hat und es hierbei nicht zu einer erhöhten Auswahl von Inhalten der Tiefenstruktur kam.

H1.3: Teilnehmer der Experimentalgruppe können eine konfliktrträgige Emotion besser erkennen als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Die Unterhypothese H1.3 muss auf Basis des Chi²-Quadrat-Tests verworfen werden ($Chi^2 = .037, p = .982$). Die Verteilung der gewählten Antwortoption weist zwischen den Gruppen keine systematischen Unterschiede auf. Wir hatten angenommen, dass die Probanden der Experimentalgruppe häufiger angeben, dass sie nicht wissen, ob im geschilderten Beispielspielkonflikt Eifersucht vorliegt oder nicht, da nicht genügend Information vorliegen, um in Kenntnis des kognitiven Strukturmodells die Emotion zu attestieren. Möglicherweise führte die Formulierung der Antwortoption „weiß ich nicht“ dazu, dass die Teilnehmer glaubten, damit per se Unkenntnis zu bescheinigen.

H1.4: Teilnehmer der Experimentalgruppe identifizieren mehr Möglichkeiten zur Lösungsraumerweiterung als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Die Unterhypothese H1.4 kann sowohl auf Basis des Mann-Whitney-U-Tests ($p = .006$) als auch durch die ANCOVA ($p = .004$) bestätigt werden. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe wählen im Mittel mehr Möglichkeiten zur Lösungsraumerweiterung ($M = 1.44, SD = .98$) als die Kontrollgruppe ($M = .97, SD = .70$). Auffällig ist hierbei, dass beide Gruppen von den sechs angegebenen Optionen vergleichsweise wenig ausgewählt haben. In der Experimentalgruppe wählten darüber hinaus 17.3 % der Teilnehmer keine Option aus; in der Kontrollgruppe trifft dies auf 25.9 % der Probanden zu.

H1.5: Teilnehmer der Experimentalgruppe identifizieren Nachrichten im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation besser als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Die Unterhypothese H1.5 muss auf Grundlage der statistischen Auswertungen verworfen werden. Zwar ist der Mittelwert der Experimentalgruppe mit $M = 5.10$ ($SD = 1.19$) höher als in der Kontrollgruppe mit $M = 4.67$ ($SD = 1.00$) jedoch attestiert die inferenzstatistische Testung mittels Mann-Whitney-U-Test ($p = .082$) sowie die ANCOVA ($p = .051$) lediglich in der Tendenz signifikante Unterschiede.

H1: Das Videoformat verbessert die fähigkeitsbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Werte im Fähigkeitstest als die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die die Videos zuvor nicht gesehen haben.

Betrachten wir diese Hypothese auf Basis der differenzierten Analyse aller Einzelaufgaben, so können wir diese nur teilweise bestätigen. Drei der fünf Einzelaufgaben zeigen hypothesenkonforme und signifikante Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollbedingung. Aufgabe 5 liefert Mittelwertsunterschiede, die lediglich in der Tendenz ($p < .10$) signifikant werden und in Aufgabe 3 sind keine Unterschiede feststellbar, was im letzten Fall auf eine ungeeignete Aufgabenkonstruktion zurückzuführen sein könnte. Der prozesshafte Charakter des zu entwickelnden Programms profitiert durch eine Betrachtung auf Ebene der Einzelaufgaben, denn so können Hinweise auf problematische Frageformate gewonnen werden. Dennoch sollte die Bewertung der Hypothese ebenso auf Basis des aggregierten Testwertes erfolgen.

Hier zeigen sich insgesamt hypothesenkonforme Mittelwertunterschiede. Auf der z-standardisierten Skala können wir für die Experimentalgruppe mit $M = .44$ ($SD = .74$) einen höheren Mittelwert feststellen als in der Kontrollbedingung mit $M = -.07$ ($SD = .48$). Sowohl auf Basis des Mann-Whitney-U-Tests ($p < .001$) als auch innerhalb der ANCOVA ($p < .001$) wird der vorliegende Mittelwertunterschied höchst signifikant. Die korrespondierende Effektstärke liegt mit $d_{\text{Cohen}} = .79$ bzw. $d_{\text{Cohen}} = .82$ im hohen mittleren Bereich. Wir können die Hypothese 1 somit als bestätigt betrachten und schlussfolgern, dass das videobasierte Treatment die fähigkeitsbasierte Kompetenz zum Umgang mit sozialen Konflikten verbessern konnte.

H2: Die subjektive Wahrnehmung von Lern- und Unterhaltungsaspekten hat einen Einfluss auf die Testleistung. Je stärker Lern- und Unterhaltungsaspekte wahrgenommen werden, umso größer ist die Testleistung.

Die Hypothese 2 muss auf Basis der hierarchischen multiplen Regression verworfen werden. Weder der wahrgenommene Lern- noch der Unterhaltungsaspekt kann Varianz am Testergebnis aufklären. In dieser Studie ist das Testergebnis damit unabhängig von diesen durch die Probanden vorgenommenen Bewertungen. Dieses Ergebnis steht teilweise im Widerspruch zu den Analysen aus Studie 1, wo der wahrgenommene Lernaspekt positiv mit dem Testergebnis korrelierte. Eine mögliche Erklärung wäre, dass im Gegensatz zu Studie 1, in der begriffsbasiertes Wissen überprüft wurde, den Probanden in Studie 2 ihr eigener Lernfortschritt weniger bewusst ist, da hier fähigkeitsbasierte Kompetenzen erfasst wurden. Das daraus entwickelte Testformat fragt die Probanden stärker nach subjektiven Deutungen, die sich womöglich aus Sicht der Teilnehmer einer objektiven Bewertung entziehen.

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern hinsichtlich Unterhaltungsgrad und Lernpotential wahrgenommen?

Die deskriptiven Verteilungsmaße sprechen dafür, dass das hier verwendete Videoformat als überwiegend wenig unterhaltsam angesehen wurde. Lediglich 15.4 % der Experimentalgruppe haben dem Format ein mehr als „mittelmäßiges“ Unterhaltungspotential zugesprochen. Der Mittelwert von $M = 2.75$ ($SD = .97$) liegt damit mehr als eine Standardabweichung unter dem wahrgenommenen Unterhaltungsaspekt in Studie 1 mit $M = 3.65$ ($SD = .94$).

Das wahrgenommene Lernpotential wird geringfügig über dem Skalenmittel mit $M = 3.12$ ($SD = 1.06$) angegeben. 38.5 % der Teilnehmer attestieren dem Format ein mehr als „mittelmäßiges“ Lernpotential. Insgesamt können wir schlussfolgern, dass das Format aus Sicht der Teilnehmer ein durchschnittliches Lernpotential besitzt mit minimal überdurchschnittlicher Tendenz. Im Vergleich zu Studie 1, mit einem mittleren Lernaspekt von $M = 3.62$ ($SD = .73$), sind die Durchschnittswerte hier ca. eine halbe Standardabweichung niedriger.

Limitation und Desiderate

Stichprobe. Durch den Verzicht auf eine experimentelle Randomisierung kam es zu systematischen Unterschieden zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe insbesondere hinsichtlich der soziodemografischen Variablen Alter und Bildung. Zwar konnte durch die nachträgliche Parallelisierung die entstandene Sekundärvarianz reduziert und kontrolliert werden. Dennoch sollte im Vorfeld zukünftiger Evaluationen auf eine Gleichverteilung geachtet werden, insbesondere weil das Alter und der Bildungsgrad - wie in dieser Studie belegt - einen Einfluss auf das Testergebnis haben können. Dies kann einerseits durch experimentelle Randomisierung oder durch die Verwendung von Quotenstichproben erreicht werden. Gerade vor dem Hintergrund, dass das Alter und der Bildungsgrad einen Einfluss auf das Testergebnis haben, sollte zudem eine repräsentative Verteilung gemäß der späteren Zielgruppe angestrebt werden. Auch in der zweiten Studie weist die Stichprobe im Vergleich zur deutschen Bevölkerung ein überdurchschnittliches Bildungsniveau auf und konzentriert sich auf den Altersbereich der 20- bis 30-Jährigen. Es ist folglich zum jetzigen Zeitpunkt unsicher, ob die hier belegten Effekte sich auch auf andere Zielgruppen übertragen lassen.

Messinstrumente. Die in Studie 1 vorgetragene Kritik bezüglich der Verwendung von ad hoc konstruierten Messinstrumenten lässt sich auf Studie 2 übertragen. Dies betrifft grundsätzliche Einschränkungen und theoretische Zweifel bzgl. der messtheoretischen Qualität, insbesondere zur Validität, die aktuell nur mittels Augenscheinvalidität vermutet werden kann. Zukünftige Evaluationen sollten im Vorfeld entwickelte und getestete Messinstrumente verwenden, um derartige Zweifel zu reduzieren.

Messung von fähigkeitsbezogener Kompetenz. Aus Studie 1 haben wir die Forderung abgeleitet, dass sich die Kompetenzmessung nicht auf rein wissensbasierte Aspekte beschränken sollte. In Anlehnung an Erpenbeck (2010) haben wir den Kompetenzbegriff in dem Sinne definiert, dass dieser die Facetten Wissen, Fähigkeiten und Erfahrung beinhaltet. Mit der vorliegenden Studie konnte die Evaluation um fähigkeitsbasierte Aspekte erweitert werden. Zukünftig sollten zudem erfahrungsbasierte Aspekte erhoben werden, die Rückschlüsse auf den eigenen Umgang mit sozialen Konflikten zulassen. Selbstkritisch muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass das hier verwendete Frageformat nur annäherungsweise fähigkeitsbasierte Aspekte erfassen kann, wie sie im Alltag Anwendung finden würden. Gleichzeitig können wir einen konzeptionellen Unterschied zu rein

wissensorientierten Fragen feststellen und das hier verwendete Frageformat als eine augenscheinliche Annäherung an reale Fähigkeitsmaße verstehen. Solange das Evaluationsdesign keine Verhaltensbeobachtung o.ä. zulässt, erscheint diese fragenbogenbasierte Erhebung zweckmäßig.

Langzeiteffekte. Ebenfalls entstand aus Studie 1 die Forderung, die Evaluation auch auf mögliche Langzeiteffekte zu erweitern. Mit Studie 2 konnte dieser Forderung in Ansätzen nachgekommen werden. Da zwischen dem Schauen der Videos und der Messung zwischen minimal drei und maximal zehn Tagen lagen, kann davon ausgegangen werden, dass wir es nicht nur mit Kurzeffekten zu tun haben. Inwiefern jedoch die Effekte auch langfristig nachweisbar sind, bleibt bislang ungeklärt und sollte in zukünftigen Studien untersucht werden.

Subjektive Wahrnehmung. Um einzuschätzen, wie die Teilnehmer der Experimentalgruppe das Videoformat wahrgenommen haben, konnte in dieser Studie lediglich auf die quantitative Einschätzung des wahrgenommenen Lern- und Unterhaltungsaspekt zurückgegriffen werden. Dies begründet sich aus dem Ziel, eine möglichst kurze Erhebung zu konstruieren, die zu höheren Beendigungsquoten führt. Gerade mit Blick auf die diesbezüglichen Erkenntnisse aus Studie 1, die zusätzlich qualitative Daten nutzen konnte, erscheint es ratsam, bei kommenden Evaluationen offene Rückmeldungen zu ergänzen und längere Bearbeitungszeiten in Kauf zu nehmen. Denn abseits der Wirksamkeitsfrage, ob das Videoformat zu einer Verbesserung konfliktspezifischer Kompetenzen beitragen kann, ist die Frage zur subjektiven Wahrnehmung des Videoformates für die Weiterentwicklung von *Conflict Food* relevant. Nur wenn das Format für die Zielgruppe attraktiv ist, wird eine selbstbestimmte Nutzung stattfinden können. Diesem Umstand ist in kommenden Studien Rechnung zu tragen, indem die subjektive Wahrnehmung der Probanden mehr Bedeutung zugesprochen werden sollte.

Produktion des Videos. Das in Studie 1 verwendete Animationsformat erschien in der Produktion zu aufwändig und im Ergebnis nicht den ästhetischen Qualitätsanforderungen zu genügen. Daher wurde in Studie 2 ein szenisches Format verwendet. Wenngleich der damit verbundene Produktionsaufwand etwas geringer ausfiel, ist er dennoch als hoch einzuschätzen und im Ergebnis genügt die ästhetische Qualität nicht den Anforderungen, um in sozialen Medien als mindestens gleichwertig wahrgenommen zu werden. Daraus entsteht die Forderung, weitere Formate in durchaus explorativer Weise zu entwickeln und zu testen. Denn neben der Wirksamkeitsfrage werden in einer späteren Phase von *Conflict*

Food Fragen zur ästhetischen Qualität in Relation zum Produktionsaufwand an Bedeutung gewinnen.

Fazit

Wenngleich uns auch die zweite Studie Anlass zu einer selbstkritischen Haltung gibt, können wir feststellen, dass das hier verwendete Videoformat nachweislich geeignet ist, um fähigkeitsbasierte Kompetenzen zum Umgang mit sozialen Konflikten zu vermitteln. Gerade vor dem Hintergrund des minimalen Treatments, das kaum mehr als 10 Minuten Videoschauen beinhaltet, geben die erzielten Effektstärken im hohen mittleren Bereich Anlass zu Optimismus. Damit erscheint es mehr als lohnenswert, die sich aus Studie 1 und 2 ergebenden Desiderate zu berücksichtigen und die Entwicklung und Evaluation von *Conflict Food* durch weitere Formate fortzuführen.

8.3 Zusammenfassende Diskussion und Desiderate

Im Rahmen der beiden bislang dargestellten Studien konnte der Nachweis erbracht werden, dass eine videobasierte Vermittlung die wissens- und fähigkeitsbasierte Kompetenz im Umgang mit sozialen Konflikten verbessern kann. Beide Studien sind in ihrer Bedeutung und Funktion als explorative Vorstudien zu verstehen, die erste Erfahrungen hinsichtlich Produktion, Wirksamkeit und Bewertung von Videoformaten liefern können. Wie die bisherige Diskussion gezeigt hat, bestehen Desiderate, die die Übertragbarkeit der vorliegenden Ergebnisse einschränken. Nachfolgend sollen vier zentralen Forderungen skizziert werden, die im weiteren Verlauf des empirischen Teils durch zusätzliche Studien aufgegriffen und bearbeitet werden sollen.

(i) Kompetenzfacetten. In den bisherigen Studien konnten vorläufige Aussagen zu wissens- und fähigkeitsbasierten Kompetenzfacetten getroffen werden. In Anlehnung an Erpenbeck (2010) sollten wir zusätzlich erfahrungsbasierte Daten für die Beurteilung nutzen. Denn festzustellen, dass wir theoretisches Wissen vermitteln können, ist die eine Sache, die jedoch nicht zwingend zum Aufbau von Kompetenzen führen muss. Zu zeigen, dass die Vermittlung auch fähigkeitsbasierte Aspekte verändern kann, bedeutet bereits, dass Wissen angewendet werden kann. Doch ob es angewendet wird, sich also im alltäglichen

Verhalten manifestiert, ist damit nicht gesagt. Um dies zu beurteilen, benötigen wir weitere Daten, die Hinweise auf den alltäglichen Umgang mit Konflikten liefern.

(ii) Messinstrumente. Wenngleich den bisher verwendeten ad hoc Messinstrumenten Augenscheinvalidität unterstellt werden kann und sie bis auf einige Ausnahmen, zur Differenzierung der Kompetenzfacetten geeignet erscheinen, würde die Verwendung eines Messinstrumentes, das theoriebasiert zwischen Teilkompetenzen und Kompetenzfacetten differenziert und im Vorfeld Aussagen zur Messqualität zuließe, die Validität möglicher Treatmenteffekte stärken. Für weitere Evaluationen sollte daher ein solches Messinstrument konzipiert und verwendet werden.

(iii) Stichprobe. Die bisher verwendeten Stichproben zeigen gegenüber der deutschen Bevölkerung systematische Verzerrungen. Sie sind überdurchschnittlich jung und weisen ein hohes Bildungsniveau auf. Damit sind die Ergebnisse zur Programmwirksamkeit nur eingeschränkt auf die Gesamtbevölkerung übertragbar. Da sich *Conflict Food* an eine möglichst breite Zielgruppe richten soll, wäre eine dementsprechend repräsentative Stichprobe notwendig, um belastbare Aussagen zur Wirksamkeit und zur Wahrnehmung der Videointervention leisten zu können. Diese Forderung wird durch die Befunde der zweiten Studie bestärkt, in der das Alter und der Bildungsgrad einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis haben. Zukünftige Studien sollten folglich durch eine Quotierung zentraler soziodemografischer Merkmale eine höhere Repräsentativität für die deutsche Bevölkerung besitzen.

(iv) Videobewertung. Dass die Teilnehmer in der ersten Studie offene Rückmeldung zur Wahrnehmung der Videos abgeben konnten, erwies sich rückblickend als erkenntnisreich. Studie 2 liefert hierzu nur sehr wenige quantitative Anhaltspunkte, was dem Ziel einer möglichst sparsamen Erhebung entspricht, jedoch zu einem deutlichen Erkenntnisverlust führte. In zukünftigen Studien sollten sowohl quantitative Einschätzungen weiterer Aspekte sowie offene Rückmeldungen ermöglicht werden.

9. Studie III: Entwicklung eines Inventars zur Erfassung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz (IMKK)

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Inventars zur Erfassung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz (IMKK) geschildert. Hierbei werden die einzelnen Schritte in ihren Grundzügen vorgestellt, um eine für diese Arbeit zweckmäßige Beschreibung zu ermöglichen. Bei der Entwicklung orientieren wir uns an den methodischen Empfehlungen der einschlägigen Fachliteratur zur Testentwicklung und Fragebogenkonstruktion nehmen jedoch Anpassungen vor, die für das hier definierte Anliegen sinnvoll erscheinen (z.B. Bühner, 2011; Kallus, 2010; Moosbrugger & Kelava, 2012; Prost, 2014).

9.1 Problemstellung und Anforderungsanalyse

Ziel ist die Entwicklung eines Messinstrumentes, das im Rahmen von *Conflict Food* für Wirksamkeitsevaluationen produzierter Videoformate eingesetzt werden kann. Das Messinstrument dient daher vorrangig der Differenzierung von Treatment- und Kontrollgruppen hinsichtlich der dort vorliegenden Konfliktkompetenzen. Da diese Vergleiche mögliche Gruppenunterschiede identifizieren sollen und damit eine Relation untersuchen, sind Normierungen oder die Bestimmung von Cut-Off-Werten, die im Sinne kriteriumsorientierten Testens ein Maß für die Bescheinigung notwendiger Kompetenzausprägungen darstellen würden, zunächst nicht notwendig (vgl. Bühner, 2011). Vielmehr liegt der Fokus auf der Entwicklung geeigneter Items, die die intendierten Vermittlungsinhalte valide abbilden sowie geeignete Schwierigkeiten besitzen, um zwischen trainierten und untrainierten Gruppen differenzieren zu können. Da in den bisherigen Wirksamkeitsevaluation jeweils verschiedene ad hoc Messinstrumente verwendet wurden, ist ein Vergleich zwischen mehreren Videoformaten bislang nicht möglich. Mit einem einheitlichen Messinstrument können unterschiedliche Formatvarianten verglichen und damit hinsichtlich ihrer relativen Wirksamkeit beurteilt werden.

9.2 Literaturrecherche und Desiderate

Vor dem Hintergrund der geschilderten Anforderungen, erscheint es recht unwahrscheinlich, dass ein vorhandenes Messinstrument diese erfüllt. Diesbezüglich erfolgte eine Sichtung der folgenden Instrumente: *Bambeck-Competence-Instrument* (BCI), Bambeck (2003); *Conflict Resolution Questionnaire* (CRQ), McClellan (1997); *Conflict Resolution Styles Inventory* (CRSI), Kurdek (1994); *Conflict Tactics Scales* (CTS), Straus (1979); *Decision Conflict and Cooperation Questionnaire* (DCCQ), Dalton & Cosier (1989); *Emotional Competency Inventory* (ECI), Peters & Winzer (2003); *Emphatic Skill Scale* (ESS), Dölmen (1988); *The Ineffective Arguing Inventory* (IAI) Kurdek (1994); *Interpersonal Negotiation Strategies* (INS), Selman, Beardslee, Schulz, Krupa & Podorefsky (1986); *Interpersonal Communication Skills Inventory* (ICSI), Boyd & Roach (1977); *Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen* (IPS), Schaarschmidt & Fischer (2000); *Inventar sozialer Kompetenzen* (ISK), Kanning (2009); *KODE*, Erpenbeck, Heyse & Max (2003); *Management-of-Differences Exercises* (MODE), Kilmann & Thomas (1974); *Organizational Conflict Communication Instrument* (OCCI), Putnam & Wilson (1982); *Problem-Solving Communication scale of the Marital Satisfaction*, Snyder (1981); *Rosenthal-Hautaluoma* (RH), Rosenthal & Hautaluoma (1987); *Rahim Organizational Conflict Inventory* ROCI-II-(D), Rahim (1983), Bilsky & Wülker (2000); *Sozialkompetenz* (SOKO), Holling, Kanning & Hofer (2003).

Die Analyse bestätigt die Vermutung, dass keines der hier aufgezeigten Messinstrumente eine geeignete Erfassung im Rahmen der anstehenden Wirksamkeitsevaluation von *Conflict Food* leisten kann. Vielmehr zeigen sich verschiedene Schwerpunktsetzungen, womit sich die Instrumente in drei Bereiche einteilen lassen:

- (i) Instrumente, die zwischen verschiedenen Konfliktstilen differenzieren, z.B. ROCCI-II-(D), Rahim (1983), Bilsky & Wülker (2000); CRSI, Kurdek (1994) oder RH, Rosenthal & Hautaluoma (1987). Hier dominiert der theoretische Bezug zum *Dual Concern Model* (Pruitt & Carnevale, 1993).
- (ii) Instrumente, die Konfliktkompetenz als Subdimension komplexer Kompetenz- bzw. Persönlichkeitsmodelle konzipieren, z.B. BCI, Bambeck (2003); KODE, Erpenbeck, Heyse & Max (2003) oder ISK, Kanning (2009). Da Konfliktkompetenz

hier nur eine Facette neben vielen ist, erfolgt die Erfassung messtechnisch vergleichsweise sparsam und überwiegend eindimensional.

- (iii) Instrumente, die sich indirekt mit Konfliktverhalten beschäftigen, indem konflikt spezifisches Kommunikationsverhalten, z.B. OCCI, Putnam & Wilson (1982) oder Korrelate wie Empathiefähigkeit, z.B. ESS, Dölmen (1988) sowie emotionale Kompetenz, z.B. ECI, Peters & Winzer (2003) erhoben werden.

Natürlich haben die geschilderten Bereiche ihre Berechtigung und helfen, menschliches Konfliktverhalten besser zu verstehen. Für das hier verfolgte Vorhaben lassen sich dennoch Desiderate ableiten, die bei der Entwicklung eines eigenen Messinstrumentes zur Wirksamkeitsevaluation Berücksichtigung finden sollten.

(i) Theoretische Spezifität normativer Bezüge: Insbesondere die Konfliktstilforschung, die sich auf das *Dual Concern Model* bezieht, möchte Konfliktverhalten deskriptiv, wertfrei und differentiell beschreiben. Eine normative Ebene, die Aussagen im Sinne eines mehr oder weniger konfliktkompetenten Verhaltens zulässt, ist weder vorhanden noch beabsichtigt. Doch ohne eine normative Ebene lässt sich Millers Vision (1969) nicht sinnvoll denken. Auch er geht davon aus, dass ein Teil der alltagspsychologischen Heuristiken durch wissenschaftliche Erkenntnisse korrigiert und somit verbessert werden kann, um individuelle und gesellschaftliche Probleme besser lösen zu können. Ein Programm wie *Conflict Food* kann sich dieser Normativität ebenso wenig entziehen wie ein darin eingesetztes Messinstrument. Wenn wir Aussagen darüber treffen möchten, ob eine spezifische Art von Wissen, Fähigkeit oder Handlung konfliktkompetenter ist als andere, dann müssen wir normative Festlegungen treffen. Implizit sind diese bereits im Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) enthalten. Bereits der Ansatz selbst, soziale Konflikte mittels Mediationen auf friedvolle, von wechselseitigem Respekt und Verständnis gekennzeichnete Weise zu lösen, basiert auf der Annahme, dass diese Art - normativ verstanden – besser ist als ein gewaltvolles Sich-Durchsetzen. Somit muss das zu entwickelnde Messinstrument mit den normativen Vorstellungen, die den Inhalten von *Conflict Food* zugrunde liegen, kongruent sein. Bspw. folgt das CRSI (Kurdek, 1994) der verbreiteten Meinung, dass das Eingehen von Kompromissen für eine hohe Konfliktkompetenz steht. Der Argumentation von Montada und Kals folgend, handelt es sich hierbei jedoch um eine spieltheoretische Variante eines Nullsummenspiels. Stattdessen

können und sollten Gewinner-Gewinner-Ausgänge u.a. durch die Fähigkeit der Konflikttranszendierung generiert werden (Montada & Kals, 2013).

(ii) Differenzierung in Teilkompetenzen: Um über einen Kompetenzzugewinn genauer urteilen zu können, benötigen wir ein Instrument, das zwischen verschiedenen Teilkompetenzen differenzieren kann. So sollte gewährleistet sein, dass die Teilaspekte der zu vermittelnden Inhalte und Techniken jeweils einzeln erfasst und beurteilt werden können. Damit ist eine inhaltliche Bestimmung relevanter Teilkompetenzen unumgänglich. Da sich *Conflict Food* im Kern an dem Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) orientiert, werden die Teilkompetenzen in einer ersten Phase hieraus abzuleiten sein.

(iii) Differenzierung in Kompetenzfacetten: Im Kapitel 5.1 haben wir uns mit dem Kompetenzbegriff beschäftigt und diesen gemäß der psychologischen Tradition als ein handlungsnahes Konstrukt konzipiert (Klieme & Hartig, 2007). Prominente Messinstrumente wie der ROCI-II-D beschränken sich auf eine bloße Selbstauskunft (z.B. „*Ich versuche, einen Mittelweg zu finden, um aus einer Sackgasse rauszukommen.*“) und natürlich sind derartige Selbstbeschreibungssitems v.a. dann angezeigt, wenn direkte Verhaltensmaße nicht erhoben werden können und in dieser Hinsicht können sie als eine notwendige Alternative der empirischen Forschung verstanden werden (Bühner, 2011). Wenn wir in Anlehnung an Erpenbeck (2010) Konfliktkompetenz als ein sich aus Wissen, Fähigkeit und Handlung konstituierendes Phänomen verstehen, sollte ein Messinstrument diese Kompetenzfacetten differenziert abbilden. Im Idealfall erfolgt dies mittels einer breiten multimethodalen Erfassung, die für die einzelnen Teilkompetenzen geeignet erscheinen (z.B. Verhaltensbeobachtung, geschlossene und offene Frageformate, quantitative und qualitative Auswertungen etc.). Ist dies aus arbeitsökonomischen Gründen nicht möglich, können verschiedene Frageformate (z.B. Wissensfragen, Aufgaben-Szenarios, Selbstbeurteilungssitems) eine Annäherung an dieses Ideal darstellen.

9.3 Theoretische Struktur und inhaltliche Eingrenzung

Die theoretische Struktur lässt sich aus den geschilderten Desideraten unmittelbar ableiten und soll nachfolgend kurz beschrieben werden, bevor eine inhaltliche Eingrenzung vorgenommen wird.

Theoretische Struktur

Auf einer ersten Dimension wird in verschiedene Teilkompetenzen differenziert. Jede dieser Teilkompetenzen kann als ein inhaltlicher Aspekt der zu verbessernden Konfliktkompetenz verstanden werden. Die theoretische Struktur lässt zunächst offen, wie viele Teilkompetenzen differenziert und welche in das Inventar aufgenommen werden. Damit bleibt das Messinstrument zukünftig um weitere Teilkompetenzen erweiterbar (s. Tab. 29). Die zweite Dimension unterteilt den Kompetenzbegriff in die Facetten Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen. Dies erfolgt in Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Erpenbeck (2010). Die Wissensfacette beinhaltet theoretisch-konzeptionelles Wissen zum produktiven Umgang mit Konflikten. Die Fähigkeitsfacette liefert Maße, inwiefern das Wissen angewendet werden kann und die Erfahrungsfacette geht der Frage nach, ob diese Fähigkeiten im Alltag angewendet werden.

Tabelle 29: Theoretische Struktur des Inventars zur Erfassung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz, Studie 3

Dimension 1:	Dimension 2: KOMPETENZFACETTEN		
TEILKOMPETENZEN	Wissensfacette	Fähigkeitsfacette	Erfahrungsfacette
Teilkompetenz k_1	W_{k1}	F_{k1}	E_{k1}
Teilkompetenz k_2	W_{k2}	F_{k2}	E_{k2}
Teilkompetenz k_3	W_{k3}	F_{k3}	E_{k3}
...			
Teilkompetenz k_n	W_{kn}	F_{kn}	E_{kn}

Aus dieser Aufteilung entstehen mehrere Vorteile. Erstens wird es damit möglich, die Wirksamkeitsevaluation der Videoformate differenziert zu betrachten. Denn womöglich kann eine Form der videobasierten Vermittlung lediglich Wissen vermitteln, ohne dass diese zu einem Aufbau von Fähigkeiten führt oder sich im Verhalten der Probanden widerspiegelt. Derartigen Fragestellungen kann durch eine Differenzierung der Kompetenzfacetten nachgegangen werden. Zweitens erhöht sich die Validität der empirischen Ergebnisse, weil ein Zuwachs auf der Erfahrungsfacette plausibler erscheint, wenn gleichzeitig auch die Wissens- und Fähigkeitsfacette erhöhte Werte zeigen. Wäre dies nicht Fall, könnten Unterschiede in der Erfahrungsfacette sich als Effekte sozialer Erwünschtheit interpretieren lassen. Kurz gesagt, liefert ein Zuwachs auf allen Facetten ein stärkeres Indiz für eine erfolgreiche Kompetenzvermittlung als die isolierte Interpretation der Einzelfacetten.

Inhaltliche Eingrenzung

Damit in weiteren Schritten eine Itementwicklung möglich ist, muss eine inhaltliche Festlegung bezüglich der Inhalte der einzelnen Teilkompetenzen erfolgen. Wie in Kapitel 6.1 erläutert, basiert *Conflict Food* im Kern auf dem Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) und wird um gerechtigkeitspsychologische und kommunikationspsychologische Inhalte ergänzt. Daher sollen die ersten Teilkompetenzen aus dem Mediationsansatz von Montada und Kals abgeleitet werden, was eine spätere Erweiterung keineswegs ausschließen soll. Da das Mediationskonzept eine Fülle möglicher Vermittlungsinhalte liefert, stellt sich die Frage, welche in einem ersten Schritt ausgewählt werden sollten. Es erscheint dabei sinnvoll, eine Auswahl aus den zentralen Phasen des Konfliktbearbeitungsprozess vorzunehmen, denn dies ermöglicht eine thematisch geschlossene Konzeption der Videoinhalte. Eine Analyse des Mediationskonzeptes führte zu der Auswahl der vier folgenden Teilkompetenzen:

Teilkompetenz 1 – Soziale Konflikte verstehen. Wie in Kapitel 4.1.2 und 4.5.3 erläutert, entwickeln Montada und Kals (2013) ein Verständnis sozialer Konflikte, dass auf kognitiven Zuschreibungsprozessen basiert. Demnach wird ein sozialer Konflikt wahrgenommen, wenn eine Partei eine Norm- oder Anspruchsverletzung wahrnimmt, sich durch diese in wichtigen Anliegen betroffen fühlt, der Gegenseite Verantwortlichkeit für ihr Handeln zuschreibt und keine Rechtfertigungsgründe sieht oder anerkennt. Diese Kriterien

liefern mehr als eine rein wissenschaftliche Begriffsdefinition. Denn die Vergegenwärtigung der für das Erleben eines sozialen Konfliktes notwendigen Überzeugungen kann zum einen die Selbstreflexion der Konfliktparteien verbessern. Die einzelnen Überzeugungen können überdacht werden, was zu einer ersten Beschäftigung mit dem vorliegenden Konflikt führt. Zum anderen stellt die Definition die Grundlage für eine spätere Bearbeitung im Zuge von Relativierungsprozessen dar.

Teilkompetenz 2 – Differenzierung in Oberflächen- und Tiefenstruktur. Damit ist die Einsicht verbunden, dass die häufig zunächst als ursächlich erlebten oberflächlichen Konfliktursachen durch tieferliegende Motive verursacht werden. Der Konflikt ist also im Kern ein anderer, als es zunächst scheint. Diese Einsicht und die Fähigkeit, sich durch gezielte Fragen die Tiefenstruktur des Konfliktes bewusst zu machen, stellt eine Voraussetzung für die nachhaltige Konfliktbeilegung dar (vgl. Kapitel 4.5.3).

Teilkompetenz 3 – Relativierung von konfliktkonstituierenden Überzeugungen. Montada und Kals (2013) schlagen vor, dass die Bearbeitung eines sozialen Konfliktes durch Relativierungsbemühungen der zugrundeliegenden Überzeugungen erfolgen kann. Durch gezieltes Hinterfragen solcher Annahmen (z.B. Ist die verletzte Norm unter allen Umständen gültig? Wie stark bin ich durch die Norm- oder Anspruchsverletzung im Alltag tatsächlich betroffen? Welchen Grad von Verantwortlichkeit kann unterstellt werden?) kann es zu einer Abschwächung des empfundenen Konfliktes und damit zu einer ersten Annäherung der Konfliktparteien kommen (vgl. Kapitel 4.5.3).

Teilkompetenz 4 – Konflikttranszendierung als Basis einer Win-Win-Lösung. Die Einsicht, dass Kompromisse keine optimale Konfliktlösung bereitstellen und Win-Win-Lösungen zu Vorteilen aller Beteiligten führen, lässt die Frage entstehen, auf welche Weise eine solche Lösung möglich ist. Hierzu liefert das Konzept der Konflikttranszendierung Ansätze zur Lösungsraumerweiterung, die wiederum eine Voraussetzung für *Win-Win*-Lösungen darstellt. Indem die Konfliktparteien sich über den aktuellen Konflikt hinaus eigene Anliegen vergegenwärtigen und dies mit der Frage verbinden, welche Anliegen sie der anderen Partei erfüllen können, erweitert sich der Lösungsraum, was das Finden einer *Win-Win*-Lösung erleichtert (vgl. Kapitel 4.5.3).

Damit stellen die hier vorgestellten Teilkompetenzen einen Ausschnitt des Mediationsansatzes von Montada und Kals (2013) dar, der ausgehend von einem verbesserten Konfliktverständnis mittels Relativierung und Transzendierung die Möglichkeiten für das Erreichen einer Win-Win-Lösung verbessert. Das damit zentrale Konzepte wie der Umgang mit konflikträchtigen Emotionen oder die Bearbeitung von Gerechtigkeitskonflikten zunächst unberücksichtigt bleiben, soll nicht verschwiegen werden. Es zeigt lediglich, dass das hier entwickelte Messinstrument zukünftig um weitere Teilkompetenzen erweitert werden kann.

9.4 Itementwicklung und erste Itemreduktion

Auf Grundlage der ausgewählten Teilkompetenzen müssen Items für die Wissens-, Fähigkeits- und Erfahrungsfacette entwickelt werden. Für die Wissens- und Fähigkeitsfacette wurde ein Multiple-Choice-Format mit je drei Antwortalternativen gewählt, wobei hier keine oder maximal alle drei Antwortoptionen zutreffend sein können. Es wurde sich für dieses Format entschieden, weil es - wie in der theoretischen Führerscheinprüfung – für die Probanden einfach ist, die Funktionsweise dieser Frageform zu verstehen und es gleichzeitig insbesondere zur Erfassung theoretischer Wissensinhalte geeignet erscheint (Moosbrugger & Kelava, 2012).

(i) In einem ersten Schritt wurden so pro Teilkompetenz jeweils 10 Fragen für die Wissens- und 10 Fragen für die Fähigkeitsfacette konstruiert (insgesamt 80 MC-Fragen), mit dem Ziel, die inhaltlichen Aspekte der einzelnen Teilkompetenzen möglichst in der Breite abbilden zu können. In Studie 1 (vgl. Kap. 8.1) haben wir den Umstand kritisch diskutiert, dass die Formulierung der Fragen Fachbegriffe verwendet hat und somit ein höherer Wert der Treatmentgruppe allein aus dem Wiedererkennen dieser Begrifflichkeiten resultieren könnte, womit nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Kontrollgruppe ebenfalls über das jeweilige Wissen verfügt, aber dieses den Fachbegriffen nicht zuordnen kann. Daraus resultiert die Maßgabe, dass bei der Entwicklung des IMKK auf Fachbegriffe verzichtet werden sollte und diese stattdessen in allgemeinverständlicher Sprache umschrieben werden. Der konzeptionelle Unterschied zwischen Wissens- und Fähigkeitsfragen wurde so definiert, dass Wissensfragen keinen Alltags- oder Anwendungsbezug aufweisen und in

diesem Sinne theoretisch-abstrakt bleiben, während dies in den Fähigkeitsfragen durch die Verwendung von Szenarien kennzeichnend ist.

(ii) Im Zuge einer ad hoc durchgeführten Expertenbefragen (N = 7) wurde der Fragenumfang von 80 auf 40 Fragen reduziert (5 Fragen pro Teilkompetenz und Facette). Hierbei wurde die inhaltliche Passung der einzelnen Fragen zu den jeweiligen Teilkompetenzen beurteilt und die Fragen mit der vermeintlich größten Passung ausgewählt.

(iii) In einem dritten Schritt wurden die ausgewählten Fragen einer kleinen Stichprobe (N = 5) vorgelegt, die über keine besondere Vorbildung im konfliktpsychologischen Bereich verfügt und die Fragen im Sinne des kognitiven Testens beurteilt (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012). Die Teilnehmer wurden gebeten, alle Fragen nacheinander zu lesen und durch lautes Denken ihre Eindrücke zu Formulierungen und Verständlichkeit zu äußern. Durch die Analyse dieser Rückmeldungen konnten einige Formulierungsänderungen für eine bessere Verständlichkeit durchgeführt werden.

Nachfolgend werden beispielhaft eine Frage aus der Wissens- sowie eine Frage aus der Fähigkeitsfacette dargestellt. Alle 40 Fragen können dem Anhang A S3.1 entnommen werden.

Beispielfrage 1: Teilkompetenz „Relativierung“ (Wissen)

Wodurch kann ein Konflikt abgeschwächt werden?

- A Man erkennt, dass man sich in anderen Situationen auch so verhalten hätte, wie die andere Konfliktpartei. (r)
- B Die Konfliktparteien entschuldigen sich für ihr Verhalten. (r)
- C Man argumentiert dafür, dass die eigene Sicht, die einzig richtige ist. (f)

Beispielfrage 2: Teilkompetenz „Oberflächen- und Tiefenstruktur“ (Fähigkeit)

Sie sind seit längerem mit Ihrem Bruder verstritten. In einer Erbschaftsangelegenheit, bei der Sie unterschiedliche Ansichten haben, eskaliert der Streit. Wie sollten Sie mit dem Konflikt umgehen?

- A Wir versuchen in der Erbschaftsangelegenheit eine Lösung zu finden, dann können wir die vergangenen Streitigkeiten vergessen. (f)
- B Wir sollten zuerst über die früheren Unstimmigkeiten sprechen und versuchen, eine Lösung zu finden. (r)
- C Wir lassen uns in der Erbschaftsangelegenheit durch unsere Anwälte vertreten. (f)

Für die Erhebung der Erfahrungsfacette wurden pro Teilkompetenz acht Selbsteinschätzungssitems entwickelt. Auch hier sollen die Items den inhaltlichen Bereich einer Teilkompetenz möglichst in seiner Breite abbilden können. Die Items beschreiben konfliktspezifische Verhaltensweisen, wobei die Probanden mittels 6-stufiger Likert-Skala gebeten werden, anzugeben, wie stark das jeweilige Verhalten auf sie zutrifft. Dieses Frageformat reiht sich in den großen Kanon psychologischer Diagnostik ein, die derartige Selbstauskünfte als Indiz für das faktische Verhalten interpretieren (vgl. Bühner, 2011). Nachfolgend werden drei Beispielitems aufgeführt. Die vollständigen Items können dem Anhang A S3.1 entnommen werden.

Beispielitems der Erfahrungsfacette

Wie verhalten Sie sich typischerweise in Konflikten? Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen und geben an, inwiefern diese auf Sie zutreffen!

Bei Streitigkeiten und Konflikten ...

- ... versuche ich herauszufinden, ob der Konflikt mein Leben stark beeinflusst.
- ... frage ich mich, wieso mir dieser Konflikt mit dieser Person wichtig ist.
- ... überlege ich, ob die andere Seite gute Gründe für ihr Verhalten hat.
- ... überlege ich, wie sich die Konfliktparteien auch in anderen Dingen gegenseitig unterstützen können.

9.5 Überprüfung einer vorläufigen Testversion

Diese vorläufige Testversion wurde im Anschluss einer ersten empirischen Überprüfung unterzogen.

9.5.1 Wissens- und Fähigkeitsfacette

Für die Fragen zur Wissens- und Fähigkeitsfacette bestand das primäre Ziel darin, Hinweise auf die Itemschwierigkeit sowie das Differenzierungspotential einzelner Fragen zu erhalten. Um weitere Anhaltspunkte zu bekommen, wie die Fragen durch die Teilnehmer verstanden werden, werden sie zusätzlich gebeten, besondere Auffälligkeiten zu den einzelnen Fragen in einem offenen Antwortformat zu notieren. Auf dieser Basis soll in einem weiteren Schritt die Anzahl der Wissens- und Fähigkeitsfragen weiter reduziert und ggf. Formulierungen modifiziert werden (vgl. Kap. 9.6.1).

Methode.

Für die Erhebung wurde ein Online-Fragebogen erstellt, der die 20 Fragen der Wissens- und 20 Fragen der Fähigkeitsfacette sowie einige Fragen zu soziodemografischen Variablen beinhaltet. Um Aussagen zur Itemschwierigkeit und Differenzierungsmöglichkeit späterer Treatmentgruppen zu erhalten, wurden zwei Stichproben akquiriert. Die Expertengruppe besteht aus Psychologiestudierenden, die eine Lehrveranstaltung im Fach Konfliktpsychologie absolviert haben, in der u.a. das Mediationskonzept von Montada und Kals vermittelt wurde. Die Vergleichsgruppe verfügt über keine konfliktpsychologische Expertise und wurde über E-Mailisten zu der Befragung eingeladen. Mit der Wahl dieser Stichproben ist die Annahme verbunden, dass die Expertengruppe in der Wissens- und Fähigkeitsfacette höhere Werte erhält als die Vergleichsgruppe.

Die Befragung der Expertengruppe liefert 13 vollständige Datensätze, wobei die Teilnehmer ein durchschnittliches Alter von $M = 23.7$ ($SD = 3.35$) haben. 61.5 % verfügen über ein (Fach-)Abitur und 38.5 % besitzen einen akademischen Abschluss. In der Vergleichsgruppe liegen 30 vollständige Teilnahmen vor. Die Probanden sind mit $M = 34.7$ ($SD = 13.58$) im Mittel gut 10 Jahre älter als die Expertengruppe. Das Bildungsniveau der Vergleichsgruppe ist mit 36.7 % (Fach-)Abitur und 60.0 % akademischen Abschlüssen ebenfalls auf einem sehr hohen Niveau.

Ergebnisse.

Zunächst wird ein Vergleich der aggregierten Punktwerte zwischen der Experten- und der Vergleichsgruppe betrachtet, um Hinweise darauf zu erhalten, ob das Inventar insgesamt, bezogen auf die Wissens- und Fähigkeitsfacette und aufgeteilt in die vier Teilkompetenzen ein Differenzierungspotential besitzt. Hierfür werden zunächst Summenwerte auf Basis der Einzelfragen berechnet. Im Anschluss erfolgt ein deskriptiver Vergleich der Mittelwerte sowie eine inferenzstatistische Testung möglicher Unterschiede unter Verwendung des parameterfreien Mann-Whitney-U-Test, da einerseits die Punktwerte nicht normalverteilt sind und andererseits die Stichprobengröße vergleichsweise klein ist (s. Tab. 30).

Tabelle 30: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des aggregierten Testwertes mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 3 (N = 43)

	EG (n = 13)	KG (n = 30)	Mann-Whitney-U	
	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>M (SD)</i> [<i>Rang</i>]	<i>U</i> (<i>Z</i>)	<i>p</i>
TK1 Soziale Konflikte	19.38 (6.55) [27.12]	15.80 (4.91) [19.78]	128.5 (-1.78)	.079 ⁺
TK2 Oberflächen-Tiefenstruktur	20.54 (4.56) [27.85]	16.40 (6.67) [19.47]	119.0 (-2.04)	.045*
TK3 Relativierung	26.31 (2.78) [30.73]	21.30 (5.42) [18.22]	81.5 (-3.06)	.002**
TK4 Win-Win-Lösung	16.85 (3.97) [28.19]	13.20 (5.82) [19.32]	114.5 (-2.16)	.032*
Wissensfacette	40.85 (5.55) [30.38]	33.40 (9.61) [18.37]	86.0 (-2.91)	.003**
Fähigkeitsfacette	42.23 (9.68) [29.31]	33.30 (9.66) [18.83]	100.0 (-2.53)	.011*
Gesamtpunktzahl	83.08 (14.09) [30.08]	66.70 (17.09) [18.50]	90.0 (-2.78)	.005**

Anmerkung: ** hoch signifikant mit $p < .01$, * signifikant mit $p < .05$, + in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Auf der aggregierten Betrachtungsebene zeigen sich mit Ausnahme der ersten Teilkompetenz ($U = 128.5$, $Z = -1.78$, $p = .079$) signifikante Mittelwertsunterschiede in allen aggregierten Testwerten. Dabei liegen die Werte der Expertengruppe - in Einklang mit unserer Annahme - stets höher als die Werte der Vergleichsgruppe. Doch um über die Eignung der Einzelfragen urteilen zu können, muss eine Analyse der Itemschwierigkeiten und dem Differenzierungspotential auf Itemebene ergänzt werden.

Hierzu wurde für alle 40 Einzelfragen die Itemschwierigkeiten für die Experten- und Vergleichsgruppe bestimmt. Um ein möglichst differenziertes Bild zu erhalten, erfolgte diese Berechnung zusätzlich für jede der drei Antwortoptionen. Ergänzend wurden sowohl auf Ebene der Einzelfragen als auch für alle Antwortoptionen Mittelwertvergleiche

durchgeführt. Aufgrund des Umfangs befindet sich die Darstellung dieser Ergebnisse im Anhang A S3.2, Tabelle A1-A7. Zur Veranschaulichung werden an dieser Stelle die Ergebnisse der ersten Teilkompetenz innerhalb der Wissensfacette dargestellt (s. Tab. 31).

Tabelle 31: Schwierigkeitsanalyse und Mittelwertvergleich der Wissensfragen aus der ersten Teilkompetenz für Experten- und Vergleichsgruppe, Studie 3 (N = 43)

Wissen	Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
	Schwierigkeit <i>P</i>		Schwierigkeit <i>P</i>		Signifikanz <i>p</i>	
TK 1	<i>P_{Frage}</i>	<i>P_{Antwort}</i>	<i>P_{Frage}</i>	<i>P_{Antwort}</i>	<i>p_{Frage}</i>	<i>p_{Antwort}</i>
	A	.90		1.00		.24
Frage 1	B	.13	.23	.62	.19	.62
	C		.33	.46		.43
	A	.50		.62		.49
Frage 2	B	.37	.54	1.00	.29	.12
	C		.47	.54		.67
	A	.90		.92		.81
Frage 3	B	.77	.92	1.00	.23	.24
	C		.97	1.00		.51
	A	.83		1.00		.12
Frage 4	B	.40	.85	.85	.01	.02
	C		.53	.85		.05
	A	.73		.69		.79
Frage 5	B	.70	.69	1.00	.87	.35
	C		.87	.77		.43

Die Ergebnisse erlauben zunächst einen Vergleich der Schwierigkeiten auf Ebene der Einzelfragen (P_{Frage}). Für die Validität des Messinstrumentes spricht, wenn die Schwierigkeitswerte in der Expertengruppe höher sind, als in der Vergleichsgruppe (vgl. Tab. 31, Frage 1, 2, 3, 4); in der Expertengruppe demnach die Aufgabe häufiger richtig beantwortet werden konnte. Die gleiche Betrachtung kann ergänzend auf Ebene der einzelnen Antwortoptionen erfolgen (P_{Antwort}). In einem Mittelwertvergleich der Punktwerte werden sowohl auf Ebene der Einzelaufgaben (p_{Frage}) als auch auf Ebene der

Antwortoptionen (p_{Frage}) mögliche Unterschiede auf Signifikanz untersucht. Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse feststellen:

(i) **Mittelwertvergleiche der Einzelaufgaben:** In 32 Einzelaufgaben (80.0 %) zeigt die Expertengruppe höhere Werte als die Vergleichsgruppe. Eine inferenzstatistische Überprüfung belegt, dass 8 Aufgaben (20.0 %) einen signifikanten Unterschied mit $p < .05$ aufweisen. Bei 17 Aufgaben (42.5 %) liegt ein asymptotisches Signifikanzniveau von $p < .20$ vor.

(ii) **Mittelwertvergleiche der Antwortoptionen:** Bei 81 Antwortoptionen (67.5 %) können in der Expertengruppe höhere Mittelwerte festgestellt werden als in der Vergleichsgruppe. Bei 10 Antwortoptionen (8.3 %) wird dieser Unterschied mit $p < .05$ signifikant. In 36 Fällen (30.0 %) liegt ein Signifikanzniveau von $p < .20$ vor.

(iii) **Schwierigkeiten der Einzelaufgaben:** Aus dem Mittelwertvergleich der erzielten Punktwerte folgt unmittelbar, dass die mittlere Schwierigkeit in Expertengruppe mit $M = .71$ ($SD = .28$) höher ausfällt als in der Vergleichsgruppe mit $M = .56$ ($SD = .23$)¹¹.

Tabelle 32: Verteilungskennwerte der Schwierigkeiten für Einzelaufgaben und Antwortoptionen, Studie 3

Schwierigkeiten	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>1. Quartil</i>	<i>2. Quartil</i>	<i>3. Quartil</i>
Vergleichsgruppe Einzelaufgaben (n =40)	.56 (.23)	.03	.97	.37	.61	.73
Expertengruppe Einzelaufgaben (n = 40)	.71 (.28)	.00	1.00	.54	.78	.92
Vergleichsgruppe Antwortoptionen (n=120)	.81 (.20)	.17	1.00	.77	.87	.93
Expertengruppe Antwortoptionen (n =120)	.88 (.19)	.00	1.00	.85	.96	1.00

¹¹ Wenn von hoher Schwierigkeit gesprochen wird, ist der Schwierigkeitsindex P gemeint. Ein hoher P -Wert bedeutet, dass die Aufgabe von mehr Teilnehmern richtig gelöst wurde und die Aufgabe somit leichter ist als bei einem geringen P -Wert.

Mindestens 25 % der Einzelaufgaben weisen in der Vergleichsgruppe eine Schwierigkeit von $P < .37$ auf und in der Expertengruppe von $P < .54$. Mindestens 25 % der Einzelaufgaben weisen in der Vergleichsgruppe eine Schwierigkeit von $P > .73$ auf und in der Expertengruppe von $P > .92$.

(iv) **Schwierigkeiten der Antwortoptionen:** Die mittlere Schwierigkeit der Antwortoptionen ist in der Expertengruppe mit $M = .88$ ($SD = .19$) höher als in der Vergleichsgruppe mit $M = .81$ ($SD = .20$). Mindestens 25 % der Antwortoptionen weisen in der Vergleichsgruppe eine Schwierigkeit von $P < .77$ auf und in der Expertengruppe von $P < .85$. Mindestens 25 % der Antwortoptionen weisen in der Vergleichsgruppe eine Schwierigkeit von $P > .93$ auf und in der Expertengruppe von $P = 1.00$ (s. Tab. 32).

Offene Rückmeldungen. In Ergänzung zur quantitativen Datenanalysen wurden die Kommentare der Teilnehmer zu den Einzelfragen sowie der allgemeine Eindruck betrachtet. Hinsichtlich der Einzelfragen konnten so weitere Verständnis- oder Formulierungsprobleme erkannt werden. Bedeutsam ist jedoch die Rückmeldung einiger Teilnehmer, dass sie das gewählte Frage- und Antwortformat für ungeeignet erachten. Dies wird damit begründet, dass das Messinstrument den Eindruck erweckt, dass es stets objektiv richtige bzw. falsche Antworten gibt. Ein Teilnehmer schreibt: *„Außerdem ist natürlich interessant, dass ihr zu wissen meint, wann und wie ein Konflikt entsteht und wie er zu vermeiden ist. Das klingt in den Frageformulierungen etwas anmaßend und besserwisserisch.“* Vermutlich besteht seitens einiger Teilnehmer der Wunsch, dass die Beantwortung der Fragen individuellen Deutungsspielraum zulassen müsste. Dieser Aspekt soll in der Revision des Messinstrumentes beachtet werden.

Interpretation.

Auf der Ebene der aggregierten Testwerte zeigt der Vergleich zwischen der Experten- und der Vergleichsgruppe, dass der Test zwischen diesen Gruppen differenzieren kann (vgl. Tab. 31). Da es in dieser Phase das Ziel ist, die Fragenanzahl zu reduzieren, damit der Test in späteren Evaluationen leicht einsetzbar ist, muss eine Betrachtung auf Ebene der Einzelfragen sowie der Antwortoptionen erfolgen. Hier zeigt sich, dass lediglich 8 der 40 Fragen einen signifikanten Gruppenunterschied aufweisen ($p < .05$). Zudem gibt es 8 Fragen, bei denen die Vergleichsgruppe höhere Testwerte erzielte als die Expertengruppe,

was grundsätzlich gegen die Eignung dieser Fragen spricht. Wenn wir die Schwierigkeiten der Antwortoptionen betrachten, fallen Fragen auf, bei denen das Differenzierungspotential lediglich aus einer der drei Antwortoptionen resultiert, da die beiden anderen Antwortoptionen in der Experten- und Vergleichsgruppe eine Schwierigkeit von $P = 1.00$ besitzen. Derartige Antwortoptionen können nicht zur Differenzierung beitragen und sind folglich ebenso wenig für die weitere Verwendung zu empfehlen. Eine weitere Einschränkung entsteht bei der Betrachtung der Schwierigkeitswerte. Es gibt Fragen, bei denen die Lösungswahrscheinlichkeit selbst in der Expertengruppe nahe Null tendiert, was dafürspricht, dass diese Fragen entweder missverständlich formuliert oder zu schwer zu lösen sind. Auch diese Fragen bzw. Antwortoptionen sind für eine weitere Verwendung ungeeignet. Gleiches gilt für Fragen und Antwortoptionen, die in der Vergleichsgruppe sehr hohe Schwierigkeitswerte aufweisen. Diese Fragen sind folglich selbst ohne konfliktspezifisches Wissen einfach zu beantworten. Die offenen Rückmeldungen der Teilnehmer lassen zudem Zweifel an der grundsätzlichen Eignung des gewählten Frage- bzw. Antwortformates aufkommen.

Die aufgeführten Einschränkungen sprechen dafür, dass auf Basis der hier erhobenen Werte eine Revision im Zuge der weiteren Itemreduktion notwendig wird.

9.5.2 Erfahrungsfacette

Hinsichtlich der Erfahrungsfacette sollen erste empirische Daten Aufschluss über die Werteverteilungen geben und die faktorielle Struktur untersuchen. Wenngleich die Konstruktion der Erfahrungsfacette sich inhaltlich aus den vier Teilkompetenzen ableitet, folgt daraus nicht, dass sich diese Teilkompetenzen als Faktoren abbilden müssen. Ebenso wäre beispielsweise eine eindimensionale Lösung erklärbar, weshalb hier ein exploratorischer Ansatz gewählt werden soll. Analog zur Wissens- und Fähigkeitsfacette ist damit auch das Ziel verbunden, die Anzahl der Items auf Basis der empirischen Daten zu reduzieren, um im Zuge von Wirksamkeitsevaluationen das Instrument zukünftig möglichst effizient einsetzen zu können.

Methode.

Neben soziodemografischen Angaben wurden zu den 32 Items der Erfahrungsfacette empirische Daten mit Hilfe eines Online-Fragebogens erhoben. Die Stichprobe besteht aus

101 vollständigen Teilnahmen mit 50 männliche Probanden (49.5 %), 50 weibliche Probanden (49.5%) und einer Teilnahme ohne Geschlechtsangabe (1.0 %). Das gemittelte Alter von $M = 24.37$ ($SD = 8.67$) sowie der hohe Bildungsstand (6.7 % Realschulabschluss, 37.8 % (Fach-)Abitur, 55.6 % akademischer Abschluss) folgt aus dem Umstand, dass sich die Stichprobe überwiegend aus Studierenden zusammensetzt.

Ergebnisse und Interpretation.

In einem ersten Schritt werden die deskriptiven Werteverteilungen der Items betrachtet. Bei einem Antwortformat von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 6 („trifft vollkommen zu“) liegen die Mittelwerte mit $M_{\text{Min-Max}} = 3.18 - 4.77$ überwiegend in der leicht erhöhten Skalenmitte. Die Berechnung der Schiefe weist folglich überwiegend leicht negative Werte auf, was für eine vornehmlich rechtssteile Verteilung spricht. Der Shapiro-Wilk Test attestiert, dass die Normalverteilungsannahme bei allen Items verworfen werden muss (s. Tab. 33).

Tabelle 33: Verteilungskennwerte der Items aus der Erfahrungsfacette, Studie 3 (N = 101)

Item	M	SD	Schiefe	Exzess	S-W	Item	M	SD	Schiefe	Exzess	S-W
1	4.02	1.33	-.48	-.52	.91	17	4.24	1.24	-.49	-.34	.91
2	4.21	1.33	-.65	-.24	.90	18	4.11	1.09	-.64	.22	.90
3	3.95	1.31	-.25	-.60	.93	19	3.36	1.49	.22	-.90	.93
4	3.68	1.42	-.16	-1.10	.91	20	3.79	1.18	-.50	.02	.91
5	4.10	1.12	-.37	-.19	.92	21	4.15	1.41	-.40	-.64	.92
6	4.08	1.21	-.50	.04	.91	22	4.06	1.07	-.56	.51	.90
7	4.77	1.36	-1.26	.93	.80	23	4.13	1.21	-.42	-.07	.92
8	3.98	1.41	-.50	-.52	.91	24	3.18	1.51	.23	-.95	.92
9	4.45	1.28	-.91	.27	.87	25	4.33	1.13	-.76	.50	.89
10	4.12	1.23	-.45	-.35	.92	26	4.05	1.10	-.59	.15	.90
11	4.02	1.50	-.59	-.66	.89	27	3.83	1.20	-.15	-.53	.93
12	3.43	1.28	.02	-.96	.92	28	2.65	1.36	.41	-.74	.90
13	3.29	1.39	.21	-.72	.93	29	3.57	1.29	-.32	-.55	.93
14	3.74	1.46	-.00	-.80	.93	30	4.09	1.32	-.40	-.55	.92
15	4.18	1.27	-.51	-.32	.91	31	4.35	1.09	-.77	1.06	.89
16	4.46	1.29	-.62	-.17	.89	32	4.20	1.12	-.79	.64	.89

Anmerkung: S-W stellt die Teststatistik des Shapiro-Wilk-Tests dar. Alle Werte sind höchst signifikant mit $p < .001$

Ergänzend wird eine exploratorische Faktorenanalyse gerechnet. Den Empfehlungen von Moosbrugger und Kelava (2012) folgend, wird hierfür eine Hauptachsenanalyse (PFA) gerechnet, deren Ziel es ist, latente Konstrukte sichtbar zu machen, die die Zusammenhänge zwischen den Items erklären. Im Vergleich zur häufig verwendeten Hauptkomponentenanalyse sind damit etwas niedrigere Ladungen zu erwarten, da die PFA mögliche Fehlervarianzen der Variablen berücksichtigt, was wiederum die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht. Als Rotationsmethode wird eine oblique Rotation gewählt, da eine Korrelation der Faktoren a priori nicht ausgeschlossen werden kann (ebd.).

Zur Überprüfung der Voraussetzung wird ein Kaiser-Meyer-Olkin-Test berechnet der mit $KMO = .756$ im guten Bereich ($> .60$) für die Durchführung einer Faktorenanalyse spricht. Im gleichen Sinne bestätigt der Bartlett-Test mit $Chi^2(496) = 1446.03$, $p < .001$, die Voraussetzung, dass die Variablen nicht unkorreliert sind (vgl. Bortz & Schuster, 2010).

Nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert > 1.0) werden neun Faktoren extrahiert. Die Interpretation des Screeplots deutet auf eine Auswahl von drei bzw. maximal fünf Faktoren hin, während das Ergebnis der Parallelanalyse die Extraktion von drei Faktoren nahelegt (s. Abb. 9). Wenngleich bei mehrdeutigen Ergebnissen die Verwendung der Parallelanalyse empfohlen wird (z.B. Moosbrugger & Kelava, 2012), wurden verschiedene Lösungen betrachtet. Hier bestätigt sich, dass eine Drei-Faktoren-Lösung insgesamt eine vergleichsweise gute Interpretation der Faktoren zulässt.

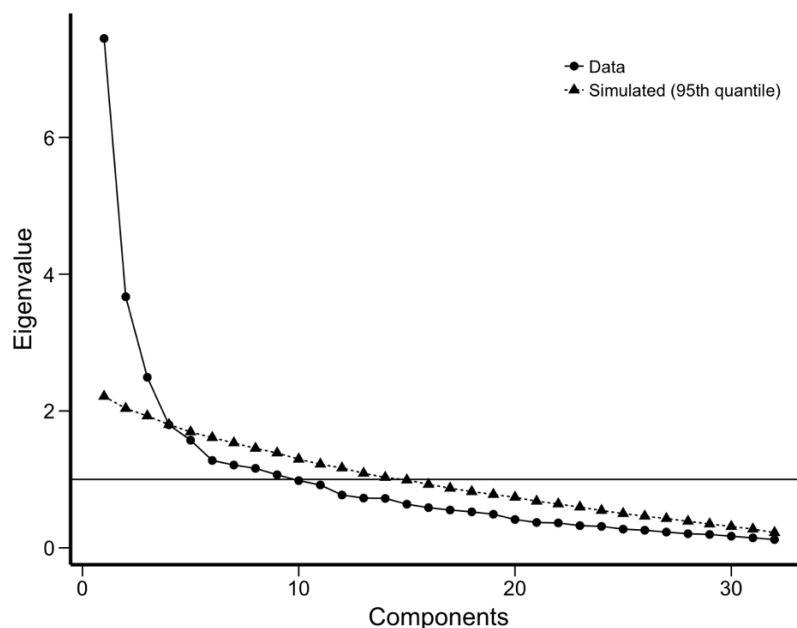


Abbildung 9: Screeplot mit Parallelanalyse, Studie 3

Die oblique rotierte Mustermatrix kann mit drei extrahierten Faktoren insgesamt 42.53 % der Itemvarianz erklären (Eigenwerte 7.45, 3.67, 2.49).

Tabelle 34: Rotierte Hauptachsenanalyse der Erfahrungsfacette, Studie 3 (N =101)

Item	Bei Streitigkeiten und Konflikten ...	F1	F2	F3	h ²
1	überlege ich, ob die andere Konfliktpartei in ihren Wünschen und Absichten verletzt wurde.	.68			.55
2	denke ich darüber nach, ob die andere Konfliktpartei für den Streit verantwortlich ist.		.49		.30
3	überlege ich, welche meiner Bedürfnisse nicht erfüllt sind.				.14
4	versuche ich herauszufinden, ob der Konflikt mein Leben stark beeinflusst.	.38	.39		.30
5	gehe ich meist davon aus, dass die andere Konfliktpartei anders hätte handeln können. (-)		.51		.26
6	gehe ich davon aus, dass auch die andere Konfliktpartei gute Gründe für ihr Verhalten hatte.	.60			.37
7	ist es für mich wichtig, ob die Konfliktpartei ihr Verhalten rechtfertigen kann.		.33		.19
8	denke ich darüber nach, ob der Streit mich in wichtigen Dingen einschränkt.	.56			.38
9	versuche ich herauszufinden, ob der offensichtliche Streitgegenstand tatsächlich auch der Grund für den Streit ist.	.66			.48
10	konzentriere ich mich vor allem auf das vordergründige Streitthema. (-)			.70	.58
11	frage ich mich, wieso mir dieser Konflikt mit dieser Person wichtig ist.	.51			.27
12	blende ich die Vergangenheit aus und suche nach einer schnellen und einfachen Lösung. (-)			.50	.35
13	versuche ich meine Gefühle zu unterdrücken. (-)			.33	.20
14	konzentriere ich mich ausschließlich auf das vorliegende Streitthema und erwarte, dass auch von der anderen Konfliktpartei. (-)			.68	.53
15	denke ich darüber nach, ob es in der Vergangenheit Gründe gab, die zu dem aktuellen Konflikt beigetragen haben.	.51			.40
16	ist es mir sehr wichtig, die Gefühle der anderen Konfliktpartei zu verstehen.	.72		-.35	.64
17	überlege ich, ob die andere Seite gute Gründe für ihr Verhalten hat.	.67			.45
18	denke ich darüber nach, ob auch ich mich unter anderen Umständen so verhalten hätte, wie die andere Konfliktpartei es getan hat.	.50			.26
19	versuche ich als Erstes herauszufinden, wer Schuld daran hat. (-)		.62		.40
20	beruhige ich mich und überlege, ob es für mich wirklich so schlimm ist.	.67			.58
21	ist es mir wichtig, die andere Seite davon zu überzeugen, wieso meine Sicht die eigentlich richtige ist. (-)		.64		.44
22	überlege ich mir, ob die andere Konfliktpartei die gleichen Dinge für richtig hält wie ich.	.52			.30
23	frage ich mich, ob die andere Konfliktpartei für ihr Fehlverhalten verantwortlich ist.		.56		.35
24	ist es mir nicht sehr wichtig, wer Schuld an dem Streit hat.				.06
25	achte ich darauf, dass bei den Lösungsvorschlägen die Wünsche aller Beteiligten berücksichtigt werden.	.72			.55
26	berücksichtige ich auch vorangegangene Streitigkeiten, um diese in den aktuellen Lösungsvorschlag einbeziehen zu können.	.40			.18
27	überlege ich, wie sich die Konfliktparteien auch in anderen Dingen gegenseitig unterstützen können.	.52			.31
28	starte ich mit überhöhten Forderungen, um am Ende wenigstens etwas von dem zu bekommen, was mir zusteht. (-)		.47		.28
29	versuche ich, vor allem meine Interessen durchzusetzen. (-)	-.37	.62		.59
30	versuche ich zu vermeiden, dass einer der Beteiligten einen Verlust erleidet.	.59			.39
31	schlage ich möglichst viele Lösungen vor, von denen alle profitieren.	.65			.42
32	gelingt es mir oft, Lösungen zu finden, bei denen alle Konfliktparteien mehr Vorteile als Nachteile haben.	.61			.39

Anmerkung: Ladungen < .30 werden nicht dargestellt.

Die inhaltliche Analyse zeigt zunächst, dass sich die extrahierten Faktoren nicht den vier Teilkompetenzen zuordnen lassen (TK1 = Item 1-8, TK2 = Item 9-16, TK3 = Item 17-24, TK4 = Item 25-32). Auf den zweiten Blick ist auffällig, dass der erste Faktor überwiegend aus positiv formulierten Items besteht, während auf Faktor 2 und 3 vor allem invertierte Items laden. Dass es sich hierbei nicht um einen reinen Methodeneffekt handelt, wird einerseits daran deutlich, dass auch nicht-invertierte Items auf diesen Faktoren laden (s. Item 2, 23) und kann zudem durch eine kohärente inhaltliche Interpretation der Faktoren ergänzend begründet werden.

Der erste Faktor kann – im Sinne von Montada und Kals (2013) – als ein „kooperatives Ideal“ interpretiert werden. Hohe Ladungen besitzen Items, die ein wertschätzendes und konstruktives Miteinander verdeutlichen, bei denen, in Anlehnung an das *Dual Concern Model* (Carnevale & Pruitt, 1993), das Selbst- und Fremdinteresse gleichsam motivationale Faktoren darstellen (z.B. Item 25 „... achte ich darauf, dass bei den Lösungsvorschlägen die Wünsche aller Beteiligten berücksichtigt werden“). Ebenso zeigen Items eine hohe Ladung, die relativierende Verhaltensweise beinhalten (z.B. Item 20 „... beruhige ich mich und überlege, ob es für mich wirklich so schlimm ist“) und Konfliktsituationen im Sinne hypothetischer Urteilstendenzen erklären (z.B. Item 7 „... überlege ich, ob die andere Seite gute Gründe für ihr Verhalten hat“). Insgesamt beschreibt der erste Faktor damit Verhaltensweisen, wie sie auf Basis des Mediationskonzeptes von Montada und Kals (2013) wünschenswert wären. Hohe Werte stehen für ein kooperatives, wertschätzendes und verständnisförderndes Miteinander, wobei Eindrücke und Urteilstendenzen hypothetisch hinterfragt werden. Wir bezeichnen diesen Faktor der Einfachheit halber als „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ (HYP).

Der zweite Faktor vereint Items, die für einen unkooperativen, vornehmlich eigennutzmotivierten Umgang mit Konflikten stehen (z.B. Item 30 „... versuche ich, vor allem meine Interessen durchzusetzen“). Im Gegensatz zum ersten Faktor ist dies mit einer assertorischen Urteilstendenz verknüpft (z.B. Item 21 „... ist es mir wichtig, die andere Seite davon zu überzeugen, wieso meine Sicht die eigentlich richtige ist“) sowie der Neigung, den Konflikt als einseitige Schuld- bzw. Verantwortlichkeitszuschreibung zu rekonstruieren (z.B. Item 19 „... versuche ich als Erstes herauszufinden, wer Schuld daran hat“, Item 5 „... gehe ich meist davon aus, dass die andere Konfliktpartei anders hätte handeln können“). Insgesamt bildet der Faktor damit Verhaltensweisen ab, die vor dem Hintergrund des Mediationskonzeptes von Montada und Kals (2013) für eine kooperative

und nachhaltige Konfliktbeilegung hinderlich sind. Wir bezeichnen diesen Faktor nachfolgend als „eigennutzmaximierend-assertorisches Konfliktverhalten“ (ASS).

Der dritte Faktor vereint überwiegend Items, die in ihrer ursprünglichen Konzeption als invertierte Items der zweiten Teilkompetenz zur Analyse der Tiefenstruktur gedacht waren. Somit bildet dieser Faktor die Neigung ab, den Konflikt vermeintlich sachlich auf Grundlage seiner Oberflächenstruktur zu betrachten und lösen zu wollen (z.B. Item 14 „... *konzentriere ich mich ausschließlich auf das vorliegende Streitthema und erwarte, dass auch von der anderen Konfliktpartei*“) sowie die Absicht, Gefühle und Befindlichkeiten bewusst herauszunehmen (z.B. Item 13 „... *versuche ich meine Gefühle zu unterdrücken*“) und vergangene Konflikte nicht zu berücksichtigen (z.B. Item 12 „... *blende ich die Vergangenheit aus und suche nach einer schnellen und einfachen Lösung*“). Wir können diesen Umgang mit Konflikten daher insgesamt als „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“ beschreiben (PRA).

Auffällig sind die zum Teil geringen Kommunalitäten von $h^2 < .20$ einiger Items, was bedeutet, dass die Faktorenlösung den Varianzanteil dieser Items nur zu einem kleinen Teil abbilden kann. Dies muss bei der anstehenden Revision und Itemreduktion ebenso berücksichtigt werden wie deutliche Nebenladungen, die die spätere Interpretation der Faktoren erschweren würden. Ziel ist es daher, auf Basis der explorativ ermittelten Faktorenstruktur eine Itemreduktion durchzuführen, die einerseits das Instrument sparsamer werden lässt und gleichzeitig die inhaltliche Interpretation im Sinne der drei ermittelten Faktoren „kooperativ-hypothetisch“, „eigennutzmaximierend-assertorisch“ und „sachlich-pragmatisch“ stärken kann.

9.6 Revision und finale Testerstellung

Nachfolgend wird beschrieben, wie die Testversion des IMKK auf Basis dieser ersten empirischen Ergebnisse überarbeitet wurde. Wir beginnen mit der Revision der Wissens- und Fähigkeitsfacette und betrachten abschließend die Überarbeitung der Erfahrungsfacette, sowie erste vorläufige Validierungsergebnisse.

9.6.1 Modifikation der Wissens- und Fähigkeitsfacette

Die Analyse der Schwierigkeiten und Differenzierungsmöglichkeiten zwischen der Experten- und Vergleichsgruppe, die sowohl auf Ebene der Einzelfragen als auch auf Ebene der einzelnen Antwortoptionen durchgeführt wurden, liefert die Basis für die Modifikation (s. Kap. 9.5.1). Hierfür wurden zunächst Fragen und Antwortoptionen ausgeschlossen, die in der Vergleichsgruppe höhere Werte zeigen als in der Expertengruppe. In einem weiteren Schritt wurden Rangreihen bzgl. der vorliegenden Differenzierungspotentiale auf Basis der ermittelten asymptotischen Signifikanzen erstellt. Eine zweite Rangreihe basiert auf den Schwierigkeiten der Einzelaufgaben bzw. Antwortoptionen, wobei hohe Schwierigkeitswerte in der Kontrollgruppe und geringe Schwierigkeitswerte in der Expertengruppe vermieden werden sollen. Dabei zeigt sich, dass nur wenige Einzelfragen insgesamt diesen Kriterien entsprechen und sich demnach für eine Weiterverwendung empfehlen. Auf der Ebene der Antwortoptionen befinden sich jedoch einige, die sowohl geeignete Schwierigkeiten als auch Differenzierungspotential besitzen.

Zusätzlich sollte bei der Überarbeitung die bereits geschilderte und nachvollziehbare Rückmeldung einiger Teilnehmer berücksichtigt werden, die das verwendete MC-Antwortformat als ungeeignet empfunden haben, weil es keinen Spielraum für subjektive Deutungen lässt.

Modifizierte Wissensfacette. Die überarbeiteten Fragen zur Wissensfacette bestehen aus jeweils vier Items pro Teilkompetenz, wobei hierbei auf Basis der Schwierigkeitsanalyse und des Differenzierungspotentials die jeweils zwei besten Items aus der Testversion verwendet und um je zwei neue Items ergänzt wurden. Das Antwortformat wurde in eine 4-stufige Likert-Skala überführt. Dies berücksichtigt zum einen die kritischen Rückmeldungen der Teilnehmer zum gewählten MC-Format und ermöglicht eine verbesserte Abbildung potentieller Primärvarianz. Damit besteht die modifizierte Wissensfacette aus 16 Items und ist damit deutlich sparsamer als die Testversion mit 20 Fragen und je drei Antwortoptionen.

Nachfolgend werden zur Veranschaulichung die Fragen zur zweiten Teilkompetenz (Oberflächen- und Tiefenstruktur) dargestellt. Alle revidierten Fragen zur Wissensfacette können dem Anhang A S3.3 entnommen werden

Beispielaufgabe der modifizierten Wissensfacette

Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen zu den Inhalten von Konflikten.

Geben Sie zu jeder Aussage an, inwiefern diese aus Ihrer Sicht richtig oder falsch ist!

Antwortformat: (1) falsch, (2) eher falsch, (3) eher richtig, (4) richtig

1. Die Klärung des offensichtlichen Streitthemas ist für eine nachhaltige Konfliktbeilegung am wichtigsten. (f)
2. Häufig werden die wahren Ursachen eines Konfliktes nicht erkannt, weil bedeutsame Streitigkeiten aus der Vergangenheit übersehen werden.
3. Um einen Konflikt zu lösen, sollten negative Gefühle und Motive unterdrückt werden, denn sie lenken vom offensichtlichen Streitthema ab. (f)
4. Da die wahren Ursachen eines Konfliktes den Konfliktparteien meist nicht bewusst sind, ist eine Konfliktlösung oft nicht von Dauer.

Modifizierte Fähigkeitsfacette. Zunächst wurde auf Basis der Schwierigkeitsanalyse und des Differenzierungspotentials pro Teilkompetenz die Einzelfrage mit den besten Kennwerten herausgesucht. In Einzelfällen wurden Formulierungen der Antwortoptionen vorgenommen (z.B. Anpassung der Schwierigkeit, Verständlichkeit verbessern auf Basis der freien Rückmeldungen). Auch hier wurde das MC-Antwortformat verworfen und durch eine 6-stufige Likert-Skala ersetzt, bei der die Wahrscheinlichkeit angegeben werden soll, mit der eine Verhaltensweise für eine nachhaltige Konfliktlösung zuträglich ist. Pro Teilkompetenz wurde auf diese Weise eine Szenario-Aufgabe erstellt. Nachfolgend ist die Frage für die zweite Teilkompetenz zu Veranschaulichung dargestellt.

Beispielaufgabe der modifizierten Fähigkeitsfacette (1)

Sie sind seit längerem mit Ihrem Bruder verstritten. In einer Erbschaftsangelegenheit, bei der Sie unterschiedliche Ansichten haben, eskaliert der Streit. Wie wahrscheinlich können die nachfolgenden Handlungen den Konflikt nachhaltig lösen?

Antwortformat: (1) Lösung sehr unwahrscheinlich, (2), (3), (4), (5), (6) Lösung sehr wahrscheinlich

1. Wir versuchen in der Erbschaftsangelegenheit eine Lösung zu finden, dann können wir die vergangenen Streitigkeiten vergessen. (f)
2. Wir sollten zuerst über die früheren Unstimmigkeiten sprechen und versuchen, eine Lösung zu finden.
3. Wir lassen uns in der Erbschaftsangelegenheit durch unsere Anwälte vertreten. (f)

Diese Szenario-Aufgaben wurden pro Teilkompetenz um je eine weitere Aufgabe ergänzt. Hierbei wurde ein Antwortformat genutzt, das - wie bereits in Studie 2 – über eine Mehrfachauswahl die Neigung zu hypothetischen Urteilstendenzen erfassen soll. Die Annahme ist dabei, dass alle angegebenen Auswahloption zutreffend sein könnten, und dass je höher die hypothetische Urteilstendenz ist, umso mehr Optionen gewählt werden. Beispielhaft ist nachfolgend die Frage der vierten Teilkompetenz (Transzendierung und *Win-Win*-Lösung) dargestellt. Die überarbeiteten Fragen zur Fähigkeitsfacette können im Anhang A S3.3 eingesehen werden.

Beispielaufgabe der modifizierten Fähigkeitsfacette (2)

Ihr Nachbar möchte ein neues Gartenhaus direkt an die Grundstücksgrenze bauen. Sie sind dagegen, weil Ihrer Meinung nach, eine solche Bebauung unzulässig ist und das Gartenhaus zudem viel Schatten auf den Sandkasten Ihrer Kinder werfen würde. Welche Vorschläge sind geeignet, um eine Lösung zu finden, die für alle mehr Vor- als Nachteile bringt?
(Mehrfachauswahl)

1. Sie fragen Ihren Nachbarn, was ihm unabhängig vom aktuellen Streit wichtige Anliegen im nachbarschaftlichen Zusammenleben sind.
2. Sie schlagen ihm vor, das Gartenhaus so zu bauen, dass Ihre Kinder es auch manchmal als Spielhaus nutzen können.
3. Sie fragen Ihren Nachbarn, ob sie zukünftig eine gemeinsame Heizölbestellung aufgeben sollen, um Kosten zu sparen.
4. Sie fragen Ihren Nachbarn, was er sich von dem Bau des Gartenhauses erhofft.
5. Sie bieten Ihrem Nachbarn an, auf dessen Katze aufzupassen, wenn er im Urlaub ist.
6. Sie fragen sich selbst, in welchen Bereichen Sie sich nachbarschaftliche Hilfe wünschen würden.

9.6.2 Modifikation der Erfahrungsfacette

Wie zuvor dargestellt, ergab die exploratorische Faktorenanalyse eine Drei-Faktorenlösung. Ziel der Modifikation ist zunächst eine daten- und inhaltsbasierte Auswahl von Items, um den Umfang der Erfahrungsfacette zu reduzieren und die inhaltliche Interpretation zu erleichtern. Hierfür werden die Ladungen der Items inklusive bedeutender Nebenladungen, die Höhe der Kommunalitäten sowie die inhaltliche Passung zu den jeweiligen Faktoren berücksichtigt.

Im Ergebnis konnten für den ersten Faktor „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ 12 Items ausgewählt werden, wobei hier sich je drei Items einer Teilkompetenz zuordnen lassen. Für die beiden Faktoren „eigennutzmaximierend-assertorisches Konfliktverhalten“ wurden sechs Items ausgewählt. Für den dritten Faktor „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“ konnten aus der Testversion vier Items übernommen werden. Diese werden in der überarbeiteten Version um zwei neue Items ergänzt, welche die inhaltliche Bedeutung dieses Faktors zusätzlich stärken.

Zusammenstellung der selektierten Items der Erfahrungsfacette

Wie verhalten Sie sich typischerweise in Konflikten? Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen und geben an, inwiefern diese auf Sie zutreffen!

Antwortformat: (1) trifft überhaupt nicht zu, (2), (3), (4), (5), (6) trifft vollkommen zu

[Kooperativ-Hypothetisch]

Bei Streitigkeiten und Konflikten ...

- (1) überlege ich, ob die andere Konfliktpartei in ihren Wünschen und Absichten verletzt wurde.
- (2) gehe ich davon aus, dass auch die andere Konfliktpartei gute Gründe für ihr Verhalten hatte.
- (3) denke ich darüber nach, ob der Streit mich in wichtigen Dingen einschränkt.
- (4) ist es mir sehr wichtig, die Gefühle der anderen Konfliktpartei zu verstehen.
- (5) versuche ich herauszufinden, ob der offensichtliche Streitgegenstand tatsächlich auch der Grund für den Streit ist.
- (6) denke ich darüber nach, ob es in der Vergangenheit Gründe gab, die zu dem aktuellen Konflikt beigetragen haben.
- (7) überlege ich, ob die andere Seite gute Gründe für ihr Verhalten hat.
- (8) denke ich darüber nach, ob auch ich mich unter anderen Umständen so verhalten hätte, wie die andere Konfliktpartei es getan hat.
- (9) überlege ich mir, ob die andere Konfliktpartei die gleichen Dinge für richtig hält wie ich.
- (10) achte ich darauf, dass bei den Lösungsvorschlägen die Wünsche aller Beteiligten berücksichtigt werden.
- (11) schlage ich möglichst viele Lösungen vor, von denen alle profitieren.
- (12) versuche ich zu vermeiden, dass einer der Beteiligten einen Verlust erleidet.

[Eigennutzmaximierend-Assertorisch]

- (13) ist es mir wichtig, die andere Seite davon zu überzeugen, wieso meine Sicht die eigentlich richtige ist.
- (14) versuche ich als Erstes herauszufinden, wer Schuld daran hat.
- (15) frage ich mich, ob die andere Konfliktpartei für ihr Fehlverhalten verantwortlich ist.
- (16) gehe ich meist davon aus, dass die andere Konfliktpartei anders hätte handeln können.
- (17) starte ich mit überhöhten Forderungen, um am Ende wenigstens etwas von dem zu bekommen, was mir zusteht.
- (18) versuche ich, vor allem meine Interessen durchzusetzen.

[Sachlich-Pragmatisch]

- (19) konzentriere ich mich vor allem auf das vordergründige Streitthema.
- (20) konzentriere ich mich ausschließlich auf das vorliegende Streitthema und erwarte, dass auch von der anderen Konfliktpartei.
- (21) blende ich die Vergangenheit aus und suche nach einer schnellen und einfachen Lösung.
- (22) versuche ich meine Gefühle zu unterdrücken.
- (23) suche ich nach einer einfachen Lösung, die auf sachlichen Fakten basiert. (neu)
- (24) finde ich ohne viel Gerede eine schnelle Lösung. (neu)

Auf Grundlage der Ausgangsstichprobe wurden Skaleninterkorrelationen für die revidierten Skalen berechnet. Hierbei konnten keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Der Faktor „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ korreliert zwar schwach positiv ($r = .185$) mit dem Faktor „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“, wobei dieser Zusammenhang mit $p = .064$ lediglich in der Tendenz signifikant wird. Auch der schwach negative Zusammenhang ($r = -.173$) zwischen dem Faktor „eigennutzmaximierend-assertorisches Konfliktverhalten“ und dem Faktor „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“ ist mit $p = .083$ in der Tendenz signifikant. Die Faktoren können somit vorläufig als unabhängig interpretiert werden. Die internen Konsistenzen der gebildeten Subskalen liegen im akzeptablen bis guten Bereich (s. Tab. 35).

Tabelle 35: Skaleninterkorrelationen, Skalenkennwerte und Reliabilitäten des IMM-K-E, Studie 3 (N = 101)

	<i>r</i> (ii)	<i>r</i> (iii)	Itemanzahl	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
(i) Hypothetisch	-.115	.185 ⁺	12	4.19	.81	.879
(ii) Assertorisch		-.173 ⁺	6	3.66	.89	.762
(iii) Pragmatisch			4	3.64	.98	.714

Anmerkung: *r* = bivariate Korrelation nach Pearson; ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$; α = Cronbach's Alpha

Konstruktvalidität.

In einer Studie von Eimannsberger (2019) zur Analyse von Prädiktoren für einen produktiven Umgang mit sozialen Konflikten wurde neben weiteren Instrumenten die revidierte 24-Item-Version der Erfahrungsfacette des IMM-K eingesetzt (IMKK-E). Auf Basis dieser Daten sind erste, sehr vorbehaltliche Validitätsanalysen möglich. Da Eimannsberger nicht das Ziel verfolgt hat, derartige Validierungen vorzunehmen, sind die folgenden Darstellungen post hoc Erklärungen vorliegender Korrelationen. Dennoch liefern diese Ergebnisse erste Hinweise auf die Validität der Erfahrungsfacette, die eine reine Zuschreibung von Augenscheinvalidität ergänzen können.

Die Stichprobe besteht mit 198 Teilnehmern zu einem großen Teil aus Studierenden. 41.0 % der Stichprobe besitzen die allgemeine Hochschulreife und 38.1 % verfügen über einen akademischen Abschluss. Mit 67.7 % männlichen und 32.3 % weiblichen Probanden ist das Geschlecht nicht gleichverteilt. Das Durchschnittsalter liegt bei $M = 29.1$ Jahren.

Tabelle 36: Skaleninterkorrelationen, Skalenkennwerte und Reliabilitäten des IMM-K-E, Studie Eimannsberger (N = 198)

	<i>r</i> (ii)	<i>r</i> (iii)	Itemanzahl	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
(i) Hypothetisch	-.158*	.226**	12	4.30	.72	.866
(ii) Assertorisch		.168*	6	3.48	.86	.754
(iii) Pragmatisch			6	3.69	.79	.684

Anmerkung: *r* = bivariate Korrelation nach Pearson; * signifikant mit $p < .05$; ** hoch signifikant mit $p < .01$; α = Cronbach's Alpha

Die Interkorrelationen der Subfacetten des IMKK-E zeigen kleine signifikante Zusammenhänge. Auffällig ist, dass entgegen der Vorstudie der Faktor „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“ hier positiv mit dem Faktor „eigennutzmaximierend-assertorisches Konfliktverhalten“ korreliert. Inwiefern es sich hierbei um einen Stichprobeneffekt handelt, sollte in zukünftigen Studien untersucht werden. Die geringen Skaleninterkorrelationen sprechen dennoch dafür, dass die Subdimensionen nur wenig Varianzüberschneidungen aufweisen und damit als eigene Skalen geführt werden können. Die internen Konsistenzen liegen im akzeptablen bis guten Bereich (s. Tab. 36).

Neben dem IMKK-E hat Eimannsberger (2019) weitere Instrumente eingesetzt, die Konfliktverhalten bzw. -kompetenz erfassen.

Das *Conflict Resolution Questionnaire* (CRQ) von McClellan (1997) wurde in einer deutschen Kurzform verwendet (s. Anh. A S3.4). Das CRQ fokussiert die Bereitschaft, Konflikte für alle Beteiligten vorteilhaft und konstruktiv zu lösen (Bsp. „*Am Ende eines Konflikts ist es mir wichtig, dass sowohl die Bedürfnisse der anderen Partei als auch meine eigenen Bedürfnisse berücksichtigt wurden.*“). Inhaltskonform zeigt sich eine hohe positive Korrelation ($r = .598, p < .001$) zwischen dem Faktor „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ (HYP) sowie eine kleine negative Korrelation ($r = -.164, p < .05$) mit dem Faktor „eigennutzmaximierend-assertorisches Konfliktverhalten“ (ASS) (s. Tab. 37).

Zudem wurde das *Rahim Organizational Conflict Inventory* in einer deutschen Version (ROCI-II-D) von Bilsky und Wülker (2000) eingesetzt, das Konfliktverhalten gemäß dem *Dual Concern Model* (Carnevale & Pruitt, 1993) in fünf Konfliktstile unterteilt. Auch hier lassen sich inhaltskonforme Korrelationen belegen. Die Subdimension HYP korreliert positiv mit dem integrierenden Konfliktstil ($r = .495, p < .001$), der auf eine gleichzeitige, hohe Berücksichtigung der Selbst- und Fremdinteressen schließen lässt. Der dominierende Konfliktstil korreliert positiv mit der Subdimension ASS ($r = .499, p < .001$), was hier eine Dominanz des Selbstinteresses bescheinigt. Die Subdimension HYP zeigt zudem positive Korrelationen mit dem gefällig-entgegenkommenden Konfliktstil ($r = .334, p < .001$) sowie mit der Kompromissbereitschaft ($r = .444, p < .001$). Auch diese Zusammenhänge lassen auf Inhaltsvalidität schließen, wenngleich sich zeigt, dass die Subdimension HYP ein

inhaltlich breiteres Verhalten abdeckt, als die Differenzierungen der Konfliktstile des ROCI-II-D.

Tabelle 37: Skaleninterkorrelationen von IMKK-E mit CRQ, ROCI-D, KK, Studie Eimannsberger (N = 198)

	IMKK-E Hypothetisch	IMKK-E Assertorisch	IMKK-E Pragmatisch
CRQ McClellan (1994)	.598***	-.164 *	.118 ⁺
ROCI-II-D Bilsky & Wülker (2000)			
integrierend	.495***	-.128 ⁺	.203***
gefällig	.334***		
vermeidend			.134 ⁺
dominierend		.499***	
kompromissbereit	.444***	-.132 ⁺	.188***
KK Eimannsberger (2019)	.628***	-.335***	.272***

Anmerkung: Es werden bivariate Korrelation nach Pearson dargestellt; *** höchst signifikant mit $p < .001$; * signifikant mit $p < .05$; ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Ergänzend hat Eimannsberger (2019) eine eigene Skala zur Erfassung von *Konfliktkompetenz* (KK) konstruiert und eingesetzt (s. Anh. A S3.5). Ziel war die Erfassung von „präventiven und konfliktlösenden Verhaltensweisen, wie der Perspektivübernahme, Kontrolle der eigenen Emotionen und der Fähigkeit, gewinnbringende Lösungen für alle Parteien zu identifizieren“ (Eimannsberger, 2019, S. 41). Inhaltskonform korreliert diese Skala hoch positiv mit der Subdimension HYP ($r = .628, p < .001$) und negativ in mittlerer Höhe mit der Subdimension ASS ($r = -.335, p < .001$). Die Subdimension „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“ (PRA) zeigt ebenfalls inhaltskonforme Korrelationen. Die Subdimension PRA korreliert positiv mit einem integrierenden ($r = .203, p < .001$) und kompromissbereiten Konfliktstil ($r = .188, p < .001$), wenngleich dies inhaltskonform schwächer ausfällt als bei der Subdimension HYP. Die Dimension PRA weist hingegen einen leicht positiven Zusammenhang mit einem vermeidenden Konfliktstil auf ($r = .134, p < .10$).

In einem Zwischenfazit können wir folglich feststellen, dass auf Basis dieser hier post hoc durchgeführten Analysen, die Ergebnisse dem IMKK-E durchaus Konstruktvalidität bescheinigen.

Die Studie von Eimannsberger (2019) beinhaltet weitere Konstrukte, die ergänzend zur Validierung des IMKK-E herangezogen werden. Tabelle 38 fasst die Interskalenkorrelationen zusammen.

Tabelle 38: Skaleninterkorrelationen von IMKK-E mit Flexibler Zielanpassung, Eigennutz, Ambiguität und Empathie, Studie Eimannsberger (N = 198)

	IMKK-E Hypothetisch	IMKK-E Assertorisch	IMKK-E Pragmatisch
Flexibilität Brandstädter & Renner (1990)	.371***	-.439***	.154*
Ambiguität Radant & Dalbert (2003)			
Wahrnehmung	.454***		
Ablehnung	-.268***	.320***	
Empathie Schmidt, Maes & Schmal (1995)	.635***	-.332***	
Eigennutz Kals, Ittner & Müller (2000)	-.216***	.286***	.149*

Anmerkung: Es werden bivariate Korrelation nach Pearson dargestellt; ** hoch signifikant mit $p < .01$; * signifikant mit $p < .05$; + in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

Die Bereitschaft, auf schwierige Situationen mit einer flexiblen Zielanpassung zu reagieren, wurde mit einer Kurzversion des FLEX/TEN-Fragebogen von Brandstädter und Renner (1990) erhoben (Bsp. „Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: es gibt ja noch andere Dinge im Leben.“). Inhaltskonform zeigt sich, dass der Faktor HYP positiv mit einer flexiblen Zielanpassung korreliert ($r = .371$, $p < .001$) und der Faktor ASS eine negative Korrelation aufweist ($r = -.439$, $p < .001$). Dieser Befund ist damit erklärbar, dass eine hypothetische Urteilstendenz mehrere Erklärungsvarianten in Betracht zieht, daher ist eine flexible Zielanpassung notwendig, um sich auf neue Situationen einlassen zu können.

Ein Maß für die Ambiguitätstoleranz, also der Bereitschaft mit mehrdeutigen und widersprüchlichen Situationen umzugehen, wurde mit einer Kurzskaala von Radant und

Dalbert (2003) erfasst. Hier wurde in die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Ambiguität (Bsp. *„Viele Probleme sind komplizierter, als man anfangs denkt.“*) und die Ablehnung und Vermeidung von Ambiguität differenziert (Bsp. *„Ich mag keine mehrdeutigen Situationen.“*). Auch hier zeigen sich inhaltskonforme Zusammenhänge. Die Dimension HYP korreliert positiv mit der Fähigkeit, Ambiguität wahrzunehmen ($r = .454, p < .001$). Dieser Zusammenhang ist auf gleiche Weise damit erklärbar, dass hypothetisches Urteilen die Mehrdeutigkeit und ggf. Widersprüchlichkeit von Situationen annimmt und diese hinterfragt. Während die Fähigkeit zur Ambiguitätswahrnehmung nicht mit der Dimension ASS korreliert, zeigt sich hier ein positiver Zusammenhang mit der Neigung, Ambiguität zu vermeiden ($r = .320, p < .001$), was in dieser Weise inhaltskonform zum Konzept des assertorischen Urteilens verstanden werden kann.

Inhaltskonforme Zusammenhänge zeigen sich auch hinsichtlich der Fähigkeit zur Empathie und Perspektivübernahme, die mit Hilfe einer Skala von Schmitt, Maes und Schmal (1995) erfasst wurde. Empathie korreliert stark positiv mit der Dimension HYP ($r = .635, p < .001$). Das kooperativ-hypothetische Konfliktverhalten steht mit der Fähigkeit in Zusammenhang, sich in andere hinein zu versetzen, einfühlsam und verständnisbereit zu sein. Die Dimension ASS zeigt hier ebenso inhaltskonform eine negative Korrelation ($r = -.322, p < .001$).

Zur Erfassung des dispositionalen Eigennutzes wurde eine modifizierte Version des Fragebogens von Kals, Ittner und Müller (2000) verwendet. Das Messinstrument erfasst die Neigung, seine eigenen Interessen über die der anderen zu stellen (Bsp. *„Im Leben muss man auch dann seine eigenen Interessen verfolgen, wenn andere dadurch Nachteile haben.“*). Erwartungsgemäß korreliert die Dimension ASS positiv mit dem dispositionalen Eigennutz, dies jedoch vergleichsweise gering ($r = .286, p < .001$). In vergleichbarer Höhe korreliert die Dimension HYP negativ mit dem Verfolgen eigener Interessen ($r = -.216, p < .001$). Diese Ergebnisse unterstützen die Zusammenhänge mit den Dimensionen des ROCI-II-D (vgl. Tab. 37).

Zusammenfassend lassen sich die hier vorliegenden Korrelationen inhaltskonform mit den Dimensionen des IMKK-E interpretieren. Insbesondere die Dimensionen HYP und ASS zeigen Korrelationen mit den erfassten Konstrukten, die im Sinne vorliegender Konstruktvalidität interpretiert werden können. Die Dimension PRA weist hingegen weniger Korrelationen auf, die Rückschlüsse auf ihre inhaltliche Ausrichtung zulassen.

Dieser Umstand sollte jedoch nicht voreilig zu der Schlussfolgerung führen, dass der Faktor „sachlich-pragmatisches Konfliktverhalten“ keine Berechtigung im Sinne einer eigenständigen Form der Konfliktbewältigung hat. Wie eingangs erwähnt, basieren die hier dargestellten Analysen auf einer Studie, die nicht das Ziel verfolgt hat, eine Validierung des IMKK-E durchzuführen. Daher ist die Auswahl der Konstrukte mitunter nicht vollständig geeignet, um die inhaltlichen Facetten insbesondere der Dimension PRA abzubilden. Zukünftig sollten derartige Validierungsstudien, die a priori Zusammenhangshypothese aus der Theorie ableitet und geeignete Messinstrumente einsetzt, ergänzt werden. Zum jetzigen Zeitpunkt liefern die hier dargestellten Ergebnisse erste empirische Hinweise, die für die Validität des IMKK-E sprechen.

9.7 Fazit

Ziel der hier vorgestellten Schritte war die Entwicklung eines Messinstrumentes, das zur Evaluation zukünftiger Videoformate eingesetzt werden kann. Es sollte zum einen der Differenzierung des Kompetenzbegriffes entsprechen und getrennte Maße für theoretisches Wissen, Anwendungsfähigkeiten und Verhaltenserfahrungen bzgl. mediationsspezifischer Konfliktkompetenz liefern. Zudem erfolgte eine inhaltliche Eingrenzung mit der Auswahl von vier Teilkompetenzen, die sich aus dem Konzept von Montada und Kals (2013) ableiten.

Es zeigte sich, dass innerhalb der Entwicklung eine umfassende Überarbeitung der Teilfacetten Wissen und Fähigkeiten notwendig war. Diese Modifikationen konnten jedoch auf Basis von Schwierigkeitsanalysen und des Differenzierungspotentials sowie auf den Rückmeldungen der Probanden systematisch und begründbar erfolgen.

Die Erfahrungsfacette zeigt in einer exploratorischen Faktorenanalyse eine kohärent interpretierbare 3-Faktoren-Lösung, zu der vorläufige Validierungsergebnisse aufgezeigt werden konnten.

Wenngleich die psychometrischen Eigenschaften des revidierten IMKK durch zukünftige Studien näher untersucht werden müssen, so stellt es in der gegenwärtigen Form eine gute Möglichkeit dar, um weitere Videoformate zu evaluieren.

10. Studie IV: Entwicklung und Evaluation von Erklärvideos

Zusammenfassung.

Die folgende Studie greift bisherige Desiderate auf und evaluiert vier Erklärvideos, die inhaltlich auf dem Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) basieren. Zur Wirksamkeitsevaluation wird das revidierte Inventar zur Erfassung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz (IMKK) eingesetzt. In einem experimentellen Kontrollgruppendesign zeigt die Experimentalgruppe höhere wissens-, fähigkeits- und erfahrungsbasierte Konfliktkompetenzen als die Kontrollgruppe. Die Unterschiede lassen sich auch 6 Monate nach dem Treatment als Langzeiteffekte nachweisen. Das Videoformat wird durch die Teilnehmer insgesamt positiv bewertet, wenngleich Anhaltspunkte für zukünftige Formatmodifikationen erkannt werden.

10.1 Theoretische Basis und Hypothesen

Auch diese Studie basiert auf den theoretischen Grundlagen, wie sie in Abschnitt A bereits ausführlich dargestellt wurden. Wie in den Studien 1 und 2 folgen wir Millers Vision (1969) und nehmen uns erneut der Herausforderung an, ein Videoformat zu entwickeln und zu evaluieren, das der Weitergabe konfliktpsychologischer Erkenntnisse an die breite Bevölkerung dient. Den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Vermittlung liefert auch hier das Mediationskonzept von Montada und Kals (2013). Hierbei sollen - der inhaltlichen Struktur des IMKK entsprechend - insbesondere vier Teilkompetenzen vermittelt werden: (i) Verständnis sozialer Konflikte, (ii) Analyse der Oberflächen- und Tiefenstruktur von sozialen Konflikten, (iii) Relativierung konfliktkonstituierender Überzeugungen und (iv) Konflikttranszendierung und Herstellen einer Win-Win-Lösung (vgl. Kap. 4.5.3). Die lerntheoretische Basis bilden erneut die sozialkognitive Lerntheorie (Bandura, 1976), die *Dual Coding Theory* (Pavio, 1986) sowie der Edutainment-Ansatz. Aufgrund der Erfahrungen aus Studie 1 und 2 soll die Vermittlung überwiegend explizit erfolgen. Wenngleich der edukative Aspekt im Vordergrund stehen soll, besteht der Anspruch, ein kurzweiliges Videoformat zu entwickeln, das - entgegen den bisherigen Videoformaten - ein professionelles Erscheinungsbild besitzt und somit nicht nur ein Prototyp zur Wirksamkeitsevaluation darstellt, sondern je nach Evaluationsergebnis auch für die spätere

Umsetzung von *Conflict Food* verwendet werden kann. Unsere Wirksamkeitsvermutung basiert auch hier auf den Ergebnissen empirischer Studien, in denen das Potential videobasierter Lernprozesse belegt werden konnte (z.B. Bandura, 2006, 2009; Moreno & Valdez, 2007) und wird durch die Ergebnisse aus den ersten beiden Studien unterstützt. Mit Bezug auf die dort abgeleiteten Desiderate (vgl. Kap. 8.3), sollen differenzierte Maße für die Kompetenzfacetten theoretisches Wissen, Anwendungsfähigkeit und Erfahrung erhoben werden (Erpenbeck, 2010). Mit Studie 2 haben wir erste Hinweise auf einen möglichen Langzeiteffekt der Vermittlung erhalten. Ziel dieser Studie ist es, in einer Follow-Up Erhebung mögliche Langzeiteffekte zu untersuchen, wie sie von Steffes und Duverger (2012) für Edutainment-basierte Videoformate nachgewiesen werden konnten.

Wir leiten folgende Hypothesen ab:

H1: Das Videoformat verbessert die Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Kompetenzwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.1: Das Videoformat verbessert die wissensbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, besitzen mehr konfliktspezifisches Wissen als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.2: Das Videoformat verbessert die fähigkeitsbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, zeigen eine höhere Anwendungsfähigkeit konfliktspezifischer Inhalte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

H1.3: Das Videoformat verbessert die erfahrungsbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, berichten ein konfliktkompetenteres Verhalten als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Hinsichtlich der vermuteten Langzeiteffekte nehmen wir an:

H2: Für die durch das Videoformat erzielte Steigerung der Konfliktkompetenz lassen sich Langzeiteffekte nachweisen. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen in einer Follow-Up Erhebung höhere Kompetenzwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Gemäß der übergeordneten Zielstellungen (vgl. Kap. 7) ergänzen wir die angeführten Hypothesen um weitere, offene Fragestellungen. Neben der Evaluation der Programmwirksamkeit, soll ergänzend der Frage nachgegangen werden, wie die Teilnehmer das Videoformat wahrnehmen, um Hinweise auf mögliche Gestaltungsmodifikationen zu erhalten. Wir fragen daher:

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern wahrgenommen?

F4: Welche Veränderungen des Videoformates sind aus Sicht der Nutzer wünschenswert?

10.2 Methode

10.2.1 Untersuchungsdesign

In einem experimentellen Kontrollgruppendesign werden die Teilnehmer randomisiert der Experimental- bzw. Kontrollgruppe zugeordnet. Der Experimentalgruppe werden zu den ersten beiden Messzeitpunkten jeweils zwei Videos präsentiert, während die aktive Kontrollgruppe ein Placebo-Video schaut. Zu den ersten beiden Messzeitpunkten erfolgt im Anschluss an die Videopräsentation eine Messung der korrespondierenden Teilkompetenzen (TK) hinsichtlich der Kompetenzfacetten Wissen und Fähigkeit (IMKK-W, IMKK-F) in der Experimental- und Kontrollgruppe. Zum dritten Messzeitpunkt wird die Kompetenzfacette Erfahrung (IMKK-E) ebenfalls in beiden Gruppen erhoben. Der vierte Messzeitpunkt dient der Follow-Up Erhebung aller Teilkompetenzen und Kompetenzfacetten in der Experimental- und Kontrollgruppe (s. Tab. 39).

Tabelle 39: Untersuchungsdesign (Studie 4)

		t1		t2		t3	t4
	Gruppe	Treatment 1	Test 1	Treatment 2	Test 2	Test 3	Follow-Up
R	EG	Video 1,2	TK1, TK2 IMKK-W	Video 3,4	TK3, TK4 IMKK-W	IMKK-E	TK1, 2, 3, 4 IMKK
	KG	Placebo	IMKK-F	Placebo	IMKK-F		

10.2.2 Operationalisierung

Das Treatment (UV). Zur Vermittlung der Inhalte wurden vier animierte Erklärvideos entwickelt und produziert. Die Inhalte leiten sich aus den Teilkompetenzen des IMKK ab und stellen zentrale Aspekte des Mediationskonzeptes von Montada und Kals (2013) dar. Hierfür wurden in einem ersten Schritt die Konzepte analysiert und wesentliche Inhalte extrahiert. Anschließend wurden Sprechertexte erstellt, wobei damit das Ziel verbunden war, eine allgemeinverständliche, sachliche Sprache ohne die Verwendung von Fachbegriffen zu nutzen (vgl. Höfler & Kopp, 2018), die durch alltagsnahe Beispiele die Inhalte veranschaulicht (s. Anh. A S4.1). Auf Basis der Sprechertexte wurde ein Konzept zur visuellen Gestaltung der Videos entwickelt. Nach dem Einsprechen der Texte erfolgte eine wortsynchrone Erstellung der visuellen Videokomponenten. Ziel war es hier, die textlichen Informationen durch gezielt minimalistische visuelle Elemente zu unterstützen, ohne dabei die visuelle Verarbeitungskapazität durch komplexe Elemente unnötig zu belasten (vgl. *Dual Coding Theorie, Cognitive Load Theory*, Kap. 5.2.3). Die Länge der Videos liegt zwischen vier und fünf Minuten und eignet sich daher auch für das Schauen in kurzen alltäglichen Wartezeiten (vgl. Johnson et al., 2016).

Die Inhalte der vier erstellten Videos korrespondieren mit den vier Teilkompetenzen des IMKK, deren inhaltliche Darstellung Kapitel 9.3 entnommen werden kann. Daher sind nachfolgend lediglich die Verweise auf die erstellten Videos aufgeführt. Die Sprechertexte sind dem Anhang A S4.1 zu entnehmen.

- **Video 1** – Soziale Konflikte verstehen (s. Anhang B S4.V1)
- **Video 2** – Differenzierung in Oberflächen- und Tiefenstruktur (s. Anhang B S4.V2)

- **Video 3** – Relativierung von konfliktkonstituierenden Überzeugungen (s. Anhang B S4.V3)
- **Video 4** – Konflikttranszendierung als Basis einer Win-Win-Lösung (s. Anhang B S4.V4)



Abbildung 10: Screenshot eines Videos, Studie 4

Der Kontrollgruppe wurde ein Placebo-Video gezeigt, das aus kurzen Bildfolgen bestand. Die eine Hälfte der Bilder zeigte konflikthafte Situationen, die andere Hälfte harmonisch-versöhnliche Situationen. Die Teilnehmer der Kontrollgruppe wurden gebeten, sich während des Videos an einen erlebten Konflikt und dessen Beilegung zu erinnern. Damit sollte auch in der Kontrollgruppe der Eindruck erweckt werden, dass es sich um eine vermeintlich wirkungsvolle Intervention handelt. Das Video kann im Anhang B S4.V5 eingesehen werden.

Inventar zur Messung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz, IMKK (AV). Zur Erfassung der Konfliktkompetenz wurde die revidierte Fassung des IMKK eingesetzt. Es erlaubt eine differenzierte Messung der Kompetenzfacetten Wissen, Fähigkeit und Erfahrung und lässt sich hinsichtlich der ersten beiden Facetten zusätzlich in vier Teilkompetenzen aufteilen (vgl. Tab. 40, Kap. 9, Anh. A S3.3).

Tabelle 40: Struktur und Itemzuordnung des revidierten IMKK, Studie 4

	Kompetenzfacetten				
	Wissensfacette	Fähigkeitsfacette	Erfahrungsfacette		
Teilkompetenz 1 Soziale Konflikte	Wissensfragen 4 Items	2 Anwendungs- aufgaben			
Teilkompetenz 2 Oberflächen- Tiefenstruktur	Wissensfragen 4 Items	2 Anwendungs- aufgaben	Hypothetisch 12 Items	Assertorisch 6 Items	Pragmatisch 6 Items
Teilkompetenz 3 Relativierung	Wissensfragen 4 Items	2 Anwendungs- aufgaben			
Teilkompetenz 4 Transzendierung, Win-Win	Wissensfragen 4 Items	2 Anwendungs- aufgaben			

Subjektive Bewertung der Videos. Um die Wahrnehmung und subjektive Einschätzung der Videos seitens der Teilnehmer zu erfassen, werden folgende Konstrukte jeweils durch geschlossene 1-Item-Fragen erhoben (s. Kap. 10.4, Tab. 57-65):

1. Allgemeine Präferenz (t1, t2, t3)
2. Vermittlung neuer Informationen und Lernpotential (t1, t2)
3. Anwendbarkeit und Alltagsrelevanz der Inhalte (t1, t2)
4. Unterhaltsamkeit (t1, t2)
5. Textverständlichkeit (t1, t2)
6. Bildverständlichkeit (t1, t2)
7. Bewertung des Sprechers (t2)
8. Zukünftige Nutzungsabsicht (t3)
9. Subjektiv wahrgenommene Verhaltensänderung (t3)

Ergänzend werden die Teilnehmer hinsichtlich vorgegebener Kriterien gefragt, ob sie diesbezüglich Veränderungen des Videoformates für sinnvoll erachten:

10. Seriosität vs. Unterhaltsamkeit (t3)
11. Informationsdichte (t3)
12. Alltagsbezug vs. Theoriebezug stärken (t3)
13. Videolänge (t3)
14. Darstellung aus Sicht von Experten vs. Laien (t3)

Da die offenen Rückmeldungen der Teilnehmer aus Studie 1 hilfreiche Zusatzinformationen zur subjektiven Wahrnehmung und Bewertung des Videoformates seitens der Nutzer geliefert haben, erhalten auch in dieser Studie die Teilnehmer die Möglichkeit, in einem offenen Antwortformat Lob, Kritik oder sonstige Anregungen zu notieren. Diese Angaben werden zur Beantwortung der offenen Fragestellungen ergänzend genutzt.

10.2.3 Erhebung

Für die Erhebung wurde eine Online-Fragebogen unter Verwendung der Befragungssoftware Unipark (Questback) erstellt.

(t1, t2) In den ersten beiden Erhebungswellen wurden die Teilnehmer zunächst um die Angabe soziodemografischer Merkmale gebeten (Geschlecht, Alter, Bildung). Anschließend hat die Experimentalgruppe zwei Erklärvideos und die Kontrollgruppe das Placebo-Video gesehen. Nun beantworteten die Teilnehmer die Fragen aus der Wissens- und Fähigkeitsfacette des IMKK und haben abschließend das Videoformat bewertet. Zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt vergingen durchschnittlich vier bis fünf Tage.

(t3) 10 bis 12 Tage nach der zweiten Erhebung erfolgte zum dritten Messzeitpunkt die Erhebung der Erfahrungsfacette des IMKK sowie eine erneute Bewertung des Videoformates durch die Teilnehmer der Experimentalgruppe.

(t4) Sechs Monate nach der dritten Erhebung wurden die Teilnehmer zu einer Follow-Up-Erhebung eingeladen. Hier wurden alle Facetten und Teilkompetenzen des IMKK erneut erhoben.

Die Erhebung wurde in Zusammenarbeit mit einem Online-Panel-Anbieter durchgeführt (Consumerfieldwork GmbH). Ziel war es, eine möglichst repräsentative Stichprobe für die spätere Zielgruppe zu akquirieren und gleichzeitig systematische Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich soziodemografischer Merkmale zu minimieren. Anders als in Studie 2 sollten eine ungleiche Verteilung und damit verursachte Verzerrungen vermieden werden. Zu diesem Zweck wurde ein Quotenplan zur Verteilung von Geschlecht, Alter und Bildung festgelegt (s. Tab. 41).

Tabelle 41: Quotenplan für Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4

Geschlecht	Alter	Bildung
männlich: 50 %	18 bis 29: 34 %	Hauptschulabschluss: 10 %
weiblich: 50 %	30 bis 39: 33 %	Realschulabschluss: 45 %
	40 bis 50: 33 %	Abitur, Hochschule: 45 %

10.2.4 Stichprobe

Nachfolgend wird die Stichprobe differenziert beschrieben. Dies erfolgt mit der Absicht, systematische Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Verteilung soziodemografischer Merkmale ausschließen und ggf. systematische Selektionseffekte über die vier Messzeitpunkte erkennen zu können.

Anzahl. Wie in Tabelle 42 ersichtlich, konnten zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 499 (N) vollständige Teilnahmen akquiriert werden. Aufgrund eines begrenzten finanziellen Budgets wurden die maximal zulässigen Teilnehmer für die nachfolgenden Messzeitpunkte aktiv begrenzt. Die dargestellten Zahlen resultieren demnach v.a. aus vorherigen Planungen und stellen keine natürlichen Mortalitätsraten dar. Insbesondere zu t2 und t3 wurde die Erhebung geschlossen, nachdem die maximal zulässigen Rückläufe eingegangen waren.

Tabelle 42: Anzahl der Teilnehmer über die vier Messzeitpunkte, Studie 4

	t1	t2	t3	t4
EG	246	206	169	140
KG	253	210	186	140
Gesamt	499	416	355	280

Geschlecht. Gemäß dem Quotenplan (vgl. Tab. 41) wurde eine annähernd gleiche Verteilung von männlichen und weiblichen Teilnehmern angestrebt. Wie in Tabelle 43 ersichtlich, konnte dieses Ziel erreicht werden.

Tabelle 43: Prozentuale Verteilung der Geschlechter, Studie 4

		t1	t2	t3	t4
EG	männlich	48.4	49.0	51.5	48.6
	weiblich	51.6	51.0	48.5	51.4
KG	männlich	48.2	48.1	46.8	55.0
	weiblich	51.8	51.9	53.2	45.0
Gesamt	männlich	48.3	48.6	49.0	51.8
	weiblich	51.7	51.4	51.0	48.2

Alter. Das durchschnittliche Alter der Stichprobe liegt zu t1 bei $M = 34.97$ Jahren und zu t3 bei $M = 37.73$ Jahren. Damit hat sich das durchschnittliche Alter über alle vier Messzeitpunkt um knapp drei Jahre erhöht. Dieser geringe Trend ist jedoch in gleicher Weise in der Experimental- und Kontrollgruppe zu beobachten, womit Verzerrungen durch das Alter unwahrscheinlich sind (s. Tab. 44).

Tabelle 44: Altersverteilung, Studie 4

		t1	t2	t3	t4
EG	M	35.17	36.11	36.33	37.95
	18 bis 29 (%)	29.7	26.7	25.4	20.0
	30 bis 39 (%)	35.0	34.5	33.7	31.4
	40 bis 50 (%)	35.4	38.8	40.8	48.6
KG	M	34.78	35.06	35.49	37.50
	18 bis 29 (%)	31.2	30.0	27.4	20.0
	30 bis 39 (%)	34.8	35.2	35.5	36.4
	40 bis 50 (%)	34.0	34.8	37.1	43.6
Gesamt	M	34.97	35.58	35.89	37.73
	18 bis 29 (%)	30.5	28.4	26.5	20.0
	30 bis 39 (%)	34.9	34.9	34.6	33.9
	40 bis 50 (%)	34.7	36.8	38.9	46.1

Zudem fällt auf, dass die Alterserhöhung daraus resultiert, dass die Gruppe der 18- bis 29-Jährigen über die vier Messzeitpunkte von 30.5 % (t1) zu 20.0 % (t4) kleiner geworden ist. Da auch dieser Trend sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe

aufgetreten ist, kann vermutet werden, dass die Abnahme nicht mit dem Treatment in Verbindung steht. Insgesamt können wir demnach feststellen, dass aus der Altersverteilung keine systematischen Verzerrungen hinsichtlich der Wirksamkeitsevaluation zu erwarten sind.

Bildung. Auch die geplanten Quoten bezüglich der Verteilung des Bildungsstatus konnten weitestgehend eingehalten werden (s. Tab. 45).

Tabelle 45: Verteilung des Bildungsstatus, Studie 4

		t1	t2	t3	t4
EG	Index_M	3.59	3.68	3.67	3.65
	(1) Kein Abschluss (%)	1.6	1.0	1.2	1.4
	(2) Hauptschule (%)	9.8	9.2	8.9	10.1
	(3) Realschule (%)	40.7	36.9	37.9	37.4
	(4) Abitur (%)	24.0	26.7	25.4	23.7
	(5) Hochschule (%)	24.0	26.2	26.6	27.3
KG	Index_M	3.55	3.58	3.59	3.61
	(1) Kein Abschluss (%)	2.0	1.9	1.6	1.4
	(2) Hauptschule (%)	8.3	7.6	7.5	8.6
	(3) Realschule (%)	44.3	44.3	43.5	41.4
	(4) Abitur (%)	24.1	22.9	25.3	24.3
	(5) Hochschule (%)	21.3	23.3	22.0	24.3
Gesamt	Index_M	3.57	3.63	3.63	3.63
	(1) Kein Abschluss (%)	1.8	1.4	1.4	1.4
	(2) Hauptschule (%)	9.0	8.4	8.2	9.3
	(3) Realschule (%)	42.5	40.6	40.8	39.4
	(4) Abitur (%)	24.0	24.8	25.4	24.0
	(5) Hochschule (%)	22.6	24.8	24.2	25.8

Der gebildete Bildungsindex¹² liegt zu t1 bei $\text{Index}_M = 3.57$ und bleibt über die vier Messzeitpunkte nahezu unverändert. Dieser Befund trifft sowohl auf die Experimental- als

¹² Der Index_M ist das arithmetische Mittel der Bildungskategorien (1) bis (5). Er dient lediglich der Veranschaulichung des mittleren Bildungsniveaus.

auch auf die Kontrollgruppe zu. Eine minimale Veränderung in der Verteilung des Bildungsstatus lässt sich bei den Teilnehmern mit einem Realschulabschluss feststellen. Hier fällt der prozentuale Anteil von 42.5 % bei t1 auf 39.4 % bei t4 ab. Gleichzeitig steigt der Anteil der Hochschulabsolventen von 22.6 % zu t1 auf 25.8 % zu t4. Auch dieser geringfügige Trend tritt in gleicher Weise in der Experimental- und Kontrollgruppe auf. Zusammenfassend erweist sich die Verteilung des Bildungsniveaus über die vier Messzeitpunkte hinweg und im Vergleich zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe als überaus stabil

Insgesamt zeigen die deskriptiven Analysen zur Verteilung der soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Bildungsstand, dass sich diese auf Basis der zu t1 eingesetzten Quoten sehr robust über die weiteren Messzeitpunkte verteilen. Wir können somit davon ausgehen, dass das Treatment keine systematischen Verzerrungen in Bezug auf die soziodemografischen Variablen hervorgerufen hat und dass die folgenden Analysen zur Wirksamkeit nicht durch systematische Selektionseffekte beeinflusst werden. Ergänzend wurden Interkorrelationen der soziodemografischen Variablen mit den einzelnen Testergebnissen gerechnet. Auch hierbei zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge, die eine spätere Berücksichtigung der soziodemografischen Merkmale als Kovariate notwendig machen.

10.2.5 Auswertungsvorbereitungen

Normalverteilungsannahme. Für die anstehenden inferenzstatistischen Analysen hinsichtlich möglicher Testwertunterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe wurden die Skalen des IMKK mittels Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung getestet. Diese Testergebnisse führen bei der Mehrzahl der Subskalen zur Ablehnung der Normalverteilungsannahme. Da dieser Test gerade bei großen Stichproben konservativ bezüglich der Bestätigung der Normalverteilungsannahme ist, wird empfohlen, die Verteilungen ergänzend auf Basis von Box-Plots, der vorliegenden Schiefe und Kurtosis zu beurteilen. Hier zeigt sich, dass die Verteilungen nicht deutlich von der Normalverteilung abweichen. Daher werden im Zuge der weiteren Auswertung parametrische Tests verwendet. Insbesondere der t-Test gilt zudem als robust gegenüber einer möglichen Verletzung der Normalverteilungsannahme (z.B. Bortz & Schuster, 2010).

Skalenwerte des IMKK. Nachfolgend werden die Skalenwerte der Erfahrungsfacette des IMKK dargestellt (s. Tab. 46). Die internen Konsistenzen der Subdimensionen liegen im guten Bereich. Die Mittelwerte sind denen, in der Entwicklungsstudie sehr ähnlich (vgl. Tab. 36). Auffallend ist zum einen, dass zwischen der Dimension HYP und ASS entgegen der Entwicklungsstudie ($r = -.158, p < .05$) hier keine Korrelation vorliegt und zum anderen, dass der Zusammenhang zwischen der Dimension ASS und PRA mit $r = .403, p < .001$ deutlich gegenüber der Entwicklungsstudie ($r = .168, p < .05$) gestiegen ist.

Tabelle 46: Skaleninterkorrelationen, Skalenkennwerte und Reliabilitäten des IMM-K-E, Studie 4 (N = 355)

	r (ii)	r (iii)	Itemanzahl	M	SD	α
(i) Hypothetisch	.004	.327***	12	4.14	.85	.899
(ii) Assertorisch		.403***	6	3.77	.82	.728
(iii) Pragmatisch			6	3.85	.83	.732

Anmerkung: r = bivariate Korrelation nach Pearson; *** höchst signifikant mit $p < .001$; α = Cronbach's Alpha

Aufgrund des Fragenaufbaus der Wissens- und Fähigkeitsfacette, denen jeweils einzelne, inhaltlich heterogene Items zugrunde liegen, ist eine Bestimmung der internen Konsistenz allein nicht ratsam (Bühner, 2011). In der Wissensfacette können zwar die jeweils vier Items pro Teilkompetenz auf interne Konsistenz analysiert werden, hier zeigen sich mangels inhaltlicher Homogenität und geringer Itemanzahl erwartungsgemäß unbefriedigende Werte für Cronbach's Alpha ($\alpha_{TK1} = .573, \alpha_{TK2} = .312, \alpha_{TK3} = .473, \alpha_{TK4} = .113$). Bei heterogenen Leistungstest werden zur Bestimmung der Reliabilität die Testhalbierungsmethode oder die Bestimmung der Retest-Reliabilität empfohlen (Bühner, 2011). Ersteres ist aufgrund der Kürze des Tests nicht angemessen zu leisten, da zwei inhaltlich gleiche Testteile verglichen werden müssten. Bei der Retest-Reliabilität werden die Angaben zweier Messzeitpunkte miteinander verglichen, wobei die Reliabilität hierbei stark von dem Abstand der Messzeitpunkte abhängt. Eine Berechnung der Retest-Reliabilität aller Teilkompetenzen der Wissens- und Fähigkeitsfacette zwischen dem ersten und zweiten Messzeitraum (t1, t2 vs. t4) zeigt in der Kontroll- und Experimentalgruppe keine signifikanten Korrelationen. Ein Befund, der insbesondere durch das große Zeitintervall von sechs Monaten mitverursacht worden sein könnte. Festzuhalten bleibt,

dass zur Reliabilität der Wissens- und Fähigkeitsfacette nur wenige Anhaltspunkte vorliegen und diese für eine geringe Reliabilität sprechen.

10.4 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse entsprechend der aufgestellten Hypothesen und Fragestellungen dargestellt. Bezüglich der übergeordneten Wirksamkeitsvermutung (H1) werden zunächst die zugehörigen Unterhypothesen behandelt.

H1.1: Das Videoformat verbessert die wissensbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, besitzen mehr konfliktspezifisches Wissen als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Der deskriptive Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Experimentalgruppe innerhalb der Wissensfacette und dort in allen Teilkompetenzen höhere Werte aufweist als die Kontrollgruppe (s. Tab. 47).

Tabelle 47: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK-W mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4

	EG	KG	t-Test		Effektstärke
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> ^{Cohen} [95% CI]
IMKK-W TK1 Soziale Konflikte	3.12 (.52)	2.59 (.54)	10.92 (497)	< .001***	1.00 [.81, 1.19]
IMKK-W TK2 Oberflächen-Tiefenstruktur	2.73 (.51)	2.38 (.40)	8.50 (464.4)	< .001***	.77 [.58, .95]
IMKK-W TK3 Relativierung	3.14 (.46)	2.75 (.36)	9.56 (387.2)	< .001***	.95 [.74, 1.15]
IMKK-W TK4 Transzendierung, Win-Win	2.90 (.46)	2.65 (.32)	6.40 (363.0)	< .001***	.63 [.44, .83]
IMKK-W GESAMT	2.96 (.30)	2.58 (.24)	15.64 (470.9)	< .001***	1.40 [1.21, 1.60]

Anmerkung: $N_{TK1,2} = 499$, $n_{EG} = 246$, $n_{KG} = 253$; $N_{TK3,4} = 416$, $n_{EG} = 206$, $n_{KG} = 210$; *** höchst signifikant mit $p < .001$

Die gerechneten t-Tests für unabhängige Stichproben belegen zudem, dass alle Unterschiede mit $p < .001$ höchst signifikant ausfallen. Der aus allen Teilkompetenzen aggregierte Wert (IMKK-W) ist in der Experimentalgruppe mit $M = 2.96$ ($SD = .30$) folglich höher als in der Kontrollgruppe mit $M = 2.58$ ($SD = .24$). Auch dieser Unterschied wird mit $t(470.9) = 15.64$, $p < .001$ höchst signifikant. Die Effektstärken nach Cohen (1988) liegen innerhalb der Teilkompetenzen im mittleren (TK4, $d_{\text{Cohen}} = .63$) bis hohen Bereich ($d_{\text{Cohen}} > .80$). Die Effektstärke der aggregierten Wissensfacette ist mit $d_{\text{Cohen}} = 1.40$ als ein großer Effekt zu betrachten¹³. Damit liegt der Mittelwert der Experimentalgruppe 1.4 Standardabweichungen über dem der Kontrollgruppe (s. Tab. 47).

H1.2: Das Videoformat verbessert die fähigkeitsbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, zeigen eine höhere Anwendungsfähigkeit konfliktspezifischer Inhalte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Auch in der Fähigkeitsfacette zeigt die Experimentalgruppe in allen Teilkompetenzen höhere Mittelwerte als die Kontrollgruppe. Alle Unterschiede werden in einer inferenzstatistischen Betrachtung mittels t-Test für unabhängige Stichproben mit $p < .001$ höchst signifikant. Auf der aggregierten Fähigkeitsfacette besitzt die Experimentalgruppe mit $M = 3.53$ ($SD = .56$) einen höchst signifikant größeren Mittelwert als die Kontrollgruppe mit $M = 3.01$ ($SD = .49$). Damit ergeben sich für die ersten drei Teilkompetenzen mittlere Effektstärken ($d_{\text{Cohen}} > .50$) und für die vierte Teilkompetenz ein großer Effekt mit $d_{\text{Cohen}} = .92$. Der Unterschied im aggregierten Wert der Fähigkeitsfacette liegt mit $d_{\text{Cohen}} = 1.05$ in der Experimentalgruppe gut eine Standardabweichung über dem Wert der Kontrollgruppe und deutet auch hier auf einen großen Effekt hin (s. Tab. 48).

¹³ Dass die Effektstärke für aggregierte Werte höher ausfallen kann als für die korrespondierenden Subdimensionen, ist eine Folge der damit einhergehenden Verringerung der Standardabweichung. Durch das Aggregieren verbessert sich die Messgenauigkeit, was zu einer Erhöhung der Effektstärke führt. Cohen's d sollte daher als ein Effektstärkemaß betrachtet werden, das die Reliabilität der Messergebnisse berücksichtigt.

Tabelle 48: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK-F mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4

	EG	KG	t-Test		Effektstärke
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen} [95% CI]
IMKK-F TK1 Soziale Konflikte	3.94 (.73)	3.54 (.71)	6.16 (497)	< .001***	.56 [.38, .73]
IMKK-F TK2 Oberflächen-Tiefenstruktur	3.49 (.96)	3.03 (.82)	5.70 (479.2)	< .001***	.52 [.34, .69]
IMKK-F TK3 Relativierung	3.23 (.72)	2.74 (.71)	7.02 (414)	< .001***	.69 [.49, .88]
IMKK-F TK4 Transzendierung, Win-Win	3.24 (1.03)	2.47 (.59)	9.36 (324.8)	< .001***	.92 [.72, 1.12]
IMKK-F GESAMT	3.53 (.56)	3.01 (.49)	10.94 (497)	< .001***	1.05 [.86, 1.23]

Anmerkung: $N_{TK1,2} = 499$, $n_{EG} = 246$, $n_{KG} = 253$; $N_{TK3,4} = 416$, $n_{EG} = 206$, $n_{KG} = 210$; *** höchst signifikant mit $p < .001$

H1.3: Das VideofORMAT verbessert die erfahrungsbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, berichten ein konfliktkompetenteres Verhalten als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Bei deskriptiver Betrachtung der Mittelwerte der Erfahrungsfacette zeigt die Experimentalgruppe in der Dimension „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ (HYP) durchgängig höhere Werte als die Kontrollgruppe. Mit Ausnahme der dritten Teilkompetenz, bei der die Mittelwertsunterschiede mit $p = .055$ in der Tendenz signifikant werden, sind die Unterschiede in den anderen Teilkompetenzen inferenzstatistisch bedeutsam ($p < .05$). Die sich daraus ergebenden Effektstärken liegen mit $d_{Cohen} > .20$ im kleinen Bereich. Ergänzend wurden die Subdimensionen der Erfahrungsfacette „eigennutzmaximierend-assertorisch“ (ASS) und „sachlich-pragmatisch“ (PRA) auf mögliche Unterschiede untersucht. In beiden Dimensionen unterscheiden sich die Mittelwerte der Experimental- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander (s. Tab. 49).

Tabelle 49: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK-E mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4

	EG (n=169)	KG (n=186)	t-Test		Effektstärke
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen} [95% CI]
IMKK-E-HYP TK1 Soziale Konflikte	4.13 (.99)	3.78 (1.01)	3.25 (353)	.001**	.35 [.14, .56]
IMKK-E-HYP TK2 OF.-Tiefenstruktur	4.41 (.96)	4.19 (.91)	2.27 (353)	.024*	.24 [.03, .45]
IMKK-E-HYP TK3 Relativierung	4.26 (1.03)	4.05 (.97)	1.92 (353)	.055 ⁺	.21 [.00, .42]
IMKK-E-HYP TK4 TD, Win-Win	4.29 (1.03)	4.03 (.92)	2.50 (353)	.013*	.27 [.06, .48]
IMKK-E-HYP GESAMT	4.27 (.90)	4.01 (.78)	2.90 (353)	.004**	.31 [.10, .52]
IMKK-E-ASS	3.76 (.86)	3.78 (.78)	-.29 (353)	.768	.02 [-.23, .18]
IMKK-E-PRA	3.82 (.91)	3.88 (.76)	-.70 (353)	.482	.07 [-.28, .14]

Anmerkung: ** hoch signifikant mit $p < .001$; * signifikant mit $p < .05$; ⁺ in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

H1: Das Videoformat verbessert die Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Kompetenzwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Zur Analyse der übergeordneten Wirksamkeitsannahme (H1) werden in Tabelle 50 wiederholend die Unterschiede der aggregierten Teilkompetenzen dargestellt. In allen Teilkompetenzen zeigt die Experimentalgruppe signifikant höhere Mittelwerte als die Kontrollgruppe. Ergänzend wurde ein aus allen Teilfacetten aggregierter Testwert berechnet (IMKK). Um Skalenunterschiede zwischen Teilfacetten auszugleichen, wurden die Werte der Teilfacetten zuvor z-standardisiert und anschließend über Mittelwertbildung zusammengefasst. Die dort vorliegende Effektstärke von $d_{\text{Cohen}} = 1.47$ zeigt, dass der

Mittelwerte im IMKK in der Experimentalgruppe ($M = .332$, $SD = .544$) knapp 1.5 Standardabweichungen über dem der Kontrollgruppe liegt ($M = -.378$, $SD = .414$). Dieser Wert ist nach Cohen (1988) als ein großer Effekt ($|d| > .80$) zu bewerten (s. Tab. 50).

Tabelle 50: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4

	EG	KG	t-Test		Effektstärke
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen} [95% CI]
IMKK-W	2.96 (.30)	2.58 (.24)	15.64 (470.9)	< .001***	1.40 [1.21, 1.60]
IMKK-F	3.53 (.56)	3.01 (.49)	10.94 (497)	< .001***	1.05 [.86, 1.23]
IMKK-E-HYP	4.27 (.90)	4.01 (.78)	2.90 (353)	.004**	.31 [.10, .52]
IMKK GESAMT	.332 (.544)	-.378 (.414)	13.93 (313.0)	< .001***	1.47 [1.27, 1.67]

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$; ** hoch signifikant mit $p < .01$

H2: Für die durch das Videoformat erzielte Steigerung der Konfliktkompetenz lassen sich Langzeiteffekte nachweisen. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen in einer Follow-Up Erhebung höhere Kompetenzwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Um mögliche Langzeiteffekte zu untersuchen, werden zunächst mittel t -Test für abhängige Stichproben die Werte der Experimentalgruppe aus dem ersten Testzeitraum (t1-3) mit den Werten der sechs Monate später durchgeführten Follow-Up Erhebung (t4) verglichen. Hierbei zeigt sich, dass der Mittelwert der Wissensfacette zu t4 ($M = 2.70$, $SD = .25$) höchst signifikant kleiner ist als der Mittelwert des ersten Testzeitraumes ($M = 2.98$, $SD = .29$). Auch in der Fähigkeitsfacette zeigt die Experimentalgruppe zu t4 signifikant geringere Werte als im ersten Messzeitraum, $t(139) = 2.27$, $p = .025$. In der Erfahrungfacette (IMKK-E-HYP) ergeben sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Werten des ersten und des zweiten Messzeitraumes $t(139) = -1.12$, $p = .265$. Die deskriptiv

feststellbaren Unterschiede bezüglich des aggregierten Testwertes (IMKK) werden mit $t(139) = 1.89, p = .061$ lediglich in der Tendenz signifikant (s. Tabelle 51).

Tabelle 51: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für abhängige Stichproben zwischen den Messzeiträumen für die Experimentalgruppe, Studie 4 (n = 140)

	EG (t1, t2, t3)	EG (t4)	t-Test	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
IMKK-W GESAMT	2.98 (.29)	2.70 (.25)	8.22 (139)	< .001***
IMKK-F GESAMT	3.47 (.49)	3.32 (.65)	2.27 (139)	.025*
IMKK-E-HYP GESAMT	4.29 (.89)	4.41 (.82)	-1.12 (139)	.265
IMKK GESAMT	.314 (.552)	.159 (.720)	1.89 (139)	.061⁺

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$; * signifikant mit $p < .01$; + in der Tendenz signifikant mit $p < .10$

In gleicher Weise werden die Unterschiede zwischen den beiden Testzeiträumen für die Kontrollgruppe betrachtet, um Hinweise auf mögliche Zeiteffekte¹⁴ zu erhalten. Während sich in der Wissens- und Erfahrungsfacette keine signifikanten Unterschiede feststellen lassen, zeigt die Kontrollgruppe in der Fähigkeitsfacette zu t4 höchst signifikant höhere Werte als im ersten Messzeitraum, $t(139) = -3.60, p < .001$. Dieser Unterschied bewirkt, dass auch auf der Ebene des aggregierten Testwertes (IMMK) die Kontrollgruppe zu t4 mit $M = -.159$ ($SD = .517$) einen signifikant höheren Wert aufweist als im ersten Messzeitraum mit $M = -.363$ ($SD = .40$) (s. Tab. 52).

¹⁴ Selektionseffekt sind logisch auszuschließen, da der t-Test für abhängige Stichproben lediglich die Probanden aus dem ersten Messzeitraum (t1-3) berücksichtigt, die auch am zweiten Messzeitraum (t4) teilgenommen haben.

Tabelle 52: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für abhängige Stichproben zwischen den Messzeitpunkten für die Kontrollgruppe, Studie 4 (n = 140)

	KG (t1, t2, t3)	KG (t4)	t-Test	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
IMKK-W GESAMT	2.59 (.17)	2.57 (.22)	.74 (139)	.460
IMKK-F GESAMT	2.92 (.42)	3.11 (.53)	-3.60 (139)	<.001***
IMKK-E-HYP GESAMT	4.07 (.74)	4.20 (.71)	-1.38 (139)	.168
IMKK GESAMT	-.363 (.40)	-.159 (.517)	-3.70 (139)	<.001***

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$

Um darüber zu urteilen, ob die Experimentalgruppe auch sechs Monate nach dem Treatment höhere Werte im IMKK als die Kontrollgruppe aufweist, werden t-Tests für unabhängige Stichproben zum Zeitpunkt t4 gerechnet. Bei deskriptiver Betrachtung zeigt sich, dass die Experimentalgruppe in allen Teilfacetten höhere Mittelwerte als die Kontrollgruppe besitzt. Diese Unterschiede werden für die Wissensfacette mit $t(278) = 4.30$, $p < .001$ höchst signifikant, in der Fähigkeitsfacette mit $t(278) = 2.86$, $p = .005$ hoch signifikant und in der Erfahrungsfacette mit $t(278) = 2.27$, $p = .024$ signifikant. Die Effektstärken liegen für die Wissensfacette im unteren mittleren Bereich ($d_{\text{Cohen}} = .55$) und für die Fähigkeitsfacette ($d_{\text{Cohen}} = .35$) und die Erfahrungsfacette ($d_{\text{Cohen}} = .27$) im kleinen Bereich. Folglich zeigt die Experimentalgruppe auch auf der Ebene des aggregierten Testwertes (IMKK) einen höchst signifikant größeren Mittelwert als die Kontrollgruppe mit $t(278) = 4.23$, $p < .001$. Auf der aggregierten Ebene liegt die Effektstärke mit $d_{\text{Cohen}} = .51$ im unteren mittleren Bereich (s. Tab. 53).

Tabelle 53: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- & Kontrollgruppe, Follow-Up Studie 4 (N =280)

	EG (n = 140)	KG (n=140)	t-Test		Effektstärke
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen} [95% CI]
IMKK-W	2.70	2.57	4.30	< .001***	.55
GESAMT	(.25)	(.22)	(278)		[.31, .79]
IMKK-F	3.32	3.11	2.86	.005**	.35
GESAMT	(.65)	(.53)	(267.6)		[.12, .59]
IMKK-E-HYP	4.41	4.20	2.27	.024*	.27
GESAMT	(.82)	(.71)	(278)		[.10, .52]
IMKK	.159	-.159	4.23	< .001***	0.51
GESAMT	(.720)	(.517)	(252.2)		[.27, .75]

Anmerkung: *** höchst signifikant mit $p < .001$; ** hoch signifikant mit $p < .01$; * signifikant mit $p < .01$

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern wahrgenommen?

Zunächst wurden die offenen Rückmeldungen der Teilnehmer zusammengetragen (vollständige Transkription s. Anh. A S4.2). In Anlehnung an eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) wurden die Rückmeldungen paraphrasiert und induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet. Abschließend wurde die Anzahl innerhalb der Kategorien bestimmt.

Insgesamt wurden über die ersten drei Messzeitpunkte 73 offene Rückmeldungen gegeben. Es zeigten sich einerseits Rückmeldungen mit lobenden, anerkennenden Inhalten („Positiv“ $n = 36$) und andererseits kritische Rückmeldungen („Negativ“ $n = 37$).

In Tabelle 54 sind zunächst die Unterkategorien der Hauptkategorie „Positiv“ dargestellt. Innerhalb dieser Kategorien werden hauptsächlich allgemeine, unspezifisch-positive Rückmeldungen gegeben, ohne dass dieser Eindruck näher erläutert wird (Up1, $n = 17$). Die Umfrage bzw. das Thema wird als interessant (Up2, $n = 11$) und auch als hilfreich und lehrreich (Up3, $n = 8$) wahrgenommen. Die Stimme des Sprechers wurde als angenehm und verständlich beschreiben (Up4, $n = 3$), wobei bei diesen Nennungen ein sehr langsames Sprechtempo gleichzeitig als störend beschrieben wurde. Ein Teilnehmer gab an, dass die

Untersuchung unterhaltsam war (Up5, $n = 1$). Die Anzahl positiv konnotierter Rückmeldungen entspricht damit in etwa der Anzahl kritischer Rückmeldungen, wenngleich die positiven Eindrücke überwiegend allgemein formuliert und nicht näher begründet werden.

Tabelle 54: Offene Rückmeldungen der Teilnehmer - Unterkategorien „positiv“, Studie 4

Unterkategorie „Positiv“	n	Beispiele
Up1 Allgemein positive Wahrnehmung	17	z.B. „ <i>Inspirierende Umfrage, hat mir echt gut gefallen</i> “; „ <i>Gefällt mir sehr gut</i> “; „ <i>Tolles Thema weiter so</i> “
Up2 Interessantes Thema	11	z.B. „ <i>Die Umfrage war für mich sehr interessant</i> “; „ <i>interessantes Thema mit dem man Konflikte anders wahrnehmen kann</i> “
Up3 Hilfreiches und lehrreiches Thema	8	z.B. „ <i>Mit Sicherheit sehr lehrreiche und nützliche Videos für Menschen, die mit angemessener Kommunikation und Problemlösung hadern</i> “
Up4 Sprecher angenehm	3	z.B. „ <i>schön langsam gesprochen, da kommt man gut mit</i> “; „ <i>Die Stimme des Sprechers ist sehr angenehm</i> “
Up5 Unterhaltsam	1	„ <i>Hat großen Spaß gemacht. Weiter so</i> “

Innerhalb der Kategorie „kritisch-negativer“ Rückmeldungen wird die Art und Weise des Sprechers zahlenmäßig am deutlichsten kritisiert (Un1, $n = 18$). Überwiegend wird das Sprechtempo als zu langsam und monoton wahrgenommen, was bei einigen Teilnehmern zu dem Eindruck führt, dass die Sprechart für Erwachsene ungeeignet ist. Dieser Umstand wird teilweise mit dem Eindruck in Verbindung gebracht, dass die Videos zu wenig anspruchsvoll sind und das Vermittlungsniveau sich an Kinder oder Menschen richte, die über unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten verfügen (Un2, $n = 8$).

Tabelle 55: Offene Rückmeldungen der Teilnehmer - Unterkategorien „negativ“, Studie 4

Unterkategorie „Negativ“	n	Beispiele
Un1 Sprecher: zu langsam, monoton, belehrend	18	z.B. „Der Sprecher hätte etwas lebhafter/schneller sprechen sollen - nicht wie zu Kleinkindern.“; „Der Sprecher ist eher einschläfernd...“
Un2 Inhaltlich nicht anspruchsvoll	8	z.B. „man gewinnt den Eindruck, dass die Videos für leicht Beschränkte erstellt wurden“; „Diese Videos wären gut für Kinder und Jugendliche. Für Erwachsene ist es eher sehr oberflächlich.“
Un3 Alltagsrelevanz, gering, Naivität	7	z.B. „viel zu naiv gestaltet“; „Die Videos sind idealistisch und praxisfern“
Un4 Technische Probleme	5	z.B. „Das Video konnte auf dem Handy nicht vollständig angezeigt, da es breiter und höher ist, als der Platz.“
Un5 Allgemein Negativ	4	z.B. „Aus welchem Schwachsinnseminar kommen diese furchtbaren Videos? [...] Für diesen Dreck ist meine Zeit zu schade.“; „War behinderter ARD/ZDF Neo "Funk" Scheissdreck“
Un6 Bildliche Gestaltung	2	z.B. „Bilder im Video sehr naiv“; „Es wäre schöner Alltagssituation anhand [von] Bildern zu zeigen anstatt Grafiken“
Un7- 13		langweilig (2); zu anspruchsvoll (1); mehr und andere Beispiele (2); Videos sind zu lang (1); Musik stört (1); mehr Fachbegriffe (1); weitere inhaltliche Aspekte einbauen (1)

In etwa gleichem Umfang werden die Inhalte der Videos von einigen Teilnehmern als alltagsfern und naiv empfunden, die in der Praxis kaum anwendbar seien (Un3, $n = 7$).

Einige Teilnehmer berichten von technischen Schwierigkeiten bei der Wiedergabe der Videos auf Smartphones (Un4, $n = 5$). Vier Teilnehmer schildern mit teils drastischer Wortwahl, dass sie derartige Vermittlungsprojekte grundsätzlich ablehnen, ohne dies genauer zu begründen (Un5, $n = 4$). Zwei Teilnehmer kritisieren die bildliche Gestaltung. Diese sei aus ihrer Sicht zu naiv oder könnte durch Realbilder verbessert werden (Un6, $n = 2$). Zudem gibt es sieben Rückmeldungen, die als Einzelnennungen verschiedene Aspekte kritisieren (s. Tab. 55).

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass innerhalb der offenen Rückmeldungen positive und negative Inhalte in etwa gleich häufig vertreten sind. Während die positiven Eindrücke überwiegend allgemein bleiben, werden negative Rückmeldungen v.a. mit der Art und Weise des Sprechers und einem vermeintlich geringen Vermittlungsniveau und fehlender Alltagsrelevanz begründet. Da es sich bei den offenen Rückmeldungen um freiwillige Angabe handelt und hierbei nur ein sehr kleiner Teil der Probanden Angaben gemacht hat, werden wir die offenen Rückmeldungen im Folgenden durch eine deskriptive Auswertung verpflichtend zu beantwortender, geschlossener Fragen zur Wahrnehmung des Videoformates ergänzen.

(i) Präferenz. 17.6 % der Teilnehmer geben an, dass ihnen die Videos „gar nicht“ bis „eher nicht“ gefallen haben. Damit gefallen die Videos 82.4 % der Teilnehmer „eher gut“ bis „sehr gut“. Der Skalenmittelwert von $M = 4.51$ unterstreicht, dass die meisten Teilnehmer die Videos eher positiv als negativ wahrnehmen (s. Tab. 56).

Tabelle 56: Videowahrnehmung hinsichtlich Präferenz, Studie 4

Wie haben Ihnen die Videos gefallen?							
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>gar nicht</i>	<i>überwiegend nicht</i>	<i>eher nicht gefallen</i>	<i>eher gut gefallen</i>	<i>gut gefallen</i>	<i>sehr gut gefallen</i>
Präferenz	4.51 (.88)	3.6	2.9	11.1	26.7	33.9	21.7

(ii) Nutzungsabsicht. Für 29.6 % der Teilnehmer ist es ausgeschlossen bzw. unwahrscheinlich, dass sie sich weitere dieser Videos außerhalb der Studie anschauen

würden. 26 % sind diesbezüglich unentschlossen und 44.4 % der Teilnehmer geben an, dass es eher wahrscheinlich ist bzw. dass sie sich gern weitere dieser Videos anschauen würden (s. Tab. 57).

Tabelle 57: Videowahrnehmung hinsichtlich Nutzungsabsicht, Studie 4

Würden Sie sich weitere dieser Videos anschauen, falls diese z.B. auf einem YouTube-Kanal veröffentlicht werden?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<i>M (SD)</i>	<i>Nein. Auf gar keinen Fall.</i>	<i>Vermutlich nicht. Eher unwahrscheinlich.</i>	<i>Weiß ich nicht genau.</i>	<i>Vermutlich ja. Eher wahrscheinlich.</i>	<i>Ja, würde ich mir gern anschauen.</i>
Nutzung	3.22 (1.22)	9.5	20.1	26.0	27.8	16.6

(iii) Nützlichkeit im Alltag. Für 7.9 % der Teilnehmer sind die Inhalte der Videos im Alltag nicht oder überwiegend nicht anwendbar. Knapp ein Drittel der Teilnehmer haben den Eindruck, dass einige der Aspekte im Alltag nützlich sein könnten und für 61.6 % sind die Inhalte überwiegend auch im Alltag nützlich (s. Tabelle 58).

Tabelle 58: Videowahrnehmung hinsichtlich Nützlichkeit im Alltag, Studie 4

Sind die Inhalte der Videos aus Ihrer Sicht im Alltag nützlich?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<i>M (SD)</i>	<i>Nein. Im Alltag kann ich das nicht anwenden.</i>	<i>Eher nein. Vieles erscheint mir nicht anwendbar.</i>	<i>Teil, teils. Einiges erscheint mir anwendbar.</i>	<i>Eher ja. Vieles erscheint mir anwendbar.</i>	<i>Ja. Im Alltag kann ich das sehr gut anwenden.</i>
Nützlichkeit	3.76 (.67)	2.0	5.9	30.6	37.4	24.2

(iv) Verhaltensveränderung. Zum dritten Messzeitpunkt wurden die Teilnehmer gefragt, ob sie glauben, dass die Videos ihren Umgang mit Konfliktsituationen verbessert haben. 19 % der Teilnehmer glauben das nicht bzw. halten es für unwahrscheinlich. In etwa ein Drittel gibt an, dies nicht zu wissen und ein weiteres Drittel kann sich eine positive Verhaltensänderung vorstellen. 13.6 % der Teilnehmer sind fest der Meinung, dass die Videos ihren Umgang mit Konfliktsituationen positiv verändert haben (s. Tab. 59).

Tabelle 59: Videowahrnehmung hinsichtlich Verhaltensveränderung, Studie 4

Glauben Sie, dass die Videos Ihren Umgang mit Konfliktsituationen positiv verändert haben?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Nein, das glaube ich nicht.</i>	<i>Eher nein. Das halte ich für unwahrscheinlich</i>	<i>Weiß ich nicht, schwer zu sagen.</i>	<i>Eher ja. Das kann ich mir vorstellen.</i>	<i>Ja, das glaube ich ganz sicher.</i>
Verbesserung	3.33 (1.11)	8.9	10.1	33.7	33.7	13.6

(v) **Neue Informationen.** 17.7 % der Teilnehmer geben an, dass ihnen die in den Videos vermittelten Informationen vorab vollständig oder überwiegend bekannt waren. Für knapp die Hälfte der Teilnehmer waren die Inhalte teils bekannt und teils unbekannt. Gut ein Viertel der Teilnehmer gibt an, dass ihnen viele Inhalte zuvor nicht bekannt waren und für 9.1 % der Teilnehmer waren die Inhalte fast alle neu (s. Tab. 60).

Tabelle 60: Videobewertung hinsichtlich Informationsgehalt, Studie 4

Haben die Videos Ihnen neue Informationen geliefert?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Nein. Das habe ich alles schon gewusst.</i>	<i>Eher nein. Vieles habe ich schon gewusst.</i>	<i>Teil, teils. Einiges kannte ich, einiges war neu.</i>	<i>Eher ja. Vieles habe ich noch nicht gewusst.</i>	<i>Ja. Die Inhalte waren für mich fast alle neu.</i>
Information	3.22 (.70)	4.1	13.6	48.1	25.2	9.1

(vi) **Unterhaltungsaspekt.** Für 58.3 % der Teilnehmer sind die Videos eher bzw. sehr unterhaltsam, während 19.2 % die Videos wenig bis gar nicht unterhaltsam einschätzen. 22.7 % der Teilnehmer empfinden einige Teile langweilige und wiederum andere unterhaltsam. Der Skalenmittelwert von $M = 3.48$ zeigt, dass die Videos im Mittel in der Tendenz eher unterhaltsam als langweilig wahrgenommen werden (s. Tab. 61).

Tabelle 61: Videobewertung hinsichtlich Unterhaltsamkeit, Studie 4

Wie unterhaltsam waren die Videos für Sie?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		<i>Gar nicht unterhaltsam.</i>	<i>Wenig unterhaltsam.</i>	<i>Teil, teils.</i>	<i>Eher unterhaltsam.</i>	<i>Sehr unterhaltsam.</i>
M	(SD)	<i>Die Videos sind sehr langweilig.</i>	<i>Die Videos sind eher langweilig.</i>	<i>Die Videos sind teils langweilig, teils unterhaltsam.</i>	<i>Die Videos haben mich eher unterhalten.</i>	<i>Die Videos haben mich sehr gut unterhalten.</i>
Unterhaltung	3.48 (.84)	6.9	12.3	22.7	39.5	18.8

(vii) **Verständlichkeit.** Die Vermittlung der Inhalte wurde durch die große Mehrheit der Teilnehmer als gut verständlich wahrgenommen. Für 96.4 % der Teilnehmer war der Text eher gut, gut oder sehr gut verständlich. Die bildliche Darstellung wird durch 94.6 % der Teilnehmer mindestens eher gut verständlich oder besser eingeschätzt. Die weit über dem Skalenmittel liegenden Mittelwerte ($M_{Text} = 5.30$, $M_{Bild} = 5.17$) unterstreichen die seitens der Teilnehmer wahrgenommene hohe Verständlichkeit der Inhalte (s. Tab. 62).

Tabelle 62: Videobewertung hinsichtlich Verständlichkeit, Studie 4

Wie verständlich wurden die Inhalte vermittelt?							
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>völlig unverständlich</i>	<i>eher schwer verständlich</i>	<i>etwas schwer verständlich</i>	<i>eher gut verständlich</i>	<i>gut verständlich</i>	<i>sehr gut verständlich</i>
Text	5.30 (.76)	1.6	1.1	1.1	11.5	30.6	54.3
Bild	5.17 (.90)	2.0	1.4	1.8	14.0	29.4	51.2

(viii) **Präferenz Sprecher.** Da aufgrund der offenen Rückmeldungen bereits zu t1 eine kritische Wahrnehmung des Sprechers vermutet werden konnte, wurden alle Teilnehmer zu t2 gebeten, hierzu eine Einschätzung abzugeben. 86.9 % der Teilnehmer gefällt die Stimme des Sprechers eher gut bis sehr gut. Hinsichtlich des gewählten Sprechtempos bestätigt sich der Eindruck, dass dieses in der Tendenz als eher zu langsam wahrgenommen wird ($M_{Sprechtempo} = 2.58$). Für gut die Hälfte der Teilnehmer ist das Sprechtempo genau richtig, für 39.8 % ist es viel bis eher zu langsam (s. Tab. 63, 64).

Tabelle 63: Videobewertung hinsichtlich Stimme des Sprechers, Studie 4

Wie gefällt Ihnen die Stimme des Sprechers?					
		(1)	(2)	(3)	(4)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>gefällt mir gar nicht</i>	<i>gefällt mir eher nicht</i>	<i>gefällt mir eher gut</i>	<i>gefällt mir sehr gut</i>
Sprecher	3.19 (.76)	3.9	9.2	51.0	35.9

Tabelle 64: Videobewertung hinsichtlich Sprechtempo, Studie 4

Wie empfinden Sie das Sprechtempo?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>viel zu langsam</i>	<i>eher zu langsam</i>	<i>genau richtig</i>	<i>eher zu schnell</i>	<i>viel zu schnell</i>
Sprechtempo	2.58 (.73)	7.3	32.5	56.8	1.5	1.9

F4: Welche Veränderungen des Videoformates sind aus Sicht der Nutzer wünschenswert?

Um Hinweise für mögliche Veränderungen in zukünftigen Videoformaten zu erhalten, wurden die Teilnehmer gebeten, bezüglich vorgegebener Kriterien zu beurteilen, ob aus ihrer Sicht ein Veränderungsbedarf besteht und falls ja, in welcher Weise. In Tabelle 65 sind die deskriptiven Antwortverteilungen dargestellt.

Sollten die Videos seriöser oder unterhaltsamer sein? Für 46.7 % der Teilnehmer besteht diesbezüglich kein Veränderungsbedarf. Mit 37.3 % wünschen sich jedoch mehr Teilnehmer, dass das Videoformat unterhaltsamer ist, als die 16.1 % der Teilnehmer, für das Video bevorzugt seriöser und wissenschaftlicher ausgerichtet sein sollte. Somit besteht im Mittel eine leichte Tendenz, dass weitere Videos ein wenig unterhaltsamer gestaltet sein sollten.

Tabelle 65: Veränderungen des Videoformates aus Sicht der Nutzer, Studie 4

Sollten die Videos seriöser oder unterhaltsamer sein?							
M (SD)	<i>(1) seriöser & wissenschaftlicher</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4) genau richtig</i>	<i>(5)</i>	<i>(6)</i>	<i>(7) witziger & unterhaltsamer</i>
4.44 (1.40)	3.6	3.0	9.5	46.7	17.8	6.5	13.0
Sollten die Videos mehr oder weniger Informationen enthalten?							
M (SD)	<i>(1) weniger Informationen pro Video</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4) genau richtig</i>	<i>(5)</i>	<i>(6)</i>	<i>(7) mehr Informationen pro Video</i>
4.13 (1.10)	4.1	3.0	2.4	70.4	11.2	4.1	4.7
Sollten die Videos theoretischer sein oder einen stärkeren Alltagsbezug haben?							
M (SD)	<i>(1) theoretischer und weniger Alltagsbezug</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4) genau richtig</i>	<i>(5)</i>	<i>(6)</i>	<i>(7) praktischer und mehr Alltagsbezug</i>
4.92 (1.23)	0.6	0.0	6.5	39.1	21.3	18.3	14.2
Sollten die Videos eher kürzer oder eher länger sein?							
M (SD)	<i>(1) kürzer</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4) genau richtig</i>	<i>(5)</i>	<i>(6)</i>	<i>(7) länger</i>
3.30 (1.18)	12.4	8.9	24.3	48.5	4.1	0.6	1.2
Sollten die Inhalte aus Expertensicht oder aus Sicht anderer Menschen vermittelt werden?							
M (SD)	<i>(1) fachliche Expertensicht</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4) genau richtig</i>	<i>(5)</i>	<i>(6)</i>	<i>(7) alltägliche Sicht anderer Menschen</i>
4.67 (1.41)	3.0	3.0	5.3	43.2	17.8	14.2	13.6

Sollten die Videos mehr oder weniger Informationen enthalten? Für 70.4 % der Teilnehmer ist die Menge an vermittelten Informationen genau richtig. 20.0 % würden es bevorzugen, dass pro Video mehr Informationen vermittelt werden und aus der Sicht von 9.5 % der Teilnehmer sollte ein Video weniger Informationen enthalten. Die Mehrzahl bevorzugt folglich die Informationsanzahl pro Video in der aktuellen Form. Eine sehr leichte Tendenz lässt sich in Richtung „mehr Information pro Video“ erkennen.

Sollten die Videos theoretischer sein oder einen stärkeren Alltagsbezug haben? 39.1 % der Teilnehmer sehen diesbezüglich keinen Veränderungsbedarf. Mit 53.8 % wünscht sich die Mehrzahl, dass zukünftige Videos praktischer sind und einen stärkeren Alltagsbezug aufweisen. Einen stärkeren Theoriebezug favorisieren hingegen lediglich 7.1 % der Teilnehmer. Wie bereits auf Basis der offenen Rückmeldungen vermutet, besteht hier ein recht eindeutiger Wunsch, die Inhalte der Videos zukünftiger alltagsrelevanter zu gestalten.

Sollten die Videos eher kürzer oder eher länger sein? Für 48.5 % der Teilnehmer sollte die Länge nicht verändert werden. Doch während sich lediglich 5.9 % wünschen, dass zukünftige Videos länger sind, würden 45.6 % der Teilnehmer kürzere Videos bevorzugen. Hier besteht demnach ebenfalls eine leichte Tendenz in Richtung kürzerer Videos.

Sollten die Inhalte aus Expertensicht oder aus Sicht anderer Menschen vermittelt werden? Diese Frage wurde durch offene Rückmeldungen inspiriert, in denen der Sprecher als vermeintlicher Experte auf einige der Teilnehmer unangenehm belehrend wirkte. Während diesbezüglich für 43.2 % der Teilnehmer kein Veränderungsbedarf besteht und lediglich 11.3 % sich eine stärkere fachliche Expertise wünschen würden, favorisieren 45.6 % der Teilnehmer ein Videoformat, das die Inhalte stärker aus der alltäglichen Sicht anderer Menschen vermittelt.

10.5 Diskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der postulierten Hypothesen interpretiert.

H1.1: Das Videoformat verbessert die wissensbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, besitzen mehr konfliktspezifisches Wissen als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Aufgrund der Ergebnisse kann diese Hypothese bestätigt werden. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigt die Experimentalgruppe in der Wissensfacette durchweg signifikant höhere Werte. Dieser Befund liegt in allen vier Teilkompetenzen vor. Die mittlere Effektstärke bescheinigt mit $d_{\text{Cohen}} = 1.40$ einen großen Effekt. Auf dieser Basis können wir somit schlussfolgern, dass das Videoformat in der Lage ist, konfliktspezifisches Wissen zu

transportieren. Dies bestärkt den bereits in Studie 1 gefundenen Effekt, wenngleich er dort alternativ auch über eine reine Wiedererkennungsleistung fachspezifischer Begriffe erklärt werden konnte. Da die hier verwendete Wissensfacette des IMKK auf Fachbegriffe verzichtet und somit die Fragen potentiell auch von der Kontrollgruppe beantwortet werden könnten, ist der hier vorliegende Effekt seiner Interpretation nach belastbarer.

H1.2: Das Videoformat verbessert die fähigkeitsbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, zeigen eine höhere Anwendungsfähigkeit konfliktspezifischer Inhalte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Auch diese Hypothese kann auf Grundlage der empirischen Befunde bestätigt werden. In allen Teilkompetenzen der Fähigkeitsfacette weist die Experimentalgruppe signifikant höhere Werte auf als die Kontrollgruppe. Die mittlere Effektstärke bescheinigt mit $d_{\text{Cohen}} = 1.05$ auch hier einen großen Effekt. Somit können wir davon ausgehen, dass das verwendete Videoformat in der Lage ist, die fähigkeitsbasierte Konfliktkompetenz zu verbessern. Damit wird der Befund aus Studie 2 bestärkt, der ebenfalls eine Steigerung der fähigkeitsbasierten Konfliktkompetenz zeigte, jedoch aufgrund einer sehr spezifischen Stichprobe und der Verwendung eines ad hoc Messinstrumentes weniger reliabel und valide erschien.

H1.3: Das Videoformat verbessert die erfahrungsbasierte Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, berichten ein konfliktkompetenteres Verhalten als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Auf Basis der empirischen Daten kann diese Hypothese bestätigt werden. Auf der Subdimension „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ zeigt die Kontrollgruppe in allen Teilkompetenzen höhere Werte als die Experimentalgruppe. Die mittlere Effektstärke von $d_{\text{Cohen}} = .31$ beschreibt diesen Unterschied als einen kleinen Effekt. Bezüglich der Subdimensionen „eigennutzmaximierend-assertorisch“ und „sachlich-pragmatisch“ lassen sich keine Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen. Wenngleich es durchaus plausibel gewesen wäre, wenn die Experimentalgruppe zusätzlich in der Subdimensionen „eigennutzmaximierend-assertorisch“ geringere Werte als die Kontrollgruppe gezeigt hätte, so sprechen die bisherigen Befunde zur faktoriellen Struktur der Erfahrungsfacette des IMKK für die Unabhängigkeit beider Faktoren. Dies bedeutet, dass das hier verwendete Videoformat in der Lage zu sein scheint, das kooperativ-

hypothetisches Konfliktverhalten zu erhöhen, was aber im Umkehrschluss nicht bedeutet, dass sich der eigennutzmaximierend-assertorische Verhaltensanteil reduziert.

H1: Das Videoformat verbessert die Konfliktkompetenz. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen höhere Kompetenzwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Aus der Bestätigung der korrespondierenden Unterhypothesen folgt, dass wir auch auf übergeordneter Ebene die Hypothese bestätigen können, nach der Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, höhere Kompetenzwerte zeigen als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Die mittlere Effektstärke bescheinigt mit $d_{\text{Cohen}} = 1.47$ einen großen Effekt. Somit dürfen wir auf Basis der empirischen Daten davon ausgehen, dass das Videoformat in der Lage ist, die wissens-, fähigkeits- und erfahrungsbasierte Konfliktkompetenz zu verbessern. Zudem erscheint es plausibel, dass die jeweiligen Effektstärken unterschiedliches Ausmaß aufweisen, denn wir können Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen als logisches Bedingungsgefüge betrachten, nach dem Wissen die Voraussetzung für Fähigkeiten darstellt und Fähigkeiten wiederum eine Voraussetzung für Handlungen und die damit einhergehenden Erfahrungen sind (vgl. Erpenbeck, 2010). Eine weitere Erklärung liegt in dem Umstand, dass eine videobasierte Vermittlung unmittelbarer Wissen vermitteln kann, als Fähigkeiten und diese wiederum einfacher als reale Handlungskompetenz. Diese Argumente stärken die Plausibilität der vorliegenden Effektstärkenunterschiede.

H2: Für die durch das Videoformat erzielte Steigerung der Konfliktkompetenz lassen sich Langzeiteffekte nachweisen. Teilnehmer der Experimentalgruppe, die das Videoformat gesehen haben, zeigen in einer Follow-Up Erhebung höhere Kompetenzwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Auf Basis der durchgeführten Follow-Up Erhebung können wir die Hypothese bestätigen und Langzeiteffekte in allen Kompetenzfacetten feststellen. In der wissens-, fähigkeits- und erfahrungsbasierten Facette zeigt die Experimentalgruppe auch sechs Monate nach dem Treatment signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe. Die mittlere Effektstärke bescheinigt mit $d_{\text{Cohen}} = .51$ einen Effekt im unteren mittleren Bereich. Im Vergleich zum ersten Testzeitraum (t1-3) hat sich damit der Unterschied zwischen beiden Gruppen von ca. 1.5 auf ca. 0.5 Standardabweichungen reduziert. Dabei gilt es, einige Aspekte zu beachten.

Zunächst handelt es sich bei dem Treatment lediglich um gut 20 Minuten Videomaterial, das einmalig präsentiert wurde. Ergänzend lag der Zeitpunkt für die Nacherhebung nicht einige Tage oder Wochen nach dem Treatment, sondern wurde ein halbes Jahr später durchgeführt. Vergleichen wir die Werte der Experimentalgruppe aus dem ersten (t_{1-3}) und dem zweiten (t_4) Messzeitraum, stellen wir fest, dass die wissensbasierte Kompetenz am stärksten nachgelassen hat, die fähigkeitsbasierte Kompetenz lediglich geringfügig kleiner wurde und die erfahrungsbasierte Kompetenz gleich geblieben ist. Auf Basis des aggregierten Testwertes des IMKK ist der Unterschied der Experimentalgruppe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitraum mit $t(139) = 1.89, p = .061$ lediglich in der Tendenz signifikant (s. Tab. 51). Der Unterschied resultiert folglich vor allem aus einem Verlust der wissensbasierten Kompetenz. Zudem zeigt ein analoger Vergleich zwischen beiden Messzeiträumen, dass sich die Werte in der Kontrollgruppe signifikant verbessert haben, wobei dieser Effekt auf einen Anstieg der Testleistung in der Fähigkeitsfacette zurückzuführen ist (s. Tab. 52). Die Ursachen für diesen Effekt können nur spekulativ beurteilt werden. Es könnte sich um Zeiteffekte handeln, da theoretisch nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Kontrollgruppe zwischenzeitlich anderen Bedingungen ausgesetzt war als die Experimentalgruppe. Es könnte sich um eine Art Übungseffekt handeln, der dadurch entstanden ist, dass die Teilnehmer der Kontrollgruppe sich nach den Testungen zu t_1 und t_2 insbesondere an die anwendungsbezogenen Aufgaben erinnert und diese im Nachgang reflektiert haben. Abschließend müssen wir beachten, dass die Verringerung der Unterschiede zwischen beiden Gruppen im Vergleich der beiden Testzeiträume in den Kompetenzfacetten unterschiedlich stark ausgefallen ist. Während in der Wissensfacette die Effektstärke vom ersten zum zweiten Messzeitraum deutlich gefallen ist ($d_{t_{1-3}} = 1.40, d_{t_4} = .55$) und der ebenso große Verlust in der Fähigkeitsfacette auch auf den ungeklärten Anstieg der Kontrollgruppe basiert ($d_{t_{1-3}} = 1.05, d_{t_4} = .35$), bleibt die Effektstärke der Erfahrungsfacette annähernd stabil ($d_{t_{1-3}} = .31, d_{t_4} = .27$). Ein Programm wie *Conflict Food* zielt primär auf die Verbesserung der handlungsorientierten Konfliktkompetenz ab. Damit ist der Verlust von wissensbasierter Kompetenz nachrangig, solange eine handlungsorientierte Kompetenzsteigerung vorhanden ist.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Ergebnisse der Follow-Up Erhebung - insbesondere vor dem Hintergrund der hier skizzierten Bedingungen - deutlich für die Existenz von Langzeiteffekten und damit erneut für die Wirksamkeit des hier vorgestellten Vermittlungsformates sprechen.

F3: Wie werden die Videoformate von den Nutzern wahrgenommen?

Die offenen Rückmeldungen einiger Teilnehmer nennen mit etwa gleicher Häufigkeit positive und negative Aspekte. Während die positiven Rückmeldungen vergleichsweise unspezifisch sind und das Programm als interessant und lehrreich bezeichnen, zeigen die negativen Rückmeldungen, dass der Sprecher bzw. dessen Sprechtempo, fehlende Alltagsrelevanz und ein zu geringes Vermittlungsniveau kritisiert werden. Wenngleich die offenen Rückmeldungen wertvolle Inspiration zu einer selbstkritischen Betrachtung des Formates führen, so ist damit ungeklärt, inwiefern es sich lediglich um die Meinungen einiger Teilnehmer handelt. Die geschlossenen, für alle Teilnehmer verpflichtend zu beantwortenden Fragen liefern diesbezüglich Aufschluss. 82.4 % der Teilnehmer gefallen die Videos eher gut, gut oder sehr gut. Das bedeutet, dass die Mehrheit die Videos insgesamt durchaus positiv bewertet. Dass nur knapp ein Drittel der Teilnehmer ausschließt, weitere Videos anzuschauen, bestärkt diese Interpretation. Für 19.2 % der Teilnehmer beinhalten die Videos keine bis wenig neue Informationen. Für den Rest können die Inhalte der Videos daher als informativ angenommen werden. 58.3 % der Teilnehmer finden, dass die Videos eher oder sehr unterhaltsam sind. Damit bleiben jedoch gut 41.7 % übrig, die die Videos als eher weniger oder nicht unterhaltsam wahrnehmen. Das ist zunächst unproblematisch, denn Ziel der Erklärvideos war es nicht, ausgesprochen unterhaltsame Videos zu erstellen, sondern lediglich zu vermeiden, dass die Videos zu abstrakt, theoretisch und damit grundsätzlich unattraktiv wirken. Die kritische Sicht auf die Gestaltungen des Sprechers innerhalb der offenen Rückmeldungen, werden durch die Einschätzungen aller Teilnehmer relativiert. 86.9 % der Teilnehmer gefällt die Stimme des Sprechers. Doch gleichzeitig wird die Vermutung bestärkt, dass das Sprechtempo eher zu langsam gewählt wurde.

Zusammenfassend sprechen die Rückmeldungen insgesamt dafür, dass das gewählte Videoformat grundsätzlich positiv bewertet wird. Es liefert für die Mehrheit neue Informationen, ist überaus verständlich und in leichter Tendenz zudem eher unterhaltsam als langweilig.

F4: Welche Veränderungen des Videoformates sind aus Sicht der Nutzer wünschenswert?

Trotz der grundsätzlich positiven Wahrnehmung, soll abschließend der Frage nachgegangen werden, inwiefern seitens der Teilnehmer Veränderungswünsche bezüglich der Gestaltung des Videoformates bestehen. Wir fassen die Ergebnisse knapp zusammen. Es bestätigt sich

zunächst der Eindruck, dass sich die Teilnehmer tendenziell ein etwas unterhaltsameres Format wünschen. Diese Tendenz ist nicht sehr deutlich, aber durchaus feststellbar. Die Menge an Informationen, die pro Video vermittelt wird, ist für die Mehrheit genau richtig gewählt. In einer minimalen Tendenz kann der Wunsch zu mehr Informationen pro Video erahnt werden. Recht eindeutig wird ersichtlich, dass die Teilnehmer ein Videoformat präferieren würden, das praktischer ist und mehr Alltagsbezug besitzt. Zudem besteht der Wunsch, dass zukünftige Formate eher kürzere Videos beinhalten. Wobei aus der Fragestellung nicht klar unterschieden werden kann, ob die Videos in ihrer zeitlichen Länge reduziert werden sollten, oder ob sie bevorzugt als kurzweiliger erlebt werden möchten, was z.B. durch eine Veränderung des Sprechtempos, der Integration unterhaltsamer Elemente oder einen stärkeren Alltagsbezug realisiert werden könnte. Mehr Deutungsspielraum ergibt sich aus dem Umstand, dass sich 45.6 % der Teilnehmer wünschen, dass zukünftige Formate die Inhalte bevorzugt aus der alltäglichen Sicht anderer Menschen vermitteln sollten. Betrachten wir hierzu eine vorläufige Erklärung. Bereits in der frühen Entwicklungsphase des IMKK kam es zu Rückmeldungen, die vermuten lassen, dass einige Menschen den Umgang mit Konflikten als eine individuelle Angelegenheit verstehen, die sich einer objektiven Bewertung entzieht. Wenn ein vermeintlich optimales Konfliktverhalten aus Expertensicht vermittelt wird, könnte dies einen ähnlichen Effekt zur Folge haben. Wenn hier die Stimme des Sprechers als belehrend wahrgenommen wird, könnte dies natürlich an der Sprechweise liegen oder auch darauf zurückzuführen sein, dass es für einige Menschen grundsätzlich belehrend wirkt, wenn eine Person ihnen einen vermeintlich besseren Umgang mit Konflikten vorstellt. Darin liegt letztlich Konfliktpotential, wenn es als eine Normverletzung angesehen wird, anderen zu sagen, wie sie besser mit Konflikten umgehen sollten. Bereits Miller (1969) hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Vermittlung einiger wissenschaftlicher Erkenntnisse seitens der Bevölkerung mit Unbehagen aufgenommen werden könnte (vgl. Kap. 2). Wir können vermuten, dass die normative Vermittlung eines vermeintlich besseren Umgangs mit Konflikten anders wahrgenommen wird, als die Vermittlung rein technischer oder logischer Zusammenhänge wie das Lösen mathematischer Gleichungen. Wenn wir Konfliktkompetenz vermitteln, dann senden wir nach Schulz von Thun (1981) nicht nur Sachbotschaften: „Ich bin kompetenter als du und kann dir sagen, wie du besser mit Konflikten umgehen solltest.“ „Dein Konfliktverhalten sollte man verbessern.“ „Wie du bislang mit Konflikten umgegangen bist, war nicht richtig.“ „Du bist nicht gut so, wie du bist.“ Werden derartige Begleitbotschaften seitens

der Empfänger wahrgenommen, ist Widerstand leicht nachvollziehbar. Es ist vergleichsweise einfach zu verkraften, falls man ein mathematisches Problem nicht lösen kann. Sobald man den Lösungsweg kennt, kann man es in der Regel, ohne zu bedauern, es bislang nicht gekonnt zu haben. Die Einsicht, dass das eigene bisherige Konfliktverhalten - aus Expertensicht – möglicherweise nicht optimal war, ist folgenschwerer. Es betrifft auch rückblickend die Art und Weise, wie wir es gewohnt sind, mit anderen Menschen umzugehen, intime Beziehungen zu führen, wichtige Angelegenheiten zu klären etc. Kurz gesagt, spricht einiges dafür, dass die Vermittlung konfliktspezifischer Kompetenz stärker in das Selbstverständnis der Menschen eingreift, als wir es ursprünglich vermutet haben. Wenn die Vermittlung aus der Sicht alltäglicher Menschen erfolgt und damit nicht der belehrende Experte, sondern Menschen, wie wir sie kennen und ihnen täglich begegnen, ihre Sicht und Einsichten zu einem besseren Umgang mit Konflikten darstellen, fällt es einfacher, dies zunächst nur zu beobachten. Während die Darstellung aus Expertensicht stets den normativen Beigeschmack eines „So sollte man es tun!“ beinhaltet, kann die Vermittlung aus Sicht von Nicht-Experten vermutlich widerstandsloser Prozesse des Beobachtungslernens anstoßen, da die Identifikationsmöglichkeit mit dem Modell erhöht wird (z.B. Davidson & Smith, 1982).

Limitationen und Desiderate

Entgegen den Evaluationen aus den Studien 1 und 2 basieren die Ergebnisse hier auf einer vergleichsweise großen Quotenstichprobe. In der Konsequenz ist die Verteilung soziodemografischer Merkmale in der Experimental- und Kontrollgruppe annähernd gleich und erweist sich zudem sehr stabil über die vier Messzeiträume hinweg. Systematische Selektionseffekte können daher ausgeschlossen werden, was die Validität der Ergebnisse stärkt. Die Untersuchung auf mögliche Langzeiteffekte basiert auf einer Nacherhebung, die sechs Monate nach der Intervention stattgefunden hat. Die Tatsache, dass dennoch Langzeiteffekte in allen Teilkompetenzen nachgewiesen werden können, stärkt die Wirksamkeitsannahme des Videoformates zusätzlich.

Doch neben diesen und weiteren Aspekten, die die Validität der Ergebnisse stärken, müssen wir insbesondere zwei Aspekte erwähnen, die das Ausmaß ökologischer Validität infrage stellen.

Indirekte Verhaltensmaße. Zur Erhebung der fähigkeits- und erfahrungsbasierten Konfliktkompetenz wurden die korrespondierenden Facetten des IMKK benutzt. Dabei basiert die Zuschreibung fähigkeitsbasierter Kompetenz auf Basis der Bearbeitung von anwendungsbezogenen Szenarios. Es darf nicht ignoriert werden, dass damit zwar einerseits tatsächliche Fähigkeiten gemessen werden. Doch diese betreffen die Fähigkeit, konstruktive Handlungsoptionen im Kontext verschiedener Beispielkonflikte auszuwählen. Andererseits ist damit nicht gesagt, ob die fähigkeitsorientierte Konfliktkompetenz auch im Alltag besteht. Dabei geht es nicht um die Frage, ob die Fähigkeiten faktisch angewendet werden, denn dies fällt in den Bereich der erfahrungs- bzw. handlungsbasierten Kompetenz. Es kann in einem theoretischen und praktischen Sinne nicht ausgeschlossen werden, dass die Fähigkeiten in der Testsituation feststellbar sind, eine Übertragung auf alltägliche Situationen jedoch nicht geleistet werden kann.

Die erfahrungsbasierte Konfliktkompetenz, die darauf basiert, dass sich durch neue Handlungsoptionen neue Verhaltensweisen ergeben, diese ausgeführt werden und damit Handlungserfahrungen entstehen, wurde mit Selbstbeschreibungssitems lediglich indirekt erfasst. Wenngleich diese Selbstauskünfte in der psychologischen Forschung und der klinischen Diagnostik traditionell eingesetzt werden und dabei die Annahme besteht, dass so verlässliche Rückschlüsse auf realweltliches Verhalten und Erleben möglich sind, müssen wir dort und hier darauf hinweisen, dass es sich damit lediglich um eine methodische Hilfskonstruktion handelt, die nur indirekte Verhaltensaussagen zulässt. Gleichzeitig konnten wir feststellen, dass die Experimentalgruppe in der Subdimension „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ höhere als die Kontrollgruppe aufweist. Wenn wir bestreiten, dass dies auf tatsächliche Verhaltensunterschiede und die damit entstandenen Erfahrungen zurückgeführt werden kann, benötigen wir eine alternative Erklärung für die aufgetretenen Messwertunterschiede. Eine solche Alternativerklärung könnte darin bestehen, dass der Effekt auf eine Art der sozialen Erwünschtheit zurückgeführt werden kann. Möglich wäre, dass das Treatment in der Experimentalgruppe die normative Vorstellung davon verändert hat, was eine ideale bzw. sozial erwünschte Konfliktbearbeitung kennzeichnet. In der Konsequenz wäre es möglich, dass die Teilnehmer der Experimentalgruppe ihre Selbstbeschreibung in Einklang mit der veränderten Norm bringen, ohne dass dies mit einer tatsächlichen Verhaltensveränderung einhergeht. Diese Alternativerklärung können wir auf Basis der vorliegenden Daten nicht ausschließen. In einer experimentellen Studie konnte gezeigt werden, dass Menschen ihr

eigenes Konfliktverhalten sehr ähnlich zu einem ideal-normativen Konfliktverhalten beschreiben (Jaudas, Maes & Walkow, in prep.).

Natürlich ist es sinnvoll an dieser Stelle derartige Alternativerklärungen anzuführen, um die Ergebnisinterpretation zu schärfen und vor voreiligen Generalisierungen zu schützen. Doch wir müssen ein weiteres Argument berücksichtigen. Selbst wenn die Messwertunterschiede sich nicht auf reale Verhaltensunterschiede zurückführen lassen, dann bleiben dennoch Unterschiede bezüglich der normativen Vorstellung davon, was eine kooperative Konfliktbearbeitung auszeichnet, bestehen. Dass das hier vorgestellte Videoformat in einer Minimalinterpretation normative Vorstellungen verändert hat, kann nur schwer angezweifelt werden.

Die Lösung, um spekulative Alternativerklärungen ausschließen zu können, ist theoretisch betrachtet naheliegend, doch in der Praxis häufig nur schwer zu realisieren. Um über das Vorliegen ökologischer Validität präzise zu urteilen, wären Evaluationen notwendig, die auf direkten Verhaltensmaßen basieren. Doch gerade bei einem Format, das vorwiegend online realisiert ist, sind Verhaltensbeobachtungen kaum umsetzbar. Dennoch wäre dies ein Weg, um die Interpretation weiter zu schärfen.

Bewertung und Wahrnehmung der Videos. Durch den Einsatz einer Online-Panel Quotenstichprobe ergeben sich nicht nur Vorteile. Wenngleich die Beteiligung der Panelisten grundsätzlich freigestellt ist, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch bei dieser Studie eine Art Verpflichtungsgefühl die mehrfache Teilnahme und damit das Anschauen der Videos beeinflusst hat. Darin unterscheidet sich das hier gewählte Untersuchungssetting von einer realen Umsetzung, bei der die Nutzer jederzeit ein Video beenden können, wenn es ihnen nicht gefällt. In dieser Studie wäre es vorstellbar, dass die Videos positiver wahrgenommen werden, um kognitive Dissonanzen zu vermeiden. Wenn ein Proband an der Umfrage teilnimmt und dies womöglich external motiviert, dann reduziert er kognitive Dissonanzen, indem er die Umfrage und somit auch die Videos als positiv, interessant oder lehrreich wahrnimmt. Daraus können Zweifel konstruiert werden, inwieweit die Bewertung der Videos durch die hier verwendete Stichprobe Aussagen über die Wahrnehmung innerhalb des stärker selbstbestimmten Bereiches der sozialen Medien zulässt. Zukünftige Studien sollten folglich gezielt der Frage nachgehen, wie das Videoformat – auch im Vergleich zu alternativen Formaten – wahrgenommen wird. Denn für die Realisierung von *Conflict Food* ist der Wirksamkeitsnachweis nur eine notwendige

Bedingung. Damit eine Weitergabe konfliktpsychologischer Erkenntnisse an die Bevölkerung gelingen kann, muss das Format verbreitet werden, denn allein seine Existenz bewirkt außerhalb der hier vorgestellten Evaluationsstudie nichts. Und damit eine Verbreitung im selbstbestimmten Raum sozialer Medien möglich wird, sollte das Format wirksam und attraktiv sein.

Fazit.

Die hier vorgestellte Studie hat viel zu der Weiterentwicklung von *Conflict Food* beigetragen. Zum einen erscheint das Erklärvideoformat auch für die kommende Realisierungsphase eine mögliche Umsetzungsvariante zu sein, die mit kalkulierbaren Ressourcen ein inhaltlich und visuell durchaus ansprechendes Ergebnis liefert. Zum anderen spricht der erbrachte Wirksamkeitsnachweis dafür, dass das Videoformat in der Lage ist, konfliktpsychologische Erkenntnisse zu vermitteln. Der Nachweis konnte für alle hier getesteten Kompetenzfacetten sowie in allen Teilkompetenzen erbracht werden und zusätzlich durch den Nachweis von Langzeiteffekten unterstützt werden. Gerade vor dem Hintergrund des geringen Interventionsumfangs von einmalig gut 20 Videominuten stimmen die Ergebnisse optimistisch. Wenngleich die Teilnehmer der Evaluationsstudie das Videoformat in der Tendenz durchaus positiv bewertet haben, bleiben Zweifel, inwiefern sich dieses Format in den sozialen Medien durchsetzen kann. Selbstredend kann auch diese Studie nicht als Realisierung Millers Vision verstanden werden. Doch mit den hier gewonnenen Erkenntnissen konnten wir uns diesem Ziel ein großes Stück annähern.

C. Integrative Ableitungen und Weiterentwicklung von Conflict Food

11. Integrative Diskussion der Ergebnisse und Ableitung von Modifikationsempfehlungen

Zielstellung A

Millers Vision (1969) wurde einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung unterzogen, um eine Grundlage zur Implementierung in die wissenschaftliche Psychologie zu liefern. Wenn Miller von der Psychologie als Wissenschaft die Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Öffentlichkeit fordert, dann eröffnet er damit einen weitestgehend neuen Tätigkeitsbereich, der sich nicht unmittelbar aus den traditionellen Lehr- und Forschungsaufgaben ableiten lässt. Daraus entsteht die Herausforderung, sich der möglichen Skepsis und Kritik des wissenschaftlichen Mainstreams zu stellen. Ein solcher Gegenwind, wie er am Beispiel der fachöffentlichen Diskussion um Kanning et al. (2007) skizziert wurde, kann sich auf der Ebene eines wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses, auf der Ebene des wissenschaftspolitischen Systems sowie auf der Ebene der involvierten Personen selbst entwickeln.

Wir haben daher im ersten Teil dieser Arbeit einen wissenschaftstheoretischen Diskurs angestoßen, in dem wir zunächst auf die Bedeutung erkenntnistheoretischer Positionen zum Leib-Seele-Problem für das Selbstverständnis der Psychologie aufmerksam gemacht haben. Unter der Annahme eines nicht-reduktiven Materialismus sollten wir die Psychologie als Humanwissenschaft verstehen, aus der sich Millers Vision als ein konstitutiver Teil ableiten lässt. Im Anschluss haben wir eine Argumentation vorgeschlagen, die das Schisma zwischen Grundlagenorientierter und Angewandter Psychologie reduziert und Millers Vision als eine mögliche Realisierung der teleologischen Bedeutung der wissenschaftlichen Psychologie konzipiert. Abschließend haben wir uns der Frage angenommen, ob die Alltagspsychologie ihrem Wesen nach geeignet ist, von der Realisierung Millers Vision zu profitieren. Wir haben hierbei die Position vertreten, dass sich die wissenschaftliche Psychologie nicht auf physikalische oder biologische Erkenntnismodelle beschränken darf, sondern intentionale Erklärungen integrieren sollte, um einen Zugang zur Alltagspsychologie herzustellen.

Das Ziel dieser Darstellungen darf nicht darin gesehen werden, dass unumstößliche Wahrheiten einen weiteren wissenschaftstheoretischen Diskurs unnötig werden lassen. Ganz im Gegenteil sollte vielmehr auf die Bedeutung derartiger Überlegungen aufmerksam

gemacht und damit ein fortlaufender Diskurs angestoßen werden. Denn letztlich geht es um eine verstärkte Reflexion des Selbstverständnisses der wissenschaftlichen Psychologie, was insbesondere ihre Ziele und Aufgaben sowie, daraus abgeleitet, ihre methodischen Zugänge und Kriterien der Qualitätsbewertung betrifft.

Eine solche Reflexion ist wünschenswert, doch läuft Gefahr, ohne einen korrespondierenden wissenschaftspolitischen Rahmen, folgenlos zu bleiben. Denn ein wissenschaftliches Selbstverständnis wird auf der Ebene der Akteure natürlich nicht nur durch wissenschaftstheoretische Überlegungen geprägt. Wissenschaft zu betreiben, ist aus dieser Sicht auch eine existenzielle Frage. Millers Vision zu folgen und sich für die Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Öffentlichkeit einzusetzen, ist derzeit wohl maximal geduldet, aber weit davon entfernt, innerhalb der Wissenschaft in gleicher Weise honoriert zu werden. Solange die Akteure eine Ökonomisierung ihrer wissenschaftlichen (Forschungs-)Leistungen unhinterfragt annehmen, sich den quantitativen Kennzahlen, wettbewerblichen Anreizsystemen und leistungsorientierter Mittelvergabe unterwerfen, um in diesem System bestehen zu können, bleibt das System stabil. Gegen den Strom zu schwimmen, bedeutet gleichzeitig, seine eigenen Chancen, in dem System zu bleiben, zu schwächen. Daher erscheinen bildungspolitische Weichenstellungen, wie die *Third Mission* (vgl. Himpsl, 2017), bei der die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft gefordert und gleichzeitig gefördert wird, notwendig, um die Wissenschaft abseits des aktuellen Mainstreams zu legitimieren und ihren Akteuren eine Existenzgrundlage zu verschaffen (Berthold, Meyer-Guckel & Rohde, 2010).

Für die erfolgreiche Realisierung Millers Vision können wir erste Empfehlungen ableiten:

E1 Wir sollten verstärkt Gelegenheiten ergreifen, wissenschaftstheoretische Diskurse zum Selbstverständnis der Psychologie als Wissenschaft anzustoßen. Das beginnt in der Lehre und der direkten Interaktion mit Fachkollegen und endet in fachöffentlichen Diskursen. Dieser ergebnisoffene Prozess sollte in erster Linie zu einer Reflexion etablierter Praxen führen und dabei den systemlegitimierten Selbstzweck der wissenschaftlichen Psychologie kritisch hinterfragen.

E2 Wenn wir Teile wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Öffentlichkeit weitergeben wollen, dann sollten wir unser zugrundeliegendes Verständnis der Psychologie als Wissenschaft transparent machen. Das Schreiben eines

populärwissenschaftlichen Buches oder die Entwicklung eines alternativen Vermittlungsformates sind mehr als erfrischende Abwechslungen zur gängigen Praxis. Sie sollten als Ergebnis einer bewussten und begründbaren Entscheidung für die Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Öffentlichkeit erkennbar sein und als eine Variante wissenschaftlichen Wirkens begründet werden.

Wenn wir Millers Vision auf die Vermittlung konfliktpsychologischer Erkenntnisse übertragen, dann geht damit die Prämisse einher, dass eine Weitergabe grundsätzlich notwendig ist. Dies wiederum impliziert die Annahme, dass der alltägliche Umgang mit sozialen Konflikten in gewisser Weise als defizitär oder verbesserungsbedürftig angenommen wird. Wenngleich diese Annahme mit Blick auf den oftmals gewaltbehafteten Umgang mit Konflikten durchaus plausibel erscheint, so müssen wir aus wissenschaftlicher Sicht selbstkritisch einwenden, dass wir bislang relativ wenig über die Art und Weise, wie Menschen mit alltäglichen Konflikten umgehen, wissen. Die Konfliktstilforschung behandelt diese Frage grundlagenwissenschaftlich und kategorisiert Konfliktverhalten auf der Basis einzelner theoretischer Modelle (z.B. Bilsky & Wülker, 2000; Pruitt & Carnevale, 1993; Rahim, 1983). Fernab dieser differentialpsychologischen Bemühungen, bleibt ungewiss, wie Menschen im Alltag mit sozialen Konflikten umgehen, welche alltagspsychologischen Heuristiken vorliegen und an welchen Stellen eine gezielte Vermittlung sinnvoll ansetzen kann. Damit entsteht eine weitere, übergeordnete Empfehlung:

E3 Wenn wir im Sinne Millers wissenschaftliche Erkenntnisse zum Umgang mit sozialen Konflikten an die breite Bevölkerung vermitteln wollen, sollten wir zunächst in einem ergebnisoffenen, theoriefreien und explorativen Ansatz untersuchen, wie Menschen im Alltag mit sozialen Konflikten umgehen. Darauf basierend können ggf. Diskrepanzen zwischen alltagspsychologischen und wissenschaftlichen Annahmen erkannt werden. Auf Basis eines so ermittelten Status Quo können die Vermittlungsinhalte begründet ausgewählt werden.

Zielstellung B.1

Neben einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung besteht das primäre Ziel dieser Arbeit darin, verschiedene Videoformate zu entwickeln und deren Potential, den Umgang mit sozialen Konflikten zu verändern, empirisch zu untersuchen.

Fragestellung B1.1

Dabei stellte sich zunächst die Frage, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse der Konfliktpsychologie sich für eine Weitergabe besonders eigenen und auf welche Weise sie in eine allgemeinverständliche Form überführt werden können. Wir haben argumentiert, dass kommunikationspsychologische Theorien (Rosenberg, 2007; Schulz von Thun, 1981, 1989), Erkenntnisse der Gerechtigkeitspsychologie und im Wesentlichen das gerechtigkeitspsychologisch fundierte Mediationskonzept von Montada und Kals (2013) eine Vielzahl handlungspraktischer Empfehlungen beinhalten und somit für eine Weitergabe geeignet sind. Auf der Grundlage lerntheoretischer Konzepte (z.B. Bandura, 1976; Mayer, 2001; Paivio, 1986; Sweller, 1999) wurden die Entwicklung und Evaluation von drei videobasierten Vermittlungsformaten vorgestellt (vgl. Kap. 8.1, 8.2, 10). Wenngleich damit eine für diese Arbeit hinreichende inhaltliche und theoretische Grundlage für die Entwicklung von ersten Videoformaten möglich ist, sollte dieser Zugang sowohl inhaltlich als auch methodisch nicht als einzig möglicher missverstanden werden. Das führt uns zu folgenden Empfehlungen:

E4 *Conflict Food* sollte zukünftig weitere Vermittlungsinhalte aufnehmen. Dabei erscheint es hilfreich, einzelne Theorien und Ansätze in ein übergeordnetes inhaltlichen Vermittlungskonzept zu integrieren, denn in der alltäglichen Konfliktbewältigung wirken Teilkompetenzen nicht isoliert, sondern stehen in hoher Wechselwirkung. Ein geschlossenes inhaltliches Vermittlungskonzept zur Steigerung der Konfliktkompetenz, das vorhandene Ansätze nutzt, integriert und so ganzheitliche handlungspraktische Empfehlungen ableitet, könnte einen Mehrwert für die Bevölkerung liefern.

E5 Wenngleich sich videobasierte Vermittlungsformate für den Einsatz in sozialen Medien besonders empfehlen, sollten weitere mediale Vermittlungsformate entwickelt und evaluiert werden. Ob text- und bildbasierte Posts in sozialen

Netzwerken, textbasierte Wissensaufbereitungen auf Websites oder die Produktion von Podcasts - zusätzliche Formate erweitern die Vermittlungsmöglichkeiten und können gezielt auf die Interessen der Adressaten zugeschnitten werden.

E6 Im Rahmen der Weiterentwicklung von Vermittlungsformaten sollte ein interdisziplinärer Austausch insbesondere mit der Medienpädagogik gestärkt werden. Wenngleich die dieser Arbeit zugrundeliegenden lerntheoretischen Konzepte eine Orientierung und grobe Hilfestellung bei der Entwicklung von Vermittlungsformaten liefern können, könnten detaillierte Erkenntnisse zum Lernen mit Medien das Vermittlungspotential weiter verbessern und eine stärker wissenschaftlich fundierte Produktion von Medienformaten ermöglichen. Insbesondere der hier verwendete Edutainment-Ansatz bedarf einer weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung, um den Einfluss von Unterhaltungsaspekten auf die Lernleistung gezielt zu untersuchen. Die Ergebnisse aus Studie 1 sprechen dafür, dass der wahrgenommene Unterhaltungsaspekt positiv mit der Videopräferenz zusammenhängt, jedoch keinen bzw. einen tendenziell negativen Einfluss auf das Testergebnis besitzt (vgl. Kap. 8.1, Tab. 7). Dieser Zusammenhang wird aktuell in einer experimentellen Studie unter Berücksichtigung motivationaler Aspekte der Nutzer untersucht (Jaudas, Maes & Hübner, in prep.).

Fragestellung B1.2

Basierend auf den hier entwickelten Vermittlungsformaten, wurde der Frage nachgegangen, ob das Anschauen der Videoformate zu einer Veränderung der Konfliktkompetenz führen kann. Alle drei Studien konnten bestätigen, dass eine videobasierte Vermittlung konfliktpsychologischer Erkenntnisse möglich ist und zu einer Verbesserung der Konfliktkompetenz beiträgt. Die ersten beiden Studien dienten der Entwicklung von Prototypen und einer ersten praktischen Annäherung an die Produktion und Evaluation videobasierter Vermittlungsformate. Studie 1 konnte belegen, dass die Vermittlung wissensbasierter Kompetenzen möglich ist. Sie liefert jedoch keine Aussagen über die Veränderbarkeit fähigkeits- und erfahrungsbasierter Kompetenzen. Die Ergebnisse basieren auf einer jungen und überdurchschnittlich gebildeten Stichprobe und der Verwendung eines ad hoc entwickelten Messinstrumentes, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse

einschränkt (vgl. Kap. 8.1). Die Ergebnisse der zweiten Studie unterliegen ähnlichen Einschränkungen, wenngleich hier ein Nachweis erbracht werden konnte, dass auch fähigkeitsbasierte Kompetenzen durch die Vermittlung gesteigert werden können (vgl. Kap. 8.2). Die Erklärvideos in Studie 4 konnten die wissens-, fähigkeits- und erfahrungsbasierte Konfliktkompetenz verbessern. Für die Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe ließen sich zudem Langzeiteffekte in allen Kompetenzfacetten nachweisen (vgl. Kap. 10). Zusammengenommen sprechen diese Ergebnisse deutlich dafür, dass eine videobasierte Vermittlung die konfliktspezifischen Kompetenzen verbessern kann. Somit erscheint ein videobasierter Ansatz grundsätzlich geeignet, um Millers Vision umzusetzen. Wenngleich die teils hohen Effektstärken im Sinne bedeutender Unterschiede interpretiert werden können, muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass sich der Wirksamkeitsnachweis auf eine vergleichsweise geringe Intervention bezieht. In der späteren Realisierung von *Conflict Food* sollen regelmäßig neue Videos und alternative Medien produziert und verbreitet werden, die zu einer langfristigen Auseinandersetzung der Nutzer mit den Inhalten führen. Die im Rahmen dieser Studien nachgewiesenen Effektstärken bilden demnach ein eher konservatives Ausmaß möglicher Veränderungen ab.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studien lassen somit keinen Zweifel daran, dass die videobasierten Vermittlungen zu Veränderungen in den Treatmentgruppen geführt haben. Doch wie bereits diskutiert, basieren die Unterschiede auf einer indirekten Verhaltensmessung und der Annahme, dass dies Rückschlüsse auf alltägliches Verhalten zulässt. Wir können aktuell nicht ausschließen, dass die erzielten Veränderungen zwar im Rahmen der Erhebungen messbar sind, die Fähigkeiten und das faktische Verhalten im Umgang mit alltäglichen Konfliktsituationen dennoch unverändert bleiben.

Eine weitere Einschränkung betrifft das gewählte Untersuchungsdesign, das in allen Studien auf eine Pretest-Messung vor dem Treatment verzichtet hat. Zum einen sollten damit mögliche Lern- und Übungeffekte ausgeschlossen werden und zum anderen sollte die Untersuchung möglichst sparsam gehalten werden. In der Folge lassen sich die Unterschiede lediglich auf Gruppenebene feststellen. Wir können zwar stets belegen, dass die Treatmentgruppe höhere Mittelwerte der Kompetenzfacetten aufweist als die Kontrollgruppe, über eine individuelle Verbesserung lassen sich auf Grundlage dieser Daten jedoch keine validen Aussagen treffen. Wir leiten daraus folgende Empfehlungen ab:

E7 Zukünftige Wirksamkeitsevaluationen sollten um direkte Verhaltensdaten ergänzt werden. Um einschätzen zu können, ob die bisherigen empirischen Ergebnisse im Sinne realer Fähigkeits- und Verhaltensveränderungen interpretiert werden dürfen, sollte die indirekte Messung mittels Selbstauskünften und Szenario-Aufgaben um direkte Verhaltensmaße erweitert werden. Dies könnte z.B. im Rahmen experimenteller Beobachtungsstudien, der qualitativen Analyse von Fremdbeschreibungen, fokussierten Interviews oder Tagebuchanalysen erfolgen. Ein solches Evaluationsdesign ist in der Umsetzung selbstredend deutlich aufwändiger, liefert damit jedoch Ergebnisse mit gesteigerter ökologischer Validität.

E8 Das Untersuchungsdesign sollte vor dem Hintergrund der verfügbaren Ressourcen erweitert und verbessert werden, um die interne Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Das betrifft insbesondere den Einsatz von Pretest-Messungen, um die bisherige Wirksamkeitsevaluation auf Gruppenebene, um eine Analyse auf der individuellen Personenebene zu ergänzen. Damit werden validere Aussagen über den Kompetenzzuwachs möglich, die bislang lediglich indirekt über einen Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppen geschätzt werden können.

E9 Wie in Studie 4 bereits erfolgt, empfiehlt sich für weitere Evaluationen der Einsatz möglichst repräsentativer Quotenstichproben, um den systematischen Einfluss soziodemografischer Variablen ausschließen zu können und die Übertragbarkeit auf die spätere Zielgruppe zu verbessern. Im Vergleich zu dem weitverbreiteten Einsatz studentischer Gelegenheitsstichproben ist dieses Verfahren mit erhöhten finanziellen Ressourcen verbunden. Doch vor dem Hintergrund der bisherigen, positiven Wirksamkeitsnachweise erscheint dieser Aufwand gerechtfertigt.

Fragestellung B1.3

Neben der Wirksamkeitsevaluation wurde auch der Frage nachgegangen, wie die Teilnehmer die verschiedenen Videoformate wahrnehmen und bewerten. In Studie 1 deuten die quantitativen und qualitativen Einschätzungen auf eine tendenziell positive Wahrnehmung hin. Dafür sprechen die hohe Bereitschaft zur Weiterempfehlung sowie die

rechtssteilen Dichtefunktionen der wahrgenommenen Lern- und Unterhaltungsaspekte. Die offenen Rückmeldungen lassen jedoch vermuten, dass der gewählte jugendlich-unseriöse Sprachstil sowie die unprofessionellen Animationen die Attraktivität des Formates für eine breite Zielgruppe reduzieren. In Studie 2 wurde auf die Erhebung offener Rückmeldungen verzichtet. Die quantitativen Rückmeldungen deuten darauf hin, dass das Videoformat überwiegend als wenig unterhaltsam und moderat lehrreich wahrgenommen wird. In Studie 4 deuten insbesondere die quantitativen Rückmeldungen auf eine grundsätzlich positive Bewertung des eingesetzten Videoformates hin. Dies betrifft die positive Bewertung im Sinne der allgemeinen Videopräferenz, der weiteren Nutzungsabsicht, des Informationsgehaltes, der wahrgenommenen Unterhaltsamkeit sowie der Verständlichkeit. Gleichzeitig verweisen die Rückmeldungen auf wünschenswerte Veränderungen. Diese beziehen sich auf ein leicht erhöhtes Sprechtempo, eine verstärkte Alltagsrelevanz der Inhalte, sowie ein leicht anspruchsvolleres Vermittlungsniveau. Ergänzend entsteht die Vermutung, dass einige Teilnehmer eine Darstellung der Inhalte aus der alltäglichen Sicht anderer Menschen der hier gewählten Expertenperspektive des Sprechers bevorzugen würden. Die Erhebung und die Analyse der Wahrnehmung und Bewertung der Videoformate führt zu folgenden Modifikationsempfehlungen:

E10 Zukünftig sollte die Erhebung zur Wahrnehmung und Bewertung von Vermittlungsformaten stets quantitative und qualitative Daten kombinieren. Insbesondere die offenen Rückmeldungen liefern wichtige Impulse für mögliche Modifikationen des Formates. Die daraus entstehenden Vermutungen sollten jedoch um obligatorische, quantitative Bewertungen ergänzt werden, um die Relevanz in der Gesamtstichprobe beurteilen zu können.

E11 Insbesondere nachdem die bisherigen Wirksamkeitsevaluationen optimistisch stimmen, gewinnt die Frage zur Wahrnehmung und Bewertung der Formate durch die Nutzer zunehmend an Bedeutung und sollte demnach verstärkt analysiert werden. Miller (1969) scheint davon auszugehen, dass die Existenz von Vermittlungsbemühungen gleichsam bedeutet, dass eine Vermittlung stattfindet. Doch damit bleibt die Frage, ob die Bevölkerung die Vermittlungsangebote attraktiv genug findet, um diese zu nutzen, ungeklärt. Gerade mit der Verbreitung in sozialen Medien entsteht die große Herausforderung, auf die Videoformate aufmerksam zu

machen. Um dies zu erleichtern und die virale Verbreitung zu fördern, sollte ein großes Augenmerk auf die Attraktivität der Vermittlungsformate gelegt werden.

E12 Die Analyse zur Wahrnehmung und Bewertung der Vermittlungsformate sollte sich nicht auf die Befragung der Treatmentgruppen im Zuge von Wirksamkeitsevaluationen beschränken. Wir hatten bereits diskutiert, dass damit die Gefahr von positiven Verzerrungen zur Vermeidung kognitiver Dissonanzen besteht. Zudem erhalten wir auf diese Weise lediglich absolute Bewertungsmaße, die einen Vergleich verschiedener Formate nur äußerst spekulativ ermöglichen. Doch gerade im Rahmen der späteren Realisierung von *Conflict Food* müssen sich die Formate gegen die Vielzahl alternativer Videoangebote behaupten. Dort konkurrieren sie letztlich mit allen Formaten um Aufmerksamkeit. Daher erscheinen vergleichende Bewertungen außerhalb von Wirksamkeitsstudien dringend notwendig, um die spätere Nutzungswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Derzeit findet eine qualitative Studie zum Vergleich der Attraktivität der bisherigen Videoformate statt (Jaudas, Maes & Kummer, in prep.)

Zielstellung B.2

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war die Entwicklung eines Messinstrumentes, das eine differenzierte Beurteilung möglicher Kompetenzveränderungen ermöglicht. Mit dem Inventar zur Messung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz (IMKK) haben wir ein Messinstrument entwickelt, das in Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Erpenbeck (2010) Konfliktkompetenz in Wissens-, Fähigkeits- und Erfahrungsfacette differenziert und auf einer inhaltlichen Dimension in vier Teilkompetenzen nach Montada und Kals (2013) unterscheidet. Bei der Entwicklung, Selektion und Modifikation der Wissens- und Fähigkeitsfacette wurde die prognostische Validität zur Unterscheidung einer Experten- und Vergleichsgruppe, Schwierigkeitsanalysen und offene Rückmeldungen der Teilnehmer verwendet. Dies führte zu einer umfangreich überarbeiteten, revidierten Version, die zur Wirksamkeitsevaluation in Studie 4 verwendet wurde. Für die Erfahrungsfacette wurden Selbstauskunftsitems entwickelt, deren faktorielle Struktur im Rahmen einer exploratorischen Faktorenanalyse eine stringente Interpretation ermöglichte. Erste Hinweise auf vorliegende Konstruktvalidität der Erfahrungsfacette konnten im Zuge von

post hoc Auswertungen gewonnen werden. Hierbei zeigten insbesondere die Subdimensionen „kooperativ-hypothetisches Konfliktverhalten“ (HYP) und „eigennutzmaximierend-assertorisches Konfliktverhalten“ (ASS) inhaltskonforme Korrelationen. Während die Reliabilität der Erfahrungsfacette befriedigende Werte aufweist, ist die Bestimmung der Messgenauigkeit der Wissens- und Fähigkeitsfacette derzeit nur sehr begrenzt möglich. Die geringe Itemanzahl und die hohe inhaltliche Heterogenität liefern erwartungsgemäß unbefriedigende interne Konsistenzen. Die Bestimmung der Retest-Reliabilität ist theoretisch möglich, zeigt aber aufgrund des großen zeitlichen Testintervalls von sechs Monaten keine hohen Korrelationen. Im Vergleich zu den in Studie 1 und 2 eingesetzten ad hoc Testverfahren, kann beim IMKK insbesondere von einer erhöhten Inhaltsvalidität ausgegangen werden, da in wissens-, fähigkeits- und erfahrungsbasierte Kompetenzfacetten differenziert wurde. Natürlich ist die Inhaltsvalidität des Messinstrumentes durch die vorläufige Beschränkung auf lediglich vier Teilkompetenzen andererseits reduziert, was jedoch für die Evaluationen in Studie 4 nicht relevant ist. Für das Messinstrument kann zudem das Gütekriterium der Objektivität angenommen werden, da sämtliche Auswertungen auf einer standardisierten Berechnung quantitativer Angaben beruhen. Insgesamt sollten wir die aktuelle Version des IMKK noch immer als eine vorläufige Version verstehen, die valider als die vorherigen ad hoc Testverfahren erscheint, aber weiterer Untersuchungen zur Bestimmung der messtheoretischen Gütekriterien bedarf. Wie oben bereits mehrfach angesprochen, ist das IMKK lediglich in der Lage, indirekte Verhaltensmaße zu erheben. Um diese Einschränkung zu überwinden, sind weitere Modifikationen nicht hinreichend, sondern es müssten gänzlich andere Messmethoden zum Einsatz kommen. Bezüglich des Messinstrumentes lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

E13 Der aktuelle Stand des IMKK sollte als vorläufig verstanden und in weiteren Studien insbesondere um die nähere Bestimmung messtheoretischer Gütekriterien ergänzt werden. Ein besonderes Augenmerk sollte hierbei der Kriteriumsvalidität zuteil werden. Wenn der Nachweis erbracht werden kann, dass das IMKK in der Lage ist, den realen Umgang mit sozialen Konflikten abzubilden, wäre zukünftig eine effiziente Wirksamkeitsevaluation möglich, die auch ohne direkte Verhaltensmaße ökologisch valide Ergebnisse liefern kann.

E14 Für die Evaluation neuer inhaltlicher Teilaspekte kann und sollte das IMKK zukünftig um weitere Teilkompetenzen erweitert werden. Hierfür liefert die theoretische Messstruktur eine konzeptionelle Vorlage.

Zielstellung B.3

Indirektes Ziel war es zudem, durch die Planung, Produktion und Evaluation der Videoformate, Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von *Conflict Food* zu gewinnen. Einige der daraus gewonnenen Modifikationsempfehlungen wurden unter den bereits aufgeführten Frage- und Zielstellungen subsumiert.

Fragestellung B.3.1

Ergänzend werden zunächst weitere Aspekte diskutiert, die bei der Erstellung weiterer Videoformate zu beachten sind. Die bisherigen Evaluationsstudien deuten darauf hin, dass alle getesteten Formate zu einer Verbesserung einzelner Kompetenzfacetten beitragen können. Das Comic-Format in Studie 1, die szenischen Darstellungen in Studie 2 und die Erklärvideos in Studie 4 führten zu höheren Kompetenzwerten in der Treatment- als in der Kontrollgruppe. Die Ergebnisse bestätigen damit bisherige Wirksamkeitsnachweise für eine videobasierte Kompetenzvermittlung (z.B. Bandura, 2006, 2009; Moreno & Valdez, 2007; Steffes & Duverger, 2012). Bislang fanden die Evaluationsstudien jedoch in einem kontrollierten Untersuchungssetting statt, wodurch die Teilnahme und das Schauen der Videoformate sich motivational von einem rein selbstgesteuerten Konsum innerhalb sozialer Medien wie YouTube unterscheiden. Daher könne wir bislang zwar vermuten, dass der Konsum der Videoformate zu einer konfliktspezifischen Kompetenzverbesserung führt, aber wir können lediglich spekulieren, ob die Videoformate unter realen Bedingungen angeschaut werden. Daraus können wir eine weitere Empfehlung ableiten:

E15 Zukünftige Studien sollten die Präferenz verschiedener Vermittlungsformate seitens der Nutzer fokussieren. Es gilt herauszufinden, welche Vermittlungsformate für die Nutzer attraktiv und somit zu einer viralen Verbreitung geeignet sind. Bei der Evaluation der Wahrnehmung und Bewertung von Videoformaten sollte stets eine

vergleichende Perspektive untersucht werden, um Hinweise darauf zu erhalten, wie die Videoformate im Vergleich zu anderen eingeschätzt werden.

Im Zuge der Entwicklung und Evaluation der bisherigen Vermittlungsformate entstand die Vermutung, dass die damit zwingend einhergehende Normativität hinsichtlich eines “richtigen“ oder “falschen“ Umgangs mit Konflikten zu Widerständen bei einigen Nutzern führen kann. Wir haben bereits diskutiert, dass das grundsätzliche Vorhaben von einem Programm wie *Conflict Food* auf Seiten der Adressaten den Eindruck erwecken kann, dass es aus wissenschaftlicher Sicht ein ideales Konfliktverhalten gibt, was folglich zu einer Abwertung bisheriger, abweichender Verhaltensweisen und damit auch zu einer Abwertung der Adressaten selbst führen kann. Wenngleich sich eine normative Haltung wissenschaftlich begründen lässt, ist mit Widerstand seitens der Adressaten zu rechnen.

E16 Im Rahmen der Weiterentwicklung von *Conflict Food* sollten die möglichen Negativfolgen einer normativen Vermittlung berücksichtigt werden. Es ist zu prüfen, auf welche Weise die Akzeptanz des Formates auch vor diesem Hintergrund bestehen kann. Eine Möglichkeit wäre, dass durch einen sichtbaren Verweis auf die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Konzepte, das Programm *Conflict Food* vielmehr als eine Transferinstanz auftritt und damit der belehrende Charakter reduziert wird. Alternativ könnten die Inhalte aus der alltäglichen Sicht verschiedener Menschen vermittelt werden, um eine symmetrische Kommunikationsbeziehung herzustellen. Die Folgen derartiger Ausrichtungen sollten in weiteren Studien untersucht werden.

Die Entwicklung und Produktion der bisherigen Videoformate lieferte zudem Informationen über die hierfür notwendige Medienexpertise, den zeitlichen Aufwand sowie das zu erreichende Qualitätsniveau. Die in Studie 1 und 2 produzierten Vermittlungsformate erweisen sich dahingehend rückblickend als weniger empfehlenswert. Beide Formate sind in ihrer Produktion sehr aufwändig und können im Ergebnis nicht das notwendige Qualitätsniveau erreichen, was für eine Akzeptanz im Zuge der späteren Verbreitung in sozialen Medien vermutet werden kann (Jaudas, Maes & Kummer, in prep.). Wenngleich auch das in Studie 4 produzierte Erklärvideoformat in Bezug auf dessen Produktion

durchaus aufwändig ist, so erscheint das erreichte Qualitätsniveau deutlich höher und für eine weitere Verbreitung zunächst hinreichend.

E17 Für die Weiterentwicklung von *Conflict Food* sollte daher neben der Wirksamkeit und der Akzeptanz der Formate, der damit einhergehende Produktionsaufwand berücksichtigt werden. Während im Rahmen von Evaluationsstudien der Aufwand zur einmaligen Herstellung der Videoformate vergleichsweise unbedeutend ist, spielt dieser in der zukünftig regelmäßigen Produktion eine große Rolle. Es sollte daher ein Format angestrebt werden, das unter Berücksichtigung der Wirksamkeit und Akzeptanz einen möglichst geringen Produktionsaufwand zur Folge hat.

Fragestellung B3.2

Abschließend werden wir die Frage diskutieren, welche Rolle die Wissenschaftler bei der Erstellung und im Zuge der weiteren Verbreitung von Videoformaten einnehmen sollten. Auf Basis der Erfahrungen aus den bisherigen Evaluationsstudien besteht kein Zweifel daran, dass ohne weitere Kooperationspartner ein Projekt wie *Conflict Food* für einzelne Wissenschaftler allein nicht realisierbar wäre. Dies ergibt sich zum einen aus dem hohen Zeitaufwand für die Entwicklung, Produktion, Evaluation und Verbreitung von medialen Produkten und zum anderen aus der in aller Regel nur laienhaft vorhandenen Expertise hinsichtlich der Medienproduktion. Um Millers Vision im Rahmen eines Programms wie *Conflict Food* umzusetzen, ist ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt aus Wissenschaftlern und der Kreativwirtschaft notwendig. Bereits Miller hat die Gefahr erkannt, dass die Weitergabe psychologischer Erkenntnisse nicht dazu führen dürfe, die traditionellen Wissenschaftsaufgaben der Lehre und Forschung aufzugeben.

E18 Bei der Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an die Bevölkerung sollten die Wissenschaftler Aufgaben gemäß ihrer Expertise übernehmen. Sie sollten vorhandene Erkenntnisse recherchieren, auswählen und ggf. aggregieren. Auch erscheint es eine Aufgabe der Wissenschaft zu sein, die Erkenntnisse in eine allgemeinverständliche Sprachform zu überführen und dabei eine geeignete Balance aus wissenschaftlicher Präzision und Verständlichkeit anzustreben. Ergänzend sollte

die Wissenschaft den Vermittlungsprozess formativ und summativ evaluieren. Das betrifft insbesondere die Wirksamkeit und Akzeptanz der eingesetzten Vermittlungsformate.

E19 Die Medienproduktion sollte durch professionelle Vertreter aus der Kreativwirtschaft übernommen oder zumindest begleitet werden. Wenngleich die wissenschaftliche Forschung hierbei aus lerntheoretischer oder medienpädagogischer Perspektive unterstützen kann, so basiert die Produktion medialer Formate letztlich nicht allein auf wissenschaftlichen Theorien, sondern bedarf praktischer Erfahrungen der Kreativwirtschaft, um ein attraktives Format produzieren zu können. Zudem sollte die Notwendigkeit eines geeigneten Marketingkonzeptes erkannt und von weiteren Kooperationspartnern entwickelt und umgesetzt werden. Denn wie bereits betont, bleibt ein potentiell wirksames Vermittlungsformat folgenlos, solange es von der Bevölkerung nicht wahrgenommen, akzeptiert und konsumiert wird.

E20 In einer solchen Konzeption benötigen Programme wie *Conflict Food* auch finanzielle Ressourcen, die nicht allein aus den Haushaltsmitteln der Universitäten gewonnen werden können. Daher schließen wir dieses Kapitel nicht mit einer Empfehlung, sondern der Notwendigkeit, Partner zu akquirieren, die derartige Projekte finanziell unterstützen. Dabei kommen Medienpartner wie das öffentlich-rechtliche Online-Medienangebot FUNK (www.funk.net), bildungspolitische Förderungsprogramme im Kontext der *Third Mission* oder auch privatwirtschaftliche Kooperationen und Förderungen infrage.

12. Ausblick

Bevor wir die Arbeit im letzten Kapitel mit einem zusammenfassenden Fazit schließen, wird nachfolgend ein Ausblick auf ein weiteres videobasiertes Vermittlungsformat gegeben. Basierend auf den bisherigen Erfahrungen, liegt hier der Entwicklungsschwerpunkt auf der Konzeption eines attraktiven und innovativen Formates. Denn trotz des nachgewiesenen Wirksamkeitspotentials der bereits vorgestellten Formate, bleibt die große Skepsis bestehen, ob sich derartige “semiprofessionelle Standardformate“ in den großen Weiten der sozialen Medien behaupten können.

Annahmen. Die Grundidee besteht aus einem symmetrischen Transferansatz, bei dem “normale Menschen“ konfliktpsychologische Erkenntnisse vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen in interviewähnlichen Situationen erklären. Das Format berücksichtigt damit die potentiellen Widerstände seitens der Nutzer, die, wie die bisherigen Studien vermuten lassen, mit einer normativen Vermittlung aus der Sicht eines Experten einhergehen können. Es betont gleichzeitig die lerntheoretischen Annahmen der sozialkognitiven Lerntheorie (Bandura, 1976), indem die Nutzer andere Menschen und deren Umgang mit sozialen Konflikten beobachten und damit neue Verhaltensweisen erlernen können. Während das erfolgreiche *Soap-Opera* Format von Bandura Schauspieler als Modelle nutzt, verwenden wir reale Menschen als Vermittler (Bandura, 2019). Damit einher geht eine Stärkung des Edutainment-Ansatzes, denn das Beobachten erhält durch die Eigenheiten der “Darsteller“ eine unterhaltsame Komponente und bedient als weiteres Nutzungsmotiv das Interesse, andere Menschen in ihren Besonderheiten kennenzulernen, vergleichen und bewerten zu können.

Umsetzung. Nachfolgend wird die Art und Weise der Produktion nach dem derzeitigen Stand der Planungen konkretisiert.

Schritt 1: Es wird ein Teilaspekt wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Umgang mit sozialen Konflikten durch die Wissenschaftler ausgewählt, der für eine Vermittlung geeignet erscheint (z.B. die Differenzierung zwischen der Oberflächen- und Tiefenstruktur eines sozialen Konfliktes).

Schritt 2: Anschließend werden Personen akquiriert, die bereit sind, Ansätze zum Umgang mit sozialen Konflikten vor der Kamera zu erklären. Pro Video sind hierfür ca. vier bis sechs

Darsteller notwendig. Um das spätere Video abwechslungsreich zu gestalten, wird bei der Auswahl der Personen darauf geachtet, dass diese in Hinblick auf ihr Erscheinungsbild, Charakter, Alter, Geschlecht, Dialekt etc. möglichst heterogen sind. Damit entsteht für eine breite Nutzerschicht eine Identifikationsmöglichkeit mit einzelnen Darstellern.

Schritt 3: Die Personen werden zu einem Drehtermin eingeladen und beantworten vor der Kamera zunächst einige allgemeine Fragen, die sich auf ihren bisherigen Umgang mit Konflikten beziehen, wobei spezifische Aspekte des jeweiligen Vermittlungsaspekt fokussiert werden (z.B. Wie findest du normalerweise heraus, worum es in einem Konflikt geht?). Im späteren Video wird dieser Teil als Einstieg genutzt. Die Zuschauer erhalten einen ersten Eindruck von den Darstellern und ihren Eigenheiten. Gleichzeitig wird eine Verbindung zu den Zuschauern hergestellt, da sie sich in Teilen der geschilderten Verhaltensweisen wiederfinden können.

Schritt 4: Die darstellenden Personen erhalten ein kurzes Coaching bezüglich der zu vermittelnden Inhalte. Die Wissenschaftler erklären in kompakter und verständlicher Weise die theoretischen Konzepte, erläutern diese an Beispielen und geben die Möglichkeit für Rückfragen. In dem späteren Video wird dieser Teil des Coachings symbolisch dargestellt. Es ist Teil des Videokonzeptes, dass auch die Zuschauer wissen, dass die Darsteller neue Informationen erhalten. Dass die Konzeptidee hinter dem Video transparent gemacht wird, dient in erster Linie der Identifikation mit dem Videoformat.

Schritt 5: Anschließend wird die Videoaufnahme fortgesetzt und die Personen erhalten kurze Fragen zu den zuvor vermittelten Inhalten (z.B. Worauf sollte man achten, wenn man wissen will, worüber man sich streitet?). Die Darsteller werden gebeten, die Fragen in gewöhnlicher Alltagssprache zu beantworten. Dabei ist es unerheblich, ob es sprachlich oder inhaltlich zu kleineren oder größeren Fehlern kommt. Das Hauptaugenmerk liegt auf einer authentischen Darstellung, als würden die Personen die Inhalte einem Freund erklären. Anhand einiger kurzer Fragen werden die einzelnen Aspekte der zu vermittelnden Inhalte Stück für Stück behandelt.

Schritt 6: Auf diese Weise wird das Videomaterial gewonnen, das anschließend gesichtet, ausgewählt und neu geschnitten wird. Das Schnittkonzept sieht vor, dass sich pro Frage kurze Sequenzen verschiedener Darsteller abwechseln, ergänzen oder miteinander interagieren. Auf diese Weise können die in der Originalversion vorkommenden Fehldarstellungen einzelner Darsteller durch Sequenzen anderer ersetzt werden. Im Schnitt sollte auch darauf geachtet werden, dass neben der rein inhaltlichen Vermittlung

unterhaltsame Elemente wie lustige Versprecher oder skurrile Beispiele das Video auflockern.

Prototyp. Im Zuge der fortlaufenden Weiterentwicklung von *Conflict Food* wurde ein Prototyp produziert. Eine Wirksamkeitsevaluation steht noch aus, doch eine erste Erhebung zur Wahrnehmung und Bewertung des Videoformates gibt Grund zu der Annahme, dass das Format insbesondere von der Altersgruppe der 20- bis 30-Jährigen präferiert wird und ein hohes Unterhaltungs- und Identifikationspotential besitzt. Das Video ist im Anhang B S5 enthalten.



Abbildung 11: Screenshot des Interviewformates

Auch im Rahmen der Pilotproduktion zeigte sich das große Potential des hier skizzierten Videoformates. Wie eine kurze Nachbesprechung mit den Darstellern ergab, wurde die Interviewsituation als angenehm und unterhaltsam wahrgenommen. Einige gaben an, dass ihnen die Vermittlung der Inhalte im Zuge des Coachings auch persönlich bei der Bearbeitung eigener Konflikte weiterhilft.

Dieses Videoformat liefert somit die Möglichkeit, konfliktpsychologische Erkenntnisse in zweifacher Weise weiterzugeben. Zunächst erhalten einige Personen ein kurzes Coaching. Im Anschluss geben diese Teilnehmer ihr neu gewonnenes Wissen als vermittelnde Akteure des Videoformates einem größeren Nutzerkreis weiter. In diesem Sinne wird Millers Vision unter Einbezug und mit direkter Beteiligung der Adressaten realisiert.

Visionen. Zunächst werden in kommenden Studien die Wirksamkeit sowie die Akzeptanz zu evaluieren sein. Denn auch für dieses Format stellen sich erneut die Fragen, ob das Format in der Lage ist, die Facetten der Konfliktkompetenz zu verbessern und wie es durch die Nutzer wahrgenommen wird. Bei einer positiven Befundlage kann dieses Videoformat bei der Realisierung von *Conflict Food* eingesetzt werden. Aktuell können wir vermuten, dass das Interviewformat andere Eigenschaften besitzt als das in Studie 4 dargestellte Erklärvideoformat und sich beide ergänzen können. Im Kapitel 6.2 haben wir den Multi-Level-Multi-Channel-Ansatz vorgestellt. Das Interviewformat kann hier stellvertretend für die Look-On-Videos verstanden werden, bei denen die impliziten Lernanteile und der Unterhaltungsaspekt höher ausfallen als bei den konventionellen Erklärvideoformaten. Damit können wir annehmen, dass das Interviewformat besser geeignet ist, um in sozialen Medien Aufmerksamkeit zu bekommen, weil es unterhaltsamer und spannender konzipiert ist. Das konventionelle Erklärvideoformat kann dazu ergänzend die Inhalte differenzierter und ausführlicher behandeln und richtet sich an Nutzer, die *Conflict Food* kennen und bewusst nach weiteren Informationen suchen.

Insbesondere das hier skizzierte Interviewformat eröffnet für die Zukunft einige äußerst interessante Realisierungs- und Nutzungsvarianten. Es wäre beispielsweise vorstellbar, das Coaching und die Interviewaufnahmen außerhalb eines konventionellen Studiosettings durchzuführen und beides direkt vor Ort anzubieten. *Conflict Food* könnte an Schulen fahren, einzelnen Klassen konfliktpsychologische Erkenntnisse vermitteln, wobei die Schüler selbst - im eben skizzierten Sinne – als vermittelnde Akteure für zukünftige Videos fungieren. Dieser Ansatz ließe sich leicht auf verschiedene Adressaten übertragen und könnte ebenso für Organisationen und Unternehmen angeboten werden.

Aus Sicht der konfliktpsychologischen Forschung können Teile der Aufnahmen genutzt werden, um mehr darüber herauszufinden, wie Menschen im Alltag mit sozialen Konflikten umgehen. In diesem Sinne kann das Format auch als eine explorativ-qualitative Studie zum alltäglichen Umgang mit sozialen Konflikten verstanden werden. Es wäre in diesem Sinne einerseits ein Konzept zur Weitergabe und andererseits eine Möglichkeit zur Generierung psychologischer Erkenntnisse. Letzteres ergibt sich aus der Interaktion mit der Bevölkerung. Sie wird hier nicht als rein passiver Adressat verstanden, sondern ist ein aktiver Teil im Vermittlungsprozess und liefert zusätzlich Einblicke in den alltäglichen Umgang mit sozialen Konflikten und damit eine Basis für neue wissenschaftliche Erkenntnisse.

Diese Überlegungen sind faszinierend, doch sie stehen noch am Anfang. Viele der zuletzt aufgeführten Ideen basieren auf Vermutungen und Erfahrungen aus der bisherigen Programmentwicklung. Somit ist weitere konzeptionelle und empirische Arbeit notwendig, um das Vermittlungskonzept von *Conflict Food* zu schärfen und in eine Form zu bringen, die auch außerhalb kontrollierter Evaluationsbedingungen zur Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Bevölkerung beitragen kann.

13. Fazit

Mit der vorliegenden Arbeit wurden die ersten Schritte auf einer noch langen Reise beschrieben. Das nun ganz offensichtliche Ziel dieser Reise besteht in der Weitergabe psychologischer Erkenntnisse an einen breiten Teil der Bevölkerung. Die Weitergabe ist dabei kein Selbstzweck und so sah auch Miller seine Vision „Giving Psychology Away“ untrennbar mit der Absicht verknüpft, auf diese Weise etwas zur Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme beizutragen (Miller, 1969). *Conflict Food* möchte die Art und Weise verbessern, wie Menschen mit sozialen Konflikten umgehen. Es möchte zu einem gewaltfreien und emphatischen Miteinander auch und gerade in schwierigen konflikthaften Situationen beitragen, möchte Wege für kooperative und nachhaltige Konfliktlösungen aufzeigen und sie für andere nutzbar machen. Wir können an dieser Stelle durchaus eingestehen, dass *Conflict Food* letzten Endes die Welt ein kleines Stück friedlicher machen möchte.

Doch mit der Entscheidung, sich Millers Vision anzunehmen, ist gleichsam Konfliktpotential verbunden. Von der Psychologie als Wissenschaft zu fordern, aktiv gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und bedeutenden Aufwand zu betreiben, Wissen weiterzugeben, anstatt sich auf das Schaffen von Wissen zu beschränken, beschreibt eine neue Praxis, die zumindest auf den ersten Blick im Widerspruch zum aktuellen Mainstream gesehen werden kann. Wir haben im ersten Teil der Arbeit auf diesen Umstand aufmerksam gemacht und für einen wissenschaftstheoretischen Diskurs plädiert, der das Selbstverständnis der Psychologie als Wissenschaft reflektiert und gleichzeitig infrage stellt. Unserer Argumentation folgend, kann Millers Vision als eine neue Praxis wissenschaftlichen Handelns interpretiert werden, wenn wir die Psychologie als eine Humanwissenschaft konzipieren, deren teleologische Bedeutung sich aus ihrem Gegenstand ableitet und somit in letzter Konsequenz auf der „Suche nach Möglichkeiten der Verbesserung der menschlichen Wohlfahrt“ basiert (Mack, 2015, S. 41). Selbstverständlich können wir mit dieser Argumentation nicht den Anspruch verbinden, das Konfliktpotential eliminiert zu haben. Der Wert besteht in erster Linie darin, darauf hingewiesen und einen fortlaufenden Diskurs angestoßen zu haben.

In gleicher Selbstbescheidung können auch die bisher empirisch vollzogenen Schritte für sich nicht den Anspruch erheben, Millers Vision realisiert zu haben. Bislang beschränkt sich die Weitergabe konfliktpsychologischer Erkenntnisse auf einige hundert Menschen, die unter kontrollierten Bedingungen an Evaluationsstudien teilgenommen haben. Doch neben dieser unmissverständlichen Einschränkung sollte die Bedeutung für Millers Vision im Allgemeinen und für *Conflict Food* im Besonderen nicht unterschätzt werden.

Mit der Planung und Durchführung von Wirksamkeitsevaluationen haben wir Millers Vision um eine zusätzliche Anforderung erweitert. Es wird die Position vertreten, dass die Idee einer Weitergabe nur dann plausibel und wertvoll ist, wenn wir zeigen können, dass die Vermittlung zu Veränderungen im Verhalten der Bevölkerung führt. Es ist keineswegs hinreichend aus wissenschaftlichem Hochmut heraus anzunehmen, dass die Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse an sich bereits zur Lösung gesellschaftlicher oder individueller Probleme beiträgt. Die Vermittlung muss in der Lage sein, Erkenntnisse erfolgreich zu transferieren und Kompetenzen zu schaffen, die sich zunächst im Alltag bewähren müssen. Millers Vision und *Conflict Food* stellen keine Coachingangebote oder Selbsthilfebücher dar, die sich auf der Grundlage ihrer monetären Erlöse legitimieren. Das hier vorgetragene Plädoyer fordert mit wissenschaftlicher Strenge das Erbringen von Wirksamkeitsnachweisen, um die Bemühungen zur Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse auch gesellschaftspolitisch legitimieren zu können.

Die hier erbrachten Wirksamkeitsnachweise stimmen optimistisch, dass mit den gewählten Vermittlungsformaten eine Weitergabe möglich ist. In allen drei Studien ließen sich verbesserte Kompetenzfacetten der Treatmentgruppe nachweisen. Auch wenn es sich hier, insbesondere vor dem Hintergrund der diskutierten methodischen Einschränkungen, lediglich um erste und fortlaufend zu validierende Ergebnisse handelt, zeigen die Studien, dass *Conflict Food* nicht nur eine naive Idee ist, sondern reales Potential besitzt.

Abseits der notwendigerweise zu beantwortenden Wirksamkeitsfrage haben wir auf eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung verwiesen. Ein wirksames Vermittlungsformat bleibt folgenlos, solange es von der Bevölkerung nicht akzeptiert und genutzt wird. In dieser Hinsicht müssten wir Miller (1969) und Zimbardo (2004) eine gewisse Naivität unterstellen, wenn sie davon ausgehen sollten, dass allein das

Vorhandensein wertvoller psychologischer Erkenntnisse und die Bereitschaft zur Weitergabe zu einer erfolgreichen Vermittlung führt. Wenn wir uns der Aufgabe annehmen, psychologische Erkenntnisse weitergeben zu wollen, müssen wir attraktive Formate entwickeln, die von der Bevölkerung wahrgenommen und genutzt werden. Eine Kooperation mit Experten der Medien- und Kreativwirtschaft kann dabei helfen, auch diese Aufgabe zu meistern.

Im Bewusstsein vieler noch anstehender Herausforderungen möchte ich die Arbeit mit einem optimistischen Fazit beenden.

Millers Vision hat die Begeisterung geliefert, um mit *Conflict Food* eine Reise abseits des wissenschaftlichen Mainstreams anzutreten und einen aktiven Beitrag zur Lösung individueller und gesellschaftlicher Probleme zu liefern. Vor dieser Arbeit haben wir gehofft, dabei einen Weg einzuschlagen, der uns diesem Ziel näherbringt. Und wenngleich wir bislang nur wenige Schritte gegangen sind, haben wir jetzt gute Gründe, diese Reise fortzusetzen. Auf geht's!

Literaturverzeichnis

- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). New York: Academic Press.
- American Psychological Association. (2016). Give Psychology Away. Meet four mental health professionals using social media to share psychology. *Monitor on Psychology*, 47(1), 40. Abgerufen am 03.11.2019 von <https://www.apa.org/monitor/2016/01/cover-psychology>
- Aristoteles. (1907). *Metaphysik*. Abgerufen am 26.09.2019 von <http://www.zeno.org/nid/20009149554>
- Arkowitz, H., & Lilienfeld, S. O. (2006). Do self-help books help? *Scientific American Mind*, 17, 90–91.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and personality*. Irvington: Columbia UP.
- Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, R.M. (2008) *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). Pearson Studium.
- Asch, S. (1951). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31–35.
- Ash, M. G., & Geuter, U. (1985). *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert*. Opladen.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 2, 89–195.
- Azer, S. A. (2012). Can “YouTube” help students in learning surface anatomy?. *Surgical and radiologic anatomy*, 34(5), 465–468.
- Baddeley, A.D. (1999). *Human memory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ballreich, R., & Glasl, F. (2011) *Mediation in Bewegung*, 2. Aufl. Stuttgart: Concadora.
- Bambeck, J. J. (2003). Bambeck-Competence-Instrument (BCI). In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 19–30). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (2002). Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. In P. Schmuck & W. Schultz (Eds.), *The psychology of sustainable development* (pp. 209–238). Dordrecht: Kluwer.

- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53–79). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*, 22, 504–506.
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 12–15.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social Learning and personality development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bargh, J. A., & Pietromonaco, P. (1982). Automatic information processing and social perception: the influence of trait information presented outside of conscious awareness on impression formation. *Journal of personality and Social psychology*, 43(3), 437.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgartner, P. (2012). Es werden kleinere Brötchen gebacken. *Wissen Plus*, 2.
- Beck, K. (1987). *Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung. Eine kritische Analyse der deskriptiven Leistungsfähigkeit von Beobachtungsmethoden*. Göttingen: Hogrefe
- Becker, F. (2019). *Angewandte Psychologie*. Abgerufen am 15.09.2019 von <https://wpgs.de/fachtexte/wirtschaftspsychologie/angewandte-psychologie/>
- Becker, G. S. (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Becker, J. H. (2018a). Konflikte. In J. H. Becker, H. Ebert, S. Pastoors (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf*. S. 173–182. Berlin: Springer.
- Becker, J. H. (2018b). Konfliktmanagement. In J. H. Becker, H. Ebert, S. Pastoors (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf*. S. 183–191. Berlin: Springer.
- Beckermann, A. (2008) *Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Belcher, D. M. (1973). *Giving psychology away*. San Francisco: Canfield Press.

- Benjamin, L. T. (1986). Why don't they understand us? A history of psychology's public image. *American Psychologist*, 41, 941–946.
- Berk, R.A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Bernhardt, K. (2000). *Ein kognitives Trainingsprogramm zur Steuerung von Empörung*. Dissertation an der Universität Trier. Trier: Universität Trier Fachbereich I.
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V., & Rohe, W. (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen – Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Edition Stifterverband. Abgerufen am 01.11.2019 von <https://www.stifterverband.org/mission-gesellschaft>
- Besemer, C. (1999). *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. Königfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben.
- Bilsky, W. & Wülker, A. (2000). *Konfliktstile: Adaption und Erprobung des „Rahim Organizational Conflict Inventory“ (ROCI-II)*. Münster: Universität Münster, Psychologisches Institut.
- Bischof, N. (2008). *Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMFSFJ (2019). *Häusliche Gewalt*. Abgerufen am 12.12.2019 von <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/haeusliche-gewalt>
- Bonacker, T. (1996). *Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung mit Quellen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Lehrbuch*. 7. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Boyd, L. A., & Roach, A. J. (1977). Interpersonal communication skills differentiating more satisfying from less satisfying marital relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 540–542.
- Brandtstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal Adjustment: Explication and Age-Related Analysis of Assimilative and Accommodative Strategies of Coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67.

- Buckingham, D., & Scanlon, M. (2000). That is edutainment: media, pedagogy and the market place. *International forum of researchers on young people and the media*, Sydney.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test-und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Cacioppo, J. (2007). Psychology is a hub science. *APS Observer*, 20(8). Abgerufen am 02.10.2019 von <https://www.psychologicalscience.org/observer/psychology-is-a-hub-science/comment-page-1>
- Carnevale, P.J. & Pruitt, D.G. (1992). *Negotiation and mediation*. Annual Review of Psychology, 43, 531–582.
- Carrier, M. (2011). *Wissenschaftstheorie zur Einführung* (3. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Cauce, A. M. (2019). Using psychology for the public good: Making higher education accessible to low-income students. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 70–73.
- Chomsky, N. (1962). Explanatory Models in Linguistics. In E. Nagel, P. Suppes & A. Tarski (Eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science* (pp. 528–550). Stanford: Stanford University Press.
- Cohen, B. (2008). *Explaining psychological statistics (3rd ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Colman, D. (2013). *MOOC Interrupted: Top 10 Reasons Our Readers Didn't Finish a Massive Open Online Course*. Abgerufen am 05.12.2016 von http://www.openculture.com/2013/04/10_reasons_you_didnt_complete_a_mooc.html
- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological review*, 83(2), 85.
- Crosby, F. (1982). *Relative deprivation and working women*. New York: Oxford University Press.
- Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Dalton, D. R., & Cosier, R. A. (1989). Development and psychometric properties of the decision conflict and cooperation questionnaire (DCCQ). *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 697–701.

- Dawes, R. M. (1980). Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, *31*, 169–193.
- De Dreu, C. K. W. & van Lange, P. A. M. (1995). The impact of social value orientations on negotiator cognition and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 178–188.
- Demetriou, A. (2019). Making a difference in and beyond the ivory tower: Advance a theory, start a university, and transform a country's education. *Perspectives on Psychological Science*, *14*, 74–80.
- Dennett, D. C. (1981). Intentionale Systeme. In P. Bieri (Hrsg.), *Analytische Philosophie des Geistes* (S. 162–183). Königstein: Hain.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New York: Vail-Ballou.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?. *Journal of Social Issues*, *31*(3), 137–149.
- Dienes, Z., & Berry, D. (1997). Implicit learning: Below the subjective threshold. *Psychonomic Bulletin & Review*, *4*(1), 3–23.
- Dieter, A., Montada, L., & Schulze, A. (2000). *Gerechtigkeit im Konfliktmanagement und in der Mediation*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Dijk, E. van & Wilke, H. (1996). Tacit Coordination and Fairness Judgments in Social Dilemmas. In W. B. G. Liebrand & D. M. Messick (Eds.), *Frontiers in Social Dilemmas Research* (pp. 117–134). Berlin: Springer.
- Dölmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile getirilmesi. *Ankara Ü. EBF Dergisi*, *21*, 155–190.
- Dormann, C., Sonnentag, S. & van Dick, R. (2008). Zur Notwendigkeit des internationalen Publizierens angewandter psychologischer Forschung. *Psychologische Rundschau*, *59*, 169–174.
- Dörner, D. (2004). Der Mensch als Maschine. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 32–45). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Dweck, C. (2019). The choice to make a difference. *Perspectives on Psychological Science*, *14*, 21–25.
- Ebner, M., Kopp, M., Wittke, A., & Schön, S. (2015). Das O in MOOCs—über die Bedeutung freier Bildungsressourcen in frei zugänglichen Online-Kursen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, *52*(1), 68–80.

- Edelmann, W., & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eimannsberger, D. (2019). *Prädiktoren für einen produktiven Umgang mit Konflikten. Eine empirische Arbeit*. Masterarbeit an der Universität der Bundeswehr München. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München Institut für Psychologie.
- Epstein, R. (2006). Giving Psychology Away. A Personal Journey. *Perspectives on Psychological Science*, 1(4), 389–400.
- Epstein, S. (1979). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 15–45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ermann, M. (2016). Psychoanalytische Konfliktpsychologie – obsolet oder aktuell?. *Forum Psychoanalyse*, 32, 431–442.
- Ernst, A. (1997). *Ökologisch-soziale Dilemmata*. Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, J. (2010). Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen* (S. 13–20). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2012). Was sind Kompetenzen?. In W. G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 1–58). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz*. München: Luchterhand.
- Erpenbeck, J., Heyse, V. & Max, H. G. (2003). Das KODE®-System. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 365–375). Stuttgart: Schäffer- Poeschel.
- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S., & Sauter, W. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäische Kommission. (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Faller, K., Kerntke, W., & Wackmann, M. (2008). *Konflikte selber lösen. Trainingsbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*. Mühlheim an der Ruhr: Ruhr Verlag.
- Fehlau, E.G. (2002). *Konflikte im Beruf: Erkennen, lösen, vorbeugen*. München: Haufe.
- Fehr, E. & Schmidt, K. (1999). A Theory of Fairness, Competition and Cooperation. *Quarterly Journal of Economics*, 114 (3), 817–868.

- Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2016). *JIM-Studie 2016: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fine, M. (2019). Science and justice: A fragile, fraught and essential relationship. *Perspectives on Psychological Science, 14*, 85–90.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2013). *Das Harvard-Konzept: Der Klassiker der Verhandlungstechnik*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Foddy, M. & Veronese, D. (1996). Does Knowing the Jointly Rational Solution Make You Want to Pursue it? Motivational Orientation, Information, and Behavior in two Social Dilemmas. In W. B. G. Liebrand & D. M. Messick (Eds.), *Frontiers in Social Dilemmas Research* (pp. 135–164). Berlin: Springer.
- Folger, J. P., & Bush, R. A. B. (2015). Transformative Mediation. *Konfliktdynamik, 4*, 274–283.
- Franzen, A. (1994). Group size effects in social dilemmas: A review of the experimental literature and some new results for one-shot N-PD games. In U. Schulz, W. Albers & U. Mueller (Eds.), *Social Dilemmas And Cooperation* (pp. 117–146). Berlin: Springer.
- Frey, D. (1988). *Angewandte Psychologie: ein Lehrbuch*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Frey, D. (2007). Zum Theorie-Praxis-Problem in der Angewandten Psychologie. *Psychologische Rundschau, 58*, 260–262.
- Frijda, N. H. (1993). Appraisal & beyond: The issue of cognitive determinants of emotion. *Cognition & Emotion, 7*.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(1), 2–18.
- Gaugl, H.-J. (2015). *Mediation als Kurskorrektur für unsere Demokratie*. Wiesbaden: Springer.
- Gilbert, D. (1991). How Mental Systems Believe. *American Psychologist, 46*(2), 107–119.
- Glasl, F. (1994). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater*. Bern: Haupt.

- Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. *Review of Educational Research*, 42(3), 237–288.
- Goertz, G., & Mahoney, J. (2012). *A tale of two cultures. Qualitative and quantitative research in the social sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Goldstein, E. B. (2002). *Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Gorsuch, R. L., & Wallace, W. L. (2005). Giving Psychology Away Is Expensive. *American Psychologist*, 60(4), 348–349.
- Gottlieb, G. (1997): *Synthesizing Nature-Nurture. Prenatal Roots of Instinctive Behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, J. (1990). Looking fair vs. being fair: Managing impressions of organizational justice. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 111–157). Greenwich, CT: All Press.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groeben, N., & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff.
- Gron, E., & Busch, M. (2015). Lässt Mediation sozialen Frieden näher rücken? *Sozialextra*.
- Gruber, J., Saxbe, D., Bushman, B. J., McNamara, T., & Rhodes, M. (2019). How Can Psychological Science Contribute to a Healthier, Happier, and More Sustainable World?. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 3–6.
- Gründer, G., & Benkert, O. (2011). *Handbuch der Psychopharmakotherapie* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Grunert, C. (2012). Bildung und Kompetenz – Begriffliche Präzisierungen. In C. Grunert (Hrsg.), *Bildung und Kompetenz. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 19–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeske, U. (2002). *Team-und Konfliktmanagement*. Berlin: Cornelsen.
- Haft F, von Schlieffen KG. (2009). *Handbuch Mediation*. München: Beck.
- Harris, B. (2011). Time capsule: Psychology’s radio days. *Monitor on Psychology*, 42, 2.

- Hart, J. (2016). *Top 100 Tools for Personal & Professional Learning*. Abgerufen am 05.12.2016 von <http://c4lpt.co.uk/top100tools/top100-ppl>
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Heintz, A. (2018). Transformative Mediation. In S. Kracht, A. Niedostadek & P. Sensburg. (Hrsg.), *Praxishandbuch Professionelle Mediation*. Berlin: Springer.
- Herbenick, D., Reece, M., Schick, V., Sanders, S. A., Dodge, B., & Fortenberry, J. D. (2010). Sexual behavior in the United States: Results from a national probability sample of men and women ages 14–94. *The Journal of Sexual Medicine*, 7, 255–265.
- Hermann, T. (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herzog, W. (2012). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2009). *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Himpsl, F. (2017). *Forschung, Lehre – und was noch? Unter dem Etikett „Third Mission“ erschließen sich deutsche Hochschulen neue Aufgabenfelder*. Abgerufen am 01.11.2019 von <https://www.duz.de/beitrag/!/id/428/forschung-lehre-und-was-noch>
- Hintze, J. L., & Nelson, R. D. (1998). Violin Plots: A Box Plot-Density Trace Synergism. *The American Statistician*. 52(2), 181–184.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Put your data to use: Entering the real world of children and families. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 37–42.
- Höffe, O. (2006). *Aristoteles* (3. Aufl.). München: Beck.
- Höfler, E., & Kopp, M. (2018). MOOCs und Mobile Learning. In C. de Witt & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 543–564). Wiesbaden: Springer VS.
- Holling, H., Kanning, U. P. & Hofer, S. (2003). Handbuch zum Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz“ SOKO. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 126–139). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Holmes, J. G., Miller, D. T., & Lerner, M. J. (2002). Committing altruism under the cloak of self-interest: The exchange fiction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 144–151.

- Holzkamp, K. (1970). Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1*, 109–141.
- Homans, G. C. (1968). *Elementarformen menschlichen Verhaltens*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Homans, G.C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Hoogerheide, V., Renkl, A., Fiorella, L., Paas, F., & Van Gog, T. (2019). Enhancing example-based learning: Teaching on video increases arousal and improves problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology, 111*(1), 45.
- Hösl, G. (2011). Das Potenzial der Transformativen Mediation. *Zeitschrift für Konfliktmanagement, 5*, 136–140.
- Hsiao, A.T., & Reber, A.S. (1998). The role of attention in implicit sequence learning: Exploring the limits of the cognitive unconscious. In M. A. Stadler & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning*. (pp. 471–494). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hugo-Becker A., & Becker H. (2000). *Psychologisches Konfliktmanagement*. München: dtv.
- Initiative D21 e. V. (2019). *D21-Digital-Index 2018/2019. Eine Studie der Initiative D21*. Abgerufen am 08.12.2019 von <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2018-2019/>
- Ittel, A., Raufelder, D., & Scheithauer, H. (2014). Soziale Lerntheorien. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 330–353). Berlin: Springer.
- Ittner, H. (2008). *Cooperation in social dilemma situations and the role of justice – an alternative multimethod approach*. Vortrag auf der 21st IACM-Conference, Chicago, IL, USA, 05.07.2008.
- Jaudas, M., Maes, J., & Hübner, M. (in prep.) Bewertung von konfliktkompetenzvermittelnden Edutainmentvideos. Experimentelle Studie zur Interaktion von Motivation, Erwartung und Gestaltung. *Unveröffentlichte Studie am Institut für Psychologie, Universität der Bundeswehr München*. Neubiberg.
- Jaudas, M., Maes, J., & Kummer, L. A. (in prep.) Qualitative Analyse zur Wahrnehmung medialer Konfliktkompetenzvermittlung und motivationalen Hintergründen. *Unveröffentlichte Studie am Institut für Psychologie, Universität der Bundeswehr München*. Neubiberg.

- Jaudas, M., Maes, J., & Walkow, M. (in prep.) Der Einfluss von Selbst- und Fremdbeschreibung auf das wahrgenommene Konfliktverhalten. *Unveröffentlichte Studie am Institut für Psychologie, Universität der Bundeswehr München*. Neubiberg.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe* (Übersetzung: Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, TX: The New Media Consortium.
- Jones, J. S. (2019). Doing diversity: Creating spaces, opportunities, and change. *Perspectives on Psychological Science, 14*, 43–48.
- Jones, T., & Cuthrell, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools, 28*(1), 75–85.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 27–74). Berlin: Springer.
- Jüttemann, G. (1983). *Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessenere Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Jüttemann, G. (2004). Annäherungen an die menschliche Seele: Zur Bedeutung von „Drama“ und „Wunsch“ für eine konkrete Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 134–161). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Jüttemann, G. (2007). Wundts Psychologiekonzept ist nicht die Ursache, sondern die Lösung des Problems. *Psychologische Rundschau, 58*, 267–269.
- Kallus, K. W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: facultas.wuv.
- Kals, E. (1999). Der Mensch nur ein zweckrationaler Entscheider? *Zeitschrift für Politische Psychologie, 7*, 267–293.
- Kals, E. (2003). Mediation in deutschsprachigen Ländern. In Zentrum für Psychologie Information und Dokumentation (Hrsg.), *Konfliktlösung und Mediation* (S. 5–13). Trier: ZPID.
- Kals, E., & Müller, M. (2009). Emotionsbearbeitung in der Mediation. *Perspektive Mediation: Beiträge zur Konfliktkultur, (3)*, 151–156.
- Kals, E., Ittner, H. & Müller, M. (2000). *Gerechtigkeitspsychologische Analyse und Mediation von Konflikten: Fragebogen zu einem verkehrspolitischen Trierer Konflikt*

- (*Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 134*).
Trier: Universität Trier, Fachbereich I -Psychologie.
- Kanning, U. P. (2009). *ISK – Inventar Sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P., von Rosenstiel, L., Schuler, H., Petermann, F., Nerdinger, F., Batinic, B., Hornke, L., Kersting, M., Jäger, R., Trimpop, R. M., Spiel, C., Korunka, C., Kirchler, E., Sarges, W. & Bornewasser, M. (2007). Angewandte Psychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Praxis – Plädoyer für mehr Pluralismus. *Psychologische Rundschau*, 58, 238–248.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Grundlagen der Sozialwissenschaften*. (Band 1). Weinheim: Beltz.
- Kerr, N.L. & Harris, S.E. (1996). Why do 'Cooperators' Cooperate?: Efficacy as a Moderator of Social Motive Effects. In W. B. G. Liebrand & D. M. Messick (Eds.), *Frontiers in Social Dilemmas Research* (pp. 101–116). Berlin: Springer.
- Kerres, M., Hölterhof, T., & Rehm, M. (2017). Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (S. 141–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiesel, A. (2012). *Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kilman, R. H., & Thomas, K. W. (1974). Developing a forced choice measure of conflict handling behavior: The "MODE" instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 309–325.
- Klatzky, R. L. (2009). Giving Psychological Science Away. The Role of Applications Courses. *Perspectives on Psychological Science*, 4(5), 522–530.
- Klein-Kretschmar, J., Zimmermann, V. (2001). Vom Wissensbedarf zum Web-based Training. In W. Kraemer & M. W. Müller (Hrsg.), *Corporate Universities und E-Learning* (S. 339–355). Wiesbaden: Springer.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS.
- Koch, I., & Stahl, C. (2017). Lernen – Assoziationsbildung, Konditionierung und implizites Lernen. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 319–355). Berlin: Springer.

- Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 61–73.
- Kowal, S. (1987). Einführungen in die Psychologie: Neue Antworten auf alte Fragen. In S. Kowal (Hrsg.), *Schüler lernen Psychologie* (S. 4–33). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kowal, S. (2004). Giving psychology away: Psychologieunterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und die Patenschaft der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Anna-Freud-Oberschule in Berlin. *Report Psychologie*, 29(6), 366–370.
- KPMG (2009). *Konfliktkostenstudie – Die Kosten von Reibungsverlusten in Industrieunternehmen*. Berlin.
- Kriegel-Schmidt, K. (2017). *Mediation als Wissenschaftszweig*. Wiesbaden: Springer.
- Kriz, J. (2007). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kruglanski, A. W. (2019). My road to violent extremism (as its researcher, that is...). *Perspectives on Psychological Science*, 14, 49–53.
- Kupersmidt, J. B., Burchinaal, M., Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7(4), 825–843.
- Kurdek, L. A. (1994). Conflict resolution styles in gay, lesbian, heterosexual nonparent, and heterosexual parent couples. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 705–722.
- Lackner, E., Ebner, M., & Khalil, M. (2015). MOOCs as granular systems: design patterns to foster participant activity. *eLearning Papers*, 42, 28–37.
- Lange, P. A. M., van, Liebrand, W. B., Messick, D. M. & Wilke, H. A. M. (1992). Introduction and Literature Review. In W. B. G. Liebrand, D. M. Messick & H. A. M. Wilke (Eds.), *Social dilemmas: Theoretical issues and research findings* (pp. 4–21). Oxford: Pergamon Press.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American psychologist*, 36(4), 343–356.
- Laucken, U. (2003). Über die semantische Blindheit einer neurowissenschaftlichen Psychologie. *Journal für Psychologie*, 11 (2). 149–175.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141–169.

- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lehr, U., & Thomaе, H. (1991). *Alltagspsychologie. Aufgaben, Methoden, Ergebnisse*. Darmstadt.
- Lehr, U. (1965). Erscheinungsweisen des Konflikts. In H. Thomaе (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Vol. II: Motivation, S. 306–331). Göttingen: Hogrefe.
- Lerner, J. S. (2019). Decision science meets national security: A personal perspective. *Perspectives on Psychological Science, 14*, 96–100.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world. A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Lerner, M. J., & Simmons, C. H. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection?. *Journal of Personality and social Psychology, 4*(2), 203.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). New York: Plenum.
- Lewin, K. (1931). *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*. Leipzig: Hirzel.
- Lilienfeld, S. O., Ammirati, R., & Landfield, K. (2009). Giving debiasing away: Can psychological research on correcting cognitive errors promote human welfare?. *Perspectives on psychological science, 4*(4), 390–398.
- Lippmann, E. (2013). Konfliktmanagement. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für Führungskräfte*. S. 316–358. Berlin: Springer.
- Luce, R. D. & Raiffa, H. (1957). *Games and Decisions: Introduction and Critical Survey*. London: Jon Wiley and Sons.
- Lück, H. E. (1996). *Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lückert, H.R. (1957). *Konflikt-Psychologie*. München: Reinhardt.
- Lyubomirsky, S. (2019). The road to happiness is paved with a little gold, a lot of reporters, many emails, thousands of frequent flyer miles, and 604 hours of writing. *Perspectives on Psychological Science, 14*, 26–28.
- Mack, W. (2015). Humanwissenschaftliche Perspektiven der Psychologie. In M. Pietraß (Hrsg.), *Krisen und Chance: Humanwissenschaftliche Perspektiven* (Schriftenreihe

- der Universität der Bundeswehr München Band 09) (S. 36–41). München: Universität der Bundeswehr München.
- Maes, J. (2004). Gerechtigkeit und Eigennutz. Macht und Mythos zweier Motive. In K. Horstmann, M. Hüttenhoff & H. Koriath (Hrsg.), *Gerechtigkeit - eine Illusion?* (Symposion. Anstöße zur interdisziplinären Verständigung, Band 5) (S. 125–143). Münster: Lit-Verlag.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 85). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Mann, D. (1996). Serious play. *Teachers College Record*, 97(3), 446–470.
- Mayer, R.E. (2001). Multimedia learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43–52.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mazur, J. E. (2006). *Lernen und Verhalten*. München: Pearson.
- McClellan, J. (1997). *The Conflict Resolution Questionnaire*. In Henning, M. A. (2004). Reliability of the Conflict Resolution Questionnaire: Considerations for using and developing Internet-based questionnaires. *The Internet and Higher Education*, 7(3), 247-258.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Messick, D. M. & McClintock C. G. (1968). Motivational bases of choice in experimental games. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 1–25.
- Mikula, G. (1987). Gerechtigkeit. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 174–177). München: Psychologie Verlags Union.
- Miller, D. T., & Ratner, R. K. (1996). The power of the myth of self-interest. In L. Montada & M. J. Lerner (Eds.), *Current societal issues about justice* (pp. 25–48). New York: Plenum.
- Miller, G. A. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24(12), 1063–1075.

- Montada, L. (1983). Verantwortlichkeit und das Menschenbild in der Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessenere Forschungspraxis* (S. 162–189). Weinheim: Beltz.
- Montada, L. (1989). Bildung der Gefühle? *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 293–311.
- Montada, L. (1992). Eine Pädagogische Psychologie der Gefühle. Kognitionen und die Steuerung erlebter Emotionen. In H. Mandl, M. Dreher & H.- J. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 229–249). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (1995a). Ein Modell der Eifersucht. *Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral"*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Montada, L. (1995b). *Kategorien der Angst und Möglichkeiten der Angstbewältigung. Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral"*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Montada, L. (1998). Fug und Unfug in der Bewertung der Impaktfaktoren von Zeitschriften. *Psychologische Rundschau*, 49, 228–230.
- Montada, L. (2003). Justice, equity and fairness in human relations. In I. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (Vol. 5, pp. 537–568). Hoboken: Wiley.
- Montada, L. (2003). Vortrag zum Symposium zur Emeritierung von Prof. Dr. Leo Montada am 12.12.2003. Trier: Universität Trier.
- Montada, L. (2004). Konfliktmediation – Ein Weg zur Kultivierung sozialen Lebens. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 361–372). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Montada, L. (2009). Mediation-Pfade zum Frieden. *Erwägen Wissen Ethik*, 20(4).
- Montada, L., & Kals, E. (2013). *Mediation: psychologische Grundlagen und Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Montada, L., Dalbert, C., Reichle, B., & Schmitt, M. (1986). Urteile über Gerechtigkeit, "Existentielle Schuld" und Strategien der Schuldabwehr. *Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen*, 205–225
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012) *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Moreno, R., & Valdez, A. (2007). Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 194–206.

- Mouton, J. S., & Blake, R. R. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Müller, G. (2019). *Historische Meilensteine in der Geschichte der Neuropsychologie und der Neurowissenschaften*. Abgerufen am 27.10.2019 von <https://www.gnp.de/fuer-patienten-betroffene/geschichte-der-neuropsychologie>
- Münch, D. (2002). Die Einheit der Psychologie und ihre anthropologischen Grundlagen. *Journal für Psychologie*, 10 (1). 40–62.
- Münchhausen, G., & Seidel, S. (2016). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 587–607). Wiesbaden: Springer VS.
- Murthykumar, K., Nallaswamy, D. und Prasad, P. (2015). Impact of Video Based Learning on the Performance of Post Graduate Students in Biostatistics: A Retrospective Study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 9(12).
- Müssig, C. (2018). Im Netz und mit Apps—Erfolgreich Lernen. *Pflegezeitschrift*, 71(4), 44–46.
- Myers, D. (2019). Getting people with hearing loss in the loop. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 29–33.
- Nemeth, C. (1972). A critical analysis of research utilizing the prisoner's dilemma paradigm for study of bargaining. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 203–234). New York: Academic Press.
- Okan, Z. (2012). Edutainment and Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1080–1082). Boston, MA: Springer.
- Olekalns, M. & Smith, P. L. (1999). Social value orientations and strategy choices in competitive negotiations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 657–668.
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pauen, M. (2001). *Grundprobleme der Philosophie des Geistes. Eine Einführung*. Frankfurt: Fischer.
- Pawlow, I. (1928). *Lectures on conditioned reflexes*. New York, NY: Liveright.

- Pekrum, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4) 359–376.
- Perko, G., & Klitschke, D. (2014). *Kompetenzmessung in der Hochschullehre?*. Weinheim: Beltz.
- Perrig, W. J. (1996). Implizites Lernen. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 7) (S. 203–234). Göttingen: Hogrefe.
- Persinger, M. A. (1987). *Neuropsychological Bases of God Beliefs*. New York.
- Peschel, H. W. (2013). Plädoyer für eine Humanisierung der Psychologie. *Zeitschrift für Spiritualität und Transzendente Psychologie*, 3 (1). 92–111.
- Peters, A. & Winzer, H. (2003). Emotional Competency Inventory (ECI). In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 539–542). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In R. E. Petty & J. T. Cacioppo (Eds.), *Communication and persuasion* (pp. 1–24). Springer, New York, NY.
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz, M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Polanyi, M. (1985) *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Politzer, G. (1974). *Kritik der klassischen Psychologie*. Köln.
- Popper, K. R. (1989). *Logik der Forschung* (9. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Poser, H. (2009). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Proctor, R.F.II., & Adler, R.B. (1991). Teaching interpersonal communication with feature films. *Communication Education*, 40, 393–400.
- Proksch, S. (2018). *Mediation*. Wiesbaden: Springer.
- Pruitt, D. G. & Kimmel, M.J. (1977). Twenty years of experimental gaming: Critique, synthesis and suggestions for the future. *Annual Review of Psychology*, 28, 363–392.
- Pruitt, D.G. & Carnevale, P.J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham: Open University Press.

- Psychologie Heute. (2019). *Mediadaten 2020*. Abgerufen am 01.11.2019 von https://www.psychologie-heute.de/fileadmin/user_upload/PH_Mediadaten_2020_web.pdf
- Puca, R. (2014). Konflikttheorie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 863). Bern: Hogrefe.
- Putnam, L. L., & Wilson, C. E. (1982). Communication strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. *Communication Yearbook*, 6, 629–652.
- Rabe, C.S. & Wode, M. (2014). *Mediation. Grundlagen, Methoden, rechtlicher Rahmen*. Heidelberg: Springer.
- Radant, M. & Dalbert, C. (2003). *Zur Dimensionalität der Ambiguitätstoleranz*. Poster auf der 7.DPPD-Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Halle.
- Ragin, C. C. (2000). *Fuzzy-set social science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376.
- Raiffa, H. (1982). *The art and science of negotiation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reis, H.T. (1984). The multidimensionality of justice. In R. Folger (Ed.), *The sense of injustice: Social psychological perspectives* (pp. 25–61). New York: Plenum.
- Rey, G.D. (2008). *Lernen mit Multimedia. Die Gestaltung interaktiver Animationen*. Dissertation an der Universität Trier. Abgerufen am 08.12.2019 von <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/278>
- Richardson, V., & Kile, R.S. (1999). The use of videocases in teacher education. In M. L. Lundeberg, B. Levin, & H. Harrington (Eds.), *Who learns from cases and how? The research base for teaching with cases* (pp. 121–136). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Riechmann, T. (2003). *Spieltheorie*. München: Vahlen.
- Roessler, I. (2015). Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. *Wissenschaftsmanagement*, 2, 46–47.
- Roessler, I., Döng, S., & Hachmeister, C.-D. (2015). Was sind die Missionen der Hochschule? Third Mission: Leistung von Fachhochschulen für die und mit der

- Gesellschaft. *Arbeitspapier Nr. 182 des CHE Centrum für Hochschulentwicklung*. Gütersloh.
- Ros, A. (1990) *Begründung und Begriff. Wandlungen des Verständnisses begrifflicher Argumentationen*. Hamburg: Meiner.
- Ros, A. (2012). Über einige methodische Fehler bei der neueren Diskussion um philosophische Aspekte des Geist-Materie-Problems. *e-Journal Philosophie der Psychologie*, 6 (2012). Abgerufen am 02.10.2019 von <http://www.jp.philo.at/texte/RosA3.pdf>
- Rosenberg, M. B. (2007). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Rosenthal, D. B., & Hautaluoma, J. (1987). Effects of importance issues, gender, and power contenders on conflict management style. *The Journal of Social Psychology*, 128, 699–701.
- Roth, G. (2000). Geist ohne Gehirn? Hirnforschung und das Selbstverständnis des Menschen. *Forschung & Lehre*, 5, 249–251.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rothacker, E. (2019). *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Rötzer, A. (2003). Die Einteilung der Wissenschaften. *Analyse und Typologisierung von Wissenschaftsklassifikationen* (Dissertation an der philosophischen Fakultät der Universität Passau). Abgerufen am 24.09.2019 von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/year/2006/docId/59>
- Rubin, Z., & Peplau, A. (1973). Belief in a Just World and Reactions to Another's Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery 1. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73–93.
- Ruch, F. L., & Zimbardo, P. G. (1971). *Psychology and life* (8th ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Rudeloff, M. (2019). Kompetenz: Grundlagen und Begriffsbestimmung. In M. Rudeloff (Hrsg.), *Der Einfluss informeller Lerngelegenheiten auf die Finanzkompetenz von Lernenden am Ende der Sekundarstufe I* (S. 13–48). Wiesbaden: Springer.
- Sanford, F. H. (1955). Creative health and the principle of habeas mentem. *American Psychologist*, 10, 829–835.

- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2000). *Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schacter, D.L. (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 13(3), 501.
- Schelling, T. (1960). *The strategy of conflict*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust? *Methodology*, 6(4), 147–151.
- Schmitt, M. & Montada, L. (1981). *Entscheidungsgegenstand, Sozialkontext und Verfahrensregel als Determinanten des Gerechtigkeitsurteils (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 7)*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M., & Montada, L. (1982). Determinanten erlebter Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 32–44.
- Schmitt, M., Montada, L. & Maes, J. (2000). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Abschlussbericht an die DFG (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 132). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1993). *Abriss der Gerechtigkeitspsychologie*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, W. (2018). E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 199–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Schönplflug, W. (2004). *Geschichte und Systematik der Psychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schönplflug, W. (2008). Praktische Psychologie an Hochschulen – Mischkultur und kein Sozialfall. *Psychologische Rundschau*, 59, 52–53.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

- Schütz, A. (1972). Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt. In A. Brodersen (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze. II Studien zur soziologischen Theorie* (S. 22–50). Den Haag: Springer.
- Schwarz, G. (2005). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. Wiesbaden: Gabler.
- Schwarz, G. (2014). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen* (9.Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schwinger, T. (1980). Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 107–140). Bern: Huber.
- Schwinger, T. & Kayser, E. (1987). Verhandlungsverhalten. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 361–364). München: Psychologie Verlags Union.
- Seidel, R. (2004). Quellen und Perspektiven humanwissenschaftlichen Denkens in der Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 81–101). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Seidel, R. (2018). Auf dem Weg zu einer wirklich allgemeinen Psychologie. *Journal für Psychologie*, 26(1), 97–122.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schulz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 450–459.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Sguaitamatti, D.A., & Hellmüller, S. (2012). Macht und Gerechtigkeit in Friedensverhandlungen: Mediation normativ Erforschen. In D. Busch & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Mediation erforschen* (S. 87–110). Wiesbaden: Springer.
- Shubik, M (Hg.). (1965). *Spieltheorie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Fischer
- Skinner, B.F. (1938). 'Superstition' in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168–172.
- Slavich, M. (2009). On 50 Years of Giving Psychology Away: An Interview With Philip Zimbardo. *Teaching of Psychology*, 36, 278–284.
- Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., & Bialosiewicz, S. (2012). Relative deprivation: A theoretical and meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 203–232.

- Snyder, D. K. (1981). *Manual for the Marital Satisfaction Inventory*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer-Knaur.
- Sprenger, P. (2001). Zur Bedeutung von web-basierten Inhalten in virtuellen Lernarchitekturen. In W. Kraemer & M. W. Müller (Hrsg.), *Corporate Universities und E-Learning* (S. 287–313). Wiesbaden: Springer.
- Sprung, L., & Sprung, H. (2010). *Eine kurze Geschichte der Psychologie und ihrer Methoden*. Profil Verlag.
- Stadler, M.A. (1997). Distinguishing implicit and explicit learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4(1), 56–62.
- Steffes, E.M. & Duverger, P. (2012) Edutainment with Videos and its Positive Effect on Long Term Memory. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 20(1), 1–20.
- Stegmüller, W. (1973). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. IV. Studienausgabe, Teil A*. Berlin: Springer.
- Sträfling, N., & Krämer, N. C. (2013). Gemeinsam lernen auf Facebook & Co.?. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(4), 409–428.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics (CT) scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75–88.
- Streeck, U. (2013). Implizites Beziehungswissen. *Psychotherapeut*, 58(2), 143–151.
- Süss, D., & Negri, C. (2019). *Angewandte Psychologie: Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft*. Berlin: Springer.
- Sweller, J. (1999). *Instruction design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern: Huber.
- Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463–477.
- The Psych Show. (2018). *How to deal with emotions in a healthy way*. Abgerufen am 03.11.2019 von https://www.youtube.com/watch?v=__PxY-SPG14w
- Thibaut, J. W., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Thomae, H. (1996). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie* (3. Aufl.). Göttingen.

- Thomann, C., & Schulz von Thun, F. (2003). *Klärungshilfe 1. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen*. Reinbeck: Rowohlt.
- Thomas, K. W. (2008). Thomas-Kilmann Conflict Mode. *TKI Profile and Interpretive Report*, 1–11.
- Thompson, B. (2007). Effect sizes, confidence intervals, and confidence intervals for effect sizes. *Psychology in the Schools*, 44, 423–432.
- Thompson, L. (1990). Negotiation behavior and outcomes: empirical evidence and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 108, 515–532.
- Thompson, L. & Hrebec, D. (1996). Lose-lose agreements in interdependent decision making. *Psychological Bulletin*, 120, 396–409.
- Thompson, L., Peterson, E. & Kray, L. (1995). Social Context in Negotiation. An Information-Processing Perspective. In R. M. Kramer & D. M. Messick (Eds.), *Negotiation As A Social Process* (pp. 5–36). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thorndike, E.L. (1929). *Human learning*. New York, NY: Johnson Reprint.
- Tries, J. & Reinhardt, R. (2008). *Konflikt- und Verhandlungsmanagement. Konflikte konstruktiv nutzen*. Berlin: Springer.
- Tröndle, J. (2017). Mediation – nicht einfach nur ein Verfahren! In K. Kriegel-Schmidt (Hrsg.), *Mediation als Wissenschaftszweig* (S. 33–42). Wiesbaden: Springer.
- Trötschel, R. & Gollwitzer, P. (2004). Verhandlungsführung – psychologische Grundlagen. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (S. 116–128). Weinheim: Beltz.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185 (4157), 1124–1131.
- Tyler, T.R. (2000). Social Justice: Outcome and Procedure. *International Journal of Psychology*, 35(2), 117–125.
- Ulrich, H. (2001). *Gesammelte Schriften. Werkausgabe in fünf Bänden*. Heidelberg: Spektrum.
- van der Zee, T., Admiraal, W., Paas, F., Saab, N., & Giesbers, B. (2017). Effects of subtitles, complexity, and language proficiency on learning from online education videos. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 29(1), 18–30.
- Velden, M. (2005). *Biologismus-Folge einer Illusion*. Göttingen: V&R unipress GmbH.

- Vienne, F., & Brandt, C. (2009). *Wissensobjekt Mensch. Humanwissenschaftliche Praktiken im 20. Jahrhundert*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Vollmeyer, R. (1994). Positive and negative mood effects on solving a resource dilemma. In U. Schulz, W. Albers & U. Mueller (Eds.), *Social Dilemmas And Cooperation* (pp. 75–98). Berlin: Springer.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1996). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Wedding, D. (2017). Public Education and Media Relations in Psychology. *American Psychologist*, 72(8), 764–777.
- Wedding, D., Wongpakaran, N., & Wongpakaran, T. (2017). The Use of Films to Enhance Pedagogy in the Psychology Classroom. *Internationalizing the Teaching of Psychology*, 61.
- Wegener, B. (1992) Soziale Gerechtigkeit: Gerechtigkeitsforschung und Legitimationsnormen. *Zeitschrift für Soziologie*, 21, 269–283.
- Weidman, A. C., Cheng, J. T., & Tracy, J. L. (2018). The psychological structure of humility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(1), 153–178.
- Weigel, S. (2017). Warum jetzt Mediation?! In K. Kriegel-Schmidt (Hrsg.), *Mediation als Wissenschaftszweig* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer.
- Weimar, R. (2006). *Konflikt und Entscheidung*. Dissertation an der Universität Heidelberg. Abgerufen am 12.11.2019 von <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7015/>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Weingart, L. R., Bennett, R & Brett, J. (1993). The impact of consideration of issues and motivational orientation on group negotiation processes and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 7(8), 504–517.
- Weissberg, R. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 65–69.
- Westdeutsche Zeitung (2019). *Wieder Gewalt in Freibad - Junger Mann nach Messerattacke notoperiert*. Abgerufen am 12.12.2019 von https://www.wz.de/nrw/wieder-gewalt-in-freibad-junger-mann-nach-messerattacke-notoperiert_aid-39710597

- Westermann, R. (2004). Verknüpfung natur-und geisteswissenschaftlicher Theorien als Aufgabe einer humanwissenschaftlichen Methodenlehre. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 61–80). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Wilhelm, A. (1970). *Angewandte Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Will, H.-D. (2019). Der Umgang mit Gerechtigkeit in der Mediation. In S. Kracht, A. Niedostadek, & P. Sensburg, (Hrsg.), *Praxishandbuch Professionelle Mediation: Methoden, Tools, Marketing und Arbeitsfelder* (S. 1–21). Berlin: Springer.
- Winkel, S., Petermann, F., & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Stuttgart: UTB.
- Wissenschaftsrat. (2018). *Perspektiven der Psychologie in Deutschland*. Abgerufen am 02.10.2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6825-18.pdf>
- Wottawa, H. (2007). Mehr Pluralismus in der akademischen Psychologie – Ein kognitives Problem oder einfach eine Machtfrage? *Psychologische Rundschau*, 58, 263–266.
- Wrightsmann, L. S., & Sigelman, C. K. (1979). Take the fifth. The authors speak. *Teaching of Psychology*, 6, 246–247.
- Zahn, C., Schaeffeler, N., Giel, K. E., Wessel, D., Thiel, A., Zipfel, S., & Hesse, F. W. (2014). Video clips for YouTube: Collaborative video creation as an educational concept for knowledge acquisition and attitude change related to obesity stigmatization. *Education and Information Technologies*, 19(3), 603–621.
- Zilles, K., & Rehkämper, G. (1993). *Funktionelle Neuroanatomie*. Berlin: Springer.
- Zimbardo, P. G. (2004). Does psychology make a significant difference in our lives?. *American Psychologist*, 59(5), 339–351.
- Zimmermann, G. (2006). Sozialer Konflikt. In B. Schäfers & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 148–141). 9. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie- Problem“ der empirischen Bildungsforschung?. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 218–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Screenshot eines Videos, Studie 1	158
Abbildung 2: Dichtefunktionen des gemittelten Lern- und Unterhaltungsaspekts, Studie 1	169
Abbildung 3: Dichtefunktion der angegebenen Präferenz, Studie 1	170
Abbildung 4: Screenshot eines Videos, Studie 2	183
Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der Häufigkeiten in Aufgabe 1, Studie 2	191
Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Häufigkeiten in Aufgabe 2, Studie 2	193
Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Häufigkeiten in Aufgabe 4, Studie 2	195
Abbildung 8: Histogramme des Lern- und Unterhaltungsaspekts, Studie 2.....	201
Abbildung 9: Screeplot mit Parallelanalyse, Studie 3	226
Abbildung 10: Screenshot eines Videos, Studie 4	245
Abbildung 11: Screenshot des Interviewformates.....	296

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Multi-Level-Multi-Channel-Ansatz.....	145
Tabelle 2: Untersuchungsdesign, Studie 1	157
Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung, Studie 1	162
Tabelle 4: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Einzelfragen im Wissenstest mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 1 (N = 90)	164
Tabelle 5: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des Gesamtwertes im Wissenstest mit t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 1 (N = 90)	165
Tabelle 6: Hierarchische multiple Regression von wahrgenommenem Lern- und Unterhaltungsaspekt auf die Videopräferenz, Studie 1 (N=90).....	166
Tabelle 7: Hierarchische multiple Regression von wahrgenommenem Lern- und Unterhaltungsaspekt auf das Testergebnis, Studie 1 (n = 51).....	167
Tabelle 8: Verteilungsmaße des wahrgenommenen Lernaspekts, Studie 1 (n = 90).....	168
Tabelle 9: Verteilungsmaße des wahrgenommenen Unterhaltungsaspekts, Studie 1 (n = 90).....	169
Tabelle 10: Verteilungsmaße der Präferenz, Studie 1 (n = 90)	170
Tabelle 11: Kategoriensystem der offenen Rückmeldungen zur Einschätzung der Erhebung, Studie 1	171
Tabelle 12: Untersuchungsdesign, Studie 2	182
Tabelle 13: Beschreibung der Ausgangsstichprobe, Studie 2 (N = 191)	187
Tabelle 14: Bivariate Korrelationen zwischen Geschlecht, Alter, Bildung und Testfragen, Studie 2 (N = 191)	188
Tabelle 15: Beschreibung der parallelisierten Stichprobe, Studie 2 (N = 110).....	189
Tabelle 16: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 1 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)	191
Tabelle 17: ANCOVA zu Aufgabe 1 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110).....	192
Tabelle 18: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 2 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)	193

Tabelle 19: ANCOVA zu Aufgabe 2 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110).....	194
Tabelle 20: Chi ² -Quadrattest zur Testung der Antworthäufigkeiten von Aufgabe 3, Studie 2 (N = 110).....	195
Tabelle 21: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 4 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)	196
Tabelle 22: ANCOVA zu Aufgabe 4 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110).....	196
Tabelle 23: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich der Aufgabe 5 mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110)	197
Tabelle 24: ANCOVA zu Aufgabe 5 mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110).....	197
Tabelle 25: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des aggregierten Testwertes mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 2 (N = 110).....	198
Tabelle 26: ANCOVA des aggregierten Testwertes mit den Kovariaten Alter und Bildung, Studie 2 (N = 110).....	199
Tabelle 27: Hierarchische multiple Regression von wahrgenommenem Lern- und Unterhaltungsaspekt auf das Testergebnis, Studie 2 (n = 52).....	199
Tabelle 28: Verteilungsmaße des wahrgenommenen Unterhaltungs- und Lernaspekts, Studie 2 (n = 52).....	200
Tabelle 29: Theoretische Struktur des Inventars zur Erfassung mediationsspezifischer Konfliktkompetenz, Studie 3.....	213
Tabelle 30: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des aggregierten Testwertes mittels Mann-Whitney-U-Test zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 3 (N = 43).....	220
Tabelle 31: Schwierigkeitsanalyse und Mittelwertvergleich der Wissensfragen aus der ersten Teilkompetenz für Experten- und Vergleichsgruppe, Studie 3 (N = 43)	221
Tabelle 32: Verteilungskennwerte der Schwierigkeiten für Einzelaufgaben und Antwortoptionen, Studie 3	222
Tabelle 33: Verteilungskennwerte der Items aus der Erfahrungsfacette, Studie 3 (N = 101)	225
Tabelle 34: Rotierte Hauptachsenanalyse der Erfahrungsfacette, Studie 3 (N =101)	227

Tabelle 35: Skaleninterkorrelationen, Skalenkennwerte und Reliabilitäten des IMMK-E, Studie 3 (N = 101)	235
Tabelle 36: Skaleninterkorrelationen, Skalenkennwerte und Reliabilitäten des IMMK-E, Studie Eimannsberger (N = 198).....	235
Tabelle 37: Skaleninterkorrelationen von IMKK-E mit CRQ, ROCI-D, KK, Studie Eimannsberger (N = 198).....	237
Tabelle 38: Skaleninterkorrelationen von IMKK-E mit Flexibler Zielanpassung, Eigennutz, Ambiguität und Empathie, Studie Eimannsberger (N = 198)	238
Tabelle 39: Untersuchungsdesign (Studie 4).....	244
Tabelle 40: Struktur und Itemzuordnung des revidierten IMKK, Studie 4.....	246
Tabelle 41: Quotenplan für Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4.....	248
Tabelle 42: Anzahl der Teilnehmer über die vier Messzeitpunkte, Studie 4	248
Tabelle 43: Prozentuale Verteilung der Geschlechter, Studie 4	249
Tabelle 44: Altersverteilung, Studie 4	249
Tabelle 45: Verteilung des Bildungsstatus, Studie 4	250
Tabelle 46: Skaleninterkorrelationen, Skalenkennwerte und Reliabilitäten des IMMK-E, Studie 4 (N = 355)	252
Tabelle 47: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK-W mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4	253
Tabelle 48: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK-F mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4	254
Tabelle 49: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK-E mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4	256
Tabelle 50: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Studie 4.....	257
Tabelle 51: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für abhängige Stichproben zwischen den Messzeiträumen für die Experimentalgruppe, Studie 4 (n = 140).....	258
Tabelle 52: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für abhängige Stichproben zwischen den Messzeitpunkten für die Kontrollgruppe, Studie 4 (n = 140).....	259

Tabelle 53: Deskriptiver und inferenzstatistischer Vergleich des IMKK mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwischen Experimental- & Kontrollgruppe, Follow-Up Studie 4 (N =280).....	260
Tabelle 54: Offene Rückmeldungen der Teilnehmer - Unterkategorien „positiv“, Studie 4	261
Tabelle 55: Offene Rückmeldungen der Teilnehmer - Unterkategorien „negativ“, Studie 4	262
Tabelle 56: Videowahrnehmung hinsichtlich Präferenz, Studie 4	263
Tabelle 57: Videowahrnehmung hinsichtlich Nutzungsabsicht, Studie 4.....	264
Tabelle 58: Videowahrnehmung hinsichtlich Nützlichkeit im Alltag, Studie 4.....	264
Tabelle 59: Videowahrnehmung hinsichtlich Verhaltensveränderung, Studie 4	265
Tabelle 60: Videobewertung hinsichtlich Informationsgehalt, Studie 4.....	265
Tabelle 61: Videobewertung hinsichtlich Unterhaltsamkeit, Studie 4	266
Tabelle 62: Videobewertung hinsichtlich Verständlichkeit, Studie 4.....	266
Tabelle 63: Videobewertung hinsichtlich Stimme des Sprechers, Studie 4.....	267
Tabelle 64: Videobewertung hinsichtlich Sprechtempo, Studie 4.....	267
Tabelle 65: Veränderungen des Videoformates aus Sicht der Nutzer, Studie 4.....	268

Anhang

S1.1 Darstellung der Auswahloptionen in Video 5, Studie 1

Wie sollte Norman in dieser Situation am besten reagieren?

Wähle eine Antwortmöglichkeit aus!

Videoabschnitt 1

1. Gegenseitige Bedürfnisse erklären [r]
2. Befürworten des Bedürfnisprinzips
3. Befürworten des Leistungsprinzips

Videoabschnitt 2

1. Ja, da kann er auch nicht helfen.
2. Er kann erklären, dass beide Personen in unterschiedliche Situationen verschiedene Prinzipien verfolgen. [r]
3. Er kann ergründen, welches der beiden Prinzipien in dieser Situation das Wichtigere ist.

Videoabschnitt 3

1. Er könnte sagen, dass die Beiden ihre Probleme nicht zu seinen machen sollen.
2. Er könnte darauf hinweisen, dass Kinder wichtiger sind als Autos.
3. Er könnte einen Firmenwagen anbieten und auf firmeninterne Kinderbetreuung hinweisen. [r]

Videoabschnitt 4

1. Er könnte zur Verringerung der eigenen Ansprüche auffordern.
2. Er könnte nach Rechtfertigungsgründen fragen. [r]
3. Er kann darauf hinweisen, dass das Leben kein Wunschkonzert ist – Härten sind hinzunehmen.

Videoabschnitt 5

1. Er könnte weitere Austauschmöglichkeiten einbeziehen. [r]
2. Er kann einfach entscheiden, wer befördert wird.
3. Er sollte nun die Mitarbeiter entscheiden lassen.

S1.2 Fragen des Wissenstests, Studie 1

Frage 1: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit von einem Konflikt gesprochen werden kann?

- a) Die Person muss persönlich betroffen sein [r]
- b) Es dürfen nicht mehr als zwei Personen beteiligt sein
- c) Person A schreibt B die Verantwortlichkeit für ihr Handeln zu [r]
- d) Das Vertrauensverhältnis der beiden Parteien muss lediglich erschüttert worden sein

Frage 2: Wie bezeichnet man die Tatsache, dass ein Konflikt nicht immer das ist, was er zu sein scheint?

- a) Nebelprinzip
- b) Tiefenstruktur [r]
- c) Eisbergprinzip [r]
- d) Leistungsprinzip

Frage 3: Welche Aussagen zu Normen sind zutreffend?

- a) Normen sind immer gültig
- b) Normen sind situationsabhängig [r]
- c) Normen sind kulturabhängig [r]
- d) Normen lassen sich relativieren [r]

Frage 4: Wie gelingt es, eine Win-Win Lösung zu finden?

- e) Indem man den Lösungsraum erweitert [r]
- f) Indem der Klügere nachgibt
- g) Indem man andere Aspekte der Beziehung in den Lösungsraum mitteinbezieht [r]
- h) Indem man den Lösungsraum verkleinert

Frage 5: Was beinhaltet die Verantwortlichkeit in einem Konflikt?

- a) Man hat absichtlich gehandelt [r]
- b) Man hätte über die Konsequenzen Bescheid wissen können [r]
- c) Man hätte anders handeln können [r]
- d) Man hat einen potenziellen Schaden bewusst in Kauf genommen [r]

Frage 6: Wann können Rechtfertigungsgründe einen Konflikt relativieren?

- a) Wenn das Gegenüber sie akzeptiert [r]
- b) Wenn sie den wahren Schuldigen ermitteln
- c) Wenn sie aufzeigen, dass gar kein Problem vorliegt
- d) Wenn sie deutlich machen, dass es keine bessere Handlungsmöglichkeit gab [r]

Frage 7: Zwei Freunde bitten dich um Hilfe, bei der Beilegung ihres Streits, was kannst du machen?

- a) Ich könnte, sie die Gründe für den Streit aussprechen lassen [r]
- b) Ich versuche herauszufinden, wer recht hat
- c) Ich könnte herausfinden, warum jeder einzelne glaubt, recht zu haben [r]
- d) Ich versuche die Bedürfnisse herauszufinden, die dahinterstecken [r]

S1.3 Items zu Lern- und Unterhaltungsaspekt sowie Präferenz, Studie 1

Lernaspekt

Frage (i): Was glaubst du, wie viel hast du über Konflikte gelernt?

Frage (ii): Was glaubst du, wie viel du durch den Konflikt zwischen Norman und Tim und die Beilegung durch den Coach lernen konntest?

Frage 3 (iii): Was glaubst du, wie viel du durch den Konflikt zwischen Herrn Huber und Frau Schmitt lernen konntest?

Antwortformat: (1) *sehr wenig*, (2), (3) *mittelmäßig*, (4), (5) *sehr viel*

Unterhaltungsaspekt

Frage (i): Wie unterhaltsam findest du Normans Erklärung, was ein Konflikt ist und was dabei wichtig ist?

Frage (ii): Wie unterhaltsam findest du Normans Konflikt mit Tim und die Beilegung durch den Coach?

Frage (iii): Wie unterhaltsam findest du den Konflikt zwischen Herrn Huber und Frau Schmitt?

Antwortformat: (1) *überhaupt nicht unterhaltsam*, (2), (3) *mittelmäßig*, (4), (5) *sehr unterhaltsam*

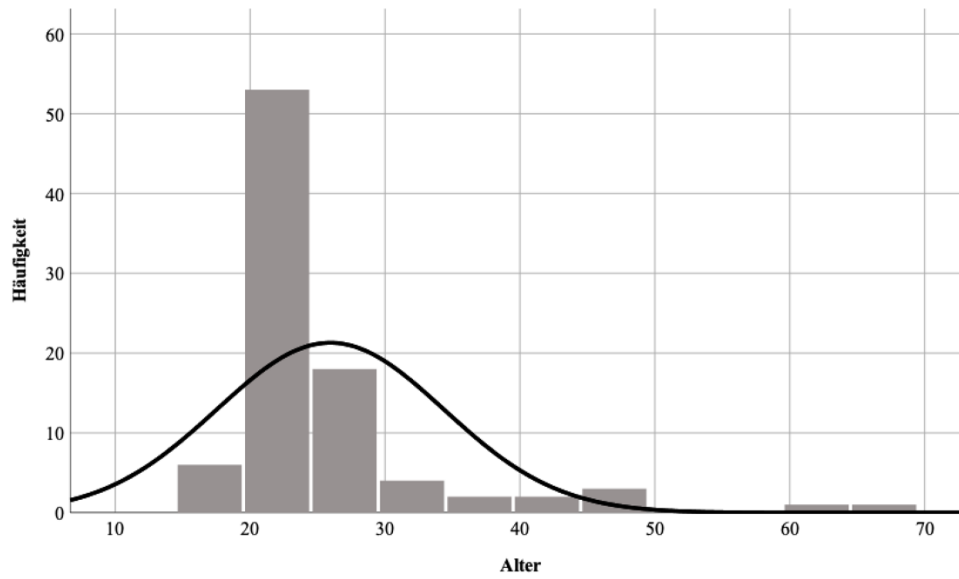
Präferenz

Frage: Wie wahrscheinlich ist es, dass du dieses Training zur Konfliktkompetenz weiterempfehlen würdest?

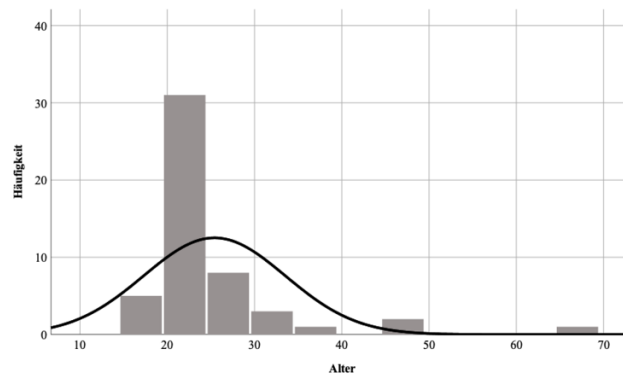
Info: Schätze auf einer Skala von 0 bis 100 ein, wenn 0 bedeutet, dass du das Programm zu 0 % weiterempfehlen würdest und 100, dass du zu 100 % das Programm weiterempfehlen würdest.

Antwortformat: *Angabe der Wahrscheinlichkeit in Prozent (Schieberegler)*

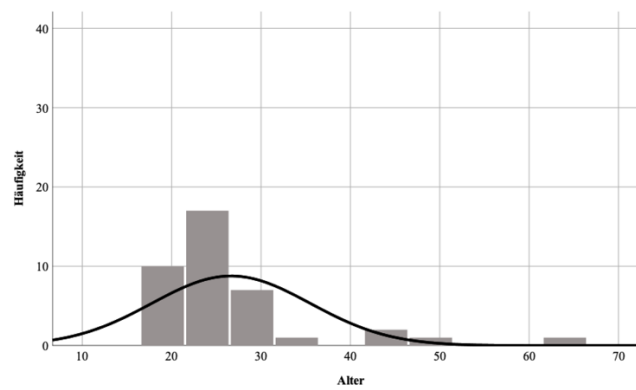
S1.4 Altersverteilung, Studie 1



Gesamte Stichprobe (N = 90)



Experimentalgruppe (n = 51)



Kontrollgruppe (n = 39)

S1.5 Offene Rückmeldung der Teilnehmer, Studie 1

Anmerkung: Die Angaben der Teilnehmer werden nachfolgend ohne Veränderungen (z.B. orthografische Korrekturen) dargestellt.

T1: Es wäre gut am Anfang zu wissen, dass am Ende eine Art "Abfrage" stattfindet - es sei denn es ist so gewollt

T2: Klasse Idee mit der medialen Aufarbeitung - die Beispielkonflikte waren gut gewählt, wenngleich die jeweiligen Kontroversen sehr schnell erkennbar waren - interessant wären auch Beispiele in welchen "der äußere Anschein" und die einzelnen Positionen etwas weniger voneinander abweichen --> aber dennoch tiefgründigere Konflikte beherbergen bzw. dazu führen - z.B. Konflikte in höheren Führungskreisen (eigentlich haben alle das gleiche Verständnis einer "optimalen" Zielerreichung aber dennoch sehr tiefgründige Konflikte) - oder bspw. Konflikte in langfristigen Partnerschaften zwischen den grundsätzlich harmonisierenden Parteien

T3: Eure Erhebung ist echt super!

T4: "Es kostet dich nur 5min deiner Lebenszeit [...]" An sich finde ich das Training informativ und unterhaltsam gestaltet, war auch sicher ziemlich aufwändig. Dafür Lob und Anerkennung! Nur mit den 5 Minuten kommt das nicht so ganz hin.. aber guter Trick um Probanden zu ködern, denn wenn man einmal angefangen hat, merkt man wie interessant das ist.

T5: Intros nerven

T6: Super gemacht !

T7: "Weg" schreibt man groß ;) x3

T8: Viel Erfolg!

T9: Die Videos sind gut gemacht, unterhaltsam und informativ. Ich hätte auch sicherlich mehr Infos aufnehmen können, würde ich nicht in wenigen Tagen eine Klausur schreiben, welche meinen Kopf füllt. Das Medium Youtube zu verwenden finde ich mutig, aber auch richtig. In Zeiten des Internets kann man ruhig mal die neuen Medien nutzen, um auch jüngere Menschen anzusprechen ohne dabei wie ein alter Prof zu klingen, der auf cool machen will. Weiter so.

T10: Nicht angeben, dass das Ganze fünf Minuten dauert (siehe E-Mail), wenn man ca 20 braucht. ;)

T11: Bitte benutzt nächstes Mal eine andere Schrift.

T12: Die Erklärungen zur Entstehung und zur Potentiellen Beilegung eines Konfliktes waren sehr gut. Auch die Beispiele waren anschaulich und sehr gut gewählt. Leider fand ich es etwas kurz und mit "Fakten" übersät, sodass ich mich am Ende nicht besonders gut daran erinnern konnte, wie ich den Konflikt am Ende am besten hätte lösen können. Alles in Allem fand ich das Training aber sehr unterhaltsam und auch ein bisschen Lehrreich. Mir ist aufgefallen, dass ich mich selbst gut reflektieren konnte. Dabei habe ich gemerkt, dass ich aus Sympathie mit der einen oder anderen Seite den Konflikt oft hätte stehen lassen und beispielsweise die eine Person einfach befördert hätte ohne groß auf die andere weiter Bezug zu Nehmen. Das Training hat mir damit vor allem gezeigt wie viel Geduld es in Anspruch nehmen kann, sich mit seinen Mitarbeitern und deren Problemen / Bedürfnissen auseinander zu setzen. Damit denke ich, ist der Zweck des Trainings weitestgehend erfüllt, obwohl ich vielleicht nicht all zu viele Strategien mitgenommen habe.

T13: Das "Intro" der Videos nur einmal abspielen lassen.

T14: Videos sind schlecht eingebunden (Darstellung in der Umfrage), Die Struktur der Umfrage ist zwar nachvollziehbar aber irgendwie nicht 100% sinnig.. Hier und da sind Buchstabendreher o.ä.

T15: Die Bezeichnung "Digga" in den Videos empfand ich als störend - Ich hätte eine anspruchsvolle Artikulation mit mehr Anspruch gewünscht

T16: Um die Fragen besser lesen zu können wäre eine andere Schriftart vorteilhaft gewesen. Für die jüngere Zielgruppe definitiv sehr anschaulich und interessant gestaltet.

T17: Vielleicht der Übersicht halber ein Diagramm (Bsp. Badiagramm), das man abgehen kann, um bei möglicher Lösung zu landen. Ich habe nämlich nicht ganz verstanden, in welcher Phase des Konfliktes ich worauf achten soll und was anzusprechen ist (Bsp. Rechtfertigungsgründe, Betroffenheit etc.)

T18: Bisschen zu oft "Digga"

T19: Die Lösung mit dem Fußballspiel würde mich nicht überzeugen... Wenn mein Hauptanliegen ist das ich spielen möchte und dann der andere spielt durfte ich trotzdem nicht spielen und wäre sauer...

T20: Sehr beeindruckend wie auswendig die Studie gestaltet wurde Schriftart schlecht ausgewählt

T21: Das Erklärungsprinzip fand ich sehr gut. Die Konfliktlösungen (z.b. Fußballtrainer, Firmenchef) fand ich unrealistisch.

T22: Sehr coole Idee mit den Videos zwischendurch, sowas unterstützt immer das Lernen und man erinnert sich leichter!

T23: Ich wäre für halbe Punkte bei der Beantwortung der geschlossenen Fragen. Das würde das Frustrationslevel geringer halten. Vor allem wenn man fast alle korrekten Antworten angekreuzt hat

T24: Coole Aktion Geil gemacht

T25: Das Quiz war in veralteter Jugendsprache die mich ein wenig genervt hat. Die Bilder und Erklärungen waren aber dafür sehr einfach und treffend. Die Fragen waren zum Teil umständlich gestellt und die dazugehörigen Antworten schwammig formuliert.

T26: Ihr könntet weniger Intros verwenden. Aber ansonsten war das ganze unterhaltsam, kurzweilig und lehrreich.

T27: Dauert ein bisschen lange und man weiß nie, wie viel noch kommt...

T28: Sehr coole und lustig gestaltete Umfrage zu einem Thema, das kaum im Schulunterricht behandelt wird. Erklärt das "Streitschlichter" und/oder Konflikt lösen sehr gut.

T29: Ihr habt echt einen schönen ansatz um Konflikte zu beseitigen, aber ihr solltet euch bei den Personen etwas mehr Mühe geben, damit diese authentischer rüber kommen.

T30: Coach Jogi war lustig, Digga! :D Auch wenn ich ihn am Anfang kaum verstanden habe ;)

T31: Prima gemacht.

T32: Gut gemacht!

T33: Der Vorspann ist im ersten Video noch gut, danach aber zu viel.

T34: ganz nett gemacht! auch wenn der Coach die ganze Zeit seinen Bauch streichelt, wie eine schwangere Frau; ich denke mal die Zielgruppe ist etwas jünger als ich, aber lustig fand ichs trotzdem!

S2.1 Messinstrument, Studie 2

Aufgabe 1: Bitte stellen Sie sich folgende Situation vor!

Sabine kommt vom Friseur nach Hause. Als ihr Ehemann Alexander sie sieht, sagt er: „Deine Haare sind kurz.“

Was glauben Sie, könnte Alexander mit dem Satz: „Deine Haare sind kurz.“ sagen wollen?

(Mehrfachantworten möglich)

- *Ich finde kurze Haare stehen dir gut.*
- *Ich finde lange Haare stehen dir besser.*
- *Mir ist aufgefallen, dass du einen neuen Haarschnitt hast, weil ich dich mag.*
- *Lass dir wieder lange Haare wachsen!*
- *Deine Haare sind kurz.*
- *Behalte den Kurzhaarschnitt!*
- *Ich interessiere mich für dich.*

Aufgabe 2: Bitte lesen Sie den folgenden Dialog!

Thomas und Stephan spielen zusammen in einem Fußballverein. Sie sind beste Freunde. Thomas hat Chancen in die Profi-Liga aufzusteigen. Nach dem Training möchte er noch feiern gehen.

Thomas: *Hey hast du Lust gleich noch feiern zu gehen?*

Stephan: *Ne du... keine Lust ...*

Thomas: *Hä, was ist denn los?*

Stephan: *Ich habe keine Lust, dass du wieder nur über die Profi-Liga und das Lob des Trainers redest.*

Thomas: *Ich dachte, du freust dich mit mir. Was soll das denn jetzt?*

Stephan: *Es reicht mir einfach.*

Was könnte hier der Gegenstand des Konfliktes sein?

(Mehrfachantworten)

- *Stephan könnte eifersüchtig sein.*
- *Stephan könnte neidisch sein.*
- *Stephan möchte die gleiche Anerkennung vom Trainer wie Thomas.*
- *Stephan sieht Thomas als Konkurrenten.*
- *Stephan ist müde und erschöpft.*
- *Stephan gönnt Thomas den Erfolg nicht.*
- *Stephan ist schlecht gelaunt.*
- *Stephan hat keine Lust zu feiern.*
- *Stephan hat Angst, dass die Freundschaft kaputt geht, wenn Thomas in der Profi-Liga spielt.*
- *Thomas prahlt in den Augen von Stephan zu viel.*

Aufgabe 3: Was glauben Sie, ist Stephan eifersüchtig auf Thomas?

- *Ja*
- *Nein*
- *Weiß ich nicht*

Aufgabe 4: Thomas und Stephan möchten ihren Streit beilegen und dabei eine Win-Win-Lösung erreichen. Welche Vorschläge sind hierfür nützlich?

(Mehrfachantworten)

- *Thomas könnte mit Stephan zusätzlich zum normalen Training trainieren. Im Gegenzug könnte Stephan ihn zum Training fahren.*
- *Stephan könnte Thomas bei universitären Angelegenheiten unterstützen. Dafür könnte Thomas einen signierten Ball aus der Profi-Liga mitbringen.*
- *Thomas könnte mit seinem Geld Stephan zu einem Luxusurlaub einladen. Stephan könnte ein Fotoshooting für Thomas organisieren.*
- *Da Stephan BWL studiert hat, könnte er für Thomas das Management übernehmen. Dafür könnte Thomas Stephan zu jedem Spiel mitnehmen.*
- *Thomas könnte Stephan auf die nächste Party einladen. Stephan könnte Thomas ein neues Auto kaufen.*

- *Thomas prahlt nicht mehr beim Feiern gehen, darf Stephan aber zu Hause von seinen Erfolgen berichten.*

Aufgabe 5

Entscheide: Ist das eine neutrale Beobachtung oder nicht?

- Du prahlst die ganze Zeit.
- Du redest über deine eigene Karriere. (r)

Entscheide: Wird hier ein Gefühl deutlich?

- *Ich bin traurig, weil du besser bist als ich. (r)*
- *Ich habe das Gefühl, dass du mich von deinem Leben als Profifußballer ausschließt.*

Entscheide: Wird hier ein Bedürfnis beschrieben?

- *Ich bin traurig, weil du mich als Freund vernachlässigt hast.*
- *In bin traurig, weil ich genauso gut sein möchte wie du. (r)*

Entscheide: Wird hier eine Bitte formuliert?

- *Ich wünsche mir, dass du mich bei jedem Treffen einmal fragst wie es mir geht. (r)*
- *Ich möchte, dass du dich auch mal nach mir erkundigst.*

S2.2 Fragen zur subjektiven Wahrnehmung der Videos, Studie 2

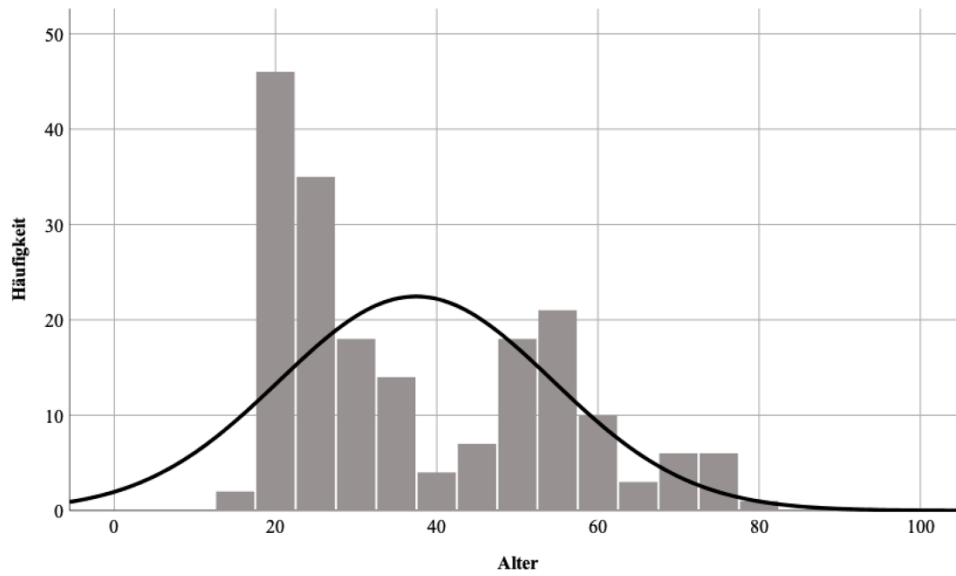
Wie unterhaltsam fanden Sie die Videos?

Ein Stern steht für „sehr langweilig“ – fünf Sterne stehen für „sehr unterhaltsam“

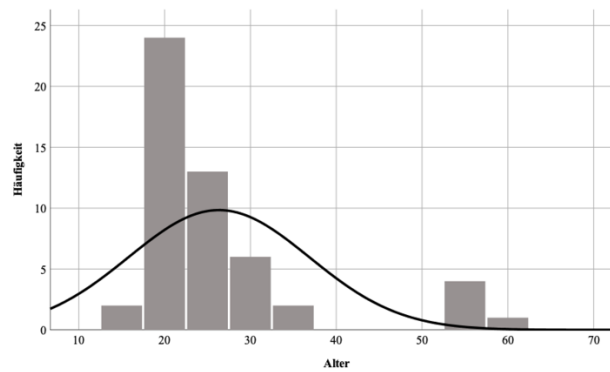
Haben Sie durch die Videos etwas dazugelernt?

Ein Stern steht für „nicht hilfreich“ – fünf Sterne stehen für „sehr hilfreich“

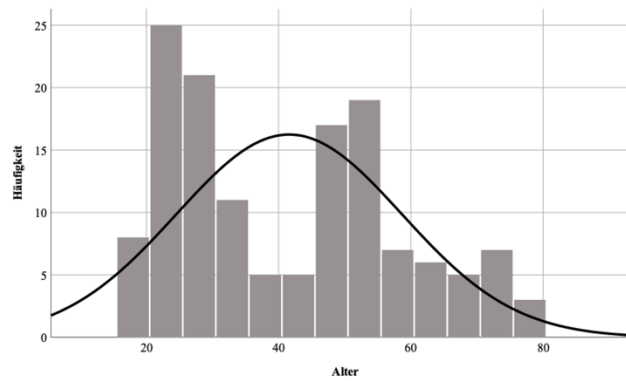
S2.3 Altersverteilung der Ausgangsstichprobe, Studie 2



Gesamte Stichprobe (N = 191)

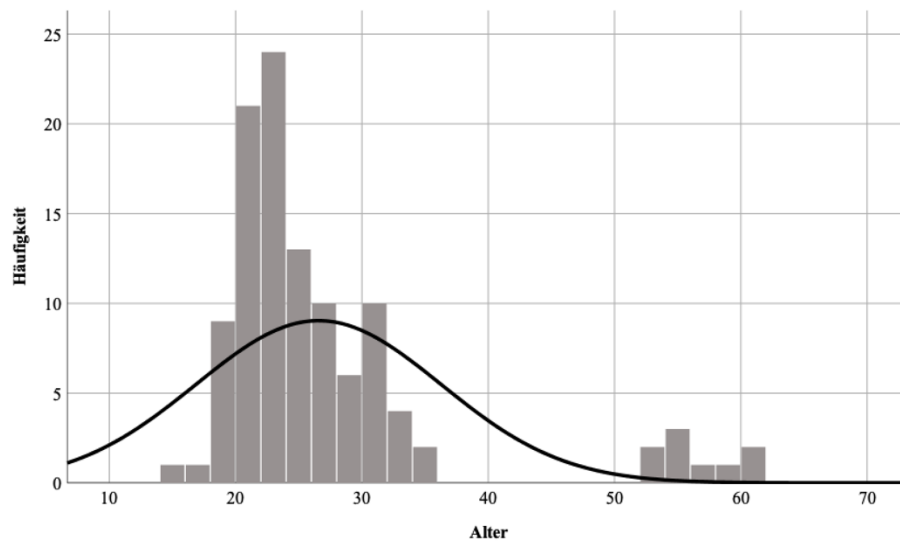


Experimentalgruppe (n = 52)

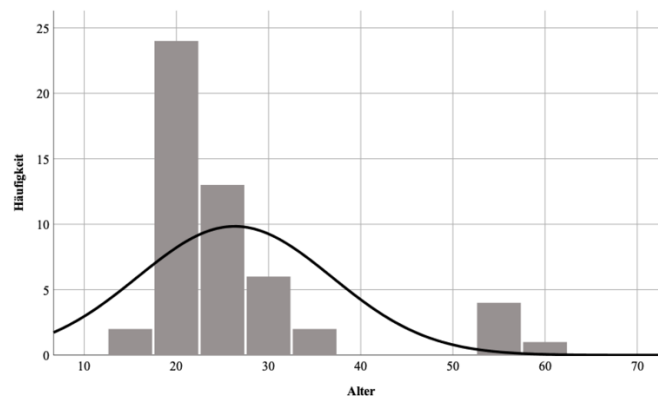


Kontrollgruppe (n = 139)

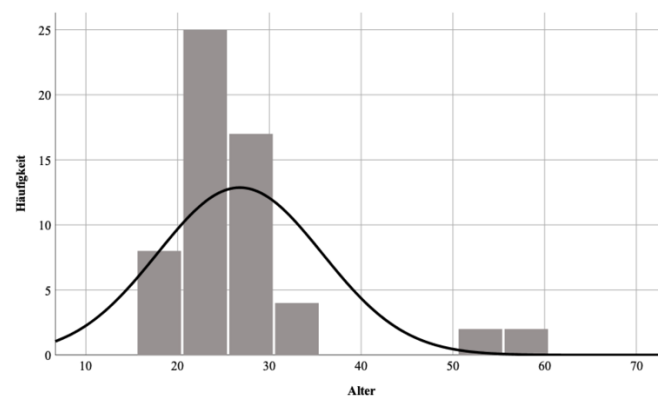
S2.4 Altersverteilung der parallelisierten Stichprobe, Studie 2



Gesamte Stichprobe (N = 110)



Experimentalgruppe (n = 52)



Kontrollgruppe (n = 139)

S3.1 Aufgaben und Items IMKK Testversion, Studie 3

Wissensfacette

Teilkompetenz 1: Soziale Konflikte

1. Was sind Ursachen für einen Konflikt?

- A Man bekommt nicht das, was einem seiner Meinung nach zusteht.
- B Man macht andere für ihr Verhalten verantwortlich.
- C Andere möchten das Gleiche wie man selbst.

2. Ist es in einem Konflikt wichtig, ob die Beteiligten für ihre Taten verantwortlich sind?

- A Ja, davon hängt es ab, ob es zu einem Konflikt kommt.
- B Nein, ob jemand für seine Taten verantwortlich ist, spielt in einem Konflikt keine Rolle.
- C Kommt darauf an, das hängt vom jeweiligen Konflikt ab.

3. Was kann eine Ursache für einen Konflikt sein?

- A Auch wenn Ansprüche anderer verletzt werden, kann das zu einem Konflikt führen.
- B Nur wenn ich durch jemand anderen unmittelbar selbst in einer mir wichtigen Sache gestört werde.
- C Wenn alle von ihren Ansichten überzeugt sind, und nicht von diesen ablassen.

4. Ist es für einen Konflikt relevant, ob man durch das Verhalten anderer selbst davon betroffen bzw. beeinträchtigt ist?

- A Nein. Wenn jemand etwas falsch macht, ist es egal, ob ich selbst davon betroffen bin.
- B Ja. Erst wenn ich selbst oder mir nahestehende Personen von dem Fehlverhalten anderer betroffen sind, kann es zu einem Konflikt kommen.
- C Das lässt sich nicht allgemein beantworten.

5. Welche Bedeutung haben nachträgliche Erklärungen und Rechtfertigungen für die Entstehung eines Konfliktes?

- A Nur wenn jemand für sein Handeln nicht verantwortlich ist, können nachträgliche Erklärungen der anderen Konfliktpartei einen Konflikt verhindern.
- B Nur wenn ich selbst oder mir nahestehende Personen von dem Fehlverhalten nicht betroffen sind, können nachträgliche Erklärung der anderen Konfliktpartei einen Konflikt verhindern.
- C Nachträgliche Erklärungen für ein falsches Verhalten, können dazu führen, dass ein Konflikt vermieden wird.

Teilkompetenz 2: Oberflächen- und Tiefenstruktur

6. Wie findet man heraus, worüber man sich in einem Konflikt streitet?

- A Das muss man nicht herausfinden, denn es ist meist offensichtlich.
- B Man fragt sich selbst, wieso man in diesem Fall Recht behalten möchte.
- C Man sollte überlegen, ob auch vergangene Streitigkeiten für den aktuellen Konflikt von Bedeutung sind.

7. Wieso sollte man nicht nur das offensichtliche Konfliktthema betrachten?

- A Weil für einen Konflikt auch die Gefühle und Wünsche aller Beteiligten wichtig sind.
- B Weil man sonst bedeutsame Streitigkeiten aus der Vergangenheit übersehen könnte.
- C Weil eine dauerhafte Konfliktbeilegung sonst nicht möglich ist.

8. Warum entstehen Fehler bei der Betrachtung eines Konflikts?

- A Der Auslöser eines Konflikts ist häufig nicht der eigentliche Grund, warum ein Konflikt entsteht.
- B Weil Gefühle nicht besprochen werden.
- C Weil die Konfliktparteien sich schützen wollen und ihre wahren Absichten nicht aussprechen.

9. Warum ist es wichtig, zwischen dem Auslöser des Konflikts und dem eigentlichen Konflikt zu unterscheiden?

- A Das ist unwichtig. Es ist wichtiger den Auslöser des Konflikts zu besprechen, um den Konflikt zu lösen.
- B Dadurch kann zwischen den verschiedenen Sichtweisen der Konfliktparteien unterschieden werden.
- C Der Auslöser des Konflikts zeigt nur an, was in diesem bestehenden Konflikt sichtbar geworden ist.

10. Welche der folgenden Aussagen zum Umgang mit Konflikten sind richtig?

- A Um einen Konflikt zu lösen, sollten negative Gefühle unterdrückt werden, denn sie lenken vom eigentlichen Konfliktthema ab.
- B Gefühle können darauf hinweisen, warum ein Konflikt besteht und sollten besprochen werden.
- C Streitereien um Kleinigkeiten haben oft einen tieferliegenden Grund.

Teilkompetenz 3: Relativierung11. In welchen Fällen ist eine Konfliktpartei nicht vollständig verantwortlich für ihr Verhalten.

- A Wenn sie dazu gezwungen wurde.
- B Wenn sie absichtlich und böswillig gehandelt hat.
- C Wenn sie die Folgen ihres Handelns nicht vorhersehen konnte.

12. Wodurch kann ein Konflikt abgeschwächt werden?

- A Man erkennt, dass man sich in anderen Situationen auch so verhalten hätte, wie die andere Konfliktpartei.
- B Die Konfliktparteien entschuldigen sich für ihr Verhalten.
- C Man argumentiert dafür, dass die eigene Sicht, die einzig richtige ist.

13. Wie können die Gründe für einen Konflikt abgemildert werden?

- A Man überlegt sich, ob die Ansprüche von anderen Personen sich von den eigenen unterscheiden.
- B Indem man seine eigene Sichtweise als einzig richtige ansieht.
- C Indem man sich fragt, ob die Verletzung des eigenen Anspruchs tatsächlich so schwerwiegend und beeinträchtigend ist.

14. Wodurch kann ein Konflikt abgeschwächt werden?

- A Indem man versucht, die Sichtweise des anderen zu verstehen.
- B Indem man seine eigene Sichtweise hinterfragt.
- C Indem man versucht, dem anderen klarzumachen, warum seine Sichtweise falsch ist.

15. Wie kann die Beilegung eines Konfliktes gelingen?

- A Wenn eine Person sich entschuldigt, egal ob sie es ernst meint.
- B Wenn eine Person darauf besteht, dass die Gegenseite ihr verzeiht.
- C Wenn eine Person um Entschuldigung bittet, unabhängig davon, ob die andere Person diese annimmt.

Teilkompetenz 4: Transzendierung und Win-Win-Lösung16. Wie kann man einen Konflikt so lösen, dass alle Beteiligten davon profitieren?

- A Man sollte einen Kompromiss eingehen.
- B Man sollte sich überlegen, was einem selbst außerhalb des Konfliktes noch wichtig ist.
- C Man sollte der anderen Konfliktpartei Dinge ermöglichen, die ihr wichtig sind.

17. Was sollte man tun, um eine gute und langanhaltende Konfliktlösung zu erreichen?

- A Man sollte möglichst wenige gezielte Vorschläge machen.
- B Man sollte seine eigenen Wünsche vor die der anderen stellen.
- C Man sollte auch Bedürfnisse berücksichtigen, die mit dem Konfliktthema nichts zu tun haben.

18. Was sollte bei der Lösung eines Konfliktes beachtet werden?

- A Ein Konflikt kann durch eine für beide Parteien gewinnbringende Lösung beigelegt werden.
- B Ein Konflikt kann nur gelöst werden, wenn eine Partei sich durchsetzt.
- C Um einen Konflikt zu lösen, müssen beide Parteien von ihrer Position abweichen und einen Kompromiss schließen.

19. Was sollte man bei der Suche nach einer Konfliktlösung berücksichtigen?

- A Die Beteiligten sollten sich mehrere Lösungsmöglichkeiten überlegen, die für beide Parteien gut wären.
- B Wenn es noch andere Konflikte zwischen den Beteiligten gibt oder gab, sollte man versuchen, auch diese Konflikte bei der Lösung zu berücksichtigen.
- C Die Lösungsfindung kann dadurch erschwert werden, dass die Beteiligten vor allem ihre eigenen Interessen durchsetzen.

20. In welchen Konflikten kommen Lösungen vor, die für alle Konfliktparteien mehr Vorteile als Nachteile bringen?

- A Das gibt es in keinen Konflikten.
- B In gar keinen, da immer ein Kompromiss gefunden werden muss.
- C Solche Lösungen sind nicht anzustreben, weil die eigene optimale Lösung damit nicht erreicht wird.

Fähigkeitsfacette

Teilkompetenz 1: Soziale Konflikte

21. Sie sehen, wie eine Person Ihr Auto beim Vorbeigehen mit ihrer Tasche zerkratzt. In welchen Situationen wird der Konflikt vermutlich nicht eskalieren?

- A Sie haben kurz vorher erfahren, dass Sie einen teuren Neuwagen in einem Preisausschreiben gewonnen haben.
- B Sie bemerken, dass die Person stark sehbehindert ist.
- C Die Person entgegnet, dass ein Auto auch mit einem Kratzer noch fährt und Sie sich nicht unnötig aufregen sollen.

22. Ihr Chef hatte Ihnen vor einigen Wochen Urlaub genehmigt. Wenige Tage vor Ihrem Urlaub sagt er Ihnen, dass der Urlaub nun doch nicht möglich ist. In welchen Situationen kommt es vermutlich zu einem Konflikt zwischen Ihnen und Ihrem Chef?

- A Sie müssen Ihre bereits gebuchte Reise stornieren, wodurch Ihnen hohe Kosten entstehen.
- B Ihr Chef hat Ihren Urlaubsantrag bewusst zurückgehalten, damit er Sie notfalls kurzfristig einsetzen kann.
- C Ihr Chef macht Sie darauf aufmerksam, dass es laut Arbeitsvertrag zulässig sei, Genehmigungen aufzuheben, wenn Kollegen krank sind und leider ist dieser Fall eingetreten.

23. Zwei Fußballmannschaften konkurrieren in einem Turnier um den ersten Platz. In welchen Fällen kann man dabei von einem Konflikt sprechen?

- A Eine Mannschaft erfährt, dass die gegnerische Mannschaft den Schiedsrichter bestochen und sich somit einen Vorteil verschafft hat.
- B In einem fairen Spiel kann eine Mannschaft knapp gewinnen.
- C Eine Mannschaft spielt mit übertriebener Härte und verletzt dabei mehrere Spieler.

24. Ein Polizist verhaftet Herrn Schmidt für einen Banküberfall, doch es stellt sich heraus, dass Herr Schmidt nicht der Täter war. Wodurch kann der Polizist die Wahrscheinlichkeit reduzieren, dass ein Konflikt entsteht?

- A Indem er Herrn Schmidt deutlich macht, dass er sich nicht unnötig aufregen soll und froh sein soll, dass er nicht mehr in Haft ist.
- B Indem er Herrn Schmidt zeigt, dass Herr Schmidt und der tatsächliche Bankräuber sehr ähnlich aussehen und er deswegen dachte, dass Herr Schmidt die Bank überfallen hat.
- C Indem er Herrn Schmidt deutlich macht, dass ein Vorgesetzter ihm den Haftbefehl gegen Herrn Schmidt erteilt hat und dass der Polizist ihn nur ausgeführt hat.

25. Welche der folgenden Situationen stellen einen Konflikt dar?

- A Zwei Sportler konkurrieren um den Sieg auf einer Weltmeisterschaft.
- B In einem Fußballspiel ist der Schiedsrichter parteiisch für die eine Mannschaft.
- C Ein Schüler schreibt während einer Prüfung bei seinem Mitschüler ab, der ihn daraufhin bei dem Lehrer verpetzt.

Teilkompetenz 2: Oberflächen- und Tiefenstruktur

26. Ihr Nachbar beschwert sich bei Ihnen darüber, dass Ihre neue Musikanlage zu laut sei. Auch nachdem Sie die Musik leiser gemacht haben, beschwert er sich wieder. Was sind mögliche Ursachen für diesen Konflikt?

- A Der Nachbar ist womöglich neidisch, dass Sie eine bessere Musikanlage haben als er.
- B Hier geht es sicher nur darum, dass ihn die Lautstärke stört.
- C Der Nachbar könnte verärgert sein, weil Sie ihn als einzigen aus dem Haus nicht zu Ihrer Grillparty eingeladen haben.

27. Sie sind seit längerem mit Ihrem Bruder verstritten. In einer Erbschaftsangelegenheit, bei der Sie unterschiedliche Ansichten haben, eskaliert der Streit. Wie sollten Sie mit dem Konflikt umgehen?

- A Wir versuchen in der Erbschaftsangelegenheit eine Lösung zu finden, dann können wir die vergangenen Streitigkeiten vergessen.
- B Wir sollten zuerst über die früheren Unstimmigkeiten sprechen und versuchen, eine Lösung zu finden.
- C Wir lassen uns in der Erbschaftsangelegenheit durch unsere Anwälte vertreten.

28. Sie weisen Ihren Chef während einer Präsentation auf einen offensichtlichen Fehler hin, woraufhin dieser lautstark reagiert und Sie des Raumes verweist. Was könnten Gründe hierfür sein?

- A Der Chef reagiert so, weil er der Meinung ist, dass er keine Fehler macht.
- B Der Chef empfindet den Hinweis auf den Fehler als Bloßstellung vor den anderen Kollegen.
- C Der Chef reagiert so, weil Sie bei der letzten Weihnachtsfeier jedem ein Geschenk machten außer ihm.

29. Ein Paar streitet hitzig darüber, was der kürzeste Weg zum Urlaubsort sei. Die Entfernungen ließen sich aus den Straßenkarten leicht ermitteln, trotzdem streitet das Paar. Was könnte der Grund für diesen Streit sein?

- A Jeder Partner will das Recht haben, Entscheidungen zu treffen.
- B Die Partner vermissen gegenseitig Anerkennung und Zuneigung.
- C Jeder der beiden Partner ist sich sicher, dass ihr jeweiliger vorgeschlagener Weg der kürzere ist.

30. Sie fahren mit einem Freund in den Urlaub. Auf der Fahrt beschwert sich Ihr Freund mehrfach lautstark über Ihre Fahrweise, die ihn zuvor noch nie gestört hat. Was sind mögliche Ursachen für diesen Konflikt?

- A Es geht sicher nur darum, dass sich der Freund durch die Fahrweise gestört fühlt.
- B Der Freund könnte verärgert sein, weil Sie ihn als einzigen auf dem Freundeskreis nicht zu ihrer letzten Party eingeladen haben.
- C Der Freund könnte neidisch sein, weil Sie eine Woche vorher mit einer Frau im Kino waren, die auch er attraktiv findet.

Teilkompetenz 3: Relativierung

31. Ein Freund bittet Sie, ihm beim Umzug zu helfen. Sie kommen der Bitte nicht nach, woraufhin ihr Freund sichtlich verärgert ist. Wie können Sie einen möglichen Konflikt vermeiden oder abschwächen?

- A Sie erinnern ihn daran, dass sich bereits viele andere zum Helfen gemeldet haben und dass der Umzug auch ohne Ihre Unterstützung machbar ist.
- B Sie erinnern ihn daran, dass er für sein Alter sehr unselbstständig ist und es ihm guttun würde, daran zu arbeiten.
- C Sie erklären ihm, dass „freundschaftliche Umzugshilfe“ für Sie nicht zu den Verpflichtungen unter Freunden gehört und Sie selbst deshalb schon immer ein Umzugsunternehmen beauftragen.

32. Sie haben Freunde bei sich zum Essen eingeladen. Als Ihre Freunde ankommen, sagen sie, dass sie kaum Hunger haben, da sie kurz vorher schon was essen waren. Wie können Sie Ihre Empörung reduzieren?

- A Ich sage nichts und versuche die Sache einfach zu ignorieren.
- B Ich frage nach den Gründen, um herauszufinden, ob sie es böswillig getan haben oder ob sie gute Gründe hatten.
- C Ich versuche mich zu erinnern, ob ich mich schon mal ähnlich verhalten habe.

33. Jemand versucht Ihnen 5€ zu stehlen und Sie erwischen den Täter auf frischer Tat. Welche Gründe könnte der Täter vorbringen, um sein Verhalten zu rechtfertigen?

- A Er erzählt Ihnen glaubhaft, dass er seit Tagen nichts gegessen hat und sich mit dem Geld etwas zu essen kaufen wollte.
- B Er erzählt Ihnen, dass Sie heute nicht der Einzige sind, den er bestehlen wollte.
- C Er erzählt Ihnen, dass er erwerbsmäßig stiehlt, um sich seinen Lebensstil zu finanzieren.

34. Sie haben vor einiger Zeit einen Filmeabend mit Ihrem besten Freund vereinbart, doch obwohl die Planung schon lange besteht, müssen Sie kurz vorher absagen. Welche Gründe für Ihre Absage könnten Sie Ihrem Freund nennen, um einen möglichen Konflikt zu vermeiden oder abzuschwächen?

- A Eines Ihrer Familienmitglieder ist krank geworden und braucht Ihre Hilfe.
- B Ihr Freund soll sich nicht so anstellen. Ein kurzfristiges Absagen ist doch kein Grund für einen Streit.
- C Sie hatten auf dem Weg einen Verkehrsunfall.

35. Herr Maier fährt mit dem Fahrrad zur Arbeit. Auf dem Weg dorthin läuft plötzlich ein Fußgänger auf den Fahrradweg, sodass Herr Maier abrupt bremsen muss und stürzt. Er trägt einige blaue Flecken und Schürfwunden davon und wird sehr wütend. Wie könnte Herr Maier den Konflikt für sich abschwächen?

- A Indem er annimmt, dass der Fußgänger vermutlich wegen der frühen Stunde noch müde ist und deshalb nicht aufmerksam war.
- B Indem er sich über den Fußgänger aufregt und ihm volle Absicht unterstellt.
- C Er auf sein Recht besteht, dass der Fußgänger nicht einfach auf den Fahrradweg laufen darf.

Teilkompetenz 4: Transzendierung und Win-Win-Lösung

36. Sie streiten sich mit Ihrem Nachbarn darüber, wie nah Sie einen Apfelbaum an die Grundstücksgrenze pflanzen können. Wie gelingt Ihnen eine Lösung, bei der alle Seiten profitieren?

- A Wir vergessen kurz den eigentlichen Konflikt und überlegen, wie wir uns als Nachbarn gegenseitig unterstützen können.
- B Wir schalten einen Anwalt ein, der uns über die Vorschriften zur nachbarschaftlichen Bepflanzung informiert.
- C Wir überlegen, ob es in der Vergangenheit Probleme gegeben hat, deren Lösung wir in dem aktuellen Streit berücksichtigen können.

37. Sie konkurrieren mit einem Arbeitskollegen um eine mögliche Beförderung. Wie sollten Sie sich verhalten, damit eine für alle Beteiligten vorteilhafte Lösung möglich wird?

- A Jeder von uns argumentiert solange für seine Qualitäten, bis der Vorgesetzte eine sachliche Entscheidung treffen kann.
- B Wir sprechen offen darüber, was wir uns von einer Beförderung erhoffen und welche Wünsche und Bedürfnisse wir damit verbinden.
- C Ich warte bis eine Entscheidung getroffen wird und wende mich ggf. später an die Geschäftsleitung.

38. Zwei Ihrer Freunde streiten sich um die Verteilung der Themen eines Vortrages. Sie versuchen zwischen den beiden zu vermitteln. Was müssen Sie beachten, um zu einer Lösung zu kommen, von der beide profitieren?

- A Es müssen die Wünsche und Absichten von beiden Freunden berücksichtigt werden.
- B Sie sollten sofort Stellung beziehen und den Freund unterstützen, der Recht hat.
- C Die Freunde sollen darüber nachdenken, wie sie sich in anderen Bereichen gegenseitig unterstützen können.

39. Ihr Lebenspartner und Sie wollen ein neues Auto kaufen, doch Sie wollen beide ein unterschiedliches Modell. Wie können Sie eine Lösung finden, von der sowohl Sie als auch Ihr Lebenspartner profitieren?

- A Indem Sie Ihren Wunsch zurückstellen und Ihren Partner entscheiden lassen.
- B Indem Sie darüber sprechen, aus welchen Gründen jeder von Ihnen sein Modell bevorzugt.
- C Indem Sie bei Ihrem alten Auto bleiben und kein neues Auto kaufen.

40. Die Geschwister Islom und Maik streiten sich. Es geht um ihre kleine Schwester, auf die am Nachmittag aufgepasst werden muss. Beide haben schon einen Plan für den Nachmittag. Islom plant zum Fußballtraining zu gehen, Maik hat eine Verabredung mit seiner Freundin. Wie kann eine gute Lösung gelingen?

- A Es ist ganz klar, dass die Freundin wichtiger ist als das Fußballspielen. Also muss Islom auf die kleine Schwester aufpassen.
- B Islom schlägt seinem Bruder vor, dass er ein ganzes Wochenende mit der Freundin verbringen kann und bietet sich an, an dem Wochenende auf die Schwester aufzupassen, wenn er dafür jetzt zum Training gehen darf.
- C Beide Brüder spielen Schere-Stein-Papier. Der Verlierer bleibt zuhause.

Erfahrungsfacette

Bei Streitigkeiten und Konflikten ...

[Teilkompetenz 1: Soziale Konflikte]

- (1) überlege ich, ob die andere Konfliktpartei in ihren Wünschen und Absichten verletzt wurde.
- (2) denke ich darüber nach, ob die andere Konfliktpartei für den Streit verantwortlich ist.
- (3) überlege ich, welche meiner Bedürfnisse nicht erfüllt sind.
- (4) versuche ich herauszufinden, ob der Konflikt mein Leben stark beeinflusst.
- (5) gehe ich meist davon aus, dass die andere Konfliktpartei anders hätte handeln können. (-)
- (6) gehe ich davon aus, dass auch die andere Konfliktpartei gute Gründe für ihr Verhalten hatte.
- (7) ist es für mich wichtig, ob die Konfliktpartei ihr Verhalten rechtfertigen kann.
- (8) denke ich darüber nach, ob der Streit mich in wichtigen Dingen einschränkt.

[Teilkompetenz 2: Oberflächen- und Tiefenstruktur]

- (9) versuche ich herauszufinden, ob der offensichtliche Streitgegenstand tatsächlich auch der Grund für den Streit ist.
- (10) konzentriere ich mich vor allem auf das vordergründige Streitthema. (-)
- (11) frage ich mich, wieso mir dieser Konflikt mit dieser Person wichtig ist.
- (12) blende ich die Vergangenheit aus und suche nach einer schnellen und einfachen Lösung.(-)
- (13) versuche ich meine Gefühle zu unterdrücken. (-)
- (14) konzentriere ich mich ausschließlich auf das vorliegende Streitthema und erwarte, dass auch von der anderen Konfliktpartei. (-)
- (15) denke ich darüber nach, ob es in der Vergangenheit Gründe gab, die zu dem aktuellen Konflikt beigetragen haben.
- (16) ist es mir sehr wichtig, die Gefühle der anderen Konfliktpartei zu verstehen.

[Teilkompetenz 3: Relativierung]

- (17) überlege ich, ob die andere Seite gute Gründe für ihr Verhalten hat.
- (18) denke ich darüber nach, ob auch ich mich unter anderen Umständen so verhalten hätte, wie die andere Konfliktpartei es getan hat.

- (19) versuche ich als Erstes herauszufinden, wer Schuld daran hat. (-)
- (20) beruhige ich mich und überlege, ob es für mich wirklich so schlimm ist.
- (21) ist es mir wichtig, die andere Seite davon zu überzeugen, wieso meine Sicht die eigentlich richtige ist.
- (22) überlege ich mir, ob die andere Konfliktpartei die gleichen Dinge für richtig hält wie ich.
- (23) frage ich mich, ob die andere Konfliktpartei für ihr Fehlverhalten verantwortlich ist.
- (24) ist es mir nicht sehr wichtig, wer Schuld an dem Streit hat.

[Teilkompetenz 4: Transzendierung und Win-Win-Lösung]

- (25) achte ich darauf, dass bei den Lösungsvorschlägen die Wünsche aller Beteiligten berücksichtigt werden.
- (26) berücksichtige ich auch vorangegangene Streitigkeiten, um diese in den aktuellen Lösungsvorschlag einbeziehen zu können.
- (27) überlege ich, wie sich die Konfliktparteien auch in anderen Dingen gegenseitig unterstützen können.
- (28) starte ich mit überhöhten Forderungen, um am Ende wenigstens etwas von dem zu bekommen, was mir zusteht. (-)
- (29) versuche ich, vor allem meine Interessen durchzusetzen. (-)
- (30) versuche ich zu vermeiden, dass einer der Beteiligten einen Verlust erleidet.
- (31) schlage ich möglichst viele Lösungen vor, von denen alle profitieren.
- (32) gelingt es mir oft, Lösungen zu finden, bei denen alle Konfliktparteien mehr Vorteile als Nachteile haben.

S3.2 Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Fragen aus der Wissens- und Fähigkeitsfacette der IMKK Testversion, Studie 3

Tabelle A1: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Wissensfacette, Teilkompetenz 2 (N = 43)

Wissen		Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
		Schwierigkeit <i>P</i>		Schwierigkeit <i>P</i>		Signifikanz <i>p</i>	
TK 2		<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 6	A		.93		1.00		.35
	B	.70	.83	.85	.85	.29	.92
	C		.87		1.00		.17
Frage 7	A		1.00		1.00		1.00
	B	.77	.83	1.00	1.00	.06	.12
	C		.90		1.00		.24
Frage 8	A		.90		.92		.81
	B	.70	.87	.92	1.00	.11	.17
	C		.87		1.00		.17
Frage 9	A		.80		1.00		.09
	B	.23	.80	.08	.69	.72	.45
	C		.33		.38		.75
Frage 10	A		.80		1.00		.09
	B	.70	.90	1.00	1.00	.03	.24
	C		.93		1.00		.35

Tabelle A2: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Wissensfacette, Teilkompetenz 3 (N = 43)

Wissen		Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
		Schwierigkeit <i>P</i>				Signifikanz <i>p</i>	
TK 3		<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 11	A		.90		1.00		.24
	B	.77	.97	1.00	1.00	.06	.51
	C		.87		1.00		.17
Frage 12	A		.97		1.00		.51
	B	.97	1.00	1.00	1.00	.51	1.00
	C		1.00		1.00		1.00
Frage 13	A		.87		1.00		.17
	B	.87	1.00	1.00	1.00	.17	1.00
	C		.97		1.00		.51
Frage 14	A		1.00		1.00		1.00
	B	.70	.90	.92	1.00	.11	.24
	C		.77		.92		.23
Frage 15	A		.77		1.00		.06
	B	.63	1.00	.85	1.00	.17	1.00
	C		.87		.85		.86

Tabelle A3: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Wissensfacette, Teilkompetenz 4 (N = 43)

Wissen		Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
		Schwierigkeit <i>P</i>				Signifikanz <i>p</i>	
TK 4		<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 16	A		.17		.00		.12
	B	.03	.67	.00	.77	.76	.51
	C		.77		.85		.56
Frage 17	A		.53		.85		.05
	B	.47	1.00	.77	1.00	.07	1.00
	C		.90		.92		.81
Frage 18	A		.77		.92		.23
	B	.17	1.00	.15	1.00	.46	1.00
	C		.17		.15		.92
Frage 19	A		1.00		.92		.13
	B	.80	.83	.77	.85	.78	.92
	C		.93		.92		.90
Frage 20	A		.80		.77		.82
	B	.27	.43	.08	.46	.67	.87
	C		.90		.85		.62

Tabelle A4: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Fähigkeitsfacette, Teilkompetenz 1 (N = 43)

Fähigkeit	Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
	Schwierigkeit <i>P</i>		Schwierigkeit <i>P</i>		Signifikanz <i>p</i>	
TK 1	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 21	A	.47		.62		.38
	B	.47	.97	.62	1.00	.34
	C		1.00		1.00	1.00
Frage 22	A		.93	.85		.37
	B	.70	.87	.69	.92	.91
	C		.83		.85	.92
Frage 23	A		.80	1.00		.09
	B	.43	.83	.62	.85	.23
	C		.73		.77	.81
Frage 24	A		1.00	1.00		1.00
	B	.60	1.00	.46	.92	.41
	C		.60		.54	.71
Frage 25	A		.83	.92		.44
	B	.70	.90	.85	1.00	.29
	C		.83		.92	.44

Tabelle A5: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Fähigkeitsfacette, Teilkompetenz 2 (N = 43)

Fähigkeit	Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
	Schwierigkeit <i>P</i>		Schwierigkeit <i>P</i>		Signifikanz <i>p</i>	
TK 2	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 26	A		.57	.46		.53
	B	.37	.57	.46	.92	.33
	C		.97		1.00	.51
Frage 27	A		.63	.92		.05
	B	.40	.73	.77	1.00	.01
	C		.77		.85	.56
Frage 28	A		.73	.54		.22
	B	.37	1.00	.46	1.00	.34
	C		.40		.85	.01
Frage 29	A		.87	1.00		.17
	B	.50	.90	.38	1.00	.85
	C		.60		.38	.20
Frage 30	A		.77	.92		.23
	B	.73	.83	.92	1.00	.15
	C		.87		1.00	.17

Tabelle A6: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Fähigkeitsfacette, Teilkompetenz 3 (N = 43)

Fähigkeit	Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
	Schwierigkeit <i>P</i>		Schwierigkeit <i>P</i>		Signifikanz <i>p</i>	
TK 3	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 31	A	.83		1.00		.12
	B	.20	1.00	.23	.92	.65
	C		.23		.23	.99
Frage 32	A	.83		1.00		.12
	B	.60	.73	1.00	1.00	.01
	C		.93		1.00	.35
Frage 33	A	.83		1.00		.12
	B	.73	1.00	1.00	1.00	.04
	C		.90		1.00	.24
Frage 34	A	.90		.92		.81
	B	.80	.97	.92	1.00	.35
	C		.83		.92	.44
Frage 35	A	.97		.92		.54
	B	.83	1.00	.85	.92	.98
	C		.83		.85	.92

Tabelle A7: Schwierigkeitsanalysen und Mittelwertvergleiche der Fähigkeitsfacette, Teilkompetenz 4 (N = 43)

Fähigkeit	Vergleichsgruppe (n = 30)		Expertengruppe (n = 13)		Mittelwertvergleich Mann-Whitney-U-Test	
	Schwierigkeit <i>P</i>		Schwierigkeit <i>P</i>		Signifikanz <i>p</i>	
TK 4	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>P</i> _{Frage}	<i>P</i> _{Antwort}	<i>p</i> _{Frage}	<i>p</i> _{Antwort}
Frage 36	A	.77		.77		.99
	B	.47	.70	.69	.69	.31
	C		.73		1.00	.04
Frage 37	A	.30		.62		.05
	B	.27	.87	.54	1.00	.04
	C		.90		.92	.81
Frage 38	A	1.00		1.00		1.00
	B	.73	.93	1.00	1.00	.04
	C		.80		1.00	.09
Frage 39	A	.90		1.00		.24
	B	.83	.97	.85	1.00	.89
	C		.93		.85	.37
Frage 40	A	1.00		1.00		1.00
	B	.37	1.00	.77	.92	.04
	C		.37		.77	.02

S3.3 Aufgaben und Items des modifizierten IMKK, Studie 3

Wissensfacette

TK1: Sozialer Konflikt

Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen zum Entstehen von Konflikten. Geben Sie zu jeder Aussage an, inwiefern diese aus Ihrer Sicht richtig oder falsch ist!

- Mindestens eine Konfliktpartei muss der Meinung sein, dass die andere Seite eine klare Regel missachtet hat, damit es zu einem Konflikt kommen kann.
- Erst wenn ich selbst oder mir nahestehende Personen von dem Fehlverhalten anderer negativ betroffen sind, kann es zu einem Konflikt kommen.
- Ob jemand für seine Taten verantwortlich ist, spielt in einem Konflikt keine Rolle. (f)
- Wenn ein Regelverstoß durch weitere Umstände entschuldigt werden kann, kommt es nicht zu einem Konflikt.

TK2: Oberflächen- und Tiefenstruktur

Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen zu den Inhalten von Konflikten. Geben Sie zu jeder Aussage an, inwiefern diese aus Ihrer Sicht richtig oder falsch ist!

- Die Klärung des offensichtlichen Streitthemas ist für eine nachhaltige Konfliktbeilegung am wichtigsten. (f)
- Häufig werden die wahren Ursachen eines Konfliktes nicht erkannt, weil bedeutsame Streitigkeiten aus der Vergangenheit übersehen werden.
- Um einen Konflikt zu lösen, sollten negative Gefühle und Motive unterdrückt werden, denn sie lenken vom offensichtlichen Streitthema ab. (f)
- Da die wahren Ursachen eines Konfliktes den Konfliktparteien meist nicht bewusst sind, ist eine Konfliktlösung oft nicht von Dauer.

TK3: Relativierung

Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Beilegung von Konflikten. Geben Sie zu jeder Aussage an, inwiefern diese aus Ihrer Sicht richtig oder falsch ist!

- Man kann die Gründe für einen Konflikt reduzieren, indem man sich fragt, ob sich die Ansprüche und Regeln von anderen Personen von den eigenen unterscheiden.
- Auch wenn wir erkennen, dass wir von dem Fehlverhalten einer anderen Person nicht negativ betroffen sind, bleibt ein Konflikt bestehen. (f)
- Ein Konflikt kann abgeschwächt werden, wenn eine Konfliktpartei die Folgen ihres Handelns nicht vorhersehen konnte.
- Wenn wir erfahren, dass eine Person nicht aufgrund ihres schlechten Charakters, sondern sich aus guten Gründen falsch verhalten hat, kann ein Konflikt beigelegt werden.

TK4: Transzendierung und Win-Win-Lösung

Bitte lesen Sie die nachfolgenden Aussagen zu den Lösungsmöglichkeiten von Konflikten. Geben Sie zu jeder Aussage an, inwiefern diese aus Ihrer Sicht richtig oder falsch ist!

- Einen Kompromiss zu schließen, ist die beste Möglichkeit, einen Konflikt zu beenden. (f)
- Um eine für alle Konfliktparteien gewinnbringende Lösung zu finden, sollte man der anderen Konfliktpartei Dinge ermöglichen, die ihr wichtig sind.
- Um eine gute und langanhaltende Konfliktlösung zu erreichen, sollte man möglichst wenige, gezielte Vorschläge machen. (f)
- Erst wenn man mehr als das offensichtliche Streitthema kennt, kann man eine für alle Konfliktparteien gewinnbringende Lösung finden.

Fähigkeitsfacette

TK1: Sozialer Konflikt

Zwei Fußballmannschaften konkurrieren in einem Turnier um den ersten Platz. Wie wahrscheinlich ist es, dass es in den nachfolgenden Situationen zu einem Konflikt kommt?

- Eine Mannschaft erfährt, dass die gegnerische Mannschaft den Schiedsrichter bestochen und sich somit einen Vorteil verschafft hat.
- Eine Mannschaft erzielt in der letzten Minute ein reguläres Tor und gewinnt das Spiel noch.
- Eine Mannschaft spielt mit übertriebener Härte und verletzt dabei mehrere Spieler.

Ein entfernter Freund von Ihnen ist sauer, weil Sie ihm nicht zum Geburtstag gratuliert haben. Sie verstehen die Aufregung nicht. Worum sollten Sie nachdenken, um Ihren Freund besser zu verstehen? (Mehrfachauswahl)

- Ich frage mich, ob es für ihn womöglich eine allgemeine Regel darstellt, dass man sich zum Geburtstag gratuliert.
- Ich frage mich, ob es ihn verletzt hat.
- Ich frage mich, ob er womöglich glaubt, dass ich mich mit Absicht nicht gemeldet habe.
- Ich frage mich, ob er weiß, aus welchen Gründen ich mich nicht gemeldet habe.

TK2: Oberflächen- und Tiefenstruktur

Sie sind seit längerem mit Ihrem Bruder verstritten. In einer Erbschaftsangelegenheit, bei der Sie unterschiedliche Ansichten haben, eskaliert der Streit. Wie wahrscheinlich können die nachfolgenden Handlungen den Konflikt nachhaltig lösen?

- Wir versuchen in der Erbschaftsangelegenheit eine Lösung zu finden, dann können wir die vergangenen Streitigkeiten vergessen.
- Wir sollten zuerst über die früheren Unstimmigkeiten sprechen und versuchen, eine Lösung zu finden.
- Wir lassen uns in der Erbschaftsangelegenheit durch unsere Anwälte vertreten.

Ihr Nachbar beschwert sich seit kurzem immer wieder bei Ihnen, dass Sie Ihre Musik leiser machen sollen. Aus Ihrer Sicht ist die Musik nicht wirklich übermäßig laut. Was könnten die Gründe für diesen Konflikt sein? (Mehrfachauswahl)

- Dem Nachbarn ist die Musik zu laut.
- Der Nachbar wurde vor kurzem von seiner Freundin verlassen und ist seitdem neidisch auf mich und meine glückliche Beziehung.
- Dem Nachbarn gefällt mein Musikgeschmack nicht.
- Der Nachbar ist sauer, weil ich vergessen hatte, ihn zur letzten Grillparty im Haus einzuladen.
- Der Nachbar ist einfach ein Vollidiot.
- Der Nachbar ist sauer, weil ich manchmal vergesse, die Haustür abzuschließen.

TK3: Relativierung

Sie haben Freunde bei sich zum Essen eingeladen. Als Ihre Freunde ankommen, sagen sie, dass sie kaum Hunger haben, da sie kurz vorher schon was essen waren. Wie geeignet erscheinen Ihnen die folgenden Reaktionen, um den Konflikt zu reduzieren?

- Ich sage nichts und versuche die Sache einfach zu ignorieren.
- Ich frage nach den Gründen, warum sie schon vorher essen waren.

- Ich versuche mich zu erinnern, ob ich mich schon mal ähnlich verhalten habe.

Als Sie nach Ihrem Urlaub wieder zur Arbeit kommen, stellen Sie verärgert fest, dass ein neuer Kollege Ihre private Kaffeetasse benutzt. Was sollten Sie herausfinden, damit der Konflikt nicht eskaliert? (Mehrfachauswahl)

- Ich frage mich, ob es aus seiner Sicht ganz normal ist, einfach eine fremde Tasse zu nehmen.
- Ich frage mich, ob er es in böser Absicht oder versehentlich getan hat.
- Ich frage mich, ob es für mich wirklich so schlimm ist, dass er die Tasse benutzt hat.
- Ich frage mich, ob er vielleicht gute Gründe dafür hat.

TK4: Transzendierung und Win-Win

Sie streiten sich mit Ihrer Schwester. Es geht um Ihren kleinen Bruder, auf den am Nachmittag aufgepasst werden muss. Eigentlich wäre Ihre Schwester an der Reihe, doch Ihre Schwester hat eine Verabredung mit einer Freundin und Sie planen ins Fitnessstudio zu gehen. Wie wahrscheinlich können die nachfolgenden Handlungen den Konflikt lösen?

- Sie teilen die Zeit am Nachmittag auf. So können Sie kurz ins Fitnessstudio und Ihre Schwester trifft sich dann nur kurz mit Ihrer Freundin.
- Sie schlagen Ihrer Schwester vor, dass Sie heute ins Fitnessstudio gehen und dafür die Organisation der anstehenden Geburtstagparty Ihrer Schwester übernehmen.
- Sie spielen Schere-Stein-Papier. Der Verlierer bleibt zuhause.

Ihr Nachbar möchte ein neues Gartenhaus direkt an die Grundstücksgrenze bauen. Sie sind dagegen, weil Ihrer Meinung nach eine solche Bebauung unzulässig ist und das Gartenhaus zudem viel Schatten auf den Sandkasten Ihrer Kinder wirft. Welche Vorschläge sind geeignet, um eine Lösung zu finden, die für alle mehr Vor- als Nachteile bringt? (Mehrfachauswahl)

- Sie fragen Ihren Nachbarn, was ihm unabhängig vom aktuellen Streit wichtige Anliegen im nachbarschaftlichen Zusammenleben sind.
- Sie schlagen ihm vor, das Gartenhaus so zu bauen, dass Ihre Kinder es auch manchmal als Spielhaus nutzen können.
- Sie fragen Ihren Nachbarn, ob sie zukünftig eine gemeinsame Heizölbestellung aufgeben sollen, um Kosten zu sparen.
- Sie fragen Ihren Nachbarn, was er sich von dem Bau des Gartenhauses erhofft.
- Sie bieten Ihrem Nachbarn an, auf dessen Katze aufzupassen, wenn er im Urlaub ist.
- Sie fragen sich selbst, in welchen Bereichen Sie sich nachbarschaftliche Hilfe wünschen würden.

S3.4 Conflict Resolution Questionnaire (CRQ) von McClellan (1997), Itemauswahl und Übersetzung von Eimannsberger (2019)

- (1) Wenn ich einen Konflikt löse, verbessert das meine Beziehung zu der anderen Konfliktpartei.
- (2) Damit eine Beziehung von Dauer sein kann, denke ich, müssen die Bedürfnisse beider Parteien berücksichtigt werden.
- (3) Um einer Beziehung nicht zu schaden, stelle ich meine weniger wichtigen persönlichen Wünsche bei Bedarf auch mal zurück.
- (4) In einem Konflikt sollte meiner Meinung nach niemand die Oberhand über den anderen haben.
- (5) Am Ende eines Konflikts ist es mir wichtig, dass sowohl die Bedürfnisse der anderen Partei als auch meine eigenen Bedürfnisse berücksichtigt wurden.

S3.5 Skala zur Erfassung von Konfliktkompetenz (Eimannsberger, 2019)

- (1) In Konflikten versetze ich mich auch in die Lage der anderen Partei.
- (2) Ich bin in der Lage, durch meinen Umgang mit Konflikten meine Beziehungen zu stärken.
- (3) Ich bin in der Lage, in Konflikten akzeptable Lösungen für alle Parteien zu finden.
- (4) Ich kann Kritik von anderen akzeptieren.
- (5) In Konflikten beschimpfe ich die andere Partei (-).
- (6) Ich gehe besonnen mit Konflikten um.
- (7) In bin in der Lage, meine Emotionen in Konflikten konstruktiv einzubringen.
- (8) Ich suche in Konflikten nach nachhaltigen Lösungen statt nach kurzfristigen Lösungen.
- (9) In Konflikten gehen meine Emotionen mit mir durch (-).
- (10) Ich bin ein guter Streitschlichter.
- (11) Wenn sich Bekannte/Freunde streiten, trage ich mit meinen Ideen zur Lösung des Konflikts bei.

S4.1 Sprechertexte der Erklärvideos, Studie 4

Video 1

Heute bei „Conflict Food“: 4 Dinge, die für einen Konflikt entscheidend sind!

Dass wir im Alltag *immer wieder* Konflikte erleben – sei es in der Familie, unter Freunden oder im Beruf – dürfte *jedem* klar sein. Experten sagen: Konflikte können *nicht* vermieden werden. *Entscheidend* ist, dass wir Konflikte nachhaltig und zum Vorteil aller Beteiligten lösen können. Doch um das zu erreichen, müssen wir zunächst über 4 unbewusste Annahmen sprechen, die unter Psychologen als die versteckten Bedingungen eines Konfliktes gelten.

Erstens: Norm- und Anspruchsverletzung. *Jeder*, der in einem Konflikt steckt, ist der Meinung, dass die andere Konfliktpartei Dinge getan hat, die sie nicht hätte tun *dürfen*. Sie hat sich – aus unserer Sicht – *falsch* verhalten. Wir glauben, dass die andere Seite eine *klare* Regel missachtet hat. Beispiel. Kommt ein Freund viel zu spät zu einer Verabredung, dann kann dies zu einem Konflikt führen, wenn „Pünktlichkeit“ für uns eine allgemeine Regel darstellt, die *jeder*, also auch unser Freund, einhalten *muss*.

Zweitens: Betroffenheit. Wenn wir einen Konflikt erleben, reicht es *nicht*, dass die andere Konfliktpartei eine Verhaltensregel *missachtet* hat. Wir müssen davon auch *negativ betroffen* sein. Das ist *dann* der Fall, wenn wir auf Dinge verzichten müssen, die uns *selbst wichtig* sind - wir also *nicht* das tun können, was wir eigentlich gern wollten. Beispiel. Führt das Zuspätkommen unseres Freundes dazu, dass der reservierte Tisch in unserer Lieblingskneipe bereits besetzt ist, sind wir vermutlich betroffen und verärgert. Haben wir aber in der Wartezeit ein dringendes Telefonat führen können und der reservierte Tisch ist später noch frei, sind wir nicht betroffen.

Drittens: Verantwortlichkeit. Eine weitere versteckte Annahme besteht darin, dass wir die andere Konfliktpartei für ihr Verhalten *verantwortlich* machen. In einem Konflikt nehmen wir also an, dass sich die andere Seite auch anders hätte verhalten *können*. Wir unterstellen, dass sie die *Wahl* hatte, sich *so* zu verhalten, wie sie es getan hat. Beispiel: Hat unser Freund seine Liebesserie erst zu Ende geschaut und uns bewusst warten lassen, erleben wir ihn als verantwortlich und sind verärgert. Steckte er hingegen in einem Fahrstuhl fest, konnte er an seinem Zuspätkommen nichts ändern und ist nicht verantwortlich.

Viertens. Rechtfertigende Gründe. Die letzte versteckte Annahme besteht darin, dass wir der Gegenseite keine entschuldigenden Gründe für ihr Verhalten zugestehen. Wir glauben also, dass der Regelverstoß nicht durch weitere Umstände entschuldigt werden kann. Beispiel: Hat unser Freund seine Serie zu Ende geschaut, obwohl er dies auch zu einem anderen Zeitpunkt hätte tun können, so werden wir das Verhalten vermutlich nicht entschuldigen und sind verärgert. War es für ihn jedoch die letzte Möglichkeit das Staffelfinale zu sehen, könnten wir dies als Entschuldigung annehmen.

Fazit. Damit wir also einen Konflikt erleben, müssen 4 versteckte Annahmen erfüllt sein: Jemand hat einen Regelverstoß begangen, der uns in wichtigen Dingen einschränkt. Wir unterstellen, dass die andere Person anders hätte handeln können und sehen keine entschuldigenden Gründe für ihr Verhalten. Erst wenn *alle 4* Annahmen erfüllt sind, kommt es zu einem Konflikt. Doch was haben wir davon, wenn wir das wissen? Ganz einfach. Es gibt *viele* Möglichkeiten, diese 4 Annahmen zu *hinterfragen* und so den Konflikt beizulegen. Wie das geht erfährst du in einem der kommenden Videos.

Video 2

Heute bei „Conflict Royale“: Die versteckten Ursachen eines Konfliktes!

Wenn wir mit anderen streiten, stellen wir uns *selten* die Frage, *weshalb* wir uns eigentlich streiten. Es erscheint uns häufig *naheliegend* und daher *unnötig* weiter darüber nachzudenken. *Heute* möchten wir dir zeigen, dass es viele *Vorteile* hat, die wahren Ursachen eines Konfliktes herauszufinden.

Stell dir einen Baum vor! Er ist hoch gewachsen, mit tiefen Wurzeln. Zuerst erstrahlt der Baum in voller Blüte, mit grünen Blättern und einer kräftigen Rinde. Doch dann fallen die Blätter ab und die Rinde schält sich vom Stamm. Wir sehen, wie sich seine *Oberfläche* verändert. Aber der *Grund* für die Veränderung ist nicht zwingend *das*, was wir *offensichtlich* sehen. Die Ursache liegt häufig in der Tiefe – bei den Wurzeln, die über lange Zeit geschädigt wurden.

Doch was hat das mit Konflikten zu tun? Ganz einfach: Auch hier ist das Streitthema nur das *Offensichtliche*. Das, was wir unmittelbar sehen können. Erst wenn wir *genauer* hinschauen, können wir die *eentlichen* Ursachen eines Konfliktes erkennen. Wie das geht, erfährst du jetzt!

Erstens. Die Oberflächenstruktur eines Konfliktes. Jeder Konflikt hat ein Streitthema, über das offensichtlich gestritten wird. Beispiel: Ein Paar streitet sich darüber, wo sie ihren Urlaub verbringen sollen. Sie möchte in die Berge und er ans Meer. Das Streitthema ist *offensichtlich*. Es geht um die Suche nach dem besten Urlaubsort. Und die sogenannten *Positionen* der beiden - also das, was jeder erreichen möchte - sind ebenfalls klar erkennbar: Sie möchte in die Berge und er ans Meer. Sicher hast du selbst einen ähnlichen Streit bereits erlebt und weißt, dass wir dazu neigen, den anderen mit den Vorzügen unserer Position überzeugen zu wollen. Doch oft bleiben unsere Argumente ungehört und mit einer *sachlichen* Aussprache können wir den Konflikt *nicht* lösen. Woran könnte das liegen?

Zweitens. Die Tiefenstruktur eines Konfliktes. Nicht immer, aber häufig gibt es neben dem offensichtlichen Streitthema tieferliegende Ursachen für einen Konflikt. Wenn *du* wissen willst, ob das bei *dir* der Fall ist, dann stelle dir folgende Fragen: Wieso ist es mir so wichtig, Recht zu behalten? Würde ich mit einer *anderen* Person *genauso* heftig streiten? Probiere es mal aus. So kannst du erkennen, ob es um *mehr* als eine reine *Meinungsverschiedenheit* geht. Bei der Tiefenstruktur betrachtet man also die Interessen, Bedürfnisse und Motive der Konfliktparteien – also die *Ursachen* für den Streit. Beispiel: Vielleicht möchte sie *nur* in die Berge, um ihm zu zeigen, dass sie sportlicher ist, als er es ihr ständig unterstellt? Vielleicht möchte er gar nicht zwingend ans Meer sondern sich nur durchsetzen, weil *sie* sonst immer die Entscheidungen trifft? Das Streitthema könnte also nur die *Oberfläche* eines tieferliegenden Konfliktes sein.

Drittens. Wieso solltest du die Tiefenstruktur kennen? Wenn du einen Konflikt *langfristig* lösen möchtest, musst du seine wahren Ursachen herausfinden. Ein Konflikt ist oft mehr als eine reine Meinungsverschiedenheit, die man mit sachlichen Argumenten auflösen kann. Daher ist es wichtig, die Tiefenstruktur zu erkennen - also die wahren Motive und Hintergründe eines Konfliktes. Beispiel: Erst wenn das Paar die Tiefenstruktur des Konfliktes erkennt, wird eine nachhaltige Lösung möglich. Beispielsweise könnte sie ihm diesmal die Entscheidung über den Urlaubsort überlassen, *vorausgesetzt* sie hat dort die Möglichkeit, ihn von ihrer Sportlichkeit zu überzeugen. Das oberflächliche Streitthema „Meer oder Berge?“ wird dadurch unwichtig und das Paar kann seine Beziehung langfristig verbessern.

Fazit. Wie du siehst, kann hinter einem oberflächlichen Streitthema mehr stecken, als wir es im ersten Moment glauben. Es lohnt sich daher in die Tiefe zu schauen, um einen Konflikt langfristig lösen zu können. Wie du Konflikte bearbeiten kannst und was sonst dabei noch zu beachten ist, erfährst du in einem der kommenden Videos.

Video 3

Heute bei „Conflict Food“: 4 Möglichkeiten, einen Konflikt zu beenden!

Im letzten Video haben wir über 4 unbewusste Annahmen gesprochen, die als die versteckten Bedingungen eines Konfliktes gelten. Heute möchten wir dir zeigen, wie du mithilfe dieser Annahmen Konflikte erfolgreich bearbeiten kannst.

Grundsätzlich gilt: In Streitsituationen neigen wir *häufig* dazu, *nur* unsere *eigene* Sichtweise als richtig anzusehen. Wir glauben, dass die Welt *so* ist, wie *wir* sie wahrnehmen. Doch um einen Konflikt frühzeitig beilegen zu können, müssen wir uns für *alternative* Erklärungen und die Perspektive der anderen Konfliktpartei öffnen.

Viele befürchten, dass man damit bereits *nachgibt* und die eigenen Ziele und Wünsche nicht mehr *erreichen* kann. Doch das *Gegenteil* ist Fall: Erst wenn wir den Konflikt und die Sichtweise der anderen Konfliktpartei richtig verstanden haben, können wir eine für alle Beteiligten vorteilhafte Lösung finden. Doch wie geht das genau?

Erstens: Hinterfrage, ob die andere Partei tatsächlich eine allgemeine Regel verletzt hat!

Überlege dir dabei zuerst, ob die Regel jederzeit für *alle* gilt oder ob sie vielleicht *nur dir* besonders wichtig ist. Beispiel: Du bist verärgert, weil dein Besuch beim Betreten deiner Wohnung nicht die Schuhe ausgezogen hat. Dann frage dich, ob diese Regel für alle gelten *muss* oder ob es nicht auch Ansichten gibt, nach denen man die Schuhe anlassen darf. Frage dich auch, ob du selbst schonmal deine eigene Regel gebrochen hast und - z.B. weil du es sehr eilig hattest – mit Straßenschuhen durch deine Wohnung gelaufen bist. Oft erkennst du so, dass die Regel nicht unter allen denkbaren Umständen befolgt werden muss.

Zweitens: Finde heraus, wie stark du durch den vermeintlichen Regelverstoß betroffen bist!

Im ersten Moment überschätzen wir häufig die negativen Konsequenzen, weil wir uns auf den Streit konzentrieren. Doch wie weitreichend sind die Folgen wirklich, wenn die Schuhe der Besucher etwas Dreck verursacht haben? Wie stark schränkt dich das in deinem Leben und den Dingen, die dir wichtig sind, ein? Und würde dich der Dreck genauso stören, wenn du ihn selbst verursacht hättest? Oft erkennst du durch diese Fragen, dass die entstandenen Probleme weitaus geringer sind, als sie im ersten Moment erscheinen.

Drittens: Frage dich, inwiefern die andere Konfliktpartei für ihr Verhalten verantwortlich ist!

Wir neigen schnell dazu, anderen die Schuld für ihr Verhalten zu geben. Doch manchmal konnte die Gegenseite nicht anders handeln, weil sie z.B. durch äußere Umstände gezwungen wurde. Ob jemand verantwortlich ist, kann man nicht mit Ja oder Nein beantworten. Versuche daher herauszufinden, ob die Gegenseite in böser Absicht, fahrlässig, nur aus Versehen oder weil sie es nicht besser wusste, gehandelt hat. Oft stellst du so fest, dass du das Ausmaß der Verantwortlichkeit im ersten Moment *überschätzt* hast.

Viertens: Überlege dir, aus welchen Gründen die andere Konfliktpartei gehandelt haben könnte!

Weil wir nicht in die Köpfe der anderen hineinschauen können, glauben wir, dass sie sich aufgrund ihres schlechten Charakters verhalten haben. Deshalb sollten wir herausfinden, ob die Gegenseite nicht doch gute Gründe für ihr Verhalten hatte. Womöglich hätte dein Besuch unter anderen Umständen die Schuhe gern ausgezogen, wollte nun aber vermeiden, dass du seine löchrigen und stinkenden Socken entdeckst. Es hilft, die äußeren Umstände des anderen zu kennen, weil diese manchmal den Regelverstoß entschuldigen können.

Fazit: Wenn wir die Streitsituation verstehen wollen, sollten wir also nicht nur unsere *eigene* Sichtweise als richtig ansehen. Indem wir uns *selbst* Fragen stellen, entdecken wir oft neue Aspekte, die den Konflikt verändern. Häufig nimmst du den Konflikt dann weniger heftig wahr und kannst im Anschluss eine gute Lösung finden. Wie *das* geht, erfährst du in einem der kommenden Videos.

Video 3

Video 4

Heute bei „Conflict Royale“: Die besten Strategien, um in Konflikten Win-Win-Lösungen zu erreichen!

Es gibt *verschiedene* Möglichkeiten, einen Konflikt zu beenden. Und *vielen* glauben, dass einen *Kompromiss* zu schließen, der beste Weg sei. Doch das ist nicht so! Beispiel: Du hast dir mit einem Freund eine Pizza bestellt und ihr wollt beide das letzte Stück. Schließt ihr einen Kompromiss und teilt, bekommt *jeder* von euch *weniger* als er ursprünglich wollte.

Willst du es *besser* machen, dann solltest du versuchen, eine *Win-Win*-Lösung zu erreichen. Bei dieser Variante hat jede Konfliktpartei am Ende *mehr Vor-* als *Nachteile*. *Alle* sind sozusagen Gewinner. Aber wie soll das gehen – es gibt doch nur noch ein Stück Pizza? Experten sagen: Wenn man weiß, wie es funktioniert, sind Win-Win-Lösungen *immer* möglich. Doch dafür müssen wir unsere *Denkweise* ändern. Wie *genau*, das erfährst du jetzt.

Das Ziel: Finde Möglichkeiten, wie du deinem Gegenüber etwas Gutes tun kannst und wie er Gutes für dich tun kann! Ja, richtig gehört! Denke nicht daran, was du verlieren könntest, sondern was du gewinnen und anderen geben kannst. Ihr könnt dafür einfach eine Art „Wunschliste“ erstellen. Wichtig ist, dass ihr auch *Dinge* benennt, die *außerhalb* des eigentlichen Konfliktes liegen. Das fühlt sich im ersten Moment oft seltsam an, weil wir es nicht gewohnt sind, einen Konflikt auf diese Weise zu lösen. Doch zum Erreichen einer Win-Win-Lösung müssen wir die Perspektive ändern und in einen positiven und fairen Austausch miteinander treten.

Schritt 1: Jeder sollte sich überlegen, was ihm *außerhalb* des Konfliktes *wichtig* ist! Hierzu zählen beispielsweise gewisse Freundlichkeiten, Erlaubnisse, Anerkennung, Verständnis aber auch materielle Dinge und Dienstleistungen. Also: Vergesst erstmal die Pizza! Möchtest du vielleicht später einen bestimmten Film sehen? Oder wollte dein Freund schon immer, dass du ihm beim Joggen begleitest? Sucht also nach Gefälligkeiten, die ihr *füreinander* tun könnt.

Schritt 2: Berücksichtige die Hintergründe, also die *Tiefenstruktur* des Konfliktes! Häufig geht es in einem Konflikt nicht um das offensichtliche Streitthema, sondern um tieferliegende Wünsche und Bedürfnisse. Um einen Konflikt nachhaltig lösen zu können, müssen auch diese Aspekte berücksichtigt werden. Beispiel: Vielleicht geht es dir gar nicht wirklich um das Stück Pizza und es stört dich insgeheim, dass deinem Freund im Leben die Dinge einfach so zufliegen, während du hart für alles arbeiten musst. Wieso soll er jetzt auch noch das letzte Stück Pizza bekommen? Ihr solltet euch diese Hintergründe bewusst machen und *offen* darüber sprechen. Nur so findet ihr eine Win-Win-Lösung, die den Konflikt *langfristig* beilegt.

Schritt 3: Suche nach Möglichkeiten, wie ihr eure Anliegen erfüllen könnt! Jetzt wissen wir, worum es uns gegenseitig geht. Was wir brauchen, sind Ideen, wie wir unsere Wünsche erreichen können. Und weil es jetzt mehrere Anliegen gibt, findet man oft viele Umsetzungsmöglichkeiten. Frage dich also: Wie können wir den Wunsch erfüllen? Welche Mittel und Wege haben wir? Beispiel: Vielleicht hasst du Joggen. Dann fragt euch, ob dein Freund mit *dir* zusammen joggen möchte oder ob er nur nicht *alleine* laufen will? Vielleicht kennst du jemand anderen, der dazu Lust hätte und könntest ihn fragen? Mache dir also bewusst, welche Ressourcen euch zu Erfüllung eurer Anliegen zur Verfügung stehen.

Schritt 4: Wählt eine Lösung aus, die *allen* mehr *Vor-* als *Nachteile* bringt! Zum Schluss solltet ihr aus allen Möglichkeiten, *die* Variante wählen, die für *alle* Beteiligten *vorteilhaft* ist. Hier ist Mut zu kreativen und individuellen Lösungen gefragt! Wie genau die Lösung aussieht, kann man im Vorfeld nicht wissen, denn sie ist von euren Vorlieben und Möglichkeiten abhängig. Also probiere es doch am besten beim nächsten Streit selbst aus und schaue, welche Lösung eure Lösung ist.

S4.2 Transkription der offenen Rückmeldungen, Studie 4

- 1 *Das 1. Video hängt sich immer bei 3:46 auf - ansonsten war alles tip top*
- 2 *das monotone Gerede in den Videos ist schrecklich, man schläft fast ein. Es wäre schöner Alltagssituation anhand Bildern zu zeigen anstatt Grafiken*
- 3 *sehr interessantes Thema, schön, dass ich teilnehmen konnte*
- 4 *Die Umfrage war für mich sehr interessant.*
- 5 *Das Video konnte auf dem Handy nicht vollständig angezeigt, da es breiter und höher ist, als der Platz. Meiner Meinung nach ist der Sprecher zu langsam in den Videos, so dass sie für mich etwas schleppend wirken.*
- 6 *sehr schöne videos*
- 7 *Alles OK*
- 8 *weiter so :)*
- 9 *Vielleicht sollte der Sprecher so vortragen, wie auch miteinander gesprochen wird. Etwas schneller und in einem normalen Tonfall. So habe ich den Eindruck man möchte mit diesem Video einem 5-jährigen bzw jmd geistig zurückgebliebenen etwas erklären.*
- 10 *es war sehr interessant und hilfreich, danke*
- 11 *Bilder im Video sehr naiv und der monotone Klang des Redners nervt eher, als das man zuhören möchte*
- 12 *Sprecher in den Videos sehr monoton; Nach jedem Video noch eine unnütze Wartezeit von 2 Minuten*
- 13 *das war sehr interessant und ausschlussreich*
- 14 *der Sprecher ist ja bald eingeschlafen beim Sprechen*
- 15 *Aus welchem Schwachsinnseminar kommen diese furchtbaren Videos? Typisch, langweilen zu Tode, bringen niemanden voran und der Trainer verdient dich mit pseudo Psychogelaber ne goldene Nase. Für diesen Dreck ist meine Zeit zu schade. Die nächsten Umfragen mache ich nicht mit*
- 16 *Die Stimme des Erzählers war viel zu langsam und klang nicht besonders angenehm. Man hätte die Videos flotter gestalten können. Außerdem wären praktische Beispiele (besonders beim zweiten Video) gut gewesen.*

- 17 *Erstaunlich, wie man ein Thema dermaßen theoretisieren kann! Stammen die Videoinhalte von einem Politiker? Wenn man nicht ganz doof ist, weiß man das alles. Man weiß den Ursprung, wie ein Konflikt gewachsen ist. In der Partnerschaft weiß man um die Macken des Partners. Und so weiter... Was gar nicht angesprochen wurde (jedoch überaus wichtig wäre), ist der Fall, wenn man es mit einem schwierigen Charakter zu tun hat, bspw. einem Choleriker. Hier sind Konflikte unausweichlich und die im Video dargestellten Punkte kaum umsetzbar.*
- 18 *Unterschied zwischen kurzfristiger und langfristiger Konfliktlösung ist offen geblieben, Grafiken des 2. Videos für Bestandteil 3. und 4. nicht ganz eindeutig*
- 19 *Ich freue mich auf die beiden nächsten Umfragerunden! :)*
- 20 *Inspirierende Umfrage , hat mir echt gut gefallen ☺️Lg*
- 21 *man gewinnt den Eindruck, dass die Videos für leicht Beschränkte erstellt wurden, die Stimme ist auch so übertrieben*
- 22 *Ich konnte die Bilder der Video's leider nur zur Hälfte auf meinem Smartphone sehen, da sich das Video nicht an das Vformat des Smartphones angepasst hat.*
- 23 *schön langsam gesprochen, da kommt man gut mit! Nur darauf achten, dass das teilweise nicht künstlich zu langsam wird- an stellen, wo es gar nicht wirklich notwendig ist zu langsam zu sprechen.*
- 24 *Das ist eher eine Umfrage für studierte Psychologen, nicht aber für Otto Normalverbraucher. Man versteht nur Bahnhof.*
- 25 *Gefällt mir sehr gut*
- 26 *Im Grunde genommen sind die Lösungen möglich und genauso käme man an das Ziel, leider klappt es in der Realität nicht immer, vor allem, wenn nur eine Hälfte der Kontrahenten diese Lösungsmöglichkeiten beachtet und kennt.*
- 27 *für mich waren die Videos etwas zu lang bzw. es wurde mir etwas langsam gesprochen*
- 28 *Gut*
- 29 *Mit Sicherheit sehr lehrreiche und nützliche Videos für Menschen, die mit angemessener Kommunikation und Problemlösung hadern. Daraus lässt sich bestimmt eine schöne Reihe kreieren, auch mit aneckenden Themen wie Selbstbeherrschung, Kommunikationsmethoden etc. Die Videos haben auch eine angenehme Länge. Was mir ein bisschen missfällt, ist die Art des Sprechers. Dieser hat zwar eine sehr angenehme Stimme, eine klare Aussprache und meist auch ein angenehmes Redetempo. Manchmal (mehrmals pro Video) am ich mir jedoch vor wie bei Peter Lustig. Die Intonation, große Pausen, die Erklärung und langsame, überbetonte Aussprache eines Wortes wie "Position" etc. haben bei mir manchmal den Eindruck erweckt, als sei die Zielgruppe dieser Videos entweder U14 oder etwas langsam im Kopf. Ich glaube, Sie können dem durchschnittlichem Zuschauer ruhig etwas mehr Bildung und Verarbeitungsgeschwindigkeit zutrauen und die (Aus-) Sprache etwas anpassen. Davon abgesehen jedoch, wie gesagt, wirklich gute Videos!*
- 30 *Tolles Thema weiter so*

- 31 *Ich würde die Musik im Video weglassen, damit man den Text besser versteht und man sich auf den Inhalt konzentrieren kann.*
- 32 *Das Video wurde auf meinem Handy Huawei P20 pro am rechten Rand teilweise abgeschnitten, sehr gering aber es fällt auf.*
- 33 *Vielen Dank, das ich an der Umfrage Teilhaben durfte. Sie war sehr gut gemacht und hat mir ehrlich gesagt voll zugesagt.*
- 34 *Mir hat die Würze sozusagen gefehlt, es war eher sehr trocken und zäh.*
- 35 *Die Bilder im Video konnte ich nicht ganz erkennen, da man am Smartphone nur die Hälfte sieht. Diese Videos wären gut für Kinder und Jugendliche. Für Erwachsene ist es eher sehr oberflächlich.*
- 36 *Der Sprecher ist eher einschläfernd...*
- 37 *Guten Tag, ein sehr tolles Thema, was sie da vermitteln. In der heutigen Gesellschaft ist das leider ein sehr großes Problem. Ich selber befasse mich momentan sehr mit dem Thema Seele & Geist, daher war mir dieses Thema nicht mehr unbekannt. Liebe Grüße*
- 38 *Alles bestens*
- 39 *Ich freue mich gerade sehr über diese Videos da ich täglich Konflikte mit meinem Chef habe. Es wäre interessant für mich zu erfahren, wie man Konflikte löst wenn der Andere sich stur stellt und mich gar nicht verstehen will. In meiner Beziehung reden wir ganz viel, können den anderen dann verstehen und einiges akzeptieren aber auch einiges ändern weil wir unabsichtlich so gehandelt haben, dass es den anderen stört.*
- 40 *interessantes Thema mit dem man Konflikte anders wahrnehmen kann*
- 41 *es war sehr interessant und lehrreich, vielen Dank!!!*
- 42 *Die Umfrage wird mit 7 Minuten Dauer angegeben. Alleine die Videos dauern schon 10 Minuten....da hat wohl jemand nicht aufgepasst. Wenn man bereits Seminare zum Thema Konfliktlösung besucht hat, ist es unnötig sich die Videos anzusehen. Eine Option zum vorzeitigen Überspringen wäre gut, eventuell aktiviert durch eine vorausgehende Frage, ob man bereits entsprechende Seminare kennt / besucht hat.*
- 43 *tolle Umfrage*
- 44 *Alles OK*
- 45 *viel zu naiv gestaltet und zu monoton gesprochen*
- 46 *Die Wahrheit ist, dass diese Umfrage sehr nützlich ist, weil sie den täglichen Lösungen, die sich aus den Problemen ergeben, Priorität einräumt. Ich hoffe, sie machen so weiter.*
- 47 *Ich habe diese Videos gleich an Freunde von mir verschickt, die in Dauerkonflikten stecken.*
- 48 *Die Videos sind noch immer sehr theoretisiert.*

- 49 *Ja, es geht um das Sprechtempo: für Förderschulen, ausländische Sprachklassen und 5-jährige geeignet. Für Menschen mit IQ über 100 eher dämlich.*
- 50 *Ich finde es für Jugendliche und Erwachsene eher ungeeignet....*
- 51 *war alles ok*
- 52 *War behinderter ARD/ZDF Neo "Funk" Scheissdreck, so wie der Mist mit der "vermeintlich massentauglichen" Drogensüchtigen namens Suzie Grime. Bzw. es war Böhmermann-behindert ! LASST DAS SEIN ! Die Menschen, die ihr beeinflussen wollt, werden euch behinderte Kack-Normies danach um den Faktor ÜBER9000 noch mehr hassen als jetzt schon.*
- 53 *Beispiel der schmutzigen nicht ausgezogenen Schuhe ist nicht nachvollziehbar, da dies eher Spontankonflikte auslöst und keine Zeit ist für hintergründige Fragen lässt; Suche nach Relativierung kann u.U. zu Konfliktscheue führen, da die Gegenpartei vorschnell als im Recht empfunden wird*
- 54 *Durch das langsame reden würde ich keines der Videos anschauen*
- 55 *Hat großen Spaß gemacht. Weiter so*
- 56 *Gut*
- 57 *Das zweite Video war am Besten, die Win Win Lösung war mir so bisher noch nicht bewusst gewesen. Sollten die Videos für Erwachsene sein, wären anspruchsvollere Skizzen bzw Bilder besser. Die Stimme des Sprechers ist sehr angenehm, aber das Tempo und die Wiederholungen vom gesagten, besonders am Schluss vom Video, ist eher für Kinder geeignet.*
- 58 *Auch hier - wie ich schon bei der ersten Befragung sagte - finde ich, dass der Sprecher zu aus-ar-ti-ku-liert und ü-ber-deut-lich spricht, was schnell einen leicht belehrenden Beiton erhält. Ich weiß nicht, wer die Zielgruppe dieser Videos sein soll, aber es wirkt schon, als würde es sich an Erwachsene richten. Die Sprache ist allerdings auf 8 bis 14-Jährige ausgerichtet. Etwas schneller und weniger stark betont darf es ruhig sein, und auch müssen nicht allgemein bekannte Wörter erklärt werden.*
- 59 *Insbesondere das Video zur Relativierung hat mir sehr gut gefallen.*
- 60 *Bei solchen Videos schaltet man gerne ab, wenn man es kurz und knapp, schriftlich festhält wird der Teilnehmer quasi dazu gezwungen zu lesen und muss seinen Kopf anstrengen. Daher sind Videos eher langweilig und uninteressant.*
- 61 *Schlimmer geht immer wie Teil 2 beweist. Diese Stimme.... das Genöhle...die Phrasendrescherei... Da sind Konflikte vorprogrammiert, die sich nur mit einem gezielten Schlag in die Fresse lösen lassen*
- 62 *Testfragen sind demotivierend und können die Antwortqualität verschlechtern Die Videos sind idealistisch und praxisfern*
- 63 *War eine tolle Umfrage*

Da zu einem Konflikt mindestens 2 Personen gehören, kann ich mir vorstellen, dass das mit der Lösung gar nicht so einfach ist, denn meistens ist das Gegenüber nicht kalkulierbar.

- 65 *man sollte meiner Meinung nach solche Videos und Infoanstaltungen viel öfter auch zb an Schulen machen*
- 66 *ja der Sprecher in den Videos sollte nicht einschlafen beim erzählen so wird das ganze sehr langweilig und nervig*
- 67 *nein ich fand die umfrage war interessant gemacht*
- 68 *Zu den Videos: Der SPrecher hätte etwas lebhafter/schneller sprechen sollen - nicht wie zu Kleinkindern. Auch haben Fachbegriffe und fundierte wissenschaftliche Belege gefehlt*
- 69 *Gut*
- 70 *ja, die Videos waren sehr interessant und lehrreich*
- 71 *Anregungen um Konflikte zu vermeiden*
- 72 *Endlich vorbei und zum Glück keine Videos mehr*
- 73 *Ich habe das schon in den vorherigen Befragungen gesagt: ICH würde mir wünschen, dass in den Videos nicht ganz so langsam-belehrend und überbetont gesprochen wird. Ich kam mir immer vor, als sei ich wieder acht Jahre alt. Dem Zuschauer etwas mehr Allgemeinwissen zu unterstellen, mit ihm zumindest aber wie mit einem normalen Erwachsenen zu reden, würde mich mehr ansprechen. Außerdem gäbe es vielleicht die Möglichkeit, verschiedene Niveau-Stufen durch verschiedenartige Videos anzusprechen. Für mich - da ich früher selbst viele Probleme mit Konfliktsituationen hatte und mich in der Folge umfangreich desbzgl. gebildet habe - war das meiste bereits bekannt. Aber nicht alles. Vielleicht könnte man verschiedene Video-Reihen machen, um sowohl (überspitzt formuliert) die Ahnungslosen, Wütenden mit null Plan von Konfliktbewältigung, aber auch die Fortgeschritteneren, die vielleicht eher einen Feinschliff ihres Verhaltens/ihrer Rhetorik etc. suchen, zu erreichen.*