

Zitierhinweis:

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 237-256). Göttingen: Hogrefe.



Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext

Thomas Goetz
Anne C. Frenzel
Reinhard Pekrun
Department Psychologie
Universität München, Deutschland

Nathan Hall
Department of Psychology
University of Manitoba, Kanada

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert emotionale Intelligenz (EI) in schulischen Lern- und Leistungssituationen. Er möchte Wissenschaftler, Erzieher und Politiker bei der Meinungsbildung bezüglich der Förderungswürdigkeit emotionaler Intelligenz und der Implementierbarkeit konkreter Maßnahmen zu ihrer Förderung bei Schülerinnen und Schülern unterstützen. Nach einer Erörterung der diesem Beitrag zu Grunde liegenden konzeptuellen Sicht von emotionaler Intelligenz geben wir einen Überblick zu schulischen EI-Förderprogrammen. Auf der Grundlage einer Kritik dieser Programme stellen wir ein Rahmenmodell zu Antezedenzen, „intelligenter“ Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungsempfindungen vor. Wir konzentrieren uns anschließend auf die „intelligente“ Emotionsverarbeitung und entwickeln ein Modell zur Förderung emotionaler Intelligenz im schulischen Lern- und Leistungskontext, aus welchem Instruktions- und Interventionsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Erzieher abgeleitet werden. Abschließend werden Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

11.1 Einführung

„*In Emotionen bin ich nicht so gut.*“ Diesen Satz schrieb ein Student im Rahmen einer empirischen Studie (Molfenter, 1999) auf die erste Seite eines Fragebogens zur Erfassung von Lern- und Leistungsempfindungen (Emotionen, die sich auf Lern-, Unterrichts- und Leistungssituationen beziehen; siehe Goetz, Zirngibl, Hall & Pekrun, 2003; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Er wollte sich durch den Satz vermutlich dafür entschuldigen, den Fragebogen nicht ausgefüllt zu haben. Was bedeutet es, „in Emotionen nicht gut zu sein“? Wie hätte verhindert werden können, dass der Student diese defizitäre emotionsbezogene Selbsteinschätzung entwickelt?

Bezüglich der ersten Frage meinte er vielleicht, dass sein emotionsbezogenes Wissen gering ist, er Emotionen nicht bewusst erlebt oder er zu einem adäquaten Umgang mit ihnen nicht fähig ist. Auch auf die zweite Frage sind mehrere Antworten denkbar. Neben dem Elternhaus ist es möglicherweise auch Aufgabe unserer Bildungseinrichtungen, Schülerinnen und Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem der wichtigsten Bereiche menschlichen Erlebens zu vermitteln: den Emotionen (zum Für und Wider „emotionaler Erziehung“ in der Schule siehe Elias et al., 1997; Zeidner, Roberts & Matthews, 2002; zur Förderung emotionaler Intelligenz durch die Eltern siehe Martinez-Pons, 1998).

11.2 Konzeptuelle Sicht von emotionaler Intelligenz

Vor dem Hintergrund einer Fülle zum Teil sehr unterschiedlicher Definitionen von emotionaler Intelligenz (vgl. Matthews, Zeidner & Roberts, 2002) stellt sich zunächst die Frage, welche konzeptuelle Sicht dieses Konstrukts für den Lern- und Leistungskontext adäquat ist. Studien zu emotionaler Intelligenz in der Schule fehlt meist ein theoretisches Rahmenmodell (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002) oder im Falle der Verwendung einer entsprechenden Theorie die Explikation von Entscheidungskriterien, die zu deren Auswahl führten (vgl. Cohen, 2001; Elias, Hunter & Kress, 2001). Bezüglich der Wahl einer adaptierbaren EI-Theorie im Lern- und Leistungskontext haben wir die folgenden Kriterien herangezogen: Die Theorie sollte (1) mit dem kognitiv geprägten Intelligenzbegriff vereinbar sein (siehe Mackintosh, 2001; Sternberg, 1997), (2) möglichst wenige kontextspezifische Modifikationen und Ergänzungen benötigen, (3) operationalisierbar und evaluierbar sein, sowie (4) Utilität bezüglich der Generierung von Interventions- und Förderprogrammen besitzen. Als im Einklang mit den Kriterien 1 bis 4 stehend erachten wir Mayer und Saloveys (1997; siehe auch Salovey & Mayer, 1990) revidiertes Four-Branch Model (Vier-Zweige Modell) emotionaler Intelligenz (für eine ausführlichere Modellbeschreibung siehe Kapitel 2). Mayer und Salovey (1997) definieren EI als emotionsbezogene mentale Fähigkeiten, die im Einklang mit klassischen Konzeptualisierungen von Intelligenz stehen. Die Autoren nennen vier Zweige (branches) emotionsbezogener Fähigkeiten in ihrem Modell:

- Zweig I: Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen
- Zweig II: Förderung des Denkens durch Emotionen
- Zweig III: Verstehen und Analysieren von Emotionen, Anwendung emotionalen Wissens
- Zweig IV: Reflexive Emotionsregulation

Zur Festlegung der für den vorliegenden Beitrag adäquaten Konzeptualisierung von emotionaler Intelligenz konzentrieren wir uns auf diejenigen Modellaspekte, die für unseren explizit interventionsorientierten Rahmen relevant sind. Diese beinhalten (1) die *Wahrnehmung von Emotionen* (Perzeption; Mayer and Saloveys Zweig I), (2) *Wissen über Emotionen* (Reflexion; z. B. Wissen über die Ursachen emotionalen Erlebens, ihre Manifestationen und Effekte, sowie Wissen über Methoden der Emotionsregulation, Mayer und Saloveys Zweig III) und (3) den *adäquaten Umgang mit Emotionen* (im Sinne der Fähigkeit, Emotionen zu regulieren; Mayer und Saloveys Zweig IV). Wir nehmen Mayer und Saloveys Zweig II (Förderung des Denkens durch Emotionen) nicht in unsere Konzeptualisierung auf, da dieser Aspekt unseres Erachtens für interventionsorientierte Herangehensweisen nur bedingt von Bedeutung ist. Insgesamt definieren wir emotionale Intelligenz innerhalb unseres Rahmens als die kognitiven Fähigkeiten einer Person zur Perzeption, Reflexion und Regulation von Emotionen.

11.3 Programme zur Förderung emotionaler Intelligenz von Schülern

Eine Literaturrecherche zeigt, dass es zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags im deutschsprachigen Raum nur vereinzelte, meist sehr praxisorientierte Publikationen zum Thema EI in der Schule gibt (ein Beispiel ist Hofer, 2000). Bezüglich der Förderung „klassischer“ Intelligenz von Schülerinnen und Schülern wurden von Klauer (siehe Klauer, 1988; Klauer & Phye, 1994) hingegen einige interessante Techniken entwickelt, die zum Teil in modifizierter Weise in den Kontext emotionaler Intelligenz transferiert werden könnten. In den USA erschienen seit den 90er Jahren zahlreiche, ebenfalls überwiegend praxisorientierte Publikationen zum Thema EI in der Schule (für Beschreibungen schulischer Interventionsprogramme und deren Evaluation vgl. Zeidner, Roberts & Matthews, 2002), bei denen es sich häufig um Studien im Kontext von „Social and Emotional Learning“ (SEL; Cohen, 1999, 2001) handelt. SEL-Programme entwickelten sich aufgrund kumulativer wissenschaftlicher Evidenz für die Relevanz sozio-emotionaler Kompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen (vgl. den Begriff der „Social and Emotional Literacy“; Cohen, 2001; Elias et al., 1997) und der wachsenden Überzeugung, dass die Vermittlung dieser Kompetenzen Aufgabe von Bildungseinrichtungen, vor allem unserer Schulen, sein sollte (Mayer & Salovey, 1997). SEL ist ein weit gefasstes Konzept, das zahlreiche, zum Teil sehr heterogene Ansätze in ein Rahmenkonstrukt zu integrieren versucht. Typische SEL-Programme beinhalten das Training sozialer Kompetenzen, die Vermittlung von Techniken zur Kognitions- und Verhaltensmodifikation, Selbst-Management- und Konfliktlösetrainings, die Förderung allgemeiner Problemlösekompetenzen, sowie Präventionsmaßnahmen bezüglich Suizid, Drogen und Gewalt (siehe Elias et al., 2001; Topping, Holmes & Bremner, 2000).

Wohl aufgrund der Popularität des EI-Konstrukts wurden in den vergangenen zehn Jahren zahlreiche der in den USA weit verbreiteten SEL-Programme post hoc als EI-Programme deklariert, obwohl sie nicht explizit zur Förderung emotionaler Intelligenz generiert wurden, sondern zum Teil lediglich einzelne Aspekte dieses Konstrukts aufgreifen. Eine Ausnahme bildet hierbei zum Beispiel das PATHS-Programm (Promoting Alternative Thinking Strategies; Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995), das explizit zur Förderung emotionaler Intelligenz in der Schule entwickelt wurde. Nichtsdestoweniger thematisieren einige dieser Programme, auch wenn sie ursprünglich nicht zur Förderung emotionaler Intelligenz generiert wurden, zentrale Komponenten dieses Konstrukts. Zeidner, Roberts und Matthews (2002) nennen folgende, in Programmen

zur Förderung emotionaler Intelligenz häufig aufgegriffene Inhalte: (1) Problemlösen – ein Begriff, der im Rahmen von SEL- und EI-Förderprogrammen sehr umfassend verwendet wird und zum Teil mit den Punkten 2 – 6 konfundiert ist (z. B. beinhaltet er die Fähigkeit, multiple Lösungswege in Betracht zu ziehen oder die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel; siehe z. B. das ICPS-[I Can Problem Solve]-Programm, Shure & Glaser, 2001), (2) Erkennen und Verstehen der eigenen Emotionen und der Emotionen anderer, (3) Impulskontrolle, (4) Emotionsregulation, (5) Coping mit Stress und negativen Emotionen, sowie (6) Perspektivenübernahme und Empathie.

Neben einer inhaltlichen Differenzierung können intra- und extracurriculare EI-Förderprogramme unterschieden werden. Intracurriculare Programme integrieren sozio-emotionales Lernen in das Unterrichtsgeschehen, indem sie emotionsbezogene Aspekte spezifischer Fächer thematisieren (Cohen, 1999). Grundlage können hierbei zum Beispiel Werke der Literatur, der bildenden Kunst oder auch Musikstücke bilden, die während des regulären Fachunterrichts im Hinblick auf ihre „emotionalen Aussagen“ diskutiert werden. Extracurriculare Programme greifen hingegen das Thema sozio-emotionalen Lernens explizit und ausschließlich außerhalb des Fachunterrichts auf.

Aus unserer Perspektive zeigen sich folgende zentrale Probleme bisheriger EI-Förderprogramme im Kontext Schule: (1) Den Programmen fehlt meist eine klare Definition des Konstrukts „emotionale Intelligenz“. (2) Theorien sowie empirische Ergebnisse der Emotionsforschung werden kaum beachtet (z. B. Ergebnisse zur Phänomenologie von Emotionen und zur Wirkung von Emotionen auf Lernen und Leistung). (3) Es werden fast ausschließlich negative Emotionen thematisiert; positive Emotionen bleiben weitgehend unbeachtet. Da positive Emotionen günstige Effekte auf das psycho-physische Wohlbefinden haben und zudem meist lern- und leistungsgünstige Wirkungen zeigen, wäre es wichtig, sie im EI-Kontext zu berücksichtigen. Hier könnten neben überwiegend lern- und leistungsgünstigen Effekten auch negative Wirkungen positiver Emotionen thematisiert werden. Während eines Entscheidungsprozesses ignorieren Menschen in positiver Stimmung zum Beispiel manchmal negative, jedoch durchaus entscheidungsrelevante situative Aspekte, um dadurch positives emotionales Erleben aufrechterhalten zu können („mood maintenance“; für eine kritische Diskussion siehe Aspinwall, 1998). Obwohl eine Selektion ausschließlich positiver Aspekte angenehme Emotionen kurzzeitig aufrechterhalten kann, führt sie jedoch unter Umständen zu Fehlentscheidungen mit längerfristig möglicherweise gravierenden negativen Konsequenzen für das emotionale Erleben. (4) Die Frage, inwieweit emotionale Intelligenz emotionenspezifisch in dem Sinne ist, dass jemand kompetent im Hinblick auf die Perzeption, Reflexion oder Regulation spezifischer Emotionen (z. B. Ärger), nicht jedoch bezüglich anderer Emotionen (z. B. Angst) ist, bleibt ebenso unberücksichtigt wie (5) die Frage der Situationsspezifität emotionaler Intelligenz (z. B. mag eine Person unterschiedliche Fähigkeiten der Emotionsregulation in sozialen vs. Lern- und Leistungssituationen haben). (6) Programmevaluierungen erweisen sich aufgrund des Fehlens angemessener Instrumente zur Erfassung von EI als problematisch (siehe z. B. die Evaluierung von SEL-Programmen, Elias et al., 1997). (7) Die wenigen EI-Förderprogramme evaluativ begleitenden Studien wählen meist kein kontrolliertes Design, welches die Möglichkeit einer Konfundierung von natürlicher Entwicklung und externer Förderung berücksichtigt. (8) Die Programme thematisieren in erster Linie die Bedeutung von Emotionen im Sozialkontext und beschäftigen sich selten mit lern- und leistungsbezogenen Emotionen.

Insgesamt mangelt es den Programmen trotz der intuitiven Plausibilität einer Notwendigkeit der Förderung emotionaler Intelligenz in der Schule an überzeugenden und operationalisierbaren EI-Rahmenmodellen. Bezüglich der Evaluation dieser Program-

me ist es daher häufig problematisch, theoriegeleitete Hypothesen zu generieren. Hinzu kommt das Fehlen reliabler, valider und änderungssensitiver Instrumente zur Erfassung emotionaler Intelligenz von Schülerinnen und Schülern. Es hat den Anschein, als hätte im Zuge der EI-Förderung in der Schule die Praxis die diesbezügliche Forschung „überholt“ beziehungsweise „übrumpelt“, was die Ergebnisse derartiger Programme als theoretisch fragwürdig erscheinen lässt.

11.4 Ein Rahmenmodell zu Antezedenzien, „intelligenter“ Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungseemotionen

Bei der Generierung unseres Rahmenmodells zu Antezedenzien, „intelligenter“ Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungseemotionen waren drei Aspekte von zentraler Bedeutung, die zunächst erläutert werden.

11.4.1 Fokussierung auf Lern- und Leistungseemotionen

Während sich nahezu alle bisherigen Modelle im Kontext emotionaler Intelligenz auf soziale, das heißt auf interaktionsbezogene Emotionen konzentrieren (vgl. die Modelle im SEL-Kontext, z. B. Elias et al., 1997), fokussiert unser Rahmenmodell ausschließlich auf lern- und leistungsbezogenes emotionales Erleben. Das heißt, wir thematisieren bewusst die Perzeption, Reflexion und Regulation von Lern- und Leistungseemotionen (z. B. Lernfreude, Hoffnung auf Erfolg bei einer Prüfung, Langeweile im Unterricht), um dadurch die Perspektive bisheriger, sich auf soziale Aspekte emotionalen Erlebens konzentrierender EI-Modelle (z. B. Klassenklima oder soziale Kompetenz; Cohen, 2001) zu erweitern (vgl. die Erfassung intra- und interpersonaler Aspekte emotionaler Intelligenz im Bar-On Emotional Quotient Inventory; Bar-On, 1997).

11.4.2 Integration emotionaler Intelligenz in die Tradition der Emotionsforschung

Forschungstätigkeiten, Interventions- und Förderprogramme zu emotionaler Intelligenz nehmen bisher kaum Bezug auf Modelle und Theorien der Emotionsforschung (vgl. Matthews et al., 2002). Inhaltlich und forschungsheuristisch zentrale Standardwerke der Emotionspsychologie (z. B. Frijda, 1998; Scherer, 1984) werden in der EI-Literatur selten zitiert. Dabei ist zum Beispiel Wissen zur Taxonomie und Phänomenologie von Emotionen hilfreich für die Perzeption und Regulation emotionalen Erlebens. Zudem ist eine fundierte Kenntnis der Leistungswirkungen spezifischer Emotionen für zielorientierte Emotionsregulation (d. h. Regulation von Emotionen derart, dass diese der Leistungszielannäherung dienen) förderlich. Mit unserem Rahmenmodell integrieren wir bewusst emotionale Intelligenz in ein existierendes Modell aus der Emotionsforschung, um damit einen Brückenschlag zwischen der Forschung zu emotionaler Intelligenz und der Emotionsforschung herzustellen.

11.4.3 Emotionsorientierte Regulation

In Anlehnung an die klassische Coping-Literatur (z. B. Lazarus & Folkman, 1984) lassen sich zwei basale Typen von Regulationsprozessen unterscheiden: emotions- und

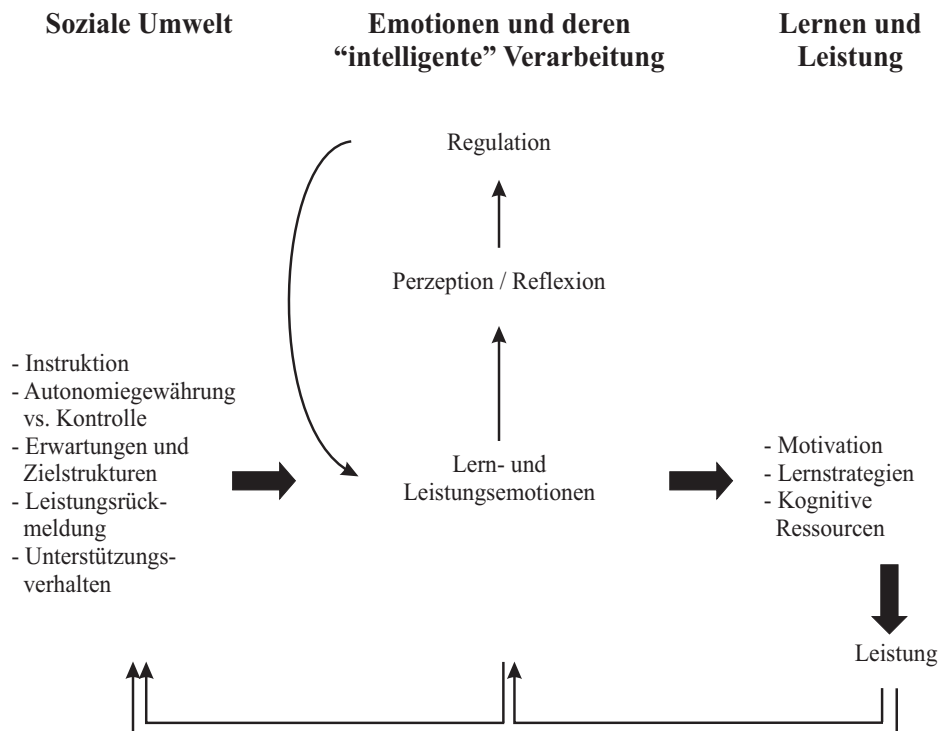


Abbildung 11.1 Antezedenzien, "intelligente" Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungsempfindungen.

problemorientiertes Coping. Ersteres meint die direkte Regulation eigener Emotionen, letzteres die zielorientierte Modifikation emotionsinduzierender Umstände (z. B. Wechsel der Lernstrategie als intrapersonales problemorientiertes Coping, Verlassen oder Umstrukturierung einer Situation als situatives problemorientiertes Coping). Prinzipiell ist sowohl emotions- als auch problemorientiertes Coping in schulischen Lern- und Leistungssituationen möglich und je nach Situation alternativ oder parallel einsetzbar. Unser Rahmenmodell konzentriert sich auf emotionsorientierte Regulationsprozesse, da in vielen Situationen schulischen Lernens und Leistens zwar intrapersonales problemorientiertes Coping möglich ist (z. B. Mobilisierung interner Ressourcen wie Aufmerksamkeit), jedoch häufig nur wenige Freiheitsgrade bezüglich der Modifikation von Umweltfaktoren vorhanden sind (z. B. im Frontalunterricht).

Das in Abbildung 11.1 dargestellte Rahmenmodell integriert unsere konzeptuelle Sicht von emotionaler Intelligenz (siehe oben, Aspekte des „Four-Branch Model“ von Mayer & Salovey, 1997) in ein Modell zu Antezedenzien und Wirkungen lern- und leistungsbezogener Emotionen (Pekrun, 2000; Pekrun et al., 2002). Sozialumweltvariablen sind in diesem aus der Emotionsforschung stammenden Modell primär *Antezedenzien* emotionalen Erlebens. Zugleich wird angenommen, dass die Emotionen eines Individuums auch Wirkungen auf dessen soziales Umfeld zeigen. Bisherige empirische Befunde sprechen für die im Modell postulierten Zusammenhänge zwischen Sozialumweltvariablen und emotionalem Erleben (Goetz, 2004; Titz, 2001).

Theoretische Grundlage der *Wirkungen* von Emotionen auf Lernen und Leistung ist ein kognitiv-motivationales Modell (Pekrun et al., 2002), welches annimmt, dass Emotionen die Motivation, die Qualität des Einsatzes von Lernstrategien und die Mobilisierung kognitiver Ressourcen beeinflussen, die ihrerseits schulische Leistungsergeb-

nisse bedingen. Die Schulleistung wirkt auf das emotionale Erleben (z. B. Stolz bei guten Leistungsergebnissen) und auf Reaktionen der Sozialumwelt von Schülerinnen und Schülern (z. B. Lob oder Bestrafung) zurück.

Der Modellbereich „Emotionen und deren *intelligente* Verarbeitung“ ist als Selbstregulationssystem zu betrachten, das in soziale Emotionsantezedenzen und Emotionswirkungen eingebettet ist (zur Selbstregulation im Lern- und Leistungskontext vgl. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; zu EI als Selbstregulationsprozess vgl. Martinez-Pons, 2000, 2001). Emotional intelligentes Verhalten bedeutet in diesem Modell, kognitive Fähigkeiten zur Perzeption und Reflexion emotionsbezogener Informationen im Lern- und Leistungskontext einzusetzen und Emotionen zielorientiert zu regulieren. Perzeption meint das Erkennen der eigenen lern- und leistungsbezogenen Emotionen (z. B. Ärger über zu schwierige Aufgaben), Reflexion meint Wissen über diese Emotionen (z. B. Wissen über deren positive oder negative Konsequenzen für Lernen und Leistung) und Regulation meint Wissen und Fähigkeiten zur zielorientierten Modifikation von Emotionen.

11.5 Modell zur Förderung emotionaler Intelligenz in Lern- und Leistungssituationen

In diesem Abschnitt werden Möglichkeiten der Förderung emotionaler Intelligenz im schulischen Lern- und Leistungskontext diskutiert (zur Förderung positiver Emotionen und zur Minderung negativer Emotionen von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts siehe Astleitners FEASP-Herangehensweise, 2000). Wir beziehen uns auf die oben dargestellte Konzeptualisierung emotionaler Intelligenz und stellen ein Modell vor, welches die drei Komponenten emotionaler Intelligenz (Perzeption, Reflexion und Regulation von Emotionen) unseres Rahmenmodells thematisiert und detaillierter darstellt. Das Modell soll eine theoretische Grundlage zur Generierung von Interventions- und Förderprogrammen zu EI bilden.

In Abbildung 11.2 ist dieses Modell zur Förderung emotionaler Intelligenz im schulischen Lern- und Leistungskontext dargestellt. Auf der Grundlage der erwartungstheoretischen Tradition der Motivationsforschung (vgl. Atkinson, 1957, 1964) wird motivationales Handeln als Konsequenz subjektiver Kontrollerwartungen und der Valenz von Handlung betrachtet. Es wird angenommen, dass Motivation eine multiplikative Funktion beider Aspekte ist, was impliziert, dass beide Komponenten ein gewisses Minimalniveau überschreiten müssen, damit Motivation entstehen kann. Entsprechend dieser Theorie werden in unserem Modell die subjektive Einschätzung der Kontrollierbarkeit sowie die Valenz emotionalen Erlebens als Antezedenzen der Motivation zur Steigerung emotionaler Intelligenz betrachtet. Emotionale Intelligenz von Schülerinnen und Schülern kann durch die Vermittlung von Wissen und Regulationsmethoden bezüglich Emotionen bei gleichzeitiger Verdeutlichung der Kontrollierbarkeit und Valenz emotionalen Erlebens gefördert werden. Die Ausprägung emotionaler Intelligenz von Schülerinnen und Schülern beeinflusst wiederum deren subjektive Einschätzung der Kontrollierbarkeit und Valenz ihres emotionalen Erlebens. Weiterhin werden emotionsbezogene Instruktionseinhalte vom emotionalen Intelligenzniveau der Schülerinnen und Schüler einer Klasse beeinflusst. So wird die Komplexität der Emotionsbegriffe, die im Hinblick auf eine Erweiterung des emotionsbezogenen Vokabulars Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, von deren aktuellem Repertoire an Emotionswörtern abhängen. Instruktionseinhalte zur Förderung emotionaler Intelligenz können grundsätz-

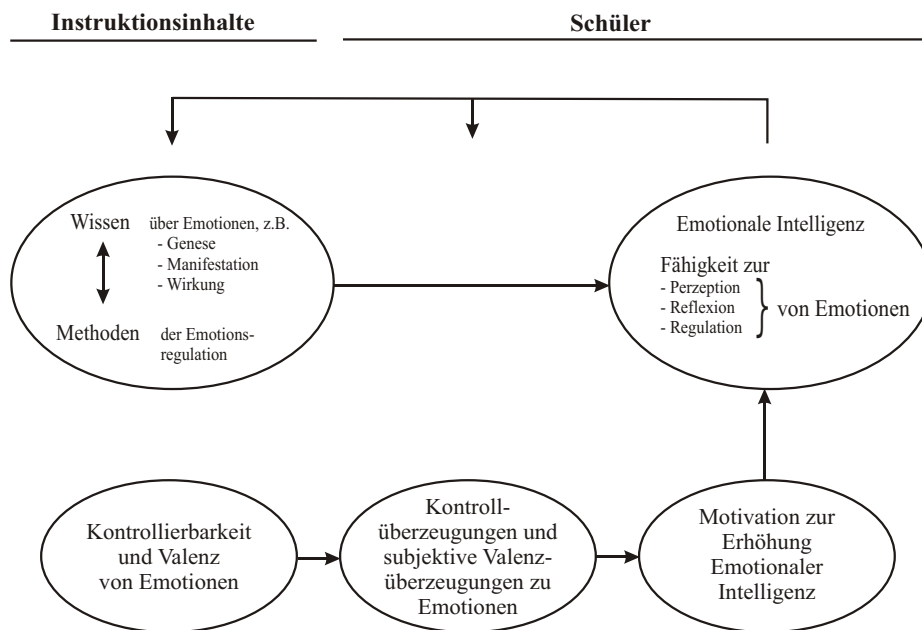


Abbildung 11.2 Modell zur Förderung emotionaler Intelligenz im schulischen Lern- und Leistungskontext.

lich durch diverse Sozialisationsinstanzen vermittelt werden, z. B. durch Lehrkräfte, Eltern und Peers, aber auch durch Medien (zur Förderung von EI durch Lehrkräfte siehe Mayer & Salovey, 1997; Zins, Travis & Freppan, 1997; zur Förderung durch Eltern vgl. Martinez-Pons, 1998).

Im Folgenden schlagen wir Möglichkeiten der Förderung emotionaler Intelligenz von Schülerinnen und Schülern vor. Wir konzentrieren uns hierbei ausschließlich auf lern- und leistungsbezogene Emotionen im innerschulischen Instruktions- und Interaktionsgeschehen, das heißt auf die Förderung emotionaler Intelligenz durch Lehrkräfte. Entsprechend unserem Modell (siehe Abbildung 2) thematisieren wir folgende vier Bereiche: (A) Lern- und Leistungsemotionen, (B) Methoden der Selbstregulation von Lern- und Leistungsemotionen, (C) Kontrollüberzeugungen und (D) Valenzüberzeugungen zu Lern- und Leistungsemotionen.

11.5.1 Vermittlung von Wissen über Lern- und Leistungsemotionen

Wissen über Lern- und Leistungsemotionen kann hilfreich für deren Regulation sein. Im Folgenden führen wir zentrale Komponenten dieses Wissens auf, die im schulischen Instruktions- und Interaktionsgeschehen im Hinblick auf die Förderung emotionaler Intelligenz thematisiert werden können.

Definition von Lern- und Leistungsemotion. Mit Schülerinnen und Schülern kann zunächst darüber diskutiert werden, was man unter „Emotionen“ versteht. Die Emotionsliteratur liefert zahlreiche Definitionen des Begriffs „Emotion“ (siehe Van Brakel, 1994), die Ausgangspunkt für eine derartige Diskussion sein können. Komponententheorien beziehungsweise -definitionen sind hierzu besonders geeignet, da die Kenntnis unterschiedlicher Emotionskomponenten mehrdimensionale und damit differenzierte Emotionsperzeption fördern kann. So schlägt zum Beispiel Scherer (1993) folgende fünf

Emotionskomponenten vor: Kognition, Physiologie, Motivation, motorischer Ausdruck und Affekt. Es kann Schülerinnen und Schülern die Komponentenstruktur von Emotionen verdeutlichen, wenn ausgewählte Emotionen im Hinblick auf diese Komponenten diskutiert werden. Hilfreich können hierbei auch im Rahmen emotionspsychologischer Forschung durchgeführte Emotionsinterviews sein, in denen individuell erlebte Emotionen ausführlich beschrieben werden (vgl. Titz, 2001). Es ist auch denkbar, exemplarisch Emotionsinterviews mit Schülerinnen und Schülern anhand eines vorgegebenen Interviewleitfadens durchzuführen (z. B. Kusche Affective Interview Revised, KAI-R; Kusche, Greenberg & Beilke, 1988). Nach einer allgemeinen Emotionsdefinition kann eine Fokussierung auf Lern- und Leistungsemotionen erfolgen.

Erweiterung des emotionsbezogenen Vokabulars. Zum Emotionswissen als Teilbereich emotionaler Intelligenz zählt die Kenntnis emotionsbezogenen Vokabulars. Ein umfangreiches Emotionsvokabular kann Schülerinnen und Schülern helfen, in adäquater Weise über Emotionen sprechen und diskutieren zu können. Somit ist es wichtig, Schülerinnen und Schülern ein möglichst facettenreiches Emotionsvokabular zu vermitteln, zum Beispiel die Kenntnis von Adjektiven wie „froh“, „fröhlich“, „glücklich“, „heiter“, „beschwingt“ und „begeistert“ zur differenzierten Beschreibung von Freudeerleben. Die Erweiterung des emotionsbezogenen Vokabulars von Schülerinnen und Schülern kann in nahezu allen Unterrichtsfächern stattfinden. Besonders geeignet sind der Sprachunterricht sowie künstlerische Fächer (z. B. Musik, Kunst- und Theaterziehung), in welchen zum Beispiel über „emotionale Aussagen“ von Kunstwerken (z. B. eine Arie aus Wolfgang Amadeus Mozarts „Zauberflöte“, Auguste Rodins „Die Bürger von Calais“) oder das emotionale Erleben von Romanfiguren in spezifischen Situationen diskutiert wird (z. B. Joseph Freiherr von Eichendorffs „Taugenichts“ bei einem morgendlichen Erwachen oder Hermann Hesses „Narziss und Goldmund“ bei einer ihrer Begegnungen).

Ein Beispiel für eine extracurriculare Erweiterung des Emotionsvokabulars ist das PATHS-Programm von Greenberg et al. (1995; siehe auch Kusche & Greenberg, 2001). In einem Programm-Modul werden Schülerinnen und Schülern zahlreiche (ca. 35) Affektwörter anhand so genannter „Feeling-Units“ vermittelt, in denen Schülerinnen und Schülern Emotionswörter in hierarchisch organisierter Art und Weise lernen, indem zunächst „gebräuchliche“ Emotionen (z. B. Freude, Traurigkeit, Ärger) thematisiert werden und anschließend komplexeres emotionales Erleben (z. B. Neid, Schuld, Stolz) fokussiert wird. Basis außercurricularer Erweiterungen des emotionsbezogenen Vokabulars können zum Beispiel mimische und gestische Darstellungen sein, über deren emotionale „Aussagen“ diskutiert wird. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern könnte zum Beispiel versuchen, spezifische Emotionen pantomimisch darzustellen, während die Mitschülerinnen und Mitschüler herausfinden sollen, um welche Emotionen es sich handelt. Eine andere Übung könnte darin bestehen, dass zwei Schüler die Rolle diskutierender Politiker spielen und die Mitschülerinnen und Mitschüler ihre Eindrücke bezüglich deren emotionalen Erlebens im Diskussionsverlauf notieren. Weiterhin könnten Schülerinnen und Schülern zum Beispiel sehr spezifische Emotionswörter vorgelegt werden (wie Hoffnung, Zärtlichkeit, Einsamkeit oder Wut), welche sie Bildern entsprechend deren affektiven Aussagen zuordnen sollten. Hier bietet sich umfangreiches Material aus der Emotionsforschung zur Verwendung an (z. B. Facial Action Coding System – FACS; Ekman & Friesen, 1978; Emotional Facial Action Coding System, Friesen & Ekman, 1984; Self-Evaluative Emotions Coding System – SEECs, Geppert, Schmidt & Galinowski, 1997; International Affective Picture System (IAPS), Lang, Bradley & Cuthbert, 1995; siehe auch Bilder und Geschichten im MSCEIT; Mayer et al., 2002).

Vermittlung von Emotionstaxonomien. Zur Kategorisierung der Vielfältigkeit emotionalen Erlebens im Sinne einer Komplexitätsreduktion kann es für Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, ihnen Ordnungssysteme emotionalen Erlebens zu vermitteln. Klassische Kriterien zur Emotionstaxonomisierung sind qualitative Aspekte wie Stimmung versus Emotion (z. B. die Unterscheidung zwischen „in schlechter Stimmung sein“ vs. „sich über etwas oder jemanden ärgern“; vgl. Abele, 1996) sowie quantitative Aspekte wie Intensität (z. B. die Unterscheidung zwischen „in Rage sein“ und „verärgert sein“, vgl. Ricci-Bitti & Scherer, 1986). Zur Vermittlung von Emotionstaxonomien kann auf Klassifikationsschemata zurückgegriffen werden, die im Rahmen der Emotionsforschung entwickelt wurden, zum Beispiel auf das Circumplex-Modell der Primäremotionen von Plutchik (1980) oder auf Kategorisierungen im Hinblick auf Valenz, Expression, physiologische Aktivität (Ekman & Davidson, 1994) und emotionsbezogene kognitive Bewertungen (Appraisals; Smith & Ellsworth, 1985).

Watson und Tellegen (1985) legen eine Kategorisierung vor, die Emotionen bezüglich der Dimensionen Aktivierung und Valenz differenziert. Entsprechend dieser Dimensionen können Lern- und Leistungsemotionen folgendermaßen klassifiziert werden: aktivierend-positive Emotionen (z. B. Freude, Hoffnung), deaktivierend-positive Emotionen (z. B. Entspannung, Erleichterung), aktivierend-negative Emotionen (z. B. Angst, Ärger) und deaktivierend-negative Emotionen (z. B. Hoffnungslosigkeit, Langeweile). Eine weitere Kategorisierung von Emotionen nach Pekrun et al. (2002) ordnet Emotionen bezüglich der Dimensionen positive versus negative Emotionen (Valenz), aufgaben- versus selbstbezogene Emotionen und prospektive versus prozessbezogene versus retrospektive Emotionen. Das heißt, bezüglich ihres zeitlichen Auftretens werden Emotionen unterschieden, die primär vor, während oder nach einer bestimmten Handlung auftreten. Bei Vorfreude handelt es sich beispielsweise um eine prospektive Emotion, bei tätigkeitsbezogener Freude um eine prozessbezogene Emotion und bei Erleichterung um eine retrospektive Emotion. Derartige Schemata sind hilfreich zur Erweiterung des Wissens über die Möglichkeiten der Taxonomisierung emotionalen Erlebens. Praktisch können Emotionstaxonomien zum Beispiel vermittelt werden, indem Schülerinnen und Schülern zunächst in Arbeitsgruppen selbst versuchen, vorgegebene Emotionen inhaltlich zu ordnen und Ordnungskriterien zu explizieren. Anschließend können die erarbeiteten Taxonomien mit den in der Emotionsliteratur vorhandenen verglichen und kontrastiert werden.

Wissen über Lern- und Leistungswirkungen von Emotionen. Zur zielorientierten Emotionsregulation kann es für Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, sich ihrer „emotionalen Ziele“ (wünschenswertes emotionales Erleben) bewusst zu sein. Im Selbstregulationsmodell von Boekaerts (1999) ist die Wahl von Zielen der erste Schritt selbstregulatorischen Handelns. Für Schülerinnen und Schüler ist es daher wichtig, sich ihrer „emotionalen Ziele“ bewusst zu werden, bevor sie mit emotionsbezogener Regulation beginnen. Zur Herausbildung von Zielvorstellungen bezüglich lern- und leistungsbezogener Emotionen kann es für Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, Wissen über die Wirkungen von Emotionen auf Lernen und Leistung zu besitzen, zum Beispiel Wissen darüber, wie positive und negative Emotionen die Art und Weise ihres Denkens und Problemlösens beeinflussen (zu den Wirkungen von Stimmungen und Emotionen auf Denken und Problemlösen siehe z. B. Ellis & Ashbrook, 1988; Fiedler, 1988). Grundlage zur Diskussion über die Wirkungen von Emotionen auf Lernen und Leistung kann die Emotionstaxonomie von Pekrun et al. (2002) sein, die Emotionswirkungen bezüglich der Dimensionen Valenz und Aktivierung in einer Vier-Felder-Tafel darstellt. Auch das dort vorgestellte kognitiv-motivationale Mediationsmodell kann helfen, die Effekte von

Emotionen auf Motivation/Volition, Lernstrategien und kognitive Ressourcen zu verdeutlichen.

11.5.2 Methoden der Selbstregulation von Lern- und Leistungsempfindungen

Definition emotionaler Selbstregulation. Die Vermittlung von Wissen und Methoden zur Emotionsregulation könnte mit einer allgemeinen Klärung und Veranschaulichung von „Selbstregulation“ beginnen, die als eine Form von Problemlösen im Sinne der Verringerung beziehungsweise Aufhebung von Ist-Soll-Differenzen betrachtet werden kann (Anderson, 2000; vgl. auch die Self-Regulation Scale of Emotional Intelligence [SRSEI], Martinez-Pons, 2001). Ausgehend von dem allgemeinen Begriff der Selbstregulation kann auf emotionale Selbstregulation eingegangen werden, welche die Funktion hat, emotionale Ist-Zustände in emotionale Soll-Zustände zu überführen.

Vermittlung von Wissen über Emotionsregulationsmethoden und deren Anwendung. Theorien zur Emotionsregulation im Lern- und Leistungskontext liegen im Schnittbereich von pädagogischer Psychologie, klinischer Psychologie und Gesundheitspsychologie. Von den zahlreichen potenziellen Methoden zur Regulierung von Emotionen wollen wir an dieser Stelle exemplarisch vier aufzählen.

Emotionsregulation kann (a) durch das Einnehmen von Metaperspektiven stattfinden oder zumindest eingeleitet werden (zu Metaemotionen im Kontext emotionaler Intelligenz siehe Gohm, 2003). Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Emotionserleben in einer konkreten Situation regulieren können, indem sie es bewusst betrachten und analysieren. Falls sich zum Beispiel ein Schüler während des Unterrichts ärgert, so kann er die potenziellen Ursachen dieser Emotion eruieren oder sie im Hinblick auf ihre Komponentenstruktur analysieren. Die Betrachtung einer Emotion auf einer Metaebene führt häufig zur Distanzierung von dieser Emotion. Die klinisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass Nachdenken über eigene Emotionen auch der Beginn eines sich selbst verstärkenden Zirkels emotionalen Erlebens sein kann (z. B. Depression infolge einer permanenten Bewusstmachung des eigenen negativen emotionalen Erlebens). Schülerinnen und Schülern kann darüber hinaus (b) ein Repertoire an Entspannungstechniken (z. B. Atemtechniken, autogenes Training, progressive Muskelrelaxation) vermittelt werden. Vor allem für die Regulation negativer Emotionen wie Angst und Ärger kann dies sehr hilfreich sein. (c) Positive Selbstinstruktionen (Selbstkommunikation) bezüglich der Valenz und Kontrollierbarkeit von Lern- und Leistungsempfindungen können emotionales Erleben bedeutend beeinflussen und daher ebenfalls gefördert werden. Das Sich-Bewusst-Machen der Kontrollierbarkeit von Emotionen und Metaemotionen kann für Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, auf ihr emotionales Erleben Einfluss zu nehmen. (d) Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre subjektiv erlebte Arbeit-Spiel-Dichotomie zu verringern (vgl. Covington & Wiedenhaupt, 1995). So kann zum Beispiel ein Schüler, der beim Erledigen seiner Mathematik-Hausaufgaben Prüfungsangst aufgrund von Schwierigkeiten beim Lösen der Aufgaben entwickelt, versuchen, die Aufgaben bewusst als Spiel zu betrachten.

11.5.3 Vermittlung von Kontrollüberzeugungen zu Lern- und Leistungsemotionen

Die subjektive Überzeugung, dass Emotionen kontrollierbar sind, ist wichtig für die Motivation der Schülerinnen und Schüler, ihre emotionale Intelligenz zu steigern (zu einer entwicklungspsychologischen Betrachtung subjektiver Kontrollüberzeugungen bezüglich Emotionen siehe Stegge & Terwogt, 1998). Emotionsbezogene Kontrollüberzeugungen bestimmen maßgeblich die Interpretation aktuellen oder vorausgegangenen emotionalen Erlebens. So kann zum Beispiel starker Ärger bei einer zurückliegenden Klassenarbeit entweder als unkontrollierbar oder aber als Konsequenz mangelhafter Regulation potenziell regulierbaren Ärgererlebens betrachtet werden. Derartige prozessbezogene oder retrospektive Interpretationen beeinflussen prospektiv emotionale Zielsetzungen, Emotionserwartungen, die Anwendung von Strategien der Emotionsregulation und damit zukünftiges emotionales Erleben (Covington, 1997). Welch weit reichenden Folgen subjektive Interpretationen aktueller oder vorausgegangener Ereignisse haben können, verdeutlicht vor allem die Literatur zu Attributionstheorien (Möller & Köller, 1996; Weiner, 1985, 1995) und zur Erlernten Hilflosigkeit beziehungsweise zum Erlernten Optimismus (Peterson, 2000; Seligman, 1991, 1993).

Zur Vermittlung der Kontrollierbarkeit emotionalen Erlebens können zum Beispiel Methoden des Reattributionstrainings (z. B. Perry, 1991; Scherer, 1984; Struthers, Perry & Menec, 2000; Van Overwalle & De Metsenaere, 1990) in adaptierter Art und Weise durchgeführt werden oder als Instruktionsgrundlage verwendet werden (zu attributionalen Emotionstheorien vgl. Weiner & Graham, 1985). Emotionsorientiertes Reattributionstraining kann Schülerinnen und Schülern helfen, die Ursachen ihres emotionalen Erlebens als variabel und damit potenziell kontrollierbar zu interpretieren. Ausgangspunkt für eine diesbezügliche Diskussion könnte die detaillierte phänomenologische Beschreibung des Angsterlebens bei zurückliegenden Prüfungen und die Elaboration der Ursachen dieser Angst sein. Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler kann hierbei auf die quantitative und qualitative Variabilität des Angsterlebens gerichtet werden. Es kann Schülerinnen und Schülern helfen, sowohl negative als auch positive Lern- und Leistungsemotionen als zumindest teilweise variabel zu betrachten, wenn sie sich bewusst machen, dass situativ ähnliche Bedingungen, wie zum Beispiel schriftliche Prüfungen mit zum Teil sehr unterschiedlichem emotionalen Erleben einhergehen (zu einer empirischen Untersuchung zu emotionsorientiertem Reattributionstraining bei Schülern siehe Hall, Perry, Chipperfield, Clifton & Haynes, in press).

11.5.4 Vermittlung von Valenzüberzeugungen zu Lern- und Leistungsemotionen

Entsprechend dem in Abbildung 11.2 dargestellten Modell kann EI gefördert werden, indem emotionsbezogene subjektive Valenzüberzeugungen durch Unterricht verstärkt werden. Hierzu ist es eventuell hilfreich, mit Schülerinnen und Schülern über die Wichtigkeit von Emotionen für subjektives Wohlbefinden in der Schule zu sprechen (zu subjektivem Wohlbefinden allgemein siehe Ekman & Davidson, 1994; Goleman, 1995; zum subjektiven Wohlbefinden im Kontext der „Positiven Psychologie“ siehe Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positive Emotionen sind eine zentrale Komponente der meisten modernen Definitionen subjektiven Wohlbefindens (Diener, 2000). Hierbei ist weniger die Intensität des Erlebens positiver Emotionen („überwältigende“ Emotionen) von Bedeutung, sondern vielmehr deren Auftretenshäufigkeit. Man fühlt sich somit subjektiv dann wohl, wenn positive Emotionen häufiger auftreten als negative.

Übergeordnete Lebensziele mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu diskutieren kann zu Themen wie „Wohlbefinden“ und „positives emotionales Erleben“ führen und damit die Valenz von Emotionen inner- und außerhalb der Schule verdeutlichen. Ausgangspunkt für eine Diskussion könnte auch ein Sprichwort, ein Statement oder ein lyrischer Text wie Friedrich von Schillers „Ode an die Freude“ sein. Darüber hinaus ist es hilfreich, Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Emotionen für schulische Kommunikationsprozesse zu verdeutlichen (siehe Andersen & Guerrero, 1998; zur Bedeutung von Emotionen bei der nonverbalen Kommunikation mit zahlreichen Beispielen siehe auch Molcho, 2001). Hierzu kann ein Rollenspiel durchgeführt werden, in welchem Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig eine einfache Frage wie zum Beispiel „Was machst Du?“ mit jeweils unterschiedlichem emotionalen Unterton stellen. Die Schülerinnen und Schüler können dadurch erfahren, dass derselbe Satz als Ausdruck von Interesse, Neugier, Vorwurf oder Spott interpretiert werden kann. Je nach emotionalem „Unterton“ der oder des Fragenden kann die Antwort auf diese einfache Frage sehr unterschiedlich ausfallen – und dies sowohl inhaltlich (z. B. „normale“ Antwort, Lüge, Rechtfertigung) als auch emotional (z. B. neutral, stolz, ärgerlich oder ängstlich).

Schließlich ist es hilfreich, Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Emotionen, das heißt deren Valenz für die Gesundheits- und Persönlichkeitsentwicklung, beruflichen Erfolg, sowie für die Qualität von Lernen und Leistung aufzuzeigen (Pekrun et al., 2002). Lehrkräfte könnten die Schülerinnen und Schüler bitten, sich die Art und Weise des Lernens jeweils einer fröhlichen, stolzen, gelangweilten, ängstlichen und hoffnungslosen Person vorzustellen und die Qualität von Lernen und Leistung für jede dieser Personen einzuschätzen. Es können Unterschiede in der Motivation, im Lernstil und in der Aktivierung interner und externer Ressourcen (z. B. Anstrengung als interne Ressource und Hilfesuchen als externe Ressource) diskutiert werden. Ergänzend zur Valenz von Emotionen im schulischen Kontext kann mit den Schülerinnen und Schülern die Emotionsvalenz in leistungsbezogenen außerschulischen Situationen thematisiert werden. Hierzu finden sich zahlreiche Diskussionsanregungen in populärpsychologischen Publikationen zu emotionaler Intelligenz (zu Emotionen und beruflichem Erfolg siehe Goleman, Boyatzis & McKee, 2003; Caruso & Wolfe, 2001). Als Beispiel für eine außerschulische Leistungssituation kann zum Beispiel ein Vorstellungsgespräch thematisiert werden. Möglicher Ausgangspunkt für eine Diskussion könnten hierbei zwei Berufs Bewerber gleichen Geschlechts und Alters sowie mit identischen Abschlussnoten sein. Bei der Suche nach Zusatzargumenten für die Beschäftigung der einen oder anderen Person werden die Schülerinnen und Schüler vermutlich Aspekte wie Sympathie, Offenheit, Optimismus und das Zeigen von positiven Emotionen nennen.

11.6 Implikationen für Forschung und Praxis

In diesem Abschnitt zeigen wir auf der Basis unserer bisherigen Darstellungen zentrale Implikationen für Forschung und Praxis auf. Hierbei konzentrieren wir uns auf den schulischen Lern- und Leistungskontext.

11.6.1 Stärkung des Bewusstseins für die Leistungsrelevanz emotionaler Intelligenz

Das Bewusstsein für die Wichtigkeit der Förderung emotionaler Intelligenz in der Schule ist keineswegs selbstverständlich (vgl. Zins, Elias, Greenberg & Weissberg, 2000).

Sowohl für Wissenschaftler als auch für Praktiker ist es wichtig, sich mit der Bedeutung emotionaler Intelligenz für schulisches Lernen und Leisten auseinanderzusetzen. Emotionales Erleben zu erkennen und zu regulieren ist aus einer leistungsbezogenen Perspektive nur dann von Bedeutung, wenn diese in einem Zusammenhang mit Lernen und Leisten stehen. Folglich sollte bei der Diskussion bezüglich der Bedeutung von EI in der Schule die Leistungsrelevanz emotionalen Erlebens eine zentrale Stellung einnehmen.

11.6.2 Vernetzung von EI-Forschung und Emotionspsychologie

Wie einleitend dargestellt, nimmt die Literatur zur emotionalen Intelligenz kaum Bezug zu Theorien und Ergebnissen emotionspsychologischer Forschung (Matthews et al., 2002). Wir möchten Wissenschaftler dazu ermutigen, Kenntnisse aus dem Kontext der Emotionsforschung in die derzeitige EI-Forschung zu integrieren. Umgekehrt könnte die Emotionspsychologie einige für EI in der Schule relevante Aspekte in ihre Forschung aufnehmen. Es mangelt zum Beispiel noch an Wissen über differenzierte Wirkungen spezifischer Emotionen auf schulisches Lernen und resultierende Leistung, obwohl dieses Wissen zentral für die zielorientierte Regulierung emotionalen Erlebens von Schülerinnen und Schülern ist.

11.6.3 Vernetzung von EI und Klinischer (Kinder-)Psychologie

Forschung zur Emotionsregulation stellt eine Schnittstelle zwischen der Forschung zu emotionaler Intelligenz und der klinischen Psychologie dar. Während viele Disziplinen der Psychologie Emotionstheorien entwickelt haben (primär die Allgemeine Psychologie), war es fast ausschließlich die Klinische Psychologie, die diverse Methoden der therapeutischen Regulation von Emotionen entwickelte und implementierte. Dies sind zum Beispiel das Ärger-Management (Howells & Day, 2003), Aspekte der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie (Ellis, 2002) und Ansätze auf der Basis von „Focusing“ (Gendlin, 1991, 1997). Einige dieser meist explizit für den pathologischen Bereich konzipierten Methoden könnten relativ problemlos adaptiert werden. Für den schulischen Kontext wäre es denkbar, auch Ergebnisse der klinischen Kinderpsychologie zur Regulation von Emotionen heranzuziehen, wie zum Beispiel das Anti-Stress-Training für Kinder (Hampel & Petermann, 1998; vgl. Meichenbaum, Turk & Burstein, 1975).

11.6.4 Entwicklung altersspezifischer Materialien

Die Emotionsforschung liefert umfangreiches Material, das zur Förderung emotionaler Intelligenz in der Schule herangezogen werden könnte. Diese Materialien müssten jedoch zielgruppenspezifisch adaptiert werden. Zum Beispiel könnten Emotionsbilder, welche im Rahmen emotionspsychologischer Forschung verwendet werden (z. B. der Facial Expression Analysis Tool – FEAT, Kaiser & Wehrle, 1994) als Basis für die Entwicklung altersspezifischer Materialien zur Erweiterung des emotionsbezogenen Vokabulars dienen. Der Komplexitätsgrad der dargestellten Emotionen sollte der Altersgruppe entsprechen, für welche die Materialien adaptiert werden. Vor allem für jüngere Schülerinnen und Schüler könnte zum Beispiel zur Veranschaulichung emotionalen Erlebens das in der Arbeitszufriedenheitsforschung häufig verwendete „Affektmeter“ verwendet werden (zum Einsatz des Affektmeters im Rahmen emotionspsychologischer Forschung in Schulen siehe Helmke, 1993).

11.6.5 Sukzessive Vermittlung von Komponenten emotionaler Intelligenz

Da Perzeption und Reflexion zentrale Komponenten emotionaler Intelligenz darstellen und für die Emotionsregulation sehr hilfreich sind, sollten diese beiden Aspekte Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, bevor konkrete Regulationsmethoden unterrichtet werden. Vergleichbar mit anderen Bereichen der Selbstregulation kann umfangreiches Wissen für das Gelingen emotionaler Regulationsprozesse sehr förderlich sein (vgl. die hierarchische Struktur des Selbstregulationsmodells von Boekaerts, 1999).

11.6.6 Ausbildung von Lehrkräften

Die Förderung emotionaler Kompetenzen in der Schule könnte integrativer Bestandteil der Lehrerausbildung werden beziehungsweise als Modul in Lehrerfortbildungen eingehen. Um EI in Lern- und Leistungssituationen adäquat vermitteln zu können, benötigen Lehrkräfte sowohl ein umfassendes Wissens- und Methodenrepertoire als auch Expertise zur Umsetzung dieses Wissens in konkrete Handlungen (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002). Multiplikatorenprogramme wären hierbei eine mögliche Implementierungsmethode. Einzelne Lehrkräfte können zum Beispiel ein Fortbildungsprogramm zur Förderung der emotionalen Intelligenz ihrer Schülerinnen und Schüler durchlaufen und anschließend als Multiplikatoren ihr Wissen schulintern (evtl. auch schulextern) an Kolleginnen und Kollegen weitergeben und mit diesen in Erfahrungsaustausch bezüglich der Implementierung bleiben.

11.6.7 Entwicklung alters- und fachspezifischer Instrumente zur Erfassung von EI-Komponenten

Es mangelt an adäquaten Instrumenten zur Evaluierung von EI-Förderprogrammen. Aufgrund der Komplexität des EI-Konstrukts wäre es sinnvoll, alters- und fachspezifische Instrumente zur Evaluierung von Teilzielen ihrer Förderung zu generieren. Derartige Instrumente könnten zum Beispiel ausschließlich das individuelle Emotionsvokabular oder das Wissen zur Komponentenausprägung spezifischer Emotionen erfassen.

11.7 Ausblick

Ein zentraler Grund für die Entwicklung und Durchführung zahlreicher EI-Förderprogramme ist wohl darin zu sehen, dass die Förderung emotionaler Intelligenz von Schülerinnen und Schülern intuitiv sinnvoll erscheint. Diesen Programmen fehlt jedoch zumeist eine theoretische und wissenschaftlich-evaluative Fundierung. Es scheint, als hätte praktisches Handeln im Bereich der Förderung emotionaler Intelligenz von Schülerinnen und Schülern die Forschung „überholt“, ohne sich auf empirische Ergebnisse zu stützen, die für die Entwicklung und Durchführung derartiger Programme notwendig wären. Da die meisten EI-Fördertechniken scheinbar keine oder nur eine schwache wissenschaftliche Basis besitzen, sind sie kritisch zu betrachten. Wir haben im vorliegenden Beitrag ein theoretisches Modell zur Förderung emotionaler Intelligenz in der Schule aufgezeigt, welches in ein Rahmenmodell zu Antezedenzen, „intelligenter“ Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungsemotionen eingebettet ist und die Grundlage zur Entwicklung theoriegeleiteter EI-Förderprogramme bilden kann.

Gegenwärtig ist die Evaluation derartiger Förderprogramme nur bedingt möglich, da es an adäquaten Instrumenten mangelt. Es wäre daher sowohl für die Forschung als auch

für die Praxis wichtig, Instrumente zur differenzierten Erfassung emotionaler Intelligenz im schulischen Lern- und Leistungskontext zu entwickeln und diese zur Untersuchung der Effektivität entsprechender Förderprogramme zu nutzen.

Literatur

- Abele, A. E. (1996). Einfluss positiver und negativer Stimmungen auf die kognitive Leistung. In J. Möller & O. Köller (Eds.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (pp. 91–111). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Andersen, P. A. & Guerrero, L. K. (1998). Principles of communication and emotion in social interaction. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion* (pp. 49–96). New York: Academic Press.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1–32.
- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28, 169–198.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–475.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Caruso, D. R. & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 150–167). Philadelphia: Psychology Press.
- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.
- Covington, M. V. (1997). A motivational analysis of academic life in college. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education* (pp. 61–100). New York: Agathon Press.
- Covington, M. V. & Wiedenhaupt, S. (1995). Turning work into play: The nature and nurturing of intrinsic task engagement. In J. C. Perry & R. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 101–114). New York: Agathon Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994). Affective science: A research agenda. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 411–434). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1978). *The facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Elias, M. J., Hunter, L. & Kress, J. S. (2001). Emotional intelligence and education. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 133–149). Philadelphia: Psychology Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, A. (2002). *Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy integrated approach* (2nd ed.). New York: Springer.
- Ellis, H. C. & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In K. Fiedler & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 25–43). Toronto, Canada: Hogrefe & Huber.
- Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation. In K. Fiedler & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition and social behavior* (pp. 25–43). Toronto, Canada: Hogrefe & Huber.
- Friesen, W. V. & Ekman, P. (1984). *EMFACS-7: Emotional facial action coding system*. Unveröffentlichtes Manual, University of California, San Francisco, CA.
- Frijda, N. H. (1998). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gendlin, E. T. (1991). On emotion in therapy. In J. D. Safran & L. S. Greenberg (Eds.), *Emotion, psychotherapy, and change* (pp. 255–279). New York: Guilford Press.
- Gendlin, E. T. (1997). The use of focusing in therapy. In J. K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy: The third conference* (pp. 197–210). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Geppert, U., Schmidt, D. & Galinowski, I. (1997). *Self-evaluative emotions coding system (SEECs)* (Technisches Manual No. 19/1997). München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Goetz, T. (2004). *Emotionen und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: Utz.
- Goetz, T., Zirngibl, A., Hall, N. & Pekrun, R. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. In P. Mayring & C. Rhoeneck (Eds.), *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594–607.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2003). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Hall, N., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Clifton, R. A. & Haynes, T. (in press). Enhancing primary and secondary control in achievement settings through writing-based attributional retraining. *Journal of Social and Clinical Psychology*.
- Hampel, P. & Petermann, F. (1998). *Anti-Stress-Training für Kinder*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77–86.
- Hofer, T. (2000). *Emotionale Intelligenz im Schulalltag: Erfahrungen und Anregungen für den Regel-klassen- und Spezialunterricht*. Biel: Schüler AG.

- Howells, K. & Day, A. (2003). Readiness for anger management: Clinical and theoretical issues. *Clinical Psychological Review, 23*, 319–337.
- Kaiser, S. & Wehrle, T. (1994). Emotion research and AI: Some theoretical and technical issues. *Geneva Studies in Emotion and Communication, 8*, 1–16.
- Klauer, K. J. (1988). Paradigmatic teaching of inductive thinking. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction* (2nd ed., pp. 23–45). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Klauer, K. J. & Phye, G. D. (1994). *Cognitive training for children: A developmental program of inductive reasoning and problem solving*. Toronto, Canada: Hogrefe & Huber.
- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 140–161). New York: Teachers College Press.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. & Beilke, B. (1988). *The Kusche affective interview*. Unveröffentlichtes Manuskript, Department of Psychology, University of Washington, Seattle, WA.
- Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1995). *International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings*. Gainesville, FL: University of Florida, The Center for Research in Psychophysiology.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mackintosh, N. J. (2001). *IQ and human intelligence*. New York: Oxford University Press.
- Martinez-Pons, M. (1998). Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 18*, 3–23.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality, 19*, 331–350.
- Martinez-Pons, M. (2001). *The psychology of teaching and learning: A three step approach*. New York: Continuum.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Meichenbaum, D., Turk, D. & Burstein, S. (1975). The nature of coping with stress. In I. Sarason & C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2, pp. 337–360). Washington, DC: Hemisphere.
- Molcho, S. (2001). *Alles über Körpersprache: Sich selbst und andere besser verstehen*. München: Mosaik.
- Molfenter, S. (1999). *Prüfungsemotionen bei Studierenden: Explorative Analysen und Entwicklung eines diagnostischen Instrumentariums*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Regensburg.
- Möller, J. & Köller, O. (1996). Attributionen und Schulleistung. In J. Möller & O. Köller (Eds.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (pp. 115–136). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford, UK: Elsevier.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–105.
- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook for theory and research* (Vol. 7, pp. 1–56). New York: Agathon Press.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 44–55.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Ricci-Bitti, P. & Scherer, K. R. (1986). Interrelations between antecedents, reactions, and coping responses. In K. R. Scherer, H. G. Wallbott & A. B. Summerfield (Eds.), *Experiencing emotion: A cross-cultural study* (pp. 84–97). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scherer, K. R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition and Emotion, 7*, 1–41.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.
- Shure, M. B. & Glaser, A. L. (2001). I can problem solve (ICPS): A cognitive approach to the prevention of early high-risk behaviors. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 122–139). New York: Teachers College Press.
- Smith, C. A. & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 813–838.
- Stegge, H. & Terwogt, M. M. (1998). Perspectives on the strategic control of emotions: A developmental account. In A. H. Fischer (Ed.), *Proceedings of the Xth conference of the international society for research on emotion*. Amsterdam: International Society for Research on Emotion.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist, 52*, 1030–1037.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping, motivation, and performance at college. *Research in Higher Education, 41*, 579–590.
- Titz, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen: Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskaalen*. Münster: Waxmann.
- Topping, K. J., Holmes, E. A. & Bremner, W. G. (2000). The effectiveness of school-based programs: For the promotion of social competence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 411–432). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van Brakel, J. (1994). Emotions: A cross-cultural perspective on forms of life. In W. M. Wentworth & J. Ryan (Eds.), *Social perspectives on emotion* (Vol. 2, pp. 179–237). Greenwich, CT: JAI Press.

- Van Overwalle, F. & De Metsenaere, M. (1990). The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. *British Journal of Educational Psychology*, *60*, 299–311.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, *98*, 219–235.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 548–573.
- Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- Weiner, B. & Graham, S. (1985). An attributional approach to emotional development. In E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 167–191). New York: Cambridge University Press.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, *37*, 215–231.
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T. & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds.), *Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 71–99). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Travis, F. & Freppan, P. A. (1997). Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 168–192). New York: Basic Books.