

Karin Sonnleitner, Verena Gschweitl

Konfliktlösung als Gegenstand von virtuellem Wissenstransfer für (Hoch-)Schulen

Von der Theorie zur Praxis am
Beispiel des Erasmus+ Projektes
DISCOM

Grazer Forschungsbeiträge zu Frieden und Konflikt, Hg. v. Lakitsch und Suppanz, 2022, S. 271-293.
<https://doi.org/10.25364/978-3-903374-03-4-14>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz,
ausgenommen von dieser Lizenz sind Abbildungen, Screenshots und Logos.

Karin Sonnleitner, Universität Graz, karin.sonnleitner@uni-graz.at
Verena Gschweitl, Universität Graz, verena.gschweitl@gmail.com

Zusammenfassung

Am Arbeitsmarkt sind Personen mit Konfliktanalysekompetenzen sehr gefragt, denn unbehandelte Konflikte in Organisationen können hohe Konfliktkosten verursachen. Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive ist es daher sinnvoll, in der Vermittlung auf ein ausgewogenes Maß zwischen fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen zu achten. Denn: Gemäß der Taxonomiestufen nach Bloom sollte die Lehre nicht nur Wissen und Verständnis vermitteln, sondern Studierende ebenfalls zur Anwendung und Analyse der Inhalte animieren, um eine Synthese des Gelernten zu schaffen und Informationen selbstständig beurteilen zu können. Ziel des Erasmus+ Projektes „DISCOM“ ist es dementsprechend, eine anwendungsorientierte Vermittlung von interdisziplinären und sozialen Kompetenzen zu unterstützen, indem Lehr- und Lernmaterialien, u.a. zum Thema Konfliktdiagnose und -management, entwickelt werden. Im Zuge des Projektes erstellten Expert*innen des Instituts für Rechtswissenschaftliche Grundlagen sowie des Zentrums für Soziale Kompetenz der Universität Graz gemeinsam mit fünf Universitäten Lehrvideos, Lehrunterlagen, Studienmaterialien für das Selbststudium sowie eine Handy-App.

Schlagwörter: Konfliktanalyse, soziale Kompetenzen, Taxonomiestufen, Cognitive Apprenticeship, App

Abstract

People with conflict analysis skills are in high demand on the labor market, because untreated conflicts in organizations can result in high conflict costs. From the perspective of university didactics, it is therefore worthwhile to keep balance between professional, methodological and social competences when teaching content. According to Bloom's taxonomy levels, teaching should not only impart knowledge and understanding, but also encourage students to apply and analyze the content in order to gain the abilities to synthesize knowledge and evaluate information independently. Accordingly, the goal of the Erasmus+ project "DISCOM" is to support application-oriented teaching of interdisciplinary and social competences by developing teaching and learning materials – for example on the topic of conflict diagnosis and management. Together with five other universities, experts from the Institute of the Foundations of Law and the Center for Social Competence at the University of Graz have created teaching videos, teaching materials, self-study materials and a mobile phone app.

Keywords: Conflict analysis, social skills, taxonomy levels, Cognitive Apprenticeship, mobile phone app

Einleitung

Konflikte begegnen uns täglich und in allen Lebensbereichen. Sie lassen sich nicht vermeiden. Werden sie aber konstruktiv bearbeitet, entfaltet sich ihr schöpferisches Potential. Konfliktlösungen in Form von vereinbarten Anpassungen und (Verhaltens-)Änderungen im Zusammenleben ermöglichen ein effektives Fortkommen, das alle Akteur*innen integriert. Dies gilt nicht nur für Beziehungen zwischen Einzelnen, sondern auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Ohne Konflikte würde der notwendige Katalysator für Veränderungsprozesse fehlen, d.h. es gäbe keine Weiterentwicklung. Sie sind daher nicht unbedingt schädlich, sondern lediglich eine natürliche Erscheinung, die zwangsläufig entsteht, wenn unterschiedliche Ziele, Interessen, Bedürfnisse und Vorstellungen aufeinandertreffen. In diesem Sinne widmet sich die Konfliktforschung nicht der Frage, wie Konflikte vermieden, sondern wie sie systematisch und konstruktiv analysiert, diagnostiziert, bearbeitet und gelöst werden können.

Personen, die über Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Konfliktlösung verfügen, sind am Arbeitsmarkt sehr gefragt, denn durch das frühzeitige Erkennen von Konflikt signalen und deren rechtzeitige Bearbeitung werden unnötige Konfliktkosten eingespart. Aus diesem Grund haben Studierende der Universität Graz im Rahmen ihrer Ausbildung die Möglichkeit, sich eben jene Konfliktlösungskompetenzen beispielsweise am Zentrum für Soziale Kompetenz oder im Rahmen des Ausbildungsschwerpunktes Verhandlungskompetenz und Konfliktmanagement an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät anzueignen. Die forschungsgeleitete Vermittlung dieser Kenntnisse gestaltet sich aus hochschuldidaktischer Sicht als herausfordernd, da für einen gelungenen Wissens- und Fähigkeitserwerb Theorie und Praxis bestmöglich miteinander verschränkt werden müssen. Sowohl der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom als auch der Cognitive Apprenticeship Ansatz gehen von einer stufenweisen Aneignung von Lehrinhalten aus, wobei die Intensität der Auseinandersetzung mit den Inhalten und die Selbstständigkeit der Lernenden graduell zunehmen. Letztere sollen nämlich nicht bloß Wissen akquirieren, sondern z. B. auch fähig sein, dieses in sozialen Interaktionen anzuwenden sowie eigenständig Beurteilungen zu treffen und Probleme zu lösen.

Zur Förderung und Unterstützung einer solchen anwendungsorientierten Vermittlung von interdisziplinären und sozialen Kompetenzen, wie u.a. jene zur Konfliktlösung, werden im Rahmen des ERASMUS+ Projektes „DISCOM“ (Development of Interdisciplinary Skills for Cooperation and Conflict Management) unterschiedliche Lehr- und Lernbehelfe entwickelt. Expert*innen des Instituts für Rechtswissenschaftliche Grundlagen sowie des Zentrums für Soziale Kompetenz der Universität

Graz erstellen gemeinsam mit Kolleg*innen von fünf Universitäten aus ganz Europa Lehrvideos, Lehrunterlagen, Studienmaterialien für das Selbststudium sowie eine Handy-App, die an Hochschulen eingesetzt werden können.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll anhand dieses Projektes exemplarisch demonstriert werden, wie ein möglichst effektiver Transfer von Konfliktlösungskompetenzen in der Hochschulausbildung gelingen kann. Zunächst wird erörtert, was Gegenstand der Vermittlung ist und warum diese Fähigkeiten und Fertigkeiten am Arbeitsmarkt gebraucht werden, bevor im Zuge der Projektbeschreibung geklärt wird, wie, d.h. mit welchen Materialien und Tools, die Kompetenzen vermittelt werden können und worauf aus hochschuldidaktischer Perspektive zu achten ist. Letztlich sollen einige Beispiele aus den bereits erarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien die Überlegungen praktisch veranschaulichen.

Konfliktforschung

Oft mit negativen Konnotationen behaftet, bergen Konflikte doch großes Potential in sich. Eine konstruktive Herangehensweise an Konflikte führt zu Weiterentwicklungen der Gesellschaft – ohne sie käme es gar zu einem Stillstand. Zur Erreichung dieses Fortschrittes ist jedoch eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema notwendig, weshalb Forscher*innen die unterschiedlichen Facetten von Konflikten untersuchen und daraus Modelle sowie Analysetools ableiten. Bei den zahlreichen Systematisierungen, beispielsweise nach den Streitgegenständen (Simmel 1908; Kerr 1954; Pondy 1967; Bernard 1957), den Erscheinungsformen (Dahrendorf 1996; Coser 2009; Mack & Snyder 1957) oder den Eigenschaften der Konfliktparteien (Chase 1951; Galtung 1965; Rapoport 1975), aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Ökonomie, der Psychologie und dem Recht ist einerseits zu klären, wie sich diese Einordnungen auf das praktische Konfliktgeschehen auswirken und andererseits zu untersuchen, wie Konfliktanalyse-, Konfliktdiagnose- und Konfliktlösungsfähigkeiten vermittelt werden können.

Beispielsweise kann anhand des Modells von Glasl (2020) festgestellt werden, auf welcher der neun Eskalationsstufen sich ein Streit gerade befindet. Diese Information ist in der Praxis für die Erarbeitung einer passenden Konfliktlösungsstrategie von großer Relevanz. Ebenso mithilfe eines Stufenmodells kategorisiert Schwarz (2014) unterschiedliche Konfliktlösungsverhaltensweisen, die über die aktuellen Erfolgsschancen eines Konsenses Aufschluss geben können.

In der wissenschaftlichen Literatur tummelt sich eine Vielzahl an Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit der Lösung von Konflikten, wobei an dieser Stelle der Versuch unternommen wird, eine Abgrenzung zwischen Konfliktanalyse und -management vorzunehmen. Dies ist zweifelsohne ein schwieriges Unterfangen, da jede Disziplin (Geisteswissenschaften, Rechtswissenschaften, Sozialwissenschaften usw.) von einem unterschiedlichen Konfliktverständnis ausgeht. Der Vollständigkeit halber sei hier zudem angemerkt, dass die Begriffe „Konfliktanalyse“ sowie „Konfliktdiagnose“ in der Konfliktforschung überwiegend synonym gebraucht (siehe z. B. Glasl 2017; anders Schwarz 2014, 95) und deshalb auch in folgender Darstellung austauschbar verwendet werden.

Im Zuge einer Konfliktanalyse stellt sich als erstes die Frage, ob die Beteiligten bereits einen Konflikt untereinander wahrnehmen. Es handelt sich beim Analysegegenstand somit um mehr als einen bloßen Interessengegensatz oder ein reines Spannungsverhältnis. Zur weitergehenden Analyse gibt es zahlreiche Tools (beispielsweise Fisher et. al. 2000; Wüstehube 2004). Zwei der gängigsten Modelle werden nachstehend kurz vorgestellt.

Tries & Reinhardt (2008) zufolge besteht die Konfliktanalyse aus einem iterativen Prozess in fünf Teilschritten. Die allgemeine Beschreibung des Konflikts (I) umfasst die Beschäftigung mit dessen unterschiedlichen Facetten, sodass auch eine außenstehende Person den Konfliktinhalt versteht und die Konfliktgeschichte samt aller früheren Störungen geklärt wird. Dazu zählt gleichermaßen die Benennung von Emotionen, die durch den Streit ausgelöst wurden. Für die vertiefte Konfliktdarstellung (II) ist u.a. zentral, welche Personen mit welchen Abhängigkeitsverhältnissen und Forderungen beteiligt sind. Als nächstes sind die unterschiedlichen destruktiven Verhaltensweisen (III), die wechselseitig zu Irritationen, Behinderungen und Ärger führen, zu beschreiben und die Interessen sowie Ziele zu formulieren, um eine Bereitschaft zur Konfliktbewältigung (IV) zu erreichen. Sobald diese erreicht ist, können die Beteiligten (Handlungs-)Alternativen generieren, um die Konzessionsmöglichkeiten zu klären. Die Verhandlungsflexibilität (V) zeichnet sich dadurch aus, dass die Vor- und Nachteile der jeweiligen Optionen diskutiert werden.

Ähnlich baut auch Glasl (2017) fünf Diagnosedimensionen folgendermaßen auf:

- I. die Konflikt-Issues
- II. der Konfliktverlauf
- III. die Stakeholder bzw. die Parteien
- IV. die Positionen und Beziehungen der Parteien
- V. die Grundhaltung zum Konflikt und das Strategie-Kalkül

Schon die kurSORische Darstellung der Modelle von Tries & Reinhardt und Glasl zeigt, dass diese in ähnliche Richtungen gehen. Relevant ist die genaue Betrachtung aller Konfliktbestandteile und der Herausforderungen, die die Konfliktbeteiligten erleben. Dabei ist es wichtig, nicht nur der Sachebene Aufmerksamkeit zu schenken, sondern vor allem auch der emotionalen Beziehungsebene Zeit und Raum zu geben (Rosenberg 2013; Schulz von Thun 2016).

Der Begriff des Konfliktmanagements ist weitreichender als die dargestellten Modelle, denn er umfasst alle Kompetenzen einer Person, „durch die es möglich wird, Konflikte und deren Folgen systematisch zu beschreiben, zu analysieren und in eine proaktive Konfliktbewältigung zu überführen“ (Tries & Reinhardt, 309). Demzufolge ist nicht nur die Fähigkeit der Analyse und Einordnung des Konfliktes erfasst. Man muss darüber hinaus in der Lage sein, die verschiedenen Bearbeitungsmöglichkeiten nach ihren Charakteristika voneinander abzugrenzen, um die Appropriate Dispute Resolution Method zu wählen (Ferz 2017).

Konfliktkosten

Am Arbeitsmarkt sind Personen mit Konfliktmanagementkompetenzen sehr gefragt (Sonnleitner 2020), denn unbehandelte Konflikte in Organisationen können aufgrund einer steigenden Anzahl an Krankenständen, sinkender Motivation, Mitarbeiter*innenfluktuation und weiterer Faktoren hohe Konfliktkosten nach sich ziehen (Berning 2017; KPMG 2009). Beispielsweise sind Missverständnisse und fehlende Kommunikation Auslöser für Auseinandersetzungen (Jahn 2014). Im Allgemeinen werden unter Konfliktkosten in Organisationen die in Geld messbaren Nachteile verstanden, welche ein Unternehmen aufgrund der Nicht-Bearbeitung von Konflikten hat, da die vorhandenen Ressourcen nicht genutzt werden können oder verschwendet werden (Berning 2017).

KPMG unterscheidet in ihrer Konfliktkostenstudie zwischen funktionalen und dysfunktionalen Konfliktkosten. Während funktionale Konfliktkosten, wie Kosten für Meetings zur Teambildung oder zur Bearbeitung eines Konfliktes, unvermeidbar und dem Unternehmen zuträglich sind, wirken sich dysfunktionale Konfliktkosten, z. B. erhöhte Meetingkosten aufgrund der Verspätung von Teilnehmer*innen, nachteilig auf das Unternehmen aus und sind vermeidbar. Nach dem „Circle of Conflict – Three Dimensions“ bestehen Konflikte auf der Ebene der Person (Mitarbeiter*innenfluktuation oder Krankheit), auf der Ebene des Teams (Kund*innenfluktuation, entgangene Aufträge) und auf der Ebene der Organisation (verbesserungsbedürftige Anreizsysteme, arbeitsrechtliche Sanktionen) (KPMG 2009).

Um dieses Wissen über die Konfliktkosten nutzbar zu machen, müssen Konflikte in erster Linie erkannt und bestimmt werden, um sie in weiterer Folge wirksam zu reduzieren. Erste Maßnahmen können beispielsweise die Schulung von Führungskräften hinsichtlich ihrer Konfliktlösungskompetenz, die Ausarbeitung von Konzepten zur Prophylaxe oder die effiziente Führung von Konfliktgesprächen sein (Berning 2017).

Von besonderem Vorteil für die Organisation ist es zudem, wenn Mitarbeiter*innen und/oder Führungskräfte bereits im Zuge ihrer Hochschulausbildung soziale Kompetenzen, wie u.a. Konfliktlösungskompetenzen, erlernt haben. Das im Folgenden beschriebene Projekt soll einen solchen Fähigkeitserwerb europaweit und darüber hinaus fördern.

Erasmus+ Projekt DISCOM (Development of Interdisciplinary Skills for Cooperation and Conflict Management)

Das Institut für Rechtswissenschaftliche Grundlagen und das Zentrum für Soziale Kompetenz der Universität Graz sind gemeinsam mit Universitäten aus Lettland, Italien, Litauen, den Niederlanden und Polen Projektpartner des Erasmus+ Projekts DISCOM. Unter der Federführung der Turiba University in Riga (Lettland) werden für Studierende verschiedene Lehr- und Lernmaterialien zum Erwerb von sozialen Kompetenzen entwickelt: Lehrvideos, Lehrunterlagen, Studienmaterial für das Selbststudium sowie eine Handy-App stehen auf der Agenda. Sämtliche Materialien werden in englischer Sprache als freie Bildungsressourcen („Open Educational Resources“) kostenlos auf einer Plattform zur Verfügung gestellt (UNESCO 2016; Peter 2018). Bereits im Rahmen des Vorgängerprojektes OSMP (Online Study Platform on Mediation), das die Basis und den Anknüpfungspunkt für das aktuelle Vorhaben darstellt, wurde erfolgreich eine Online-Lernplattform über Mediation (<https://mediation.turiba.lv>) geschaffen, die von Lehrenden unterschiedlicher Universitäten in ihren Unterricht integriert wird (Sonnleitner 2021). Im Zuge von DISCOM sind zudem Lehreinheiten für Studierende und Lehrende eingeplant. Das Projekt soll damit die Kooperation zwischen den Partneruniversitäten stärken und einen ländерübergreifenden, interdisziplinären Austausch von Best Practices ermöglichen.

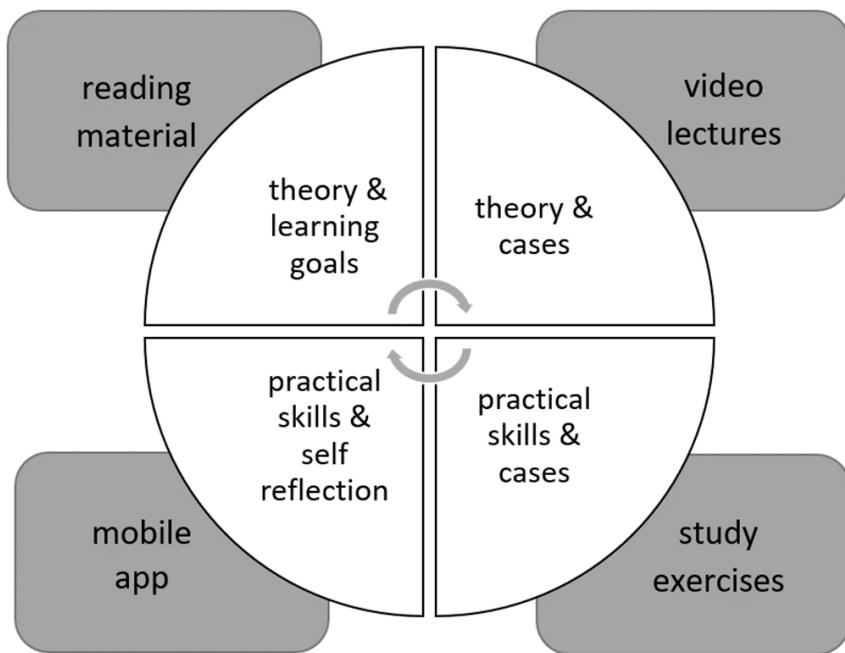


Abbildung 1: Lehr- & Lernmaterialien (Discom 2019)

Im Vorfeld der Lehrmaterialentwicklung wurden Lehrende und Studierende aller sechs Partneruniversitäten zu der Relevanz von *soft skills* befragt. (Discom 2019) 340 Studierende und 76 Lehrende nahmen an der Befragung teil. 89% der Lehrenden sind der Meinung, dass *soft skills* gleich wichtig für den beruflichen und privaten Erfolg sind wie fachliche Kompetenzen. Zudem sollten Universitäten der Vermittlung von sozialen Kompetenzen für Studierende mehr Aufmerksamkeit schenken. Letzteren mangelt es nämlich u.a. an Konfliktdiagnose- und Konfliktmanagementfähigkeiten, wie 43% der Lehrenden angeben. Die Materialien und Behelfe, die auf der Online-Plattform zur Verfügung gestellt werden, sollen sowohl Lehrende als auch Lernende beim Transfer und Erwerb dieser Fähigkeiten unterstützen.

Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien

Bereits vor der COVID 19-Pandemie erfreuten sich Online-Plattformen zur Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten steigender Beliebtheit. Allerdings ist kritisch zu hinterfragen, welche Voraussetzungen es braucht, um gelungene Lernprozesse zur Vermittlung von Konfliktanalyse- und Konfliktmanagementkompetenzen anzuregen. Die Entwicklung der an dieser Stelle beschriebenen (digital verfügbaren) Materialien und Behelfe versucht diesen Bedingungen zu entsprechen und bietet Lernenden ein buntes Spektrum an Lernformaten, die sowohl unterschiedliche Lerntypen (Honey & Mumford 1992; Kolb 1985) als auch diverse kognitive Vorgänge (Strohner 1995; Baumgart 2007) ansprechen sollen.

Die im Rahmen des Projektes DISCOM zu erstellenden Lehr- und Lernmaterialien richten sich an Lehrende und Studierende aller Fakultäten, d.h. die Zielgruppe wird nicht auf Angehörige einer bestimmten Studienrichtung reduziert. Sie dienen der Kompetenzvermittlung in folgenden fünf Bereichen und sind ebenfalls für Schüler*innen nutzbar:

- Kooperation im Team
- Zielsetzung für Ausbildung und Beruf
- Organisation und Zeitmanagement
- Multikulturelle Kommunikation
- Konfliktdiagnose und Konfliktmanagement

Den Ausgangspunkt bildet das „Reading material“ (Lesematerial = Fachliteratur) als theoretische Grundlage für die unterschiedlichen Bereiche, die die Lernenden zum primären Wissenserwerb im Zuge des Selbststudiums nutzen können. Die Unterlagen enthalten zum besseren Verständnis bereits praktische Beispiele, anhand derer die Studierenden darüber hinaus an die Anwendung des Erlernten herangeführt werden.

Als weiteres Medium zur Wissensaneignung und zum Verständnisaufbau dienen die von den Projektpartner*innen selbst konzipierten „Video lectures“ (Lehrvideos), die verschiedene Aspekte der jeweiligen Themen aufgreifen und vertieft behandeln. Durch die Methode des „Story-Telling“ (Erklärungen in einer Geschichte bzw. einem Beispielfall verpackt) (siehe z. B. Schulmeister 2006; Jahn & Tress 2018; Ebner & Schön 2017) soll den Lernenden die Anwendung der vermittelten Fähigkeiten im alltäglichen Leben sowie im professionellen Kontext wiederum ein Schritt nähergebracht werden. Damit reagieren die Projektpartner*innen auf den in der Wissensvermittlung anhaltenden Trend zum Einsatz von Lehrvideos, die bereits als hilfreiches Zusatzmaterial in der Hochschule und Schule erprobt sind (Zorn et. al. 2013; Kupetz & Klippel 2010; Sawhney, Balcom & Smith 1997).

Die „Study exercises“ (Lernübungen) sind für jeden der oben genannten Bereiche dreigeteilt: Der erste Abschnitt adressiert Lehrende, die das Material im Unterricht einsetzen. Die Abschnitte zwei und drei richten sich an die Lernenden selbst, die die Übungen entweder alleine oder in Kleingruppen (3-6 Personen) durchführen können. Sie enthalten neben den Übungsaufgaben an sich (z. B. aktives Zuhören oder Einordnen eines Konfliktes in unterschiedliche Kategorien/Eskalationsstufen) auch die Lernziele und praktische Tipps. Für die Lehrenden werden darüber hinaus Empfehlungen zur Erhebung des aktuellen Wissensstandes der Studierenden, zur Übungsanleitung sowie zur gemeinsamen Reflexion der Lernerkenntnisse zur Verfügung gestellt.

Schließlich dient die „Mobile App“ (Handy-App) als unterstützende Begleitung während des gesamten Lernprozesses. Sie kann je Bereich an bis zu 45 Tagen genutzt werden. Jeder Tag widmet sich einem eigenen Thema und enthält auf dieses bezogen sowohl mindestens eine Multiple-Choice-Frage samt Auflösung und kurzer Erklärung als auch eine „Daily Task“ (Tagesaufgabe), die von den Studierenden zu bewältigen ist. Letztere kann sowohl zur Selbstreflexion („Ordne einen Konflikt, den du gerade hast, in das Konfliktthermometer ein!“) als auch zur sozialen Interaktion („Höre heute jemandem aktiv zu!“) auffordern.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird der Einsatz von mobilen Endgeräten im Bildungsbereich sehr ambivalent gesehen und kontrovers diskutiert. Einigen Studien, die negative Auswirkungen und Risiken, vor allem bei jüngeren Nutzer*innen, zeigen (beispielsweise Abhängigkeit, Suchtverhalten, digitales „Burn-Out“), stehen zahlreiche Nachweise von positiven Effekten (wie etwa Unterstützung bei der Organisation des Alltags, Emotionsmanagement, Förderung des Zusammenlebens und des Lernens) gegenüber (für einen Überblick siehe Buchem 2018). Für die Hochschulbildung sind die Wirkungen des Einsatzes von Mobile Apps noch nicht abschließend erforscht (für einen Überblick siehe Pechenkina et. al. 2017). Erste Untersuchungsansätze zeigen aber mögliche positive Einflüsse auf das Engagement und die Informationsbeibehaltung von Lernenden (Pechenkina et. al. 2017). Die Projektpartner*innen nutzen die Vorteile des technischen Fortschritts und ermöglichen durch die Bereitstellung der Mobile App vor allem ein flexibles und mobiles Lernen.

Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen

Mit Unterstützung der entwickelten Materialien können Lernende ihre Konfliktlösungskompetenzen verbessern, wobei es aus einer hochschuldidaktischen Perspektive sinnvoll ist, bei der Vermittlung auf ein ausgewogenes Maß an fachlichen sowie an methodischen und sozialen Kompetenzen zu achten.

Ein Verständnis der verschiedenen Arten von Lernbereichen ist hilfreich, damit eine Kategorisierung von Lernsituationen in informellen Umgebungen vorgenommen werden kann. Bloom et al. (1956) entwickelten Mitte des 20. Jahrhunderts eine Unterteilung von Lernsettings, die sogenannte Taxonomie der Lernziele. Die Taxonomiestufen sollen bei der Entscheidung, welche Inhalte mit welchen Lehrmethoden vermittelt und mit welchen Prüfungsformen beurteilt werden, berücksichtigt werden. Die jeweils vorausgegangene Lernstufe dient als Fundament für die nächste Stufe. Auf der **1. Stufe des Wissens** soll der Lernende Fakten und Informationen weitergeben. Beispielsweise müssen sie die Inhalte auswendig lernen, sodass sie im Langzeitgedächtnis darauf zugreifen können. Das Lernziel besteht darin, Informationen zu verinnerlichen und wiederzugeben. Auf der grundlegenden Taxonomiestufe des Wissens bauen alle weiteren Stufen auf. Als Methode eignen sich in der Präsenz- wie auch in der Online-Lehre u.a. Vorträge, Lehrvideos und das Selbststudium von Fachliteratur.

Die **2. Stufe, das Verständnis**, bedeutet, dass bereits Gelernte in einen anderen Kontext einzuordnen und anzuwenden. Dadurch können die Lernenden die Inhalte in eigenen Worten wiedergeben. Sie schaffen dabei Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Sachverhalten. Beispielsweise fördern Quizze zur Wissensüberprüfung diese Stufe.

Für **die Anwendung**, der **3. Stufe**, ist der Transfer zentral, denn die Lernenden sollen an Problemstellungen arbeiten und die konkreten Lösungen auch finden, ausführen oder verwenden. Das vermittelte Wissen wird gestärkt und folglich ebenso das Verständnis vertieft. Nutzbar sind virtuelle Rollenspiele in Break-out Rooms, die Gestaltung einer Präsentation sowie die Entwicklung eines Fragebogens durch die Studierenden selbst oder die Formulierung von Quizfragen gemeinsam mit Kolleg*innen.

Auf der **4. Stufe, der Analyse**, werden die bereits erworbenen Inhalte in einzelne Elemente zerlegt und untersucht, wie sich andere Verfahren und Modelle auswirken. Die Lernenden prüfen, ziehen Schlussfolgerungen und festigen die vorausgehenden Stufen. Lehrende können Foren, Chats und empirische Forschungsergebnisse oder Mind Maps zur Verfügung stellen, um den wechselseitigen Austausch zu fördern.

Im Fokus der **5. Stufe** steht die **Beurteilung** von Sachverhalten anhand von Kriterien oder Standards. Die Studierenden formulieren alternative Lösungen und neue Zusammenhänge und schaffen dadurch eine Synthese des Gelernten. Eine didaktische Methode kann die Entwicklung, Durchführung und Analyse einer empirischen Studie sowie die Entwicklung von Empfehlungen sein.

Die **6. Taxonomiestufe** impliziert zusätzlich zu allen anderen Stufen **das (Er)Schaffen**. Die Lernenden generieren Hypothesen, stellen Inhalte dar und verteidigen ihre eigene Meinung. Sie wägen Theorien gegeneinander ab und üben konstruktiv Kritik. Eine Businessplanerstellung oder die Fertigung einer neuen Maschine sind möglich (Baumgartner 2011; Anderson & Krathwohl 2001).

Für einen gelungenen Wissenstransfer unterstützt durch ein virtuell gestaltetes Lernsetting für die Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen ist zu klären, wie die Bloom'schen Taxonomiestufen in eine Online-Plattform integriert werden können. Demzufolge können auf der Ebene des Wissens und Verstehens noch traditionelle E-Learning Formate eingesetzt werden, bei der sich die Lernenden die zur Verfügung gestellten Inhalte alleine im Selbststudium aneignen. Hingegen bedarf es für die übergeordneten Stufen der Anwendung, der Analyse, der Beurteilung und des (Er)Schaffens effektiver online-Lernszenarien, in denen auch soziale Interaktion mit anderen Lernenden stattfindet. Gerade bei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen darf dieser Aspekt nicht außer Acht gelassen werden.

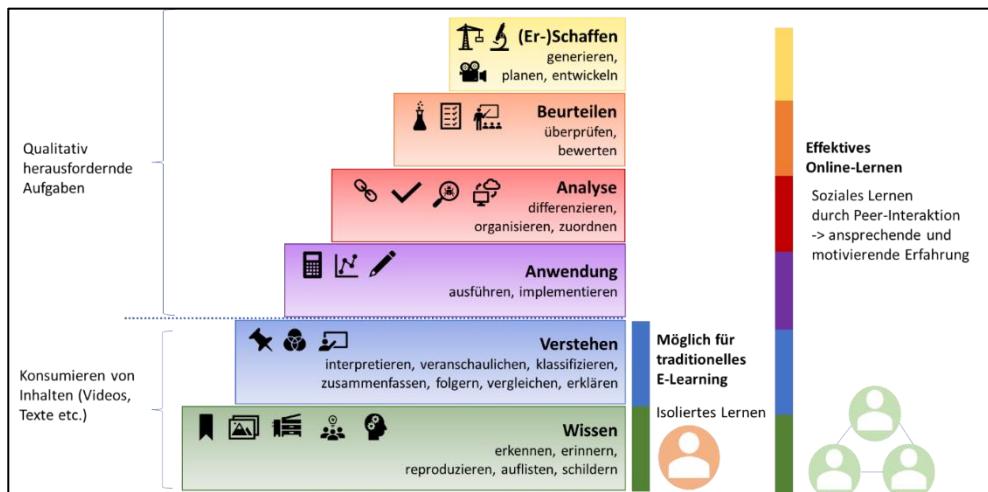


Abbildung 2: Bloom'sche Taxonomiestufen, angelehnt an Sneed 2021.

Jener kognitive Aufbau von Lehrveranstaltungen findet sich ebenfalls im Cognitive Apprenticeship-Ansatz wieder (Sonnleitner 2016; Lehner 2009), in dem ähnlich einer Handwerkslehre der Lernprozess anwendungsorientiert erfolgt.

In der Phase des **Modelling** benennt der/die Lehrende Aufgabenstellungen und der/die Lernende erkennt durch die beispielhaften Darstellungen Handlungsalternativen, um Probleme passend zu lösen. Im zweiten Schritt, dem **Coaching** übernimmt die/der Lehrende die Funktion eines Coaches, gibt Rückmeldungen und bietet bei Bedarf Unterstützungsmaßnahmen an. Das **Scaffolding/Fading** zeichnet sich durch ein breites Übungsangebot zur Festigung der Theorie an, sodass die Studierenden eine zunehmende Eigenständigkeit erreichen. Während sich die Lernenden im Übungsprozess, der **Articulation**, in der Verbalisierung der gesetzten Maßnahmen üben, stellen sie in der **Reflection** Vergleiche zu Lösungsvorgängen der Kolleg*innen her. In der **Exploration** als letzten Schritt bearbeiten die Lernenden vollkommen selbstständig eine Problemstellung (Euler 2001).

Während mit dem Bloom'schen Modell der/die Lehrende aufgefordert wird, die Lernziele klar darzulegen, liegt der Fokus des Cognitive Apprenticeship auf dem Spannungsfeld der Lernenden- und Lehrendenzentrierung. Ein Vergleich der beiden Modelle in Verbindung mit einer Einordnung von Online-Lernsettings lässt den Schluss zu, dass zweifelsohne zahlreiche Überlegungen getroffen werden müssen, um Lernsettings gelungen zu gestalten.

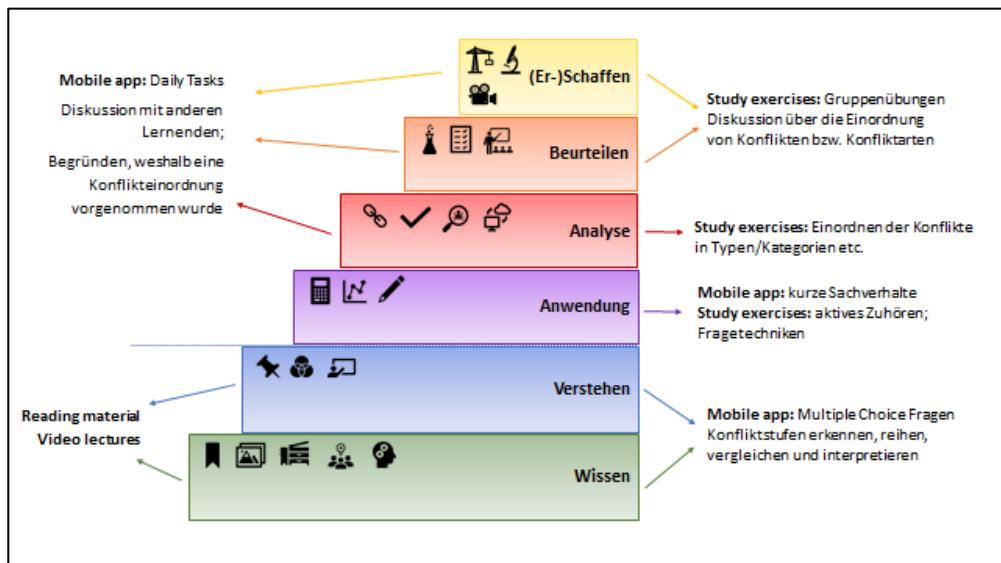


Abbildung 3: Einordnung der Lehr- und Lernmaterialien in die Bloom'schen Taxonomiestufen.

Wie in Abbildung 3 ersichtlich dienen die Fachliteratur und die Lehrvideos, die im Rahmen des Projektes DISCOM entwickelt und von Lehrenden sowie Studierenden frei genutzt werden können, vordergründig dem Wissenserwerb und dem Verstehen. Die Lernübungen sowie die Handy-App, die auch *daily tasks* beinhaltet, gehen darüber hinaus, d.h. sie fördern den Kompetenzerwerb ebenso auf den höherliegenden Stufen.

Um ein noch genaueres Bild der Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen herzustellen, sind in den folgenden Kapiteln Beispiele und deren Einsatz in der Lehre beschrieben.

Eskalationsdynamiken

Für die Vermittlung von Konfliktanalysefähigkeiten eignet sich das Eskalationsstufenschema von Glasl (2020), das Konflikte und die jeweiligen Lösungsmöglichkeiten auf neun Stufen beschreibt. Anhand des Modells kann den Studierenden vermittelt werden, dass eine Konfliktverschärfung nicht fließend oder stufenlos verläuft, sondern diese Merkmale einzelnen, eindeutig voneinander abgrenzbaren Eskalationsphasen zugeordnet werden können. Das Erkennen der Phase, in der sich die Konfliktparteien befinden, ist wichtig, um eine geeignete Konfliktlösungsstrategie zu entwickeln. Nach der Klärung der theoretischen Grundlagen erhalten die Lernenden Kärtchen, auf denen sich die konfliktkalierende Abfolge des nachstehenden Beispiels befindet. Sie reflektieren nicht nur über die Reihung der einzelnen Kärtchen, sondern auch darüber, auf welcher Stufe sie welches (außer)gerichtliche Streitbeilegungsverfahren empfehlen würden.

Stufe 1: Verhärtung

Firma XY plant die Veranstaltung eines Kongresses. Der Leiter der zuständigen Abteilung bildet aus Frau S, Herrn F, Frau M und Herrn A ein Projektteam. Bereits während der ersten Planungssitzung diskutieren Frau S und Herr A lange über die künftigen Meeting-Termine. Zudem kennt Herr F die Höhe des zur Verfügung stehenden Budgets, behält diese Information aber für sich. Frau M ist ständig durch ihr Handy abgelenkt.

Stufe 2: Polarisation und Debatte

Beim nächsten Treffen diskutiert das Team über einen möglichen Veranstaltungsort und das Catering. Frau S und Frau M stellen sich ein exklusives, ausgefallenes Fingerfood-Buffet und eine stilvolle Jazzband zur musikalischen Umrahmung vor. Herr F und Herr A stehen diesem Vorschlag ablehnend gegenüber. Sie unterstreichen ihre Abneigung non-verbal durch heftiges Kopfschütteln und Augenrollen.

Für sie kommt nur ein deftiges, steirisches Buffet, musikalisch begleitet von einem Schlagersänger, in Frage. Es kommt zu heftigen Auseinandersetzungen.

Stufe 3: Taten statt Worte

Die Frauen verlassen wütend das Sitzungszimmer und beschließen, die Sache nun selbst in die Hand zu nehmen. Sie planen weiter, fixieren eine Location und sprechen mit dem von ihnen favorisierten Caterer. Auch die Männer planen für sich, besuchen eine Brauerei und bestellen Bier. Zusätzlich holen sie einen Kostenvoranschlag für ein „Steirerbuffet“ ein.

Stufe 4: Sorge um Image und Koalitionen

Nach einigen Tagen präsentieren sich die Teammitglieder ihre Vorschläge, wobei diese gegenseitig kategorisch abgelehnt werden. Die Frauen bezeichnen die Männer als stil-, niveau- und geschmacklos. Sie würden mit dem geplanten Buffet dem Image der gesamten Firma schaden. Die Männer beschimpfen die Frauen hingegen, realitätsfremd zu sein und das Budget zu überziehen. Der Kongress sei keine Veranstaltung für Snobs. Typisch Frauen eben!

Stufe 5: Gesichtsverlust

Die Cateringfirma Do&Co kommt im Auftrag der beiden Frauen zum Probeessen, bei dem gleichzeitig die genauen Details verhandelt werden sollen. Herr F und Herr A erfahren zufällig vom Probeessen, zu dem sie nicht eingeladen wurden. Sie erscheinen unaufgefordert und erklären Do&Co, dass die Damen kein Budget und vor allem keine Entscheidungsermächtigung hätten. Es kommt zu lautstarken Beschimpfungen unter den Teammitgliedern.

Stufe 6: Drohstrategien

Die Männer drohen den Frauen zum Abteilungsleiter, ihrem gemeinsamen Vorgesetzten, zu gehen und zu erklären, dass sie dem Image der Firma schaden, nicht im Interesse der Firma handeln und das Budget, welches noch immer nur Herrn F bekannt ist, überschreiten würden. Herr F droht den Frauen: „Wenn ihr so weitermacht, sorge ich dafür, dass ihr euren Job verliert.“

Stufe 7: Begrenzte Vernichtungsschläge

Kurz danach kommt auch der von den Männern gewünschte Gastwirt in die Firma und stellt die Speisekarte samt Kostproben vor. Im Vorfeld versehen die Frauen die Speisen, die ihre Kollegen verkosten, mit einem geschmacklosen Abführmittel. Frau S dreht zudem die Wasser- und Stromzufuhr in der Firma ab. Herr A sticht mit einem Nagel die Autoreifen von Frau M auf.

Stufe 8: Zersplitterung

Die Teammitglieder rufen gegenseitig bei den Cateringfirmen an und sagen den Auftrag der „Rival*innen“ ab. Die Frauen weisen außerdem darauf hin, dass die Stornokosten dem Vorgesetzten direkt vorgelegt werden. Die Männer sperren die Frauen auf der Toilette ein, weshalb sie das Endmeeting mit dem Vorgesetzten unentschuldigt versäumen.

Stufe 9: Gemeinsam in den Abgrund

Am Tag der Veranstaltung gibt es kein Catering. Die Kongressteilnehmer*innen erscheinen wütend in der Firma XY und beschweren sich beim Abteilungsleiter, dem das Versagen des Projektteams erst jetzt bewusst wird. Als die Teammitglieder in seinem Büro erscheinen, kommt es zu Handgreiflichkeiten, die in einer Schlägerei münden, woraufhin der Abteilungsleiter alle fristlos entlässt. Sämtliche angefallenen Kosten/Schäden müssen vom Projektteam übernommen werden.

Um den Transfer bzw. die Umsetzung und damit die Ebene des (Er)Schaffens nach dem Modell von Bloom bzw. der Exploration im Cognitive Apprenticeship zu erreichen, können die Studierenden für diese Übung in Kleingruppen (3-5 Personen) eingeteilt werden. Zunächst sollen sie innerhalb ihrer Gruppe mögliche Lösungsvarianten diskutieren, um anschließend ihr gemeinsames Ergebnis einer anderen Kleingruppe zu präsentieren. Wurde die Aufgabe von den Gruppen unterschiedlich gelöst, müssen die Studierenden ihren Standpunkt verteidigen und Argumente für die Richtigkeit ihres Ergebnisses finden.

Zudem reflektieren die Lernenden darüber, dass sich die Beteiligten desselben Konflikts auf unterschiedlichen Stufen – je nach Konfliktwahrnehmung – befinden können. Sohin kann es sein, dass eine Person bereits daran denkt, eine Klage einzubringen (Phase 7), während die andere Person den Konflikt als weniger eskaliert (Phase 5) wahrnimmt (Glasl 2015). Nach diesem Übungsschritt können sich die Studierenden als Vertiefung den Film *The War of the Roses/Der Rosenkrieg* (USA 1989), der auf den Eskalationsstufen basiert, ansehen.

Grundmuster der Konfliktlösung

Schwarz (2014) zufolge lassen sich sämtliche Konfliktlösungsvarianten auf ein sechsstufiges Grundmodell, das aus der Flucht, der Vernichtung, der Unterordnung, der Delegation, dem Kompromiss und dem Konsens besteht, reduzieren. Dieses ist hierarchisch strukturiert, wobei nicht gesichert ist, dass immer die nächst-

höhere Ebene erreicht wird. Denn jede Konfliktverschärfung bewirkt einen Rückfall auf eine niedrigere Ebene. Zur Lösung dieser Situation ist es notwendig, dass die beiden Konfliktparteien einen Lernprozess durchmachen. Am Ende kommt es zu einer gemeinsam erarbeiteten Lösung, die beide Gegensätze miteinander versöhnt, ohne dass eine der bisher aufgezählten „Ausstiegsoptionen“ (z. B. Vernichtung oder Unterwerfung) zum Tragen kommt (Schwarz 2014). Zum besseren Verständnis des Modells erhalten die Studierenden einige kurze Auszüge aus unterschiedlichen Konfliktsituationen. Sie müssen das Verhalten der Beteiligten der jeweiligen Konfliktlösungsvariante von Schwarz zuordnen. Im folgenden Beispiel leben A und B gemeinsam in einer WG.

1. Stufe: Flucht	4. Stufe: Delegation
A: „Du räumst nie dein Geschirr weg! Ich kann schon nicht mehr kochen, weil die ganze Spüle bis oben hin voll ist! Immer wenn ich von meinem Nachtdienst heimkomme, muss ich zuerst einmal die Küche zusammenräumen!“ B: „Das stimmt nicht, ich räum mein Geschirr immer weg!“ - und geht in sein Zimmer.	A und B streiten wieder einmal über das nicht weggeräumte Geschirr. Der Streit eskaliert und die Vermieterin C wird beigezogen. C: „Die Küche muss immer aufgeräumt werden! Ich will hier keine Speisereste herumliegen oder Ungeziefer herumkriechen sehen! Wenn ihr euch nicht zusammenrauft, müsst ihr beide ausziehen!
2. Stufe: Vernichtung	5. Stufe: Kompromiss
A: „Ich bin die Hauptmieterin und möchte, dass du ausziebst. Es geht so einfach nicht mehr weiter!“ B bricht in Tränen aus und packt seine Koffer.	A: „Wie wäre es, wenn wir uns darauf einigen, dass die Spüle immer frei ist...“ B: „.....und auf der Anrichte darf ich das Geschirr zwischendurch stehen lassen. Passt!“ A: „Ok, meinetwegen!“
3. Stufe: Unterordnung	6. Stufe: Konsens
A: „So geht es einfach nicht weiter! Du räumst nie dein Geschirr weg! Wenn sich das nicht sofort ändert, ziehst du morgen aus! Du weißt, dass ich die Hauptmieterin bin!“ B: „Du bist so gemein, aber dann ziehe ich einfach aus.“	B: „Was ist, wenn ich jeden Tag für uns kuche, und du räumst im Anschluss auf?“ A: „Ja, du kochst so gut. Das ist eine gute Idee! Probieren wir in der nächsten Woche, wie das so läuft!“

Tabelle 1: Stufen der Konfliktlösung am Beispiel einer WG

Auch bei dieser Übung geht es darum, das Erlernte anzuwenden, indem ein Problem bearbeitet, analysiert und gelöst wird (siehe Stufe 4 und 5 der Bloom'schen Taxonomiestufen in Abbildung 2).

Konfliktanalyse

Die Fähigkeit, Konflikte zu analysieren, erfordert nicht nur Übungen in der Gruppe, sondern auch Selbstreflexion, die beispielsweise in der Mobile App mit folgenden Übungsanleitungen/Fragestellungen gefördert wird.

Daily Task 1

Achten Sie auf Konflikte in Ihrer Umgebung (Kolleg*innen, Freund*innen, Familie, Nachbar*innen, Bekannte usw.). Überlegen Sie, wie hoch die Konflikte eskaliert sind. Reflektieren Sie darüber, wie sich die beteiligten Personen verhalten und ob diese noch miteinander sprechen. Haben sie bereits Koalitionen mit anderen Personen gebildet (mit Anwält*innen, Freund*innen, Kolleg*innen usw.)? Vertrauen sie sich immer noch? Sehen sie die andere Person nur mehr als „Feind*in“? Versuchen sie, sich gegenseitig Schaden zuzufügen (vielleicht sogar auf eigene Kosten)?

Daily Task 2

Handelt es sich bei den beschriebenen Situationen um einen Konflikt? Ordnen Sie jeder Situation einen Temperaturgrad zu. 100° bedeutet, dass es sich auf jeden Fall um einen Konflikt handelt, 50°, dass es wahrscheinlich einer ist oder wird, 0°, dass es kein Konflikt ist.

- I. Ein Kollege bemängelt ständig Ihre Arbeit, weshalb Sie ihn meiden.
- II. Sie sind mit einer Kollegin zum Mittagessen verabredet, da Sie eine wichtige berufliche Angelegenheit besprechen wollen. Sie verspätet sich und bringt eine Ihnen unbekannte Person mit.

Conclusio & Ausblick

Konfliktlösungskompetenzen sind für jeden von Vorteil, der in seinem persönlichen, akademischen oder beruflichen Leben erfolgreich sein möchte. Gerade in letzterem Bereich können durch eine entsprechende Ausbildung ungewollte, dysfunktionale Konfliktkosten in Organisationen vermieden werden. Eine effektive Vermittlung dieser Fähigkeiten erfordert eine Aufbereitung des Unterrichts, die alle Lernebenen (von der reinen Wissensakquise bis zur selbstständigen Erforschung von Problemstellungen und der eigenen Meinungsbildung) miteinbezieht, indem Theorie und Praxis miteinander verschränkt werden. Dabei empfiehlt es sich zum einen, soziale Interaktionen, z. B. durch Gruppenübungen, zu fördern, sowie zum anderen unterschiedliche Lehr- und Lernbehelfe einzusetzen, die (Selbst-)Reflexionsprozesse anregen und im Idealfall gleich mehrere der Lernstufen ansprechen. Als Ausgangspunkt eignen sich insbesondere die Modelle von

Glasl und Schwarz, die anhand von praktischen Beispielen aus dem Alltag aufbereitet werden können. Im Rahmen des Projektes DISCOM setzen die Projektpartner*innen zudem auf die Entwicklung digitaler Materialien und Tools, wie Lehrvideos und eine Mobile App, die als „Open Educational Resource“ auf einer Online-Plattform bereitgestellt werden. Damit wird den Lernenden zusätzlich zum synchronen Unterricht in der (Hoch-)Schule ein asynchroner Wissenserwerb ermöglicht, den sie flexibel gestalten und eigenverantwortlich in ihre Tagesstruktur einpassen können.

Aufgrund der Corona-Pandemie mussten Lehrende an Schulen sowie Hochschulen im letzten Jahr zwangsweise auf digitale und/oder hybride Lehre umstellen, wobei seither Plattformen, wie z. B. Moodle, verstärkt zum Einsatz kommen. Erste Einschätzungen aus Sicht der Lehrenden selbst deuten auf einen Trend zur vermehrten Nutzung von Online-Tools auch nach dem Ende der virusbedingten Einschränkungen hin (Kreidl & Dittler 2021). Doch davon unabhängig sollte gleichermaßen E-Learning mit Präsenzlehre effektiv kombiniert werden, um (soziale) Kompetenzen erfolgreich zu vermitteln (so auch Handke 2021). Dabei gilt es besonders im digitalen Bereich, wie anhand des Projektbeispiels versucht wurde zu demonstrieren, die Materialien und Behelfe gezielt zu integrieren und vor allem möglichst ansprechend zu gestalten, um sämtliche Lernebenen zu erreichen und somit ein fruchtbare Lernerlebnis zu ermöglichen.

Literatur

- Anderson, Lorin und Krathwohl, David. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longmann.
- Baumgart, Franzjörg. 2007. *Entwicklungs- und Lerntheorien: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, Peter. 2011. *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bernard, Jessie. 1957. „Parties and Issues in conflict.“ *Journal of Conflict Resolution* 1, Nr. 2 (Juni): 111-121.
- Berning, Detlev 2017. „Kosten nicht bearbeiteter Konflikte.“ In *Mediation und Konfliktmanagement*, herausgegeben von Thomas Trenczek, Detlev Berning, Christina Lenz und Hans-Dieter Will, 234-244. Baden-Baden: Nomos.
- Bloom, Benjamin, Englehart, Max, Furst, Edward, Hill, Walker und Krathwohl, David. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Buchem, Ilona. 2018. „Veränderungen in der Didaktik durch Mobile Learning.“ In *Handbuch Mobile Learning*, herausgegeben von Claudia de Witt und Christina Gloerfeld, 43-62. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Chase, Stuart. 1951. *Roads to agreement*. New York: Harper and Brothers.
- Coser, Lewis. 2009. *Theorie sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, Ralf. 1996. „Zu einer Theorie des sozialen Konflikts.“ In *Konflikttheorien*, herausgegeben von Thorsten Bonacker, 279-295. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Discom. 2019. „Teachers from 9 countries agree – students must improve their soft skills!“ Aufgerufen am 17. Juli 2021. https://static.uni-graz.at/fileadmin/Soziale-Kompetenz/Mediation/Erasmus__DISCOM/DISCOM_project_survey_results_-_TEACHERS.pdf
- Ebner, Martina und Schön, Sandra. 2017. „Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz.“ *Handbuch E-Learning* 71 (Oktober): 1-14.
- Euler, Dieter. 2001. „Manche lernen es – aber warum?“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 97, Nr. 3: 346-374.
- Ferz, Sascha. 2017. „Konfliktbearbeitung und Verfahrenswahl – Auf die Passform kommt es an!“ In *Zukunft Europa? Festschrift für das „zón europaón Johannes W. Pichler zum 70. Geburtstag*, herausgegeben von Anita Ziegerhofer, Sascha Ferz und Martin Polaschek, 85-107. Wien: Verlag Österreich.
- Fisher, Simon, Jawed, Ludin, Steve, Williams, Dekha, Ibrahim, Smith, Richard und Williams, Sue. 2000. *Working with conflict, skills and strategies for action*. London, New York: Zed books.
- Galtung, Johan. 1965. „Institutionalized conflict resolution: a theoretical paradigm.“ *Journal of Peace Research* 2, Nr. 4 (Dezember): 348-397.
- Glasl, Friedrich. 2015. *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen – Praktische Methoden*. Bern: Haupt Verlag.

- Glasl, Friedrich. 2017. „Konfliktdiagnose.“ In *Mediation und Konfliktmanagement*, herausgegeben von Thomas Trenczek, Detlev Berning, Christina Lenz und Hans-Dieter Will, 157-167. Baden-Baden: Nomos.
- Glasl, Friedrich. 2020. *Konfliktmanagement*. Bern: Haupt Verlag.
- Handke, Jürgen. 2021. „Asynchrone Wissensvermittlung – nicht nur in Corona-Zeiten.“ In *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*, herausgegeben von Ulrich Dittler und Christian Kreidl, 393-406. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jahn, Dirk, Tress, Dominik, Attenberger, Christian, und Chmel Lea. 2018. „Lernvideos können mehr als nur Erklären: Eine Studie zum Einsatz von narrativen Film-Ankern in einer hochschuldidaktischen Online-Weiterbildung.“ In *Inverted Classroom. Vielfältiges Lernen*, herausgegeben von Josef Buchner, Christian Freiselen-Teutscher, Johann Haag und Erwin Rauscher, 149-164. St. Pölten, Baden: Fachhochschule St. Pölten GmbH & Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Jahn, Michael. 2014. „Konfliktkosten im Rahmen von BGM und BGF.“ In *Betriebliche Gesundheitsförderung*, herausgegeben von Simon Hahnzog, 75-82. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kerr, Clark. 1954. „Industrial conflict and its mediator.“ *American Journal of Sociology* 60, Nr. 18 (November): 230-245.
- Kolb, David. 1985. *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Company.
- KPMG. 2009. „Konfliktkostenstudie. Die Kosten von Reibungsverlusten in Industrieunternehmen.“ Aufgerufen am 17. Juli 2021. https://www.selbst-stärkung.at/wp-content/uploads/Konfliktkostenstudie-I_KPMG-2009.pdf.
- Kreidl, Christian und Dittler, Ulrich. 2021. „Kurzinterviews mit Expert*innen aus Österreich.“ In *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*, herausgegeben von Ulrich Dittler und Christian Kreidl, 191-207. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kupetz, Rita und Klippel, Friederike. 2010. „Video in der Lehrerbildung.“ In *Grenzen überschreiten: sprachlich - fachlich - kulturell: Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, herausgegeben von Claus Altmayer, Grit Mehlhorn, Christiane Neveling, Norbert Schlüter und Karen Schramm, 293-296. Leipzig: Schneider Verlag.
- Lehner, Martin. 2009. *Allgemeine Didaktik*. Stuttgart: UTB-Verlag.
- Mack, Raymond und Snyder, Richard. 1957. „The analysis of social conflict – toward an overview and synthesis.“ *Journal of Conflict Resolution* 1 (Juni): 212-248.
- Pechenkina, Ekaterina, Laurence, Daniel, Oates, Grainne, Eldridge, Daniel und Hunter, Dan. 2017. „Using a gamified mobile app to increase student engagement, retention and academic achievement.“ *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14, Nr. 31. Aufgerufen am 17. Juli 2021. DOI 10.1186/s41239-017-0069-7.

- Peter, Honey und Mumford, Alan. 1992. *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Maidenhead.
- Peter, Julia. 2018. „Auf dem Weg zu inklusiver, chancengerechter und hochwertiger Bildung. Open Educational Resources aus UNESCO-Perspektive.“ *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* 5 (Mai): 65-67.
- Pondy, Louis R. 1967. „Organizational conflicts: concepts and models.“ *Administrative Science Quarterly* 12, Nr. 2 (September): 296-320. <https://doi.org/10.2307/2391553>.
- Rapoport, Anatol. 1975. *Konflikte in der vom Menschen gemachten Umwelt*. Darmstadt: Verlag Darmstädter Blätter.
- Rosenberg, Marshall. 2013. *Gewaltfreie Kommunikation: eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Sawhney, Nitin, Balcom, David und Smith, Iian. 1997. „Authoring and Navigating Video in Space and Time.“ *IEEE* 4, Nr. 4: 30-39.
- Schulmeister, Rolf. 2006. *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schulz von Thun, Friedemann. 2016. *Miteinander reden: 1*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schwarz, Gerhard. 2014. *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. Wiesbaden: Springer.
- Simmel, Georg. 1908. *Soziologie*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Sneed, Obiageli. 2021. „Integrating Technology with Bloom’s Taxonomy.“ Aufgerufen am 12. Juli 2021. <https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/>.
- Sonnleitner, Karin. 2016. „From Sage on the Stage to Guide on the Side. Einsatz kooperativer und selbstgesteuerter Lernszenarien zur Förderung von fachlichen und sozialen Kompetenzen.“ *ZDRW* 4: 288-302.
- Sonnleitner, Karin. 2020. *Von der Universität in den Beruf. Welche Kompetenzen am Arbeitsmarkt gefragt sind*. Graz: Uni-Press Verlag.
- Sonnleitner, Karin. 2021. „Design – Produktion – Evaluation: Hochschuldidaktische Überlegungen zum Einsatz eines Lehrvideos.“ In *Situierteres Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*, herausgegeben von Thomas Schmohl, 129-139. Bielefeld: wbv.
- Strohner, Hans. 1995. *Kognitive Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tries, Joachim und Reinhardt, Rüdiger. 2008. *Konflikt- und Verhandlungsmanagement: Konflikte konstruktiv nutzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- UNESCO. 2016. „What are open educational resources (OERs)?“ auferufen am 17. Februar 2021. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educationalresources-oers>.

- Wüstehube, Ljubjana. 2004. „Konflikt-Perspektiv-Analyse (KPA) – ein mediations-analoges Instrument zur konstruktiven Analyse und Bearbeitung von Konflikten.“ *Perspektive Mediation 1* (März): 18-22.
- Zorn, Isabel, Seehagen-Marx, Heike, Auwärter, Andreas und Krüger, Marc. 2013. „Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden.“ In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, herausgegeben von Martin Ebner und Sandra Schön Berlin: e-publi, L3T.