

1 Einleitung

Die beiden fünfjährigen Mädchen Isabell und Antonia und der gleichaltrige Philip sitzen nebeneinander auf einer Bank an einem Tisch. Vor ihnen liegen zwei weiße Blätter Papier und ein Mäppchen gefüllt mit bunten Stiften. Antonia sagt: »Ich möchte jetzt was malen«. Sie zieht sich eines der Blätter näher heran. Isabell entgegnet: »Oh ja, ich möchte auch malen! Philip, machst du auch mit? Wir können zusammen was malen«. Antonia wühlt im Stifte-Mäppchen und holt einen rosa Buntstift heraus, mit dem sie anfängt zu malen: »Ich fange hier an zu malen und ihr auf der anderen Seite, ok?«. Die anderen beiden nehmen sich ebenfalls Stifte und beginnen, auf demselben Papier wie Antonia zu zeichnen. Mehrfach wechseln sie die Stifte mit Kommentaren, was sie malen wollen, nämlich einen Garten mit Blumen und Bäumen. Die gebrauchten Stifte legen sie wieder zurück und suchen sich aus dem Federmäppchen andere heraus. Plötzlich fängt Isabell an zu weinen: »Ich wollte auch den roten Stift«, klagt sie unter Tränen. Während Antonia eifrig mit dem roten Stift malt, versucht Philip zu vermitteln: »Du musst doch deswegen nicht heulen! Dann nimmst du eben den orangen Stift. Blumen können doch auch orange sein«. Isabell: »Aber immer darf Antonia aussuchen!«, ruft sie wütend. Nun lenkt auch Antonia ein: »Ich male nur noch diese Blume fertig, dann bekommst du ihn, ok?«. Damit gibt sich Isabell zufrieden und hört auf zu weinen: »Na gut, aber du musst ihn mir dann wirklich geben, ok?«. Nach einem kurzen Moment reicht Antonia Isabell den roten Stift. Isabell lächelt, nimmt den Stift und beginnt, damit zu malen.

Diese Szene, die in einem Kindergarten beobachtet wurde, verdeutlicht, dass Kinder schon vor Schuleintritt in der Lage sind, Gefühle bei anderen Menschen differenziert wahrzunehmen, darüber zu sprechen und Strategien zur Emotionsregulation und zur Problemlösung einzusetzen, gelingt es den drei Kindern doch, am Ende einen Kompromiss zu finden, mit dem alle zufrieden sind. Gemessen an ihren Altersgenossen, die dieses häufig noch nicht schaffen, verhalten sie sich emotional kompetent.

Geringe oder zeitverzögert ausgebildete emotionale Kompetenz birgt für die betroffenen Kinder und Jugendlichen umgekehrt ein Risiko, weil sie die Emotionen ihrer Mitmenschen gar nicht, verzerrt oder nur in Bruchstücken wahrnehmen, oft fehlinterpretieren und daraufhin häufig auch weniger angemessen reagieren als ihre Altersgenossen. Dies wiederum hat oft zur Folge, dass die Heranwachsenden kaum Anschluss an gleichaltrige Spielgefährten, Klassenkameraden und Freundinnen und Freunde finden, die ihnen ihrerseits vielfältige Anregungen und Gelegenheiten zur Weiterentwicklung und zum »fine tuning« ihrer emotionalen Kompetenz bieten. Damit gehen ihnen motivierende »Anwendungs- und Übungsfelder« verloren, die

die Ausbildung und die Verfeinerung der emotionalen Kompetenz bei ihren kompetenteren Altersgenossen unterstützen. Von den Gleichaltrigen dauerhaft ausgeschlossene Heranwachsende geraten auf diese Weise leicht in einen Teufelskreis, der ihnen sozial und emotional immer weiter zum Nachteil gereicht und oft mit geringen schulischen Erfolgen einhergeht.

Nach der bundesweit repräsentativen KiGGS Studie leiden seit mehr als einem Jahrzehnt etwa 20 % der Kinder und Jugendlichen zwischen 3 und 17 Jahren (ebenso wie ihr Umfeld) unter verschiedenen Arten von Problemverhalten, also unter Ängstlichkeit und emotionaler Labilität ebenso wie unter Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen oder aggressivem Störverhalten und Schwierigkeiten in Peer-Beziehungen. Hinzu kommen viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch den Wechsel zu einem inklusiven Bildungssystem überwiegend an Regelschulen unterrichtet werden und dort vielfach Verhaltensauffälligkeiten an den Tag legen. Pädagogische Fachkräfte in Kita, Schule, Hort und anderen pädagogischen Institutionen stehen insofern vor der Herausforderung, mit zunehmend heterogener zusammengesetzten Gruppen zu arbeiten. Diese beinhaltet zugleich jedoch auch die Chance, bewusst mit der Verschiedenartigkeit der Kinder und Jugendlichen umzugehen. Die Besonderheiten eines jeden Heranwachsenden gilt es zu beobachten, zu analysieren und möglichst gewinnbringend für alle – für die Einzelnen ebenso wie für die gesamte Gruppe – zu nutzen. Dies umfasst selbstredend auch die pädagogisch-psychologische Unterstützung bei der Ausbildung emotionaler Kompetenz, und zwar bei den »emotionalen Analphabeten« aller Art ebenso wie bei der gesamten Gruppe. Denn die emotionale Kompetenz der anderen Gruppenmitglieder ist gefragt, wenn sie die Emotionen herausfordernder Klassenkameraden erkennen und jeden Tag mehrere Stunden lang angemessen mit ihnen umgehen sollen. Emotionale Kompetenz ist insofern als ein Fundament für die Weiterentwicklung von Individuum und Gruppe im Sinne der Diversität zu verstehen.

Doch was ist emotionale Kompetenz genau? Wann und wie entsteht sie und welche Folgen hat sie? Gibt es eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in diesem Entwicklungsprozess effektiv zu unterstützen? Diesen und anderen Fragen geht das vorliegende Buch nach. Um die Grundlagen zu legen, geht Kapitel 2 auf einige Emotionstheorien sowie auf verschiedene Modelle emotionaler Kompetenz ein. Kapitel 3 befasst sich mit dem Erwerb der einzelnen Komponenten einer solchen Kompetenz im Kindes- und Jugendalter, also mit der Ausbildung von emotionalem Ausdrucksverhalten, Emotionswahrnehmung, Emotionsverarbeitung, Emotionsvokabular und Emotionsregulation. Nicht jedes Kind bildet indessen emotionale Kompetenz im gleichen Maße aus, da sowohl individuelle Faktoren als auch Einflüsse aus Erziehung und Umwelt dabei eine Rolle spielen. Diese Faktoren sind Gegenstand von Kapitel 4 und 5. Wie emotionale Kompetenz zu messen ist, wird in Kapitel 6 zum Thema. Wie wir seit einigen Jahren wissen, wirkt sich die mehr oder weniger ausgeprägte emotionale Kompetenz verschiedener Heranwachsender nicht nur auf ihre Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und die Qualität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen aus, sondern sie birgt auch Folgen für ihren sozialen und akademischen Erfolg in der Schule. Inwiefern sich Emotionswissen und Emotionsregulation als Kernbestandteile emotionaler Kompetenz auf das Lernen

und Leisten in der Schule niederschlagen, wird daher in Kapitel 7 erörtert. Da es nach all diesen Ausführungen ausgesprochen sinnvoll erscheint, die emotionale Kompetenz von Kindern weiterzuentwickeln, wurden verschiedene Präventionsprogramme entworfen und erprobt. Drei dieser Programme werden in Hinblick auf ihre Ziele, ihre Inhalte, ihre didaktische Umsetzung und ihre Evaluation in Kapitel 8 miteinander verglichen. Den Abschluss bildet ein kurzes Kapitel zu den Folgen emotionaler Kompetenz für die Entwicklung in der Lebensspanne. Wir haben uns bemüht, beide Geschlechter in unsere Formulierungen einzubeziehen, aber sollte dies einmal nicht gelungen sein, so ist es doch so gemeint.

Wir danken den Kita-Fachkräften und Kindern, die uns in der Studie »Emotionales Lernen ist fantastisch« (oder kurz »Elefant«) oft bis an die Grenze ihrer Geduld auf unsere Fragen Rede und Antwort gestanden haben und den Projektmitarbeiter*innen und studentischen Hilfskräften, die sie verlässlich gestellt haben, allen voran Martha Hänel. Natürlich sind wir auch unseren Förderern mit Dank verbunden, hier vor allem dem Niedersächsischen Forschungsverbund für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Annika Thaer, Martha Jez, Paulina Buss und Lara Baerens sind wir für ihre Arbeit an der Literaturliste und Vivien Fabel, Nicole Plaas und Edith Schulz sind wir für ihre scharfen Augen beim Erkennen von Fehlern aller Arten dankbar.

Wir hoffen, dass wir mit diesem Überblick zur Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Studierende der Psychologie, der Bildungswissenschaften und der Lehramtsstudiengänge sowie Praktiker*innen mit Interesse an Entwicklung, Beratung und Pädagogischer Psychologie informieren können. Unser Anliegen ist, die disparat und meist im englischsprachigen Raum veröffentlichten Forschungsergebnisse zu sichten, zu komprimieren und dabei den Praxisbezug nicht aus den Augen zu verlieren. Nachdem das öffentliche Interesse viele Jahre vorrangig auf der Vermittlung von Fakten und Wissen in Kindergarten und Schule lag, scheint sich nun ein umfassenderer Blickwinkel auf die kindlichen Kompetenzen aufzutun, den wir mit diesem Buch gerne unterstützen möchten.

2 Emotionen und emotionale Kompetenz

2.1 Der Begriff »Emotion«

Aus freudiger wie aus leidvoller Erfahrung weiß jeder Mensch, dass Emotionen zentrale und häufig vorkommende Phänomene des Lebens sind (Meyer et al., 2001). Sie beeinflussen nicht nur unsere Wahrnehmung und unser Handeln, sondern spielen auch eine wichtige Rolle in unserer Gesundheit und unseren sozialen Interaktionen und Beziehungen zu anderen Menschen. Auf allgemeiner und abstrakter Ebene bezeichnen Emotionen aus transaktionaler Sicht das Verhältnis von Menschen zu ihrer (inneren und äußeren) Umwelt, die sie hervorgerufen haben (Saarni et al., 2006). Gleichwohl ist in der Wissenschaft umstritten, was genau Emotionen sind. Die unterschiedlichen Bemühungen um eine Begriffsbestimmung sind unter anderem beeinflusst von den Forschungsinhalten, den angenommenen Hypothesen, den verwendeten Methoden und den psychologischen Schulen der Forschenden. Otto et al. (2000b) unterscheiden in ihrem Lehrbuch »Emotionspsychologie« evolutionstheoretische, psychoanalytische, psychophysiologische, ausdrucks- theoretische, kognitionstheoretische, attributionstheoretische, einschätzungs- theoretische und sozial-konstruktivistische Ansätze. Eine Übersicht über Theorien zu Emotionen bieten Meyer et al. (2001) in ihrem dreibändigen Lehrbuch »Einführung in die Emotionspsychologie«. Im englischsprachigen Raum gibt das Sammelwerk von Mascolo und Griffin (1998) einen anschaulichen Überblick über verschiedene Perspektiven auf Emotionen.

Im Rahmen dieses Buches ist es unmöglich und auch nicht intendiert, auf alle bestehenden Definitionen von »Emotion« einzugehen. Vielmehr werden im Folgenden zwei Arbeitsdefinitionen beispielhaft vorgestellt, um einen Einblick in die Vielschichtigkeit dieses Begriffs zu vermitteln.

Die Definition von Bettina Janke (2007) zählt die verschiedenen Komponenten von Emotionen auf und lautet:

»Emotionen sind vorübergehende psychische Vorgänge, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind. Sie manifestieren sich auf mehreren Ebenen: der des Ausdrucks (Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung), der des Erlebens, der von Gedanken und Vorstellungen, der des Verhaltens und der der somatischen Vorgänge« (S. 347).

Der Emotionsbegriff von Gross und Thompson (2007) bettet Emotionen in die Transaktionen zwischen Menschen und ihrer Umwelt ein und beinhaltet zusätzlich

Bewertungen sowie Aspekte der Regulation und Modulation von Emotionen. Nach Gross und Thompson (2007) ist eine Emotion:

»a person-situation transaction that compels attention, has particular meaning to an individual, and gives rise to a coordinated yet flexible multisystem response to the ongoing person-situation transaction« (S. 5).

Gross und Thompson (2007) nennen hierbei drei Kernelemente von Emotionen: 1) Emotionen entstehen, wenn ein Individuum eine äußere Situation oder sein inneres Erleben (z. B. mentale Repräsentationen) als relevant oder bedeutungsvoll für seine persönlichen Ziele ansieht (Bewertung), 2) Emotionen sind vielschichtig; sie betreffen das subjektive Erleben, das Verhalten (inklusive Ausdrucksverhalten) und die physiologischen Reaktionen und 3) Emotionen sind Reaktionstendenzen, die vom Individuum moduliert werden können. Dieser letzte Aspekt ist grundlegend für die Regulation des Ausdrucks von Emotionen. Beide Definitionen stimmen darin überein, dass sich Emotionen aus verschiedenen Komponenten und deren Zusammenspiel zusammensetzen.

Die Fülle der Herangehensweisen an den Emotionsbegriff erscheint unübersichtlich. Dies hatte in der Vergangenheit zur Folge, dass sich die Analysen und Beschreibungen des Emotionskonstrukts in den verschiedenen Emotionstheorien oft jeweils nur auf begrenzte Aspekte konzentrieren und »wesentliche Inhalte der (...) Phänomendefinition nicht zu erklären sind. In vielen Fällen stellen sie lediglich eine der Konstituenten des Emotionskonstrukts in den Mittelpunkt« und sind dadurch nur als »Teiltheorien« anzusehen (Zentner & Scherer, 2000, S. 151). So würden sich zum Beispiel dimensionale Theorien ausschließlich mit subjektiven Gefühlszuständen und ihren verbalen Etikettierungen oder Basisemotions-Modelle hauptsächlich mit dem Handlungssystem und Komponenten des motorischen Ausdrucks befassen. Zentner und Scherer (2000) sehen hierin die Gefahr einer »Zersplitterung des Emotionsvorgangs« (S. 151) und plädieren dafür, die unterschiedlichen multikomponentionalen Ansätze in ein integratives Modell (»Komponentialmodell«, S. 160) einzubeziehen, das »konkrete Vorhersagen über Auslösung und Differenzierung von Emotionsprozesse[n] als auch über die hierbei auftretenden Reaktionsmuster in den verschiedenen Komponenten machen« könnte (S. 157). Die verschiedenen Theorien und Ansätze, die im Laufe der Jahre zum Emotionsbegriff entwickelt wurden, zeichnen sich wie gesagt inhaltlich durch eine unterschiedliche Gewichtung der Emotionskomponenten aus. Nach exemplarischer Durchsicht und Skizzierung verschiedener Emotionstheorien erstellte Wertfein (2006) die in Tabelle 2.1 dargestellte Zuordnung der Emotionskomponenten zu den Erklärungsansätzen.

Forschungen zu einzelnen Komponenten von Emotionen haben ergeben, dass diese untereinander meist nur locker verknüpft sind – auch wenn sie oft gemeinsam auftreten. So kann zum Beispiel ein bestimmtes emotionales Ereignis manchmal mit körperlichen Reaktionen auftreten, ein anderes Mal hingegen nicht (Oatley & Jenkins, 1996). Otto et al. (2000a) schlagen vor, alle bisherigen Definitionsversuche als Arbeitsdefinitionen anzusehen, die »provisorischen und vorläufigen Charakter [haben] und (...) den aktuellen Erkenntnisstand und den theoretischen Ansatz« widerspiegeln. Eine »exakte Bestimmung würde voraussetzen, dass man das zu un-

tersuchende Phänomen bereits in allen seinen Erscheinungsformen und Ausprägungen genau kennt« (S. 11). Letztendlich gibt es daher bis heute keine allgemein anerkannte Theorie der Emotion (Meyer et al., 2001).

Tab. 2.1: Zuordnung der Emotionskomponenten zu den Erklärungsansätzen (Wertfein, 2006, S. 11)

Erklärungsansatz	Emotionskomponente
Evolutionstheoretische Ansätze (z. B. Ekman, 1988; Fridlund, 2014; Izard, 1999)	Emotionsausdruck
Erlebnisphänomenologische Überlegungen (z. B. Pekrun, 1988)	Affektives Erleben
Psychophysiologische Ansätze (z. B. Schachter, 1964)	Körperliche Veränderungen
Behavioristisch-lerntheoretische Ansätze (z. B. Watson, 1930)	Auslösendes Ereignis
Kognitive Bewertungstheorien (z. B. K. R. Scherer, 2009)	Kognitive Bewertungsprozesse

2.1.1 Inhaltliche Abgrenzungen

In der Alltagssprache gibt es viele Begriffe, die als Synonyme von »Emotion« verwendet werden. Hierzu zählen zum Beispiel »Gefühl«, »Stimmung« oder »Affekt«. Doch nach welchen Kriterien unterscheiden sich diese Bezeichnungen? Während einige Autor*innen eine grundsätzliche inhaltliche Unterscheidung zwischen den Begriffen infrage stellen (Otto et al., 2000a), sehen andere die Forschung als hierfür noch nicht weit genug fortgeschritten an. Schönplflug (2000) stellte kritisch fest: »An Versuchen, den Begriffen feste Bedeutungen zuzuschreiben, hat es nicht gefehlt. Doch sind vorgeschlagene Definitionen teilweise auf Ablehnung gestoßen, teilweise nicht zur Kenntnis genommen worden, weshalb sie zu Vergleichen nur begrenzt taugen« (S. 19). Meyer et al. (2001) sind der Ansicht, dass eine Unterscheidung der Begrifflichkeiten »selbst eine zentrale Frage der Emotionspsychologie« (S. 22) ist.

Der Begriff »Affekt« hat nach Merten (2003) den »Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren« (S. 11) und auch Otto et al. (2000a) verorten diesen Ausdruck »eher in der Psychiatrie zur Kennzeichnung kurzfristiger und besonders intensiver Emotionen, die oft mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergehen« (S. 13). Die Bezeichnung »Gefühl« beschreibe hingegen nur einen Aspekt einer Emotion, namentlich den des Fühlens oder Empfindens und rücke die »subjektive Erlebensqualität als ein Teil der Emotion« (Otto et al., 2000a, S. 13) in den Mittelpunkt. Dabei vernachlässige sie zum Beispiel den emotionalen Ausdruck oder die Handlungstendenzen (Merten, 2003). Der Ausdruck »Stimmung« beschreibt »eher mittel- und langfristige emotionale Veränderungen«, die nicht als Reaktion auf unmittelbare, spezifische Reize verstanden werden kann (Merten, 2003, S. 11). Davidson (1994) stellt die Vermutung auf, dass es einen funktionellen Unterschied gibt:

»Emotions bias action, while moods bias cognition« (S. 54). Weitere Unterschiede werden von Ekman und Davidson (1994) diskutiert.

2.1.2 Struktur- und Ordnungssysteme von Emotionen

Aufgrund der Unübersichtlichkeit des Forschungsbereichs und der Schwierigkeit der Begrenzung (»fuzzy boundaries«) hat es viele Versuche gegeben, die verschiedenen Emotionen zu strukturieren und zu systematisieren.

Verschiedene Autor*innen haben die Idee verfolgt, einige wenige Grundemotionen oder primäre Emotionen festzulegen und aus diesen die anderen komplexen oder sekundären Emotionen herzuleiten. Allerdings unterscheiden sich die Annahmen, welche Emotionen zu den Grundemotionen gezählt werden und welche nicht. Die Ursache hierfür scheint wiederum in der mangelnden Übereinstimmung zu liegen, was generell unter einer Emotion zu verstehen ist (z. B. Ekman, 1994; Ortony & Turner, 1990).

Andere Autor*innen gehen davon aus, dass die »Basisemotionen« durch jeweils spezifische, über Kulturen hinweg universell vorliegende neurophysiologische Substrate, Ausdrucksmuster und phylogenetisch begründete Funktionen gekennzeichnet sind. Dies entspricht der evolutions-biologischen Sichtweise, die beinhaltet, dass angeborene motorische Programme für die Auslösung und Differenzierung einer begrenzten Anzahl diskreter Emotionen verantwortlich sind. Die emotionalen Ausdrucksformen der Basisemotionen sind demnach kulturunspezifisch, treten universell auf und werden auch auf der ganzen Welt wiedererkannt (z. B. Ekman, 1988, 1994). Basisemotionen beruhen weiterhin auf neurobiologischen Grundlagen (z. B. Ackerman et al., 1998; Panksepp et al., 1998). Umstritten ist, auf welche Weise die biologischen Prädispositionen mit den kulturellen Einflüssen bei Entstehung, Ausdruck und Erleben von Emotionen zusammenwirken (z. B. Friedlmeier & Holodynski, 1999; Gendron et al., 2014).

Fischer et al. (1990, S. 90) schlagen vor, Emotionskategorien hierarchisch in fünf »Emotions-Familien« bzw. in verschiedenen Ebenen anzuordnen (► Abb. 2.1). Im oberen Teil des Modells werden die Emotionen zunächst nur in »positiv« und »negativ« eingeteilt. Diese Unterscheidung entsteht durch Bewertungsprozesse und im Hinblick auf das Anliegen oder Ziel einer Person. In der darunter liegenden Stufe befinden sich die »basic emotions«. Hierzu zählen die Gefühle, die von fast allen Kulturen geteilt werden: Ärger, Trauer, Angst, Freude und Liebe. Die unteren Ebenen des Schemas werden komplexer und beinhalten auch sozial-konstruierte Emotionen wie zum Beispiel Bewunderung, Verachtung, Einsamkeit und Eifersucht. Diese können sich in ihrer Konstruktion zwischen den Kulturen unterscheiden. Die verschiedenen Komponenten des emotionalen Erlebens können gleichzeitig, aufeinanderfolgend sowie gemischt auftreten oder überlappen. Die Anzahl der existierenden Gefühle ist daher nicht genau ermittelbar. Ebenso erscheint es unmöglich, eine scharfe Grenze zwischen Gefühlen und Nicht-Gefühlen zu ziehen. Fischer et al. (1990) entnehmen dieser hierarchischen Struktur Hinweise zum Verlauf der emotionalen Entwicklung: »This general organization of emotions is present in rudimentary form at an early age, but all its components develop,

becoming more complex and differentiated as well as more regulated« (S. 94). Auf diesen Entwicklungsaspekt geht Kapitel 3 näher ein.

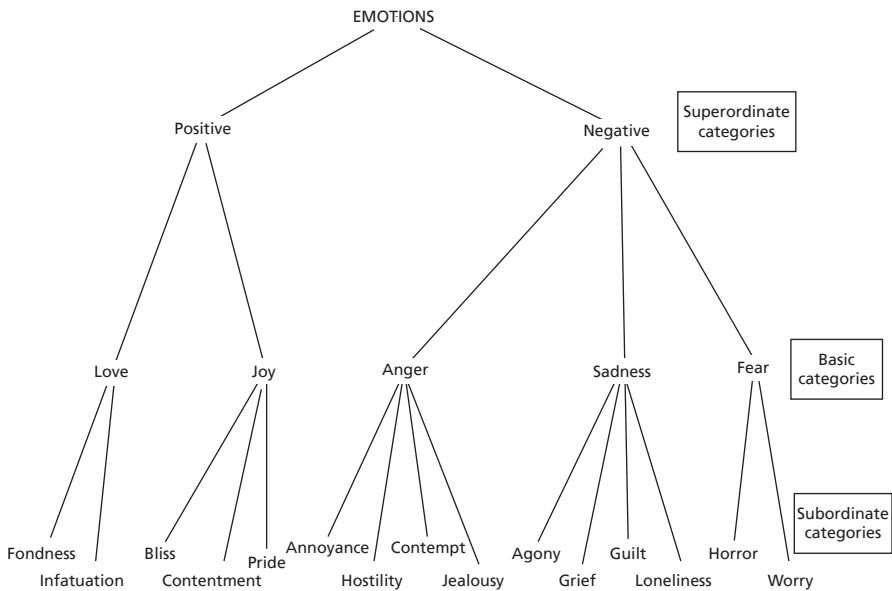


Abb. 2.1: Vereinfachte Darstellung der Emotionshierarchie von Shaver et al. 1987; zit. nach Fischer et al., 1990, S. 90

2.2 Emotionale Kompetenz: Modelle und Modellvergleich

Nachdem wir jetzt wissen, was Emotionen in etwa sind, wie sie sich von verwandten Phänomenen abheben und wie sie sich ordnen lassen, geht es im Folgenden um interindividuelle Unterschiede zwischen Menschen bei den verschiedenen Komponenten von Emotionen. Diese Unterschiede werden oft unter dem Oberbegriff der emotionalen Kompetenz oder der emotionalen Intelligenz zusammengefasst. In den Modellen zur emotionalen Kompetenz wurden erstmals die vorher getrennt beforschten Bereiche des Emotionsausdrucks, der Emotionswahrnehmung und der Emotionsregulation zusammen gedacht. Auf den folgenden Seiten vergleichen wir vier Modellvorstellungen, die häufiger zur theoretischen Rahmung von Entwicklungen in Kindheit und Jugend eingesetzt wurden, nämlich Salovey und Mayers Konzept der emotionalen Intelligenz, Saarnis Konzept der emotionalen Kompetenz, Rose-Krasnors Konzept der sozialen Kompetenz sowie das Konzept von Halberstadt et al. der Affektiven Sozialen Kompetenz.

2.2.1 Salovey und Mayers Konzept der emotionalen Intelligenz

Salovey und Mayers Konzept der emotionalen Intelligenz baut auf Howard Gardners (1993) Vorstellung von multiplen Intelligenzen auf. Über die bisher vor allem erforschten kognitiven Grundfähigkeiten hinaus gibt es nach Gardner (1993) sechs weitere »Intelligenzen«. Darunter zählt die interpersonale Intelligenz, die als »Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen« umrissen wird, sowie die entsprechende nach innen gerichtete Fähigkeit, nämlich die intrapersonale Intelligenz, die als die Fähigkeit verstanden wird, »ein zutreffendes, wahrheitsgemäßes Modell von sich selbst zu bilden und mit Hilfe dieses Modells erfolgreich im Leben aufzutreten« (Gardner, 1993, S. 9). Salovey und Mayer fassen diese beiden »Intelligenzen« zusammen. Der kognitiven Tradition folgend teilten Salovey und Mayer die »Emotionale Intelligenz« in die in Abbildung 2.2 veranschaulichten Bereiche (domains) ein.

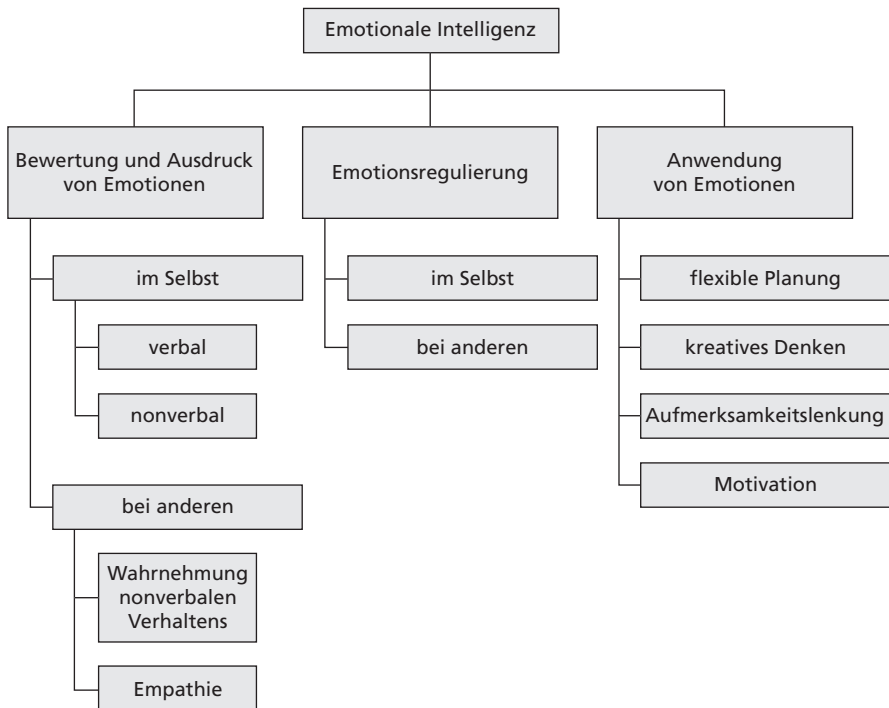


Abb. 2.2: Das Konzept der emotionalen Intelligenz nach Salovey et al. (2001)

Nach diesem Modell von Salovey et al. (2001) wäre eine emotional intelligente Person in der Lage, Emotionen bei sich selbst und bei anderen Menschen korrekt wahrzunehmen, sie angemessen verbal und nonverbal auszudrücken und anderen Menschen gegenüber Empathie zu zeigen. Emotional intelligente Menschen sind

darüber hinaus imstande, ihre eigenen Emotionen zu regulieren und gegebenenfalls die Gefühlszustände von anderen Personen herauf oder herunter zu regulieren. Ferner zeichnen sich emotional intelligente Menschen dadurch aus, dass sie ihre Emotionen gezielt einsetzen können, etwa um sich zu motivieren, ihre Aufmerksamkeit zu lenken, sich nicht festzubeißen, sondern bei der Planung flexibel zu bleiben und sich, wenn gewünscht, in eine kreative Stimmung zu versetzen.

Eine Stärke des Modells von Salovey et al. (2001) besteht darin, dass bisher getrennt erforschte Bereiche zusammengebracht wurden. Ausdrucksverhalten, das vorher vor allem in Ethologie (z. B. Hinde, 1988) und Sozialpsychologie (z. B. Ekman, 1988) vermessen wurde, wurde in Zusammenhang gebracht mit der Bewertung von Gefühlen, die bislang vor allem von der kognitiven Emotionsforschung (z. B. K. R. Scherer, 2009) untersucht wurde. Ein weiterer Punkt war die Emotionsregulation, die bisher vorrangig unter dem Begriff des »Coping« in allgemeiner und angewandter Psychologie beforscht wurde (z. B. Lazarus, 1991). Hinzugezogen wurden ferner Erkenntnisse zur Anwendung von Emotionen, die in der Stimmungsforschung in der Sozialpsychologie ihren Niederschlag gefunden haben (z. B. L. L. Martin & Clore, 2001). Mangel an umfassendem Denken ist diesem Modell sicher nicht vorzuwerfen.

In den letzten 20 Jahren wurden zwei Wege zur Erfassung emotionaler Intelligenz (EI) bei Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt: zum einen Selbstberichte und zum anderen eine Messung der Performanz der Probanden bei »objektiven« Testaufgaben. Bekanntestes Beispiel dafür ist der »Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test« (MSCEIT; J. D. Mayer et al., 2003; deutsch: Steinmayr et al., 2011). Beispiele für Selbstbericht-Fragebögen sind die »Self-Rated Emotional Intelligence Scale« (SREIS; Brackett et al., 2006) und der »Bar-On Emotion Quotient Inventory« (EQ-i; Bar-On, 2002). Der EQ-i enthält 15 Unterskalen, die unter den folgenden fünf Primärskalen verortet sind: (1) Intrapersonal (self-regard, emotional self-awareness, assertiveness, independence, self-actualization), 2) Interpersonal (empathy, social responsibility, interpersonal relationship), 3) Adaptability (reality testing, flexibility, problem solving), 4) Stress Management (stress tolerance, impulse control) und 5) Allgemeine Stimmung (general mood, happiness, optimism) (Bar-On, 2002). Daher unterscheidet man zwischen Emotionaler Intelligenz (EI) als »objektiv« mit Testaufgaben zu messender Fähigkeit (ability EI oder performance EI) und EI als selbst berichteter Persönlichkeitseigenschaft (trait EI).

Empirische Studien stellten wiederholt fest, dass die Selbstbericht-Fragebögen und die Fähigkeits-Tests zu EI (MSCEIT) bei Erwachsenen höchstens in moderatem Umfang empirisch zusammenhingen (z. B. Joseph & Newman, 2010; Webb et al., 2013). Beide Arten der Messung korrelierten in unterschiedlicher Höhe mit Persönlichkeitseigenschaften und kognitiven Fähigkeiten der Probanden. Während der MSCEIT im Allgemeinen mit den kognitiven Fähigkeiten der Person einherging (z. B. MacCann et al., 2014), korrelierten die Selbstbericht-Fragebögen mit Persönlichkeitseigenschaften wie Extraversion und zum Teil mit Neurotizismus (EQ-i) oder Offenheit (SREIS). Beide Selbstbericht-Fragebögen wiesen zudem hohe Korrelationen mit depressiven Symptomen auf (Webb et al., 2013).