



Masterarbeit im Bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsbereich

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Maria von Salisch

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Bernhard Sieland

## **"Die Einflüsse der emotionalen Intelligenz im Lehrerberuf"**

Nadine Michaelis

Hellbrookkamp 41

22177 Hamburg

Matr.-Nr.: 3010086

Tel.: 040/6531788

Nadine.Michaelis@gmx.de

Studiengang: Lehramt an Grund- und Hauptschulen (M.Ed.)

Fachsemester: 02

Abgabetermin: 20.08.13

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>3-4</b>
<u>2. Emotionale Intelligenz</u>	5-12
2.1 Theorie	5-6
2.2 Modell	6-7
2.3 Entwicklung	7-10
2.4 Anwendungsgebiete	11-12
<u>3. MSCEIT 2.0</u>	12-22
3.1 Testkonzept	12-14
3.2 Testaufbau	14-16
3.3 Auswertung	17-19
3.4 Gütekriterien	19-22
<u>4. Studien zu den Einflüssen der emotionalen Intelligenz im Lehrerberuf</u>	22-37
<b>4.1 Studie von Marc A. Brackett et al. (2010)</b>	<b>22-30</b>
4.1.1 Fragestellung und Methode	22-24
4.1.2 Ergebnisse und Interpretation	24-28
4.1.3 Fazit	29-30
<b>4.2 Studie von Roisin P. Corcoran et al. (2012)</b>	<b>30-37</b>
4.2.1 Fragestellung und Methode	30-32
4.2.2 Ergebnisse und Interpretation	32-35
4.2.3 Fazit	35-37
<u>5. Vergleich der Ergebnisse der Studien</u>	37-40
5.1 Gemeinsamkeiten	37-38
5.2 Unterschiede	39-40
<b>6. Fazit</b>	<b>40-44</b>
6.1 Zusammenfassende Stellungnahme	40-43
6.2 Ausblick	43-44
7. Literaturverzeichnis	45-48
<b>Anhang</b>	
Eidesstattliche Erklärung	49

## 1. Einleitung

*„Training in emotional competencies is necessary so that both children (future adults) and teachers can successfully adapt. This is important not only for developing such competencies in the students and for preventing health issues in teachers, but also for creating favorable environments for learning.“ (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008, S. 442).*

In den letzten Jahren haben viele Autoren in Anlehnung an die Theorie der emotionalen Intelligenz (E.I.) von Mayer und Salovey (1990) die Bedeutung emotionaler Kompetenzen im Lehr-Lern-Kontext als auch in anderen Bereichen des Lebens in ihren Studien betont. Emotionale Intelligenz wird dabei von Salovey und Sluyter (1997, S. 10) als die Fähigkeit beschrieben, Emotionen erkennen, bewerten und ausdrücken zu können, sie für kognitive Prozesse zu nutzen, sie zu verstehen sowie sie zu Gunsten der intellektuellen und emotionalen Entwicklung regulieren zu können.

In diesem Sinne vertreten Palomera et al. mit obigen Zitat die Auffassung, dass emotionale Kompetenzen für Schüler<sup>1</sup> und Lehrkräfte gleichermaßen von entscheidender Bedeutung sind, da sie positive Lernbedingungen erzeugen. Folglich gehen sie davon aus, dass Lehrkräfte mit hoher E.I. die akademische und sozial-emotionale Entwicklung ihrer Schüler am besten fördern können (Palomera et al., 2008, S. 440).

Ebenfalls mutmaßen weitere Autoren, dass Lehrkräfte mit hoher E.I. besser mit dem tagtäglichen Stress im Lehrerberuf umgehen können und daher zufriedener sowie weniger anfällig für Burn-out sind (Brackett, Palomera, Mosja-Kaja, Reyes & Salovey, 2010, S. 408; 415).

Vor diesem Hintergrund plädieren neben Palomera et al. (2008, S. 448) und Brackett et al. (2010, S. 415) auch Corcoran und Tormey (2012, S. 4-7) für die Integration von Trainingsprogrammen zur Förderung emotionaler Kompetenzen in die Lehrerbildung. Dadurch können aus ihrer Sicht die Effektivität der Lehrkräfte bei ihrer Berufsausübung erhöht, das Lernen der Schüler verbessert und das Ziel einer umfassenden Bildung jedes Schülers verwirklicht werden (Palomera et al., 2008, S. 448). Diese und ähnliche Annahmen basieren auf Forschungsergebnissen zahlreicher Studien aus den letzten Jahren. Die Frage der Begrifflichkeit sowie der Messung von emotionaler Intelligenz spielen diesbezüglich ebenfalls eine wichtige Rolle. Was ist emotionale Intelligenz?

Wie kann man sie bei Individuen messen? Welche Wirkungen hat sie in verschiedenen Kontexten? Wie kann man sie fördern?

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im folgenden Text die männlichen Sprachformen gewählt. Entsprechende Aussagen gelten aber immer für beide Geschlechter.

Hinsichtlich dieser Fragen herrscht auch heutzutage noch Unstimmigkeit unter den Autoren. Allein die positive Auswirkung von E.I., wie die bessere Anpassung an Situationsanforderungen durch die Emotionsregulation, ist unbestritten.

Vor diesem Hintergrund stellt der Schulalltag mehr als andere Kontexte mannigfaltige Anforderungen an Lehrkräfte und Schüler. Diese können nur durch eine erfolgreiche Interaktion und produktive sowie motivierende Lernatmosphäre gewinnbringend für beide Seiten bewältigt werden. Hargreaves (1998) zufolge stellt der Umgang von Lehrkräften mit ihren Emotionen und denen ihrer Schüler dabei eine entscheidende Einflussgröße auf diese Faktoren dar.

Ausgehend von dieser Annahme konzentriert sich die vorliegende Ausarbeitung daher auf die Einflüsse der E.I. im Lehrerberuf. Sie vertritt dabei die These der oben genannten Autoren, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Ausprägung der E.I. bei Lehrkräften und ihrem Erfolg im Schulalltag gibt. Ziel der Arbeit ist es in diesem Sinne, einerseits das Konstrukt der E.I. vorzustellen und andererseits die Bedeutung derselben für den Lehr-Lern-Kontext darzulegen.

Demzufolge beschäftigt sich die erste Hälfte dieser Arbeit mit der Theorie, dem Modell, der Entwicklung und den Anwendungsgebieten emotionaler Intelligenz sowie dem MSCEIT 2.0 als Test zur Messung der E.I..

Im zweiten Teil werden stellvertretend für den bisherigen Forschungsstand zwei Studien zu den Einflüssen der E.I. im Lehrerberuf präsentiert und kritisch betrachtet. Anschließend werden ihre Ergebnisse miteinander verglichen und ein Resümee bezüglich der These dieser Ausarbeitung gezogen.

Als wissenschaftliche Grundlagen bezieht sich diese Ausarbeitung unter anderem auf die Bücher „Emotional Development and Emotional Intelligence“<sup>2</sup> von Peter Salovey und David J. Sluyter und „Emotionale Intelligenz“<sup>3</sup> von Ralf Schulze et al.. Ebenfalls dienten mehrere wissenschaftliche Artikel zur theoretischen sowie empirischen Fundierung dieser Arbeit. Die exakte Angabe der wissenschaftlichen Literatur befindet sich im Verzeichnis am Ende dieser Ausarbeitung.

---

<sup>2</sup> Salovey, P. & Sluyter, J. D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Education implications*. New York: Basic Books.

<sup>3</sup> Schulze, R., Freund, P. A. & Roberts, D. R. (Hrsg.). (2006). *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.

## **2. Emotionale Intelligenz**

### **2.1 Theorie**

Das Konzept der E.I. wurde 1990 von John D. Mayer und Peter Salovey in zwei wissenschaftlichen Artikeln das erste Mal vorgestellt und hat seitdem die Forschung in diesem Bereich wesentlich vorangetrieben (Salovey & Mayer, 1990). Hintergrund dieses Konstrukts war die Frage, inwiefern Emotion und Kognition als psychologische Konstrukte miteinander in Verbindung stehen. Dabei fand die Annahme, dass Emotionen kognitive Prozesse beeinflussen könnten, breite Akzeptanz. In diesem Zusammenhang stellte sich für viele Forscher auch die Frage, welche Rolle emotionale Prozesse in der Intelligenzforschung einnehmen könnten.

Das psychologische Konstrukt der Intelligenz wird unter anderem als kognitive Fähigkeit beschrieben, abstrakt zu denken sowie zu lernen und sich der jeweiligen Umgebung anzupassen (Corcoran & Tormey, 2012, S. 58). Daneben gibt es einige Modelle, die unterschiedliche Arten von Intelligenzen annehmen. Ein Beispiel dafür ist die Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner (1993; 2006, S. 14-18), der von einer intra- und einer interpersonalen Intelligenz ausgeht. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch Bezüge zur E.I. herstellen. Die E.I. stellt nach Mayer und Salovey eine Intelligenz dar, die sowohl Aussagen über die Fähigkeiten von Personen im Umgang mit eigenen Emotionen als auch mit den Emotionen anderer macht (Mayer, Salovey & Caruso, 2004, S. 198). Es handelt sich dabei ihrer Meinung nach um eine Intelligenz, da es sich von anderen Konstrukten wie der „verbal-propositional“ und „spatial-performance intelligence“ (Salovey et al., 1997, S. 8) oder der sozialen Intelligenz unterscheiden würde und trotzdem noch eng genug mit dem Intelligenzbegriff verbunden sei. Ebenfalls sei das Konstrukt der E.I. abgrenzbar von Persönlichkeitsmerkmalen, da es komplexe Denkprozesse beinhalte (Salovey et al., 1997, S. 8). In diesem Sinne definieren Mayer und Salovey E.I. als *„the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth“* (Salovey et al., 1997, S. 5).

Folglich nehmen sie an, dass Emotionen kognitive Prozesse unterstützen können, indem sie die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte eines Lerngegenstands lenken. Darüber hinaus sind ihrer Auffassung nach intelligente kognitive Prozesse erforderlich, um Emotionen voneinander unterscheiden sowie Verhalten auf bestimmte Emotionen zurückführen zu können (Salovey et al., 1997, S. 9).

Emotionen stellen aus Sicht der beiden Forscher Reaktionen auf die Umgebung dar, die sich über Mimik, Gestik und körpereigene Reize auf verschiedene Weisen äußern können (Mayer et al., 2004, S. 198; S. 199). Hinzu kommt, dass Mayer und Salovey davon ausgehen, dass einige Emotionen weltweit universell ausgedrückt und verstanden werden. Jedoch gebe es auch kulturelle Unterschiede im Ausdruck sowie der Deutung von Emotionen, die das Konstrukt der E.I. beeinflussen könnten (Salovey et al., 1997, S. 9). Des Weiteren leiten Mayer und Salovey vom Konstrukt der emotionalen Intelligenz die Begriffe des „emotional achievement“ (Salovey et al., 1997, S. 15) und „emotional competence“ (Salovey et al., 1997, S. 15) ab. Demnach sei E.I. die zentrale Fähigkeit über Emotionen und mithilfe von Emotionen logisch nachzudenken. Die Leistung dieser Fähigkeit zeigt sich aus ihrer Sicht in dem verfügbaren Wissen einer Person über Emotionen bzw. emotionsbezogenen Informationen. Der konkrete Leistungsstand der E.I. sei dabei ein Maß für die emotionale Kompetenz, die nach Salovey et al. (1997, S. 15) auch von den Lebenserfahrungen eines Menschen abhängt. Zu ihrer Theorie haben Mayer und Salovey ebenfalls ein Modell der E.I. und einen Test zu ihrer Messung entwickelt ( 2.2 u. 3.).

## **2.2 Modell**

Im Laufe der Jahrzehnte wurden verschiedene Modelle der E.I. entwickelt. Aufgrund der begrenzten Seitenzahl wird im Folgenden jedoch nur das Modell von Mayer und Salovey (1997) näher beschrieben, da sich dieses als einziges auch aus Sicht von Neubauer und Freudenthaler (2006, S. 41) ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten und nicht auch auf Persönlichkeitsmerkmale oder soziale Fähigkeiten bezieht.

Die E.I. setzt sich nach Mayer et al. aus vier Bereichen zusammen, und zwar:

1. die Wahrnehmung von Emotionen,
2. die Nutzung von Emotionen,
3. das Verstehen von Emotionen und
4. die Regulation von Emotionen (Mayer et al., 2004, S. 199).

Die ersten zwei Bereiche ordnen sie dabei der „Erfahrungsbasierte[n] Emotionalen Intelligenz“ zu und die letzten beiden der „Strategische[n] emotionalen Intelligenz“ (Steinmayr et al., 2011, S. 20; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003, S. 102; 103).

Die erfahrungsbasierte E.I. beinhaltet die Fähigkeit der Wahrnehmung und Bewertung emotionsbezogener Informationen mit allen Sinnen sowie ihren Einsatz zur Verbesserung kognitiver Denkprozesse. Die strategische E.I. beschreibt die Fähigkeit des Verstehens von emotionsbezogenen Informationen sowie die Verwendung von Strategien zur Planung und Organisation von Aktivitäten (Steinmayr et al., 2011, S. 20). Nach Mayer et al. (2004, S. 199) bilden die vier Bereiche der E.I. eine Hierarchie, die im nächsten Abschnitt (2.3) näher erläutert wird.

Das vorgestellte Modell von Mayer und Salovey wird von einigen Autoren wie beispielsweise Neubauer et al. (2006, S. 54; 55) kritisch betrachtet. Demnach werden die Bereiche der Nutzung sowie des Verstehens von Emotionen teilweise nicht als grundlegende Fähigkeiten einer E.I. beurteilt. Vielmehr würden sie zu emotionalem Wissen gehören, das oft unbewusst sei und somit keine Garantie für emotional intelligentes Verhalten darstellen würde (Roberts, Matthews & Zeidner, 2001; zit. n. Neubauer et al., 2006, S. 55). Ebenfalls wird kritisiert, dass Mayer und Salovey keinen Beweis für die tatsächliche Vorhersagekraft der Wirkung von E.I. im realen Leben erbracht hätten (Izard, 2001, S. 249).

Darüber hinaus wird die Eigenständigkeit dieses Konstrukts und seine Einordnung in die Gruppe bereits bestehender Konstrukte in Frage gestellt. So argumentiert Izard in seiner Studie, dass der Einfluss emotionsbezogener Fähigkeiten auf die soziale Kompetenz bei Kindern wesentlich auf die unmittelbare Wirkung der Emotionen zurückzuführen ist (Izard, 2001, S. 249). Folglich könnte weniger eine Intelligenz als eine „emotionale Anpassungsfähigkeit“ (Izard, 2001, S. 252; zit. n. Neubauer et al., 2006, S. 55) angenommen werden.

Hinzu kommt nach Salisch (2002, S. 35; 36), dass dem Modell von Mayer und Salovey Bezüge zwischen den beschriebenen Fähigkeiten und realen Kontexten sowie den „Bedingungen der Sozialisation und Entwicklung“ (Salisch, 2002, S. 36) zur Ausbildung der E.I. fehlen. Folglich fordert sie, dass das Konzept die sozialen Zusammenhänge, in denen jedes Individuum von Geburt an steht, mehr berücksichtigt (Salisch, 2002, S. 36).

### **2.3 Entwicklung**

Die Entwicklung der E.I. verläuft nach Mayer et al. im Sinne einer herkömmlichen Intelligenz, indem sie sich mit zunehmender Erfahrung, d.h. auch mit steigendem Alter weiter ausbildet. Ebenfalls wird ihre Entwicklung von sozialen Interaktionen beeinflusst und verläuft hinsichtlich der Bereiche der E.I. hierarchisch (Neubauer et al., 2006, S. 44).

Demnach bilden „basic psychological processes“ wie das Wahrnehmen von Emotionen, die Grundlage für die „more psychological integrated processes“ (Salovey et al., 1997, S. 10) wie das Verstehen von Emotionen.

Auch die Fähigkeitsstufen innerhalb der Bereiche sind hierarchisch geordnet, da sie im Verlauf des Lebens mit zunehmender Erfahrung immer komplexer werden können.

Im Folgenden wird die Entwicklung der Fähigkeiten in den vier Bereichen der E.I. nach Mayer und Salovey punktuell referiert, so dass jeweils die anfängliche und vollständig ausgebildete Fähigkeit näher erläutert wird. Für ausführliche Informationen zu allen Fähigkeitsstufen innerhalb der Bereiche der E.I. ist im Anschluss an diesen Gliederungspunkt (S. 10) ein Schaubild (Neubauer et al., 2006, S. 45) beigelegt.

Der erste Bereich beinhaltet nach Mayer und Salovey die Entwicklung des Wahrnehmens, Bewertens und Ausdrucks unterschiedlicher Emotionen und beginnt aus ihrer Sicht (Salovey et al., 1997, S. 10) bereits bei Säuglingen und Kleinkindern. Demnach könnten sie bereits eigene als auch Emotionen anderer wahrnehmen und voneinander abgrenzen. Diese Fähigkeit übertrage sich im Kindesalter ebenfalls auf unbelebte Gegenstände. Das Ausdrücken von Emotionen erfolge auch verstärkt durch die Imitation der emotionalen Ausdrücke und Gesten der Eltern (Schultz, Izard & Abe, 2006, S. 66). Bei erwachsenen Personen äußere sich diese Fähigkeit darin, dass sie ihre eigenen Emotionen verbalisieren und feine emotionale Nuancen sowie Mischungen von Emotionen wahrnehmen könnten (Salovey et al., 1997, S. 10). Das höchste Niveau in diesem Bereich stellt nach Mayer und Salovey (Salovey et al., 1997, S. 12) die Fähigkeit dar, vorgetäuschte Emotionen zu erkennen.

Im zweiten Bereich geht es nach Mayer und Salovey um die Fähigkeit, seine Emotionen zur Unterstützung kognitiver Prozesse zu nutzen. Die erste Stufe dieser Fähigkeit sei erreicht, wenn Emotionen den Fokus des Denkens einer Person auf bedeutsame Informationen richten würden. Das erfolgt beispielsweise, wenn man sich aus Angst vor einer anstehenden Prüfungen selbstständig einen Lernplan erstellt und beginnt den Lernstoff danach zu bearbeiten. Ebenfalls gehören ihnen zufolge (Salovey et al., 1997, S. 13) die Empathie bzw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in diesen Bereich.

Bei der vollständigen Ausbildung dieser Fähigkeit wüssten Personen demnach, dass verschiedene Stimmungen unterschiedliche Denkweisen unterstützen könnten und würden sie entsprechend nutzen (Salovey et al., 1997, S. 13).

Der dritte Bereich des Verstehens und Analysierens von Emotionen sowie des Nutzens von Emotionswissen beginnt nach der Auffassung von Mayer und Salovey (Salovey et al., 1997, S. 13) relativ früh, d.h. direkt nach dem das Kind Emotionen erkennen kann.



So verbinde es Emotionen mit bestimmten Begriffen, unterscheide sie in ihrer Ausprägung und Stärke und könne Ähnlichkeiten zwischen ihnen wahrnehmen.

Die Bedeutung von Emotionen lerne es dabei innerhalb von Beziehungen kennen (Salovey et al., 1997, S. 13). Als höchstes Level und als wichtigstes Kennzeichen der E.I. in sozialen Kontexten betrachten Salovey et al. (1997, S. 14) die Fähigkeit, die Veränderungen von Emotionen in bestimmten Situationen vorausahnen zu können.

Der vierte Bereich „Reflective Regulation of Emotions to Promote Emotional and Intellectual Growth“ (Salovey et al., 1997, S. 11) enthält aus Sicht von Salovey et al. (1997, S. 14) die komplexesten Fähigkeiten einer E.I.. Es geht um die Fähigkeit, seine Emotionen zum Nutzen des emotionalen und kognitiven Wachstums entsprechend zu regulieren (Salovey et al., 1997, S. 14). Aus Sicht von Mayer und Salovey drückt sich diese Fähigkeit in ihren Anfängen als Offenheit für Emotionen aus. Diese Offenheit werde begrenzt, indem das Kind von seinen Eltern Strategien zur Kontrolle von Emotionen lernen würde. Diese würden es befähigen, seine Emotionen und sein Verhalten voneinander trennen sowie regulieren zu können (Salovey et al., 1997, S. 14). Die höchste Stufe sei erreicht, wenn nicht nur die eigenen, sondern auch die Emotionen anderer bestmöglich reguliert werden können (Salovey et al., 1997, S. 11; 15).

Die hierarchische Entwicklung der E.I. von Mayer und Salovey wird in der wissenschaftlichen Literatur kritisch hinterfragt. Einer der Hauptgründe stellt aus Sicht von Steinmayr et al. (2011, S. 18) die Tatsache dar, dass diese ausschließlich auf theoretischen Annahmen beruht und es bisher keine empirischen Belege dazu gibt. Darüber hinaus wird kritisiert, dass Mayer und Salovey keine Begründungen für die Auswahl der Bereiche angeben und diese daher mit ihren Fähigkeitsniveaus fragwürdig erscheinen (Salisch, 2002, S. 36). Ebenfalls wird von Salisch (2002, S. 36) die Zusammenfassung der Fähigkeiten des Wahrnehmens, Bewertens und Ausdrucks von Emotionen innerhalb des ersten Bereichs der E.I. kritisch betrachtet. Die Wahrnehmung tritt aus ihrer Sicht entwicklungsbedingt wesentlich früher auf als die Bewertung der Emotionen, wobei letzteres auch von der Entwicklung der Kognition abhängt (Ekman & Oster, 1988; zit. n. Salisch, 2002, S. 36).

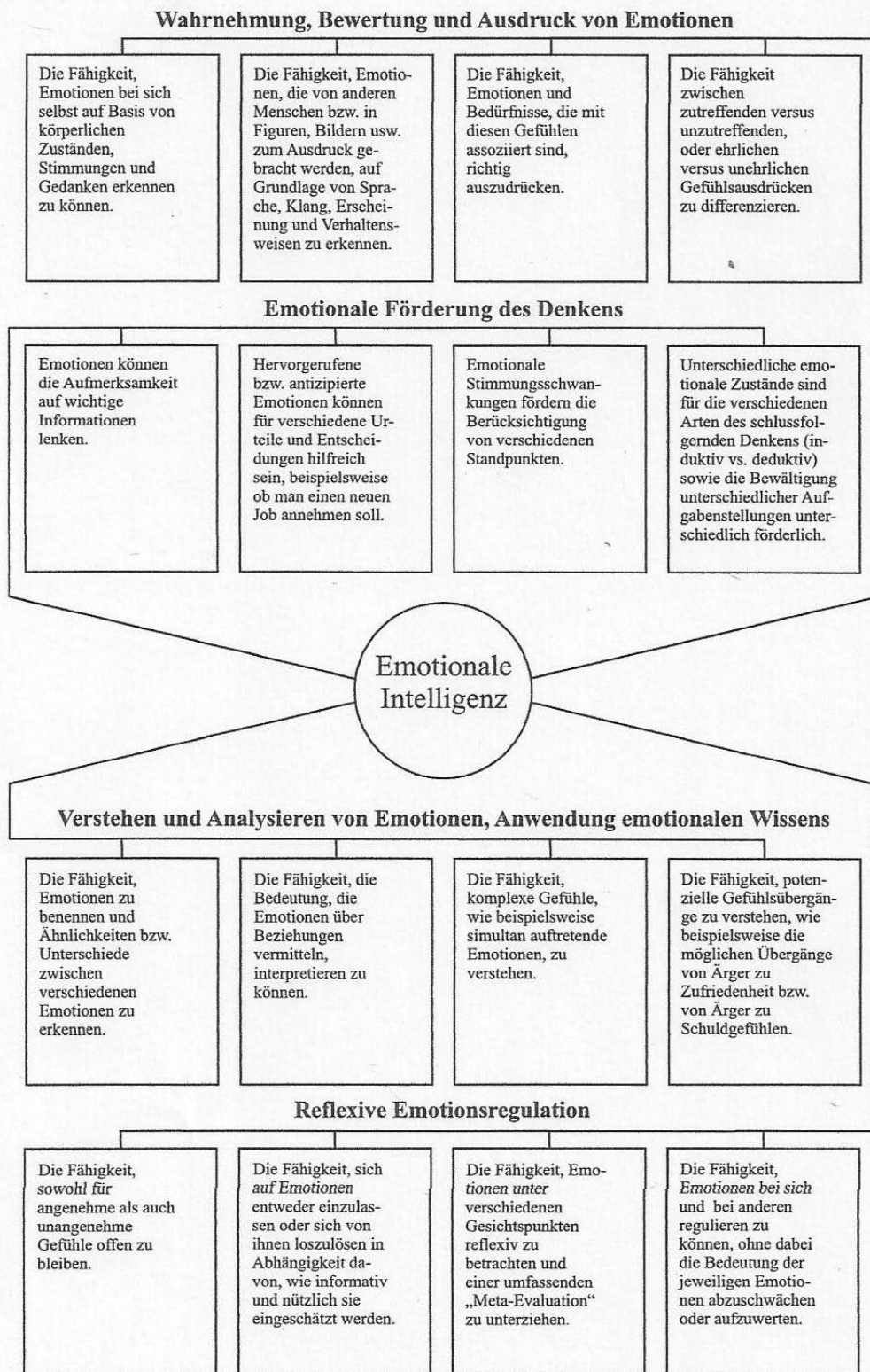


Abbildung 2.2 Mayer und Saloveys 1997er Modell der emotionalen Intelligenz.

## 2.4 Anwendungsgebiete

Im Folgenden werden aufgrund des Seitenumfangs limitierte Einblicke in die allgemeinen Einflussgebiete von E.I. sowie speziell für den Lehrerberuf dargestellt.

Das Verständnis der eigenen sowie anderer Emotionen und die Regulation derselben kann beispielsweise nach Schulze, Roberts, Zeidner, Matthews, Kuhn & Freund (2006, S. 31) dazu beitragen, dass Suchtmittelmissbrauch und Gewalttaten in der Gesellschaft zurückgehen. Folglich könnten emotional intelligente Menschen ihre Emotionen dahingehend kontrollieren und nutzen, wie es für sie und das Zusammenleben in einer Gesellschaft am besten sei. Vor diesem Hintergrund fördert E.I. aus Sicht von Jennings und Greenberg (2009, S. 492) auch im schulischen Kontext prosoziales Verhalten, so dass Lehrkräfte mit hoher E.I. als Vorbild für ihre Schüler fungieren könnten. Prosoziales Verhalten würde dabei ein positives Lernklima unterstützen und Konflikte in der Klasse reduzieren (Jennings et al., 2009, S. 492). Die Lehrkräfte könnten dadurch nicht nur bereits aufgetretene Konflikte und Probleme in der Klasse im Zuge ihres emotionalen Verstehens besser lösen, sondern diese auch rechtzeitig voraussagen und ihr Auftreten verhindern (Corcoran et al., 2012, S. 751).

Emotional intelligente Menschen sind demzufolge auch besser in der Lage, verschiedene Perspektiven zu einem Aspekt einzunehmen und sich in andere Menschen hineinzuversetzen. Durch ihre Strategien zur Emotionsregulierung könnten sie je nach Situation negative Emotionen abschwächen und damit Konflikte oder deren Eskalation verhindern. Diese Fähigkeit spielt eine besonders wichtige Rolle für Lehrkräfte, da sie in ihrem Beruf ständig in Kontakt mit Schülern, Eltern, Kollegen oder Vorgesetzten stehen. Diesbezüglich ist es Hargreaves (1998, S. 839) zufolge bedeutsam, dass Lehrkräfte die Emotionen der jeweiligen Schüler, Eltern und Kollegen nachvollziehen und optimal einschätzen können, um Missverständnisse in der Interaktion mit ihnen zu vermeiden. Missverständnisse können dabei nach Hargreaves (1998, S. 839) die emotionale Beziehung von Lehrkräften und Schülern belasten sowie zu negativen Emotionen führen, die ein effektives Lehren und Lernen behindern. Demgegenüber könne eine emotional intelligente Lehrkraft bei ihren Schülern und sich selbst mehr positive Emotionen erzeugen, die sich motivierend auf die Lernatmosphäre auswirken würden (Palomera et al., 2008, S. 442; 443). Ebenfalls kann die E.I. nach Seidel (2004, S. 258; 259; 260) auch außerhalb der Schule zu Konfliktlösungen bzw. Streitschlichtungen im privaten und öffentlichen Raum beitragen.

Des Weiteren könne E.I. positive Einflüsse auf den Gesundheitsbereich haben, da viele Erkrankungen mit Emotionen zusammenhängen würden (Seidel, 2004, S. 146).

Davon ausgehend würden Seidel zufolge (2004, S. 146; 147) ständiger Stress und die mangelnde Regulation von Emotionen zu Bluthochdruck, Herzinfarkten, Schlaganfällen sowie auch zu psychischen Krankheiten, z.B. Depressionen, beitragen. Vor diesem Hintergrund könne auch die Gefahr von Burn-out im Lehrerberuf durch den verbesserten Umgang mit Stress verringert und kognitive Prozesse mithilfe der E.I. optimiert werden. Brackett et al. (2010) haben diesbezüglich behauptet, dass Lehrkräfte mit höherer Fähigkeit, ihre Emotionen regulieren zu können, weniger Burnout gefährdet, leistungsfähiger und zufriedener mit ihrem Beruf seien.

Mithilfe der Emotionsregulation sind emotional intelligente Lehrkräfte weiterhin nach Corcoran et al. (2012, S.4; 5) fähig, ihre Emotionen und die ihrer Schüler dahingehend zu regulieren, dass eine optimale Lern- und Arbeitsatmosphäre für beide Seiten des Lehr-Lern-Kontextes entstehen könnte. Folglich würden sie ihre negativen Emotionen und die ihrer Schüler abschwächen und positive Emotionen für eine produktive Lernatmosphäre generieren (Brackett et al., 2010, S. 407). Dadurch werden Palomera et al. (2008, S. 442) zufolge die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler sowie die Lehrqualität der Lehrkräfte gesteigert und ihre Leistungen verbessert (Palomera et al., 2008, S. 442).

### **3. MSCEIT 2.0**

#### **3.1 Testkonzept**

Die Beschreibung eines psychologischen Konstrukts als Intelligenz setzt die Bedingung voraus, dass diese Fähigkeit mithilfe eines Messverfahrens erfasst werden kann (Salovey et al., 1997, S. 5). Aus diesem Grund haben Mayer und Salovey in den vergangenen Jahren drei fähigkeitsbasierte Messverfahren entwickelt, die die Fähigkeit der E.I. als psychologisches Konstrukt nachweisen sollen. Die Grundlage für die Verfahren bildete einerseits die Annahme, dass E.I. allgemein die Lösung von Problemen mithilfe von Emotionen ermöglichen würde. Andererseits gingen sie (Mayer et al., 2003, S. 97) davon aus, dass mit ihrer Hilfe auch besonders emotionale Probleme besser gelöst werden könnten.

Mayer und Salovey entschieden sich bei der Messung der E.I. gegen Selbstberichtsverfahren, da die selbsteingeschätzten Fähigkeiten aus ihrer Sicht oft nicht mit den objektiv messbaren übereinstimmen (Mayer et al., 2004, S. 203). Wilhelm (2006, S. 145) kritisiert des Weiteren, dass bereits existierende Selbstberichtsverfahren zur Messung von E.I. Items enthalten, die aus der Messung anderer Konstrukte wie emotionaler Empathie stammen.

Demnach lasse sich das Konstrukt der E.I. durch diese Verfahren nicht eindeutig von anderen abgrenzen. Darüber hinaus kann mit ihnen nach Wilhelm kein „maximales Verhalten“ (Wilhelm, 2006, S. 142; 144; 145) erfasst werden.

Das erste Modell von Mayer & Salovey zur Messung von E.I. war die „Multifactor Emotional Intelligence Scale“ (MEIS; Mayer et al., 1999). Diese wurde aufgrund ihrer mangelnden konzeptuellen Validität in den Bereichen des Verstehens und Nutzens der E.I. sowie der Testauswertung (Neubauer et al., 2006, S. 48) von Mayer et al. nochmals überarbeitet. Als verbesserte Variante des MEIS wurde dann der „Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test (MSCEIT RV1.1.)“ (Mayer et al., 2004, S. 200) vorgestellt. Auch an diesem Messinstrument wurde von mehreren Autoren (Roberts, Schulze, Reid, O'Brien, MacCann & Maul, 2006; Wilhelm, 2006, S. 149; 154; 157) hinsichtlich der Validität, der Anzahl der Aufgaben sowie weiterer psychometrischer Eigenschaften Kritik geübt.

Daraufhin entwickelten Mayer, Salovey und Caruso den MSCEIT 2.0 als neueste Version der vorherigen Messinstrumente. Dieser Test besteht aus 141 Items und besitzt nach Mayer et al. (2003, S. 97) bessere Ergebnisse hinsichtlich der Reliabilität, der Faktorenstruktur der Skalen sowie des „scoring“ (Mayer et al., 2003, S. 97), d.h. der Punktevergabe für E.I. Als Belege führen sie eigene und fremde Studien an, die ihrer Auffassung nach die Reliabilität und Validität des Konzepts eines allgemeinen Faktors für E.I., ihre Aufteilung der E.I. in erfahrungsbasierte und strategische E.I. und ihr Vier-Facetten-Modell empirisch bestätigen würden (Mayer et al., 2003, S. 101; 102; 103).

Der MSCEIT 2.0 stellt aufgrund seiner Validität und Reliabilität auch nach Wilhelm das bisher beste Messverfahren zur Erfassung „emotionaler Fähigkeiten“ (Wilhelm, 2006, S. 158) dar. Dennoch weist er daraufhin, dass der Test lediglich eine kristalline E.I. misst, d.h. eine solche, die stärker vom Bildungsniveau einer Person abhängt sowie mit zunehmenden Alter konstant bleibt oder leicht zunimmt, und keine fluide E.I. (Neubauer et al., 2006, S. 55; Schulze et al., 2006, S. 14). Kristalline Tests seien dabei stark „kulturabhängig“ (Neubauer et al., 2006, S. 56). Deshalb erachten Neubauer et al. (2006, S. 55) die Konstruktion anderer Tests zur Ermittlung der fluiden E.I. von Personen als sinnvoll. Des Weiteren merken Mayer et al. (2003, S. 104) selbst an, dass der Gebrauch des MSCEIT 2.0 bedachtsam erfolgen sollte, da weitere Forschungen notwendig seien, um die Konstruktvalidität und prädiktive Validität sowie das Kriterium für die Auswertung der Antworten weiter abzusichern. Ebenfalls kritisieren Corcoran et al. (2012, S. 74), dass die Aufgabenszenarien innerhalb des Tests auf den jeweiligen sozialen Kontext der Teilnehmer zugeschnitten werden müssen.

Dadurch kann man aus ihrer Sicht zuverlässigere Rückschlüsse auf die Fähigkeiten eines Probanden im realen Leben ziehen. Sie fordern diesbezüglich vor allem spezifische Aufgaben mit Bezug zum Lehr-Lern-Kontext (Corcoran et al., 2012, S. 74 u. 2.4).

### 3.2 Testaufbau

Zur Übersicht der unterschiedlichen Begriffsbezeichnungen dient die folgende Tabelle.

<b>Bezeichnung der Bereiche von E.I. nach Mayer &amp; Salovey (1997), übersetzt von Schulze et al. (2006, S. 45)</b>	<b>Bezeichnung der Bereiche von E.I. im deutschsprachigen MSCEIT 2.0 nach Steinmayr et al. (2011, S. 22; 23)</b>
1. Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen	1. Emotionswahrnehmung
2. Emotionale Förderung des Denkens	2. Emotionsnutzung
3. Verstehen und Analysieren von Emotionen, Anwendung von emotionalem Wissen	3. Emotionswissen
4. Reflexive Emotionsregulation	4. Emotionsregulation

Der MSCEIT 2.0 besteht aus 141 Items und acht Aufgabenabschnitten, die den allgemeinen Wert der E.I., den Wert für die zwei Bereiche der erfahrungsbasierten und strategischen E.I. sowie die Kompetenz in den vier Bereichen der E.I. ermitteln sollen (Steinmayr et al., 2011, S. 22; Mayer et al., 2003, S. 99). Jeder Bereich wird durch zwei Aufgabenabschnitte getestet. Die folgende Tabelle auf der nächsten Seite beschreibt den Testaufbau des MSCEIT 2.0 nach Steinmayr et al. (2011, S. 22-25) und Mayer et al. (2003, S. 99; 100).

Bereich der E.I.	Aufgaben (Abschnitt)	Items	Antwortformat	Ratingskala
Emotionswahrnehmung	- Gesichter (A)	20	One-Choice	1-5
	- Bilder (E)	30		
Emotionsnutzung	- Unterstützen (B)	15	One-Choice	1-5
	- Sinneseindrücke (F)	15		
Emotionswissen	- Veränderungen (G)	12	Multiple-Choice	5 Varianten
	- Komplexe Emotionen (C)	20		
Emotionsregulation	- Umgang mit eigenen Emotionen (D)	20	One-Choice	1-5
	- Emotionen in Beziehungen (H)	9		

Bei den Aufgaben *Gesichter* und *Bilder* zur Emotionswahrnehmung müssen die Probanden die „emotionsrelevanten Informationen“ (Steinmayr et al., 2011, S. 22) in vier ethnisch verschiedenen Gesichtern und drei abstrakten Bildern sowie Landschaften wahrnehmen und unterscheiden können. Dabei wird nach Steinmayr et al. (2011, S. 22) jedoch nicht die Wahrnehmung und der Ausdruck eigener Emotionen als Fähigkeit der E.I. getestet.

Die Aufgaben *Unterstützung* zur Messung des Bereiches der Emotionsnutzung sollen erfassen, wie die Testteilnehmer die Nützlichkeit verschiedener Emotionen zur Ausführung konkreter kognitiver Aufgaben oder Aktivitäten beurteilen (Mayer et al., 2003, S. 99). Beim Aufgabenabschnitt *Sinneseindrücke* müssen die Probanden überlegen, welche Sinneseindrücke, z.B. Temperatur, Geschmack, Wärme, sie mit einer Emotion am ehesten verbinden würden (Mayer et al., 2003, S. 99).

Im Bereich des Emotionswissens müssen die Testpersonen bei den Aufgaben *Komplexe Emotionen* angeben, inwieweit sie bestimmte Emotionen mit konkreten Situationen verbinden können und wissen, „wie sich Emotionen gegenseitig beeinflussen“ (Steinmayr et al., 2011, S. 24). Diese Fähigkeiten sind nach Salovey et al. (1997, S. 14) besonders wichtig für emotional intelligentes Verhalten in sozialen Kontexten. Ebenfalls sollen die Probanden bei den Aufgaben *Veränderungen* markieren, welche intensivierten Emotionen sich aus den in den Szenarien geschilderten Umständen am wahrscheinlichsten entwickeln (Mayer et al., 2003, S. 99).

Beim Aufgabenabschnitt *Umgang mit eigenen Emotionen* im Bereich der Emotionsregulation sollen die Probanden anhand von Geschichten beurteilen, welche Reaktionsmöglichkeiten am ehesten zur Aufrechterhaltung bestehender Emotionen einer Figur oder zur Entstehung neuer Emotionen beitragen können. Dazu müssen sie sich in die Personen hineinversetzen und ihr Wissen hinsichtlich der Regulation von Emotionen aktivieren (Mayer et al., 2003, S. 99). Die Aufgaben zu *Emotionen in Beziehungen* bestehen aus „drei Situationsbeschreibungen“ (Steinmayr et al., 2011, S. 25), bei denen die Teilnehmer die Wirksamkeit verschiedener Reaktionen zur Emotionsregulation anderer bewerten sollen (Mayer et al., 2003, S. 99; 100).

Der Testaufbau des MSCEIT 2.0 wird unter anderem von Wilhelm (2006, S. 157) kritisiert, der den Aufgaben einen Mangel an Inhaltsbreite vorwirft. Demnach würden zwei Aufgabenteile für einen Bereich der E.I. nicht ausreichen, um die inhaltliche Dimension vollständig abzudecken. Dies wird beispielsweise bei den Aufgaben zur Emotionswahrnehmung deutlich, indem der eigene Ausdruck verschiedener Emotionen bzw. die Wahrnehmung der eigenen Emotionen als Teil der E.I. nicht berücksichtigt werden.

Deshalb fordert Wilhelm zum einen „vielseitigere Aufgabentypen“ (2006, S. 157) und zum anderen die Erweiterung des Modells um mehr Variablen, um die Gültigkeit der vier Bereiche der E.I. zu überprüfen (2006, S. 157). Hinzu kommt, dass explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen nach Wilhelm (2006, S. 149) eine Dominanz von einzelnen Aufgaben für das Ergebnis eines Fähigkeitsbereichs aufgezeigt hätten. Demnach würde zum Beispiel der Aufgabenteil zu den Sinneseindrücken erheblich stärker den Bereich der Emotionsnutzung erfassen, als die Aufgaben zur Unterstützung kognitiver Prozesse (Wilhelm, 2006, S. 149). Wilhelm (2006, S. 157) schlägt deshalb eine Aufteilung der „Varianz der Indikatoren“ in jeweils eine Varianz für den Gesamtwert als allgemeinen Faktor und in jeweilige Varianzen für die Faktoren auf den unteren „Ebenen“ (2006, S. 157) des Modells vor, damit sich die jeweiligen Ergebnisse der Einzelaufgaben nicht negativ auf alle Gesamtwerte des Tests auswirken.

Als weiteren Kritikpunkt hat diese Ausarbeitung keine Begründungen von Mayer et al. (2003; 2004) gefunden, weswegen die Anzahl der Items in den Aufgabenabschnitten zum Teil sehr stark variiert. So wird beispielsweise das Wissen über komplexe Emotionen mit 12 Items und das zur Veränderung von Emotionen mit 20 Items getestet. Die Verteilung der Items erweckt daher einen willkürlichen Anschein. Die Variation der Antwortformate bei den Aufgaben haben Mayer et al. (2003, S. 99) hingegen vor dem Hintergrund erklärt, dass dadurch eine Verallgemeinerung der Ergebnisse, unabhängig vom Antwortformat, ermöglicht sowie Messfehler minimiert werden.



### 3.3 Auswertung

Zur Beurteilung der Punktwerte eines Probanden wird ein Mittelwert der Standardwerte (EIQ-Wert) von 100 mit einer Standardabweichung von 15 verwendet. Demzufolge entspricht die „emotionale Fähigkeit“ (Steinmayr et al., 2011, S. 34) einer Person genau der durchschnittlichen emotionalen Fähigkeit der Vergleichsgruppe, wenn sie einen Wert von 100 oder einen Prozentrang von 50 erreicht (Steinmayr et al., 2011, S. 34).

Nach Mayer et al. (2004, S. 200) müssen Tests zur E.I. Antworten enthalten, die man nach einem bestimmten Maßstab als mehr oder weniger richtig bewerten kann. Erst wenn dieses Kriterium erfüllt sei, könne man diese Tests mit anderen Intelligenztests gleichsetzen (Mayer et al., 2004, S. 200). Zur Bestimmung von Maßstäben für die Bewertung von Testantworten, d.h. als „Lösungskriterium“ (Steinmayr et al., 2011, S. 25) haben sich Mayer et al. (2003, S. 100) sowohl für die „Konsensusmethode“ (Steinmayr et al., 2011, S. 26) als auch die „Expertenmethode“ (Steinmayr et al., 2011, S. 26) entschieden.

Die Konsensusmethode wurde von Mayer et al. (2004, S. 200) gewählt, da sie ausgehend von ihrer Theorie einer E.I. annehmen, dass die Allgemeinheit dazu fähig sein müsste, die bestmöglichen Antworten zu den Fragen des MSCEIT 2.0 festzustellen. Diese Annahme begründen sie auch mit der dargestellten Entwicklung von E.I. (Mayer et al., 2004, S. 200 u. 2.3). Nach ihr verfügt jeder Mensch bereits von frühester Kindheit an über E.I. und bildet diese Fähigkeiten durch zunehmende Erfahrungen im weiteren Lebenslauf aus (2.3). Folglich müsste die normale Population Mayer et al. zufolge (2004, S. 200) einen guten Maßstab für die Lösung der Aufgaben zur E.I. präsentieren können.

Bei der Konsensusmethode werden die Antworten eines Testteilnehmers zu einer Aufgabe mit der Antworthäufigkeit einer „möglichst heterogenen Normierungsstichprobe“ (Steinmayr et al., 2011, S. 26) ins Verhältnis gesetzt. Demnach werden für jeden Teilnehmer der Gesamtwert der E.I., die zwei Werte für die erfahrungsbasierte und strategische E.I., die vier Werte für die Bereiche der E.I. und die acht Werte für die jeweiligen Aufgabenteile mit den Antworten dieser Normierungsstichprobe verglichen. Wenn ein Proband nun eine Antwort angibt, die 80% der Stichprobe ebenfalls angekreuzt hat, entspricht sein Wert somit im Verhältnis zur Stichprobe .80 (Mayer et al., 2003, S. 100). Mayer et al. (2003, S. 98; 99) haben für die Normierungsstichprobe 2112 erwachsene Probanden zwischen 18 und 69 Jahren mit dem MSCEIT 2.0 getestet. 58,6% waren Frauen und das Durchschnittsalter lag bei 26,25 Jahren (SD= 10,51) (Mayer et al., 2003, S. 99).

Die Teilnehmer wiesen unterschiedliche Bildungsgrade, von keinem Abschluss bis zum Master- und höheren Abschlüssen, sowie unterschiedliche Ethnien und Nationalitäten auf. Die Mehrzahl der Stichprobe, d.h. 1240 Personen, stammte aus den USA. Die Tests wurden auf Englisch durchgeführt (Mayer et al., 2003, S. 99). Informationen zur deutschen Normierungsstichprobe werden aufgrund des Seitenumfanges nicht erwähnt, befinden sich aber im Testmanual von Steinmayr et al. (2011, S. 28; 50-52).

Neben dieser Methode haben sich Mayer et al. (2004, S. 200) auch der „Expertenmethode“ (Steinmayr et al., 2011, S. 26) bedient, da sie davon ausgehen, dass eine mögliche Fehleinschätzung des Tests durch die allgemeine Stichprobe nicht ausgeschlossen werden kann. Als Experten für Emotionen haben Mayer et al. (2003, S. 99) 21 Mitglieder der International Society of Research in Emotion (ISRE) ausgewählt, die den MSCEIT 2.0 beantworteten. Diese Stichprobe setzte sich aus 10 männlichen und 11 weiblichen Experten aus acht verschiedenen westlichen Ländern zusammen, die ein Durchschnittsalter von 39,38 Jahren ( $SD=6,44$ ) aufwiesen (Mayer et al., 2003, S. 99).

Die häufigsten Antworten dieser Stichprobe zu den verschiedenen Items dienten wie bei der Auswertung nach der Konsensusmethode als das Kriterium, nach dem die Antworten eines Testteilnehmers beurteilt wurden (Mayer et al., 2003, S. 100).

Mayer et al. (2003, S. 100; 101) haben bezüglich dieser Methoden auch überprüft, inwiefern die Antworten der allgemeinen Stichprobe und der Expertenstichprobe einander ähneln, um die Konvergenz der Beiden festzustellen. Es ergab sich dabei eine hohe Korrelation von  $r=.91$  (Mayer et al., 2004, S. 201). Bezüglich der vier Bereiche der E.I. zeigte sich nach Mayer et al. (2003, S. 101) hingegen auch, dass die gewählten Antworten der Experten in den Bereichen der Emotionswahrnehmung und des Emotionswissens ein besseres Lösungskriterium für den MSCEIT 2.0 darstellten. Demnach war die Beurteilerübereinstimmung der Experten hinsichtlich der jeweiligen Antworten in diesen Bereichen signifikant höher als die der allgemeinen Normierungsstichprobe. Gründe für diese Ergebnisse sehen Mayer et al. (2003, S. 101) darin, dass diese Bereiche bereits ausführlich von der Emotionsforschung untersucht wurden. In diesem Sinne verfügen die Experten gegenüber der Allgemeinheit über einen Wissensvorsprung und können die jeweiligen Antworten besser beurteilen (Mayer et al., 2003, S. 101; 104).

Auch die Beurteilerübereinstimmung der Experten untereinander wurde von Mayer et al. (2003, S. 100) überprüft. Diese Untersuchungen zeigten, dass die Beurteilerübereinstimmung bei den Experten generell höher war als bei der Normierungsstichprobe (Mayer et al., 2003, S. 100; 101).

Hierauf basierend gehen Mayer et al. (2003, S. 104) davon aus, dass die Verwendung der Expertenmethode für die Bestimmung des Lösungskriteriums beim MSCEIT 2.0 möglicherweise reliabler und valider ist als die Konsensusmethode.

Wilhelm (2006, S. 154) und Roberts et al. (2001, S. 228) kritisieren Mayer et al. hinsichtlich ihrer Lösungskriterien für den MSCEIT 2.0, da man aus ihrer Sicht rationale Beurteilungsmaßstäbe für die Bewertung der Korrektheit von Antworten eines Fähigkeitstestes wie dem MSCEIT 2.0 braucht. Dementsprechend fordern sie, dass Mayer et al. neben den Maßstäben der Experten- und Konsensusmeinung zur Aufgabelösung des MSCEIT 2.0 auch objektive Kriterien zur Beurteilung der E.I. einer Testperson entwickeln sollen.

### **3.4 Gütekriterien**

Die *Validität* des englischsprachigen MSCEIT 2.0 wird in der wissenschaftlichen Literatur (Wilhelm, 2006; Roberts et al., 2006; Gignac, 2005) sehr oft hinterfragt und daher im folgenden Abschnitt im Speziellen betrachtet und diskutiert. Anschließend werden die Reliabilität und Objektivität des Tests noch kurz angesprochen.

Hinsichtlich der Validität kritisieren Neubauer et al. (2006, S. 54), dass immer noch keine Belege für eine ausreichende *Konstruktvalidität* des Tests nachgewiesen wurden und somit auch keine Bestätigung der *diskriminanten Validität*.

Folglich bestünde die Möglichkeit, dass der MSCEIT 2.0 nicht nur die E.I. als etwas Neues messe, sondern auch bereits länger etablierte psychologische Konstrukte (Roberts et al., 2001, S. 205). Ebenfalls ist nach Schaie (2001, S. 246) und Steinmayr et al. (2011, S. 41) die *konvergente Validität* der englischsprachigen sowie deutschsprachigen Testversion noch nicht ausreichend erforscht. Jedoch berichtet Roberts et al. (2006, S. 666) bezüglich der *konvergenten Validität* von signifikanten Zusammenhängen zwischen der gemessenen strategischen E.I. sowie insbesondere ihrem Bereich des Verstehens von Emotionen und anderen Intelligenzmessungen. Dieser Befund unterstützt nach Roberts et al. die Annahme, dass es sich bei dem gemessenen Konstrukt der E.I. um eine Art von Intelligenz handelt. Demgegenüber erwiesen sich seine Ergebnisse des Vergleichs im Bereich der Emotionswahrnehmung mit üblichen Messverfahren der Emotionsforschung als problematisch. Folglich zeigte sich nur für die Letzteren ein Zusammenhang mit einem Intelligenzfaktor (Roberts et al., 2006, S. 666). Daher ist die Validität des Bereichs der Emotionswahrnehmung aus Sicht von Roberts et al. (2006, S. 666; 668) kritisch zu hinterfragen.

Hinzu kämen gefundene Ähnlichkeiten zwischen den Konzepten der sozialen und der emotionalen Intelligenz, die die Eigenständigkeit des Konstrukts weiter einschränken würden (Roberts et al., 2006, S. 668).

Dagegen hat Mayer et al. (2004, S. 203) zufolge, die Studie von Jaušovec, Jaušovec & Gerlic (2001) gezeigt, dass Personen mit hohen Werten im MSCEIT 2.0 weniger kognitive Ressourcen für eine Problemlösung brauchen würden als andere. Ebenfalls bestünden hohe Korrelationen zwischen Intelligenzmessungen und dem Bereich des Emotionswissens, die die Validität des Konstrukts als Intelligenz bestätigen würden (Mayer et al., 2004, S. 203).

Darüber hinaus wird die *inkrementelle Validität* von Roberts et al. (2001, S. 228) als fraglich angesehen. Ihrer Auffassung nach müsste kontrolliert werden, ob der MSCEIT 2.0 andere Variablen wie Persönlichkeitseigenschaften misst, die für reale Fähigkeiten unabhängig von der E.I. verantwortlich sein könnten (Roberts et al., 2001, S. 228).

Im Hinblick auf die *faktorielle Validität* des MSCEIT 2.0 gibt Wilhelm (2006, S. 149) an, dass explorative Faktorenanalysen die Struktur des MSCEIT 2.0 mit seinen vier Bereichen der E.I. unterstützen. Daher entspreche sie weitestgehend dem theoretischen Vier-Facetten-Modell der E.I. von Salovey et al. (1997). Hingegen sei die inhaltliche Gewichtung der einzelnen Aufgaben für die Bereiche sehr verschieden und deshalb die *Inhaltsvalidität* des MSCEIT 2.0 umstritten (Wilhelm, 2006, S. 149).

Roberts et al. (2006, S. 666) bestätigen mit ihrer Untersuchung zur Validität des MSCEIT 2.0 zwar die Aufteilung der E.I. in die erfahrungsbasierte und strategische E.I., jedoch nicht diejenige der vier Bereiche. Die vom MSCEIT 2.0 gemessenen Bereiche der E.I. können nach Roberts et al. (2006, S. 666) kaum empirisch voneinander abgegrenzt werden. Ebenfalls bestreitet Gignac (2005, S. 233-235) die Validität des 1-Faktor- und 2-Faktorenmodells zur Beschreibung der E.I. im MSCEIT 2.0, wie sie von Mayer et al. (2005, S. 102; 103) dargestellt wird. Einzig das 4-Faktorenmodell kann nach Gignac (2005, S. 233) eine *faktorielle Validität* aufweisen. Seine Analysen (Gignac, 2005, S. 233) hätten aber auch ergeben, dass die Bereiche der Wahrnehmung und der Nutzung von Emotionen sehr stark miteinander korrelieren. Demnach ist es Gignac zufolge (2005, S. 234) fraglich, inwiefern beide Bereiche wirklich unterschiedliche Konstrukte der E.I. messen würden.

Für die *prädiktive Validität* des Tests konnten aus Sicht von Wilhelm (2006, S. 149) teilweise hohe Korrelationen beim Vergleich einiger Selbstberichtsverfahren zur Empathiefähigkeit und dem MSCEIT 2.0 festgestellt werden.

Des Weiteren wurden hohe negative Korrelationen von deviantem Verhalten und E.I. gefunden (Wilhelm, 2006, S. 149). Folglich wären Personen mit hoher E.I. weniger gefährdet, straffällig zu werden.

Dagegen gibt es unterschiedliche empirische Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs der E.I. und dem Schulerfolg. Steinmayr et al. (2011, S. 45) führen verschiedene Studien (Barchard, 2003, Lisman, 2001) an, die bedeutsame positive Korrelationen zwischen beiden Variablen aufweisen, während Mayer et al. (2004, S. 206) eher mittelmäßige Korrelationen angeben. Das Maß der positiven Korrelation zwischen der E.I. und den Aufgaben eines Schultests hänge demzufolge sehr stark davon ab, inwiefern die Aufgaben mit Emotionen in Verbindung stünden (Mayer et al., 2004, S. 206).

Weitere Einflüsse von E.I. unter anderem auf den Lehrerberuf finden sich in 2.4 und 4. dieser Ausarbeitung.

Die *Reliabilität* des MSCEIT 2.0 wurde nach Mayer et al. (2003, S. 101; 2004, S. 202) sowohl durch die Methode der Testhälftenreliabilität sowie der Retestreliabilität überprüft. Dabei ergaben sich nach Mayer et al. (2003, S. 101) bei der Testhälftenreliabilität hohe Korrelationen von  $r=.93$  für die Normierungsstichprobe und  $r=.91$  für die Expertenstichprobe. Ebenfalls wurden hohe Korrelationswerte für die Reliabilitäten der erfahrungsbasierten und strategischen E.I., und zwar von  $r=.86$  bis  $r=.90$ , und der vier Bereiche der E.I., d.h.  $r=.76$  bis  $r=.91$  von Mayer et al. (2004, S. 202) vorgestellt.

Steinmayr et al. (2011, S. 38) sind der Auffassung, dass die Reliabilität der Bereiche der Nutzung, des Verstehens und der Regulation von Emotionen zwar „zufriedenstellend“ (2011, S. 38) sind, aber weitere Überprüfungen stattfinden sollten, um diese noch zu verbessern.

Die Retestreliabilität beträgt nach einer Studie von Mayer und Brackett (2003)  $r=.86$  (Brackett & Mayer, 2003; zit. n. Mayer et al., 2004, S. 202). Mayer et al. (2004, S. 202) merken jedoch an, dass die Reliabilitäten der einzelnen Aufgaben eher gering ausfallen. Daher empfehlen sie nur den Gesamtwert, die Werte der zwei Kategorien sowie die Werte der vier Bereiche zur Beurteilung der E.I. einer Person zu verwenden (Mayer et al., 2003, S. 101).

Bei der *Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität* des Tests gehen Steinmayr et al. (2011, S. 37) davon aus, dass diese bei „adäquater Handhabung“ (2011, S. 37) der darauf bezogenen Informationen im Testhandbuch als gegeben betrachtet werden können.

Demnach seien die Vorgaben sehr standardisiert und es erfolge eine computerbasierte Auswertung, die subjektiven Einflüssen von Beurteilern vorbeugen würde (Steinmayr et al., 2011, S. 37).

Insgesamt zeigt sich somit, dass vor allem im Bereich der Validität und den Aufgabebereichen des MSCEIT 2.0 noch mehr empirische Nachforschungen notwendig sind, um die Eignung dieses Tests zur Erfassung von E.I. weiter zu verifizieren.

#### **4. Studien zu den Einflüssen der emotionalen Intelligenz im Lehrerberuf**

##### **4.1 Studie von Marc A. Brackett et al. (2010)**

###### 4.1.1 Fragestellung und Methode

Im Hintergrund der Studie „Emotion-regulation ability, burnout, and Job satisfaction among british secondary-school teachers“ von Brackett et al. (2010, S. 406) steht die Frage, welche psychologischen Größen ein Prädiktor für weniger emotionale Erschöpfung, mehr positive Emotionen und damit für größere Selbstwirksamkeitserwartung sowie berufliche Zufriedenheit bei Mittelschullehrkräften darstellen.

Brackett et al. (2010, S. 406) untersuchen diesbezüglich, welche Rolle die Emotionsregulation (ERA) der Lehrkräfte als Bestandteil der E.I. in diesem Zusammenhang spielt. Die ERA ist aus Sicht der Autoren besonders wichtig für den Lehrerberuf, da Lehrkräfte alltäglich einem großen Maß an emotionalem Stress ausgesetzt sind, der bei nicht funktionierender Regulation schnell zum Burnout führen kann (Brackett et al., 2010, S. 407). In diesem Sinne gehen Brackett et al. (2010, S. 407) davon aus, dass Lehrkräfte mit hoher ERA den emotionalen Anforderungen und dem Stress des Lehr-Lern-Kontextes besser gewachsen sind, als solche mit niedrigen Werten.

Als Ursachen für den Stress von Lehrkräften nennen sie unter Bezugnahme auf die Ergebnisse mehrerer Studien (Chan, 1998; Turk, Meeks, & Turk, 1982, Burke & Green-glas, 1994; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 406) unter anderem das Störverhalten von Schülern, große Klassengrößen und den Zeitdruck, unter dem Lehrkräfte stehen. Neben Burnout führe permanenter Stress ebenfalls zu reduzierter Selbstwirksamkeitserwartung, größerer emotionaler Erschöpfung sowie beruflicher Unzufriedenheit von Lehrkräften und wirke sich somit negativ auf die Lehrqualität aus (Brackett et al., 2010, S. 406).

Im Zusammenhang des Einflusses der ERA auf Burnout und die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften, wollen Brackett et al. auch die indirekte Rolle positiver und negativer Gefühle sowie der sozialen Unterstützung von Schulleitern auf Lehrkräfte untersuchen.

Brackett et al. (2010, S. 408) haben hierzu die folgenden sechs Hypothesen aufgestellt:

1. ERA weist eine positive Korrelation mit beruflicher Zufriedenheit auf und eine negative mit Burnout,
2. ERA ist positiv mit positiven Gefühlen und negativ mit negativen Gefühlen korreliert,
3. ERA korreliert positiv mit der Unterstützung vom Schulleiter,
4. die Zusammenhänge zwischen positiven und negativen Gefühlen sowie der Unterstützung vom Schulleiter und der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte sind jeweils positiv bzw. negativ entsprechend den Erwartungen der Autoren,
5. Gleiches gilt für den Zusammenhang der Variablen mit Burnout,
6. sowohl positive und negative Gefühle als auch die Unterstützung des Schulleiters stellen Einflussfaktoren auf das Verhältnis von ERA, Burnout und beruflicher Zufriedenheit dar.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen testeten Brackett et al. (2010, S. 408) eine Gruppe von 123 (w= 74, m= 49) Mittelschullehrkräften aus drei Schulen im englischen Kent. Diese besaßen aufgrund ihrer verschiedenen Klassenstufen von 6-12 Schuljahren eine Repräsentativität von fast 100% für die Gesamtlehrerschaft der Schulen und waren zum Großteil weißer Hautfarbe.

Das durchschnittliche Alter der Lehrkräfte lag bei 37,79 Jahren und ihre Lehrerfahrung betrug durchschnittlich 10,35 Jahre. Für die Messung der ERA füllte die Untersuchungsgruppe den MSCEIT 2.0 aus. Brackett et al. (2010, S. 409) verwendeten das Expertenkriterium für die Auswertung der Ergebnisse der Probanden, da dieses sich Mayer et al. (2003) zufolge als reliabler als das Konsensuskriterium erwiesen hatte. Darüber hinaus sollten die Testteilnehmer die Größe der sozialen Unterstützung durch ihren Schulleiter anhand eines Fragebogens mit zehn Items von Baruch-Feldman et al. (2002; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 409) mithilfe einer Skala von 1-4 bewerten. Höhere Werte entsprachen einer größeren empfundenen sozialen Unterstützung durch den Schulleiter.

Des Weiteren mussten die jeweiligen Lehrkräfte in einer Selbstberichtsskala (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 409) mithilfe eines Rankings von 1-5 angeben, in welchem Ausmaß sie bestimmte positive (negative) Emotionen in den letzten zwei Wochen empfunden hatten.

Die berufliche Zufriedenheit der Probanden wurde ebenfalls durch einen Selbsteinschätzungsfragebogen von Travers und Cooper (1993; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 409) anhand einer Skala mit 15 Items und einer Bewertung von 1-7 überprüft. Brackett et al. (2010, S. 409) heben diesbezüglich hervor, dass dieser sowohl die intrinsischen als auch extrinsischen Elemente der Zufriedenheit im Lehrerberuf erfasst. Niedrigere Werte stehen dabei für weniger berufliche Zufriedenheit.

Hinsichtlich der beruflichen Burnout-Gefahr verwendeten Brackett et al. den Maslach-Burnout-Inventory-Educators Fragebogen (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 409). Dieser misst mithilfe von 22 Items und einer Skala von 1-7 die Häufigkeit, mit der die Probanden die drei Aspekte des Burnout Syndroms, d.h. emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und verringerte Selbstwirksamkeitserwartung, im Alltag empfunden haben. Es handelt sich dabei wiederum um subjektive Einschätzungen der Testteilnehmer. Zur Überprüfung, inwiefern die soziale Erwünschtheit der Antworten die Ergebnisse der Probanden bei der Messung der ERA beeinflusst hat, wurde von Brackett et al. zusätzlich die Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (Strahan & Gerbasi, 1972; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 410) eingesetzt.

Die gesamte Testbatterie (Fragebögen inklusive) musste von der Untersuchungsgruppe in kleinen Gruppen in einem Zeitraum von zwei Stunden während des Schultages online ausgefüllt werden (Brackett et al., 2010, S. 410).

Als Einschränkungen dieser Studie nennen Brackett et al., dass andere Messverfahren für die untersuchten Variablen sowie eine Längsschnittstudie mit einer größeren und heterogeneren Untersuchungsgruppe von Lehrkräften notwendig sind, um die Ergebnisse ihrer Untersuchung weiter zu verifizieren.

Sie erachten neben dem MSCEIT 2.0 Messungen als sinnvoll, die nicht nur die theoretische ERA, sondern auch die Häufigkeit ihrer Anwendung bei den Lehrkräften überprüfen. Ebenfalls sind aus ihrer Sicht zusätzliche Befragungen von Schulleitern hilfreich sowie Methoden zur Erfassung der Gefühle von Lehrkräften über einen längeren Zeitraum (Brackett et al., 2010, S. 415).

#### 4.1.2 Ergebnisse und Interpretation

Der MSCEIT 2.0 ergab im Bereich der ERA für die Mittelschullehrer im Vergleich mit dem Expertenkriterium Durchschnittswerte unterhalb des Mittelwertes von 100. Diese lagen aber noch innerhalb einer Standardabweichung.



Des Weiteren zeigten sich Brackett et al. (2010, S. 410) zufolge keine signifikanten Zusammenhängen zwischen ERA und negativen Gefühlen, emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation bei der Untersuchungsgruppe.

Die berufliche Zufriedenheit, positive Gefühle, die soziale Unterstützung durch den Schulleiter, die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die soziale Erwünschtheit korrelieren jedoch nach Brackett et al. (2010, S. 410) statistisch signifikant mit der ERA der Lehrkräfte, auch wenn nur im niedrigen bis mittelmäßigen Bereich (Brackett et al., 2012, S. 410; Table 1).

**Table 1**  
*Descriptive Statistics and Intercorrelations for All Measures*

Scale Name	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ERA	94.63	8.22	—								
2 Principal support	2.95	0.62	.21*	—							
3. Positive Affect	3.90	0.67	.40*	.37*	—						
4. Negative Affect	1.57	0.48	-.10	-.25*	.14*	—					
5. Job Satisfaction	4.97	0.85	.26*	.78*	.48*	-.28*	—				
6. Emotional Exhaustion	3.26	1.20	.04	.22*	-.36*	.53*	-.33*	—			
7. Depersonalization	2.11	0.92	-.16	.18*	.29*	.42*	-.23*	.54*	—		
8. Personal Accomplishment <sup>1</sup>	5.80	0.84	.25*	.44*	.49*	-.27*	.38*	.37*	-.31*	—	
9. Social Desirability	3.78	0.51	.24*	.24*	.33*	-.31*	.26*	.39*	-.37*	-.37*	—

*Notes.* \* $p < .05$ ; <sup>1</sup>This Scale was reverse scored (higher scores indicate greater feelings of personal accomplishment).

Die Ergebnisse der ERA blieben auch stabil, wenn der Einfluss der sozialen Erwünschtheit als Variable kontrolliert wurde (Barchard, 2001; Lopes et al., 2004; zit. n. Brackett et al., 2010, S. 410). Zusammenfassend konnten somit die erste und zweite Hypothese von Brackett et al. (2010, S. 413; 414) nur teilweise nachgewiesen werden.

Als Gründe für die nicht signifikanten Korrelationen der ERA mit den Aspekten der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisation betrachten Brackett et al. (2010, S. 413; 414) unter anderem die Multidimensionalität des Burnout Syndroms, die niedrige Reliabilität der Skala zur Erfassung der Depersonalisation sowie die begrenzte Anzahl von Aufgaben der Subskala zur ERA beim MSCEIT 2.0.

Des Weiteren wird emotionale Erschöpfung aus ihrer Sicht nicht nur durch den Umgang mit beruflichen Anforderungen bedingt, sondern auch durch von ERA unabhängige Faktoren, außerhalb des Individuums. Aus diesen könnten auch die fehlenden Nachweise resultieren (Brackett et al., 2010, S. 414).

Mögliche Ursachen für die mangelnde Signifikanz der Zusammenhänge zwischen ERA und negativen Gefühlen sehen Brackett et al. (2010, S. 414) einerseits in der geringen Varianz der Ergebnisse der Lehrkräfte bezüglich negativer Gefühle. Andererseits könne auch eine höhere Komplexität negativer gegenüber positiver Gefühle vorliegen, die deren Erfassung erschweren würde. Auch eine größere Offenheit der Lehrkräfte mit hoher ERA gegenüber dem Eingeständnis von negativen Gefühlen kann nach Brackett et al. (2010, S. 413) Einfluss auf die vorliegenden Ergebnisse genommen haben.

Darüber hinaus wurde aus Sicht von Brackett et al. (2010, S. 410; 411) ihre vierte und fünfte Hypothese bestätigt, indem positive sowie negative Gefühle und die soziale Unterstützung durch den Schulleiter, die berufliche Zufriedenheit und die Burnout-Gefahr, wie von ihnen erwartet, beeinflusst haben. Demnach würden sich positive Gefühle bei den Lehrkräften und große soziale Unterstützung durch den Schulleiter positiv auf die berufliche Zufriedenheit und negativ auf das Burnout-Risiko des Betroffenen auswirken. Hingegen würden negative Gefühle die berufliche Zufriedenheit reduzieren und die Burnout-Gefahr erhöhen. Diese Ergebnisse seien dabei unabhängig von Alter, Geschlecht oder Lehrerfahrung der Lehrkräfte gewesen. Ebenfalls korrelierten sowohl positive Gefühle als auch die Unterstützung durch den Schulleiter Brackett et al. zufolge positiv miteinander. Weitere positive Korrelationen dieser zwei Variablen fanden sich nach Brackett et al. mit der persönlichen Selbstwirksamkeitserwartung und beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte (Brackett et al., 2010, S. 411).

Ferner berichten sie, dass eine weitere Analyse der direkten Einflüsse der ERA auf alle Variablen sowie der indirekten Einflüsse positiver (negativer) Gefühle und der sozialen Unterstützung durch den Schulleiter auf die berufliche Zufriedenheit sowie die Größe der Selbstwirksamkeitserwartung unterschiedliche Ergebnisse erbracht haben.

In diesem Sinne konnten aus ihrer Sicht keine direkten statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen ERA und der beruflichen Zufriedenheit sowie der persönlichen Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden (Brackett et al., 2010, S. 411; Figure 1). Stattdessen habe sich gezeigt, dass sich ERA nur indirekt über die positiven Korrelationen mit positiven Gefühlen sowie der sozialen Unterstützung durch den Schulleiter statistisch begünstigend auf die berufliche Zufriedenheit und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte auswirken (Brackett et al., 2010, S. 412; 413; Figure 2). Folglich nehmen Brackett et al. (2010, S. 413) an, dass Lehrkräfte, die ihre Emotionen sehr gut regulieren können, mehr positive Gefühle und soziale Unterstützung durch ihre Schulleiter erleben. Daher seien sie beruflich zufriedener und würden sich auch in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung leistungsfähiger fühlen.

Im Hinblick auf diese Ergebnisse hat sich somit aus Sicht von Brackett et al. (2010, S. 414) auch ihre dritte Hypothese bestätigt, nach der ERA und die soziale Unterstützung durch den Schulleiter positiv miteinander korrelieren.

Hingegen konnte ihre sechste Hypothese nur teilweise nachgewiesen werden. Die ERA habe sich zwar indirekt signifikant über positive (negative) Gefühle und die soziale Unterstützung auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte ausgewirkt, aber nicht auf alle Aspekte des Burnout Syndroms. Demzufolge konnte lediglich ein Zusammenhang zum Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden.

Die Grafiken von Brackett et al. (2010, S. 413; 414; Figure 1; Figure 2) zu den Ergebnissen der weiteren Analyse der direkten und indirekten Einflüsse der Variablen sind auf der folgenden Seite abgebildet.

Direkte und indirekte Einflüsse von ERA auf alle Variablen und die Korrelation zwischen der sozialen Unterstützung durch den Schulleiter sowie positiven Gefühlen

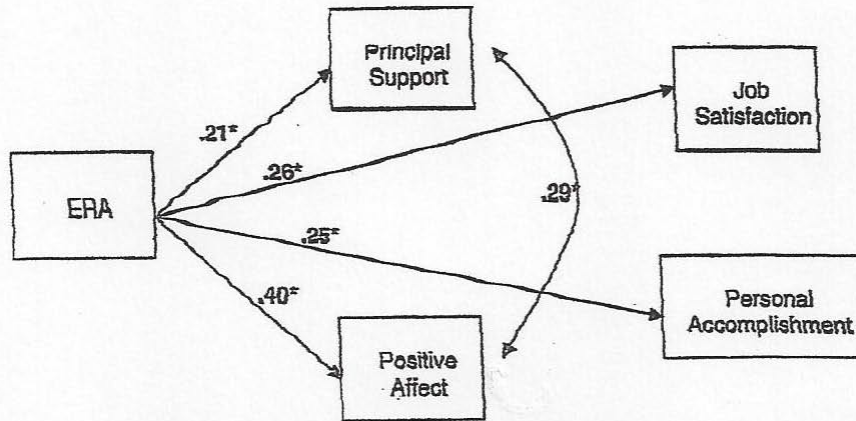


FIGURE 1. Direct effects model showing pathways from ERA to mediators and dependent variables. Values shown are standardized parameter estimates. Disturbance terms are not shown in model. \*  $p < .05$ .

*Psychology in the Schools* DOI: 10.1002/pits

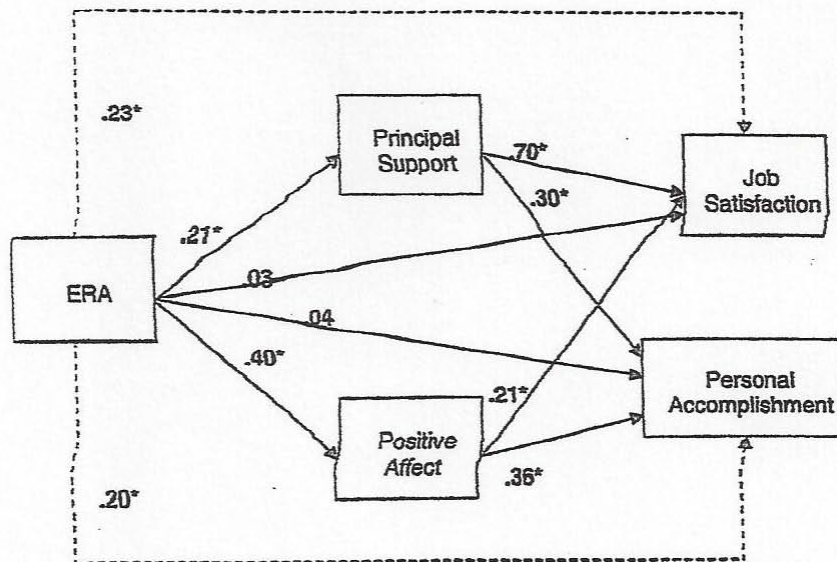


FIGURE 2. Direct/mediated (solid lines) and indirect (dashed lines) effects model showing pathways from ERA to mediators and dependent variables. Values shown are standardized parameter estimates. Disturbance terms and covariance between mediators were estimated but values are not shown in model. \*  $p < .05$ .

#### 4.1.3 Fazit

Die Studie von Brackett et al. (2010) hat bedeutsame Zusammenhänge zwischen der ERA von Lehrkräften und wichtigen Faktoren für eine erfolgreiche Berufsausübung untersucht. Relevanz kommt dem hinzu, da das Burnout-Risiko von Lehrkräften gegenüber anderen Berufsgruppen besonders hoch eingeschätzt wird, da sie höheren emotional stressigen Anforderungen ausgesetzt sind (Corcoran et al., 2012, S. 138; 139; Palomera et al., 2008, S. 441; 442; Hargreaves, 1998, S. 840).

Positive Gefühle von Lehrkräften wirken sich jedoch positiv auf die Gefühle der Schüler und die Lernatmosphäre in der Klasse sowie ihre Gesundheit und Zufriedenheit aus (Hargreaves, 1998, S. 837; 838; Palomera et al., 2008, S. 442). Folglich pflichtet diese Arbeit Brackett et al. bei, dass es wünschenswert wäre, herauszufinden, welche Fähigkeiten von Lehrkräften dahingehend begünstigend sind.

Die Ergebnisse von Brackett et al. besitzen jedoch nach Ansicht dieser Arbeit nur begrenzte Aussagekraft. In diesem Sinne konnten weder signifikante Zusammenhänge zwischen ERA und negativen Gefühlen von Lehrkräften noch zwischen ERA und Burnout nachgewiesen werden. Ebenfalls waren die gefundenen signifikanten Korrelationen zwischen ERA, positiven Gefühlen, beruflicher Zufriedenheit, persönlicher Selbstwirksamkeitserwartung sowie der sozialen Unterstützung durch den Schulleiter überwiegend gering. Folglich konnte ERA in der Studie von Brackett et al. nicht als entscheidende Einflussgröße für die Burnout-Gefahr und berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften identifiziert werden

Demgegenüber nimmt der Einfluss der sozialen Unterstützung durch den Schulleiter für die untersuchten Lehrkräfte nach den Ergebnissen von Brackett et al. (2010, S. 413) eine besonders große Bedeutung für ihre berufliche Zufriedenheit ein, indem hohe Korrelationen zwischen beiden Aspekten auftraten. Die anderen direkten Auswirkungen der sozialen Unterstützung auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die positiven Gefühle von Lehrkräften sowie die Einflüsse positiver Gefühle auf die berufliche Zufriedenheit, die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Unterstützung durch den Schulleiter wiesen jedoch wieder geringere signifikante Zusammenhänge auf. Daher scheinen diese Variablen zwar förderlich für einander zu sein, aber nur in einem geringen Maß.

Hinzu kommt, wie Brackett et al. bereits selbst anmerkten, dass die getestete Untersuchungsgruppe von Lehrkräften, abgesehen von den Klassenstufen, relativ homogen war. Somit könnten weitere Nachforschungen mit einer heterogeneren und größeren Gruppe möglicherweise weitere, validere sowie reliablere Aufschlüsse über diese Zusammenhänge geben.

Des Weiteren sollten nicht nur nach Brackett et al., sondern auch nach Auffassung dieser Arbeit weitere und andere Messverfahren zur Überprüfung der einzelnen Variablen verwendet werden, um möglichen Einflüssen der Messinstrumente auf die Ergebnisse entgegenzuwirken. Diese sollten vor allem in Bezug auf die Erfassung der Aspekte des Burnout Syndroms höhere Reliabilitäten aufweisen als der Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (Brackett et al., 2010, S. 409). Ebenfalls wurden abgesehen vom MSCEIT 2.0 ausschließlich Selbstberichtsverfahren zur Messung der Variablen verwendet, die der Gefahr der subjektiven Beeinflussung von Antworten stärker ausgesetzt sind als standardisierte Tests. Diesbezüglich sind alternative Messverfahren möglicherweise reliabler, auch wenn Brackett al. den Einfluss der sozialen Erwünschtheit bei ihrer Untersuchung kontrolliert haben.

Die Erfassung der ERA der Lehrkräfte mithilfe des MSCEIT 2.0 birgt wiederum aufgrund der bereits genannten Kritik im dritten Gliederungspunkt weitere Unsicherheiten hinsichtlich der Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse. Nichtsdestotrotz erachte ich die Ergebnisse der Lehrkräfte von Brackett et al. als reliabler als die der folgenden Studie von Corcoran et al. (2012), da Brackett et al. (2010) das Expertenkriterium für ihre Auswertung herangezogen haben (Mayer et al., 2003, S. 104; 3.3).

Ferner schließt sich diese Arbeit der Ansicht von Brackett et al. (2010, S. 415) an, dass die Messung der Emotionsregulation der Lehrkräfte an konkreten Beschreibungen von Situationen des Lehr-Lernkontextes überprüft und die Häufigkeit der tatsächlichen Anwendung im Lehrerberuf erfasst werden sollte. Dadurch könnten aus Sicht dieser Ausarbeitung reliablere und validere Ergebnisse des Einflusses der ERA von Lehrkräften im Schulalltag zustande kommen als durch die Testaufgaben des MSCEIT 2.0.

Generell ist es notwendig, dass mehr empirische Forschungen hinsichtlich der Erträge der Emotionsregulation von Lehrkräften für sie und ihre Schüler erfolgen, um die größtenteils theoretischen Annahmen in diesem Bereich zu verifizieren.

## **4.2 Studie von Roisin P. Corcoran et al. (2012)**

### 4.2.1 Fragestellung und Methode

Die Studie „How emotionally intelligent are pre-service teachers?“ (Corcoran et al., 2012, S. 750) beschäftigt sich mit der Frage, wie kompetent Lehramtsstudenten<sup>4</sup> mit emotionalen Informationen umgehen können.

---

<sup>4</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im folgenden Text die männlichen Sprachformen gewählt. Entsprechende Aussagen gelten aber immer für beide Geschlechter.

Ihr Fokus liegt dabei darauf, inwieweit die Studenten diese nutzen, um Probleme zu lösen. Corcoran et al. (2012, S. 752) haben hierzu die Fähigkeiten von Lehramtsstudenten in den vier Bereichen der E.I. nach Mayer et al. mithilfe des MSCEIT 2.0 gemessen. Weiterhin wurden mögliche genderspezifische Unterschiede in den Fähigkeitsbereichen der E.I. untersucht (Corcoran et al., 2012, S. 751; 752). Sie gehen dabei davon aus, dass die Ergebnisse dieser Messung für die Lehrerbildung von besonderer Bedeutung sind, da sie Aufschluss über den Entwicklungsstand der Fähigkeiten der E.I. bei angehenden Lehrkräften geben könnten. Folglich könne mit ihrer Hilfe herausgefunden werden, in welchen Bereichen der E.I. die Integration von Fördermaßnahmen in die Lehrerbildung von entscheidender Bedeutung sei (Corcoran et al., 2012, S. 750). Ebenfalls könnten Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium gezogen werden (Corcoran et al., 2012, S. 752).

Zur Messung der E.I. verwenden die Autoren bei ihrer Studie, wie bereits erwähnt, den MSCEIT 2.0 (3.) von Mayer und Salovey, um die emotionalen Fähigkeiten in den vier Bereichen der E.I. festzustellen. Die Validität des Tests im Hinblick auf die Untersuchungsgruppe sehen sie durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt, in der sie unter anderem den „Goodness-of-Fit Index (GFI)“ und den „Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI)“ der vier Bereiche des MSCEIT 2.0, bezogen auf die Stichprobe untersucht haben (Corcoran et al., 2012, S. 752; 753).

Der Test wurde mit 352 irischen Studenten (w=205/m=147) des Lehramts für Haupt- und Realschulen durchgeführt, von denen einige bereits einen akademischen Grad besaßen, während sich andere noch im vorletzten Jahr ihres ersten Abschlusses befanden. Die Frauen studierten weitestgehend sprachliche, wissenschaftliche oder musische Fächer, während die Männer Fächer im Bereich der Technologie, Ingenieur- und des Konstruktionswesens aufwiesen. Im nächsten Jahr wurde noch eine zweite Gruppe von Studenten getestet, die sich in exakt derselben Studiensituation befand wie die vorherige Gruppe, um die Stabilität bzw. Reliabilität der Ergebnisse weiter abzusichern.

Als Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium gibt es in Irland zwei Kriterien (Corcoran et al., 2012, S. 752). Beim Zugang zum Grundstudium reicht die akademische Leistung, während diejenigen Studenten, die bereits einen akademischen Grad erworben haben, sich zusätzlich in einem Interview bewähren müssen. Die Effektivität dieser Kriterien zur Auswahl guter Anwärter für den Lehrerberuf wird sich aus Sicht von Corcoran et al. (2012, S. 752) anhand der Testergebnisse der irischen Studenten in den Bereichen der E.I. beurteilen lassen.

Im Rahmen ihrer Studie weisen Corcoran et al. (2012, S. 753) auf drei Einschränkungen hin. Sie heben hervor, dass ihre Studie nur quantitative Daten aufweist, aber diese einen wesentlichen Beitrag zur Vervollständigung der qualitativen Forschung in diesem Bereich leisten. Folglich soll beachtet werden, dass die Aussagekraft ihrer Untersuchungsergebnisse begrenzt und weitere variierende Testformate notwendig seien, um das Wissen über Lehreremotionen zu erweitern.

Des Weiteren machen die vorliegenden Ergebnisse aus Sicht von Corcoran et al. (2012, S. 753) ausschließlich Aussagen über die Fähigkeiten der E.I. einer Testperson und nicht über ihre Persönlichkeitsmerkmale oder Ähnliches. Ebenfalls konnte Corcoran et al. (2012, S. 753) zufolge die Übertragbarkeit der in den USA erfolgten Normierung des MSCEIT 2.0 auf andere Nationen und Ethnien nicht vollständig bewiesen werden. Vor diesem Hintergrund sei es ungewiss, ob die Ergebnisse der irischen Lehramtsstudenten in Bezug auf die E.I. eine verallgemeinernde Schlussfolgerung auf die Lehramtsstudenten in allen Nationen zulassen würden.

#### 4.2.2 Ergebnisse und Interpretation

Hinsichtlich der Ergebnisse der irischen Lehramtsstudenten für die vier Bereiche und den Gesamtwert der E.I. berichten Corcoran et al. (2012, S. 753), dass die Punktwerte der Probanden zwar noch im durchschnittlichen Fähigkeitsbereich lagen, aber unterhalb des erwarteten Mittelwerts der allgemeinen Population von 100 (Corcoran et al., 2012, S. 753; Table 2).

**Table 2**  
*Means and standard deviations for total EIQ and branch scores (N= 352)*

<b>Skill</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
PEIQ	94.30	13.43
FEIQ	97.23	15.95
UEIQ	93.76	12.02
MEIQ	97.50	14.20
EIQ	92.18	12.92

Es wird somit deutlich, dass die Förderung der emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften notwendig ist, um ihrer nachgewiesenen Bedeutung für den Lehrerberuf gerecht zu werden (Corcoran et al., 2012, S. 754). Die Bereiche des Wahrnehmens und Verstehens von Emotionen weisen dabei nach Corcoran et al. (2012, S. 755) die niedrigsten durchschnittlichen Ergebnisse der Lehramtsstudenten insgesamt auf und müssten daher am meisten gefördert werden.



Vor allem im Bereich des Verstehens von Emotionen haben die Studenten nach Corcoran et. al. am schlechtesten von allen Bereichen abgeschnitten.

Die Ergebnisse in den Bereichen der Nutzung von Emotionen zur Unterstützung von Denkprozessen und der Emotionsregulation bewerten Corcoran et al. (2012, S. 755) gegenüber den anderen Punktwerten der irischen Lehramtsstudenten eher positiv. Dementsprechend liegen die Werte für diese Bereiche höher als in den beiden zuvor genannten Bereichen. Mögliche Gründe sind Corcoran et al. (2012, S. 755) zufolge, dass die Fähigkeit, Emotionen für kognitive Denkprozesse fruchtbar zu machen, bereits als Bestandteil des pädagogischen Lehrerwissens in einigen Programmen der Lehrerbildung gefördert wird.

Entgegen ihren Erwartungen konnten sie jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Punktwerten der jeweiligen Studenten in den vier Bereichen der E.I. und ihrem akademischen Grad feststellen (Corcoran et al., 2012, S. 753; 754). Demnach seien die Ergebnisse der Studenten ohne akademischen Abschluss für den Gesamtwert der E.I. und die Bereiche der Wahrnehmung von Emotionen sowie der Emotionsregulation sogar etwas höher gewesen, als die der Testteilnehmer mit Abschluss (Corcoran et al., 2012, S. 754; Table 5).

**Table 5**

*Means and standard deviations for total EIQ and branch scores based on undergraduate and graduate diploma courses.*

Skill	Undergraduate		Graduate	
	M	SD	M	SD
PEIQ	95.83	13.34	92.35	13.35
FEIQ	96.32	15.47	98.40	16.51
UEIQ	93.09	11.74	94.62	12.35
MEIQ	97.66	13.24	97.30	15.38
EIQ	92.52	12.36	91.76	13.62

Diese Tatsache ist aus Sicht von Corcoran et al. (2012, S. 754) vor allem interessant, da der Zugang für diejenigen ohne abgeschlossenen akademischen Grad lediglich durch die akademische Leistung beschränkt war.

Statistisch signifikant waren die Unterschiede jedoch nur im Bereich der Wahrnehmung von Emotionen (Corcoran et al., 2012, S. 754). Folglich erreichten die Studenten ohne akademischen Grad in diesem Bereich signifikant höhere Punktwerte als diejenigen mit akademischem Abschluss. Demzufolge gibt das Interview als zusätzliche Voraussetzung zum Studium aus Sicht von Corcoran et al. (2012, S. 754; 755) keinen Aufschluss über die E.I. eines Bewerbers.

Darüber hinaus weist die Studie von Corcoran et al. (2012, S. 754) signifikant höhere Mittelwerte für weibliche gegenüber männlichen Studenten in allen Bereichen und dem Gesamtwert der E.I. auf. Der durchschnittliche Wert der weiblichen Testteilnehmer befand sich in den Bereichen der Nutzung von Emotionen und der Emotionsregulation sogar etwas oberhalb des Durchschnittswerts von 100 der allgemeinen Population (Corcoran et al., 2012, S. 754; Table 6).

**Table 6**

*Means and standard deviations for total EIQ and branch scores based on gender.*

Skill	Female		Male	
	M	SD	M	SD
PEIQ	95.52	13.24	92.60	13.56
FEIQ	100.18	14.78	93.13	16.64
UEIQ	94.99	11.88	92.05	12.05
MEIQ	100.27	14.23	93.65	13.38
EIQ	94.76	12.67	88.60	12.44

Diesbezüglich haben Corcoran et al. (2012, S. 754) nochmals den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, den gewählten Schulfächern und der E.I. analysiert und folgendes herausgefunden:

Zum einen konnte zwischen dem gewählten Studienfach und dem Geschlecht im Hinblick auf den Gesamtwert der E.I. kein signifikanter Einfluss festgestellt werden. Zum anderen lag jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den Ergebnissen für den Bereich der Nutzung von Emotionen vor.

Corcoran et al. (2012, S. 756) deuten diese genderspezifischen Unterschiede in ihrer Studie als Hinweis auf mögliche kulturelle Unterschiede zwischen den irischen Lehramtsstudenten und der Normierungsstichprobe aus den USA, bei der die Unterschiede zwischen Männern und Frauen wesentlich geringer ausfielen. Demzufolge seien emotionale Fähigkeiten abhängig von emotionalen Erfahrungen, die jeweils in unterschiedlichen geschlechtsspezifischen sozialen Kontexten stattfinden würden.

Hinsichtlich der gemessenen Fähigkeiten der Lehramtsstudenten in den Bereichen der E.I. weisen Corcoran et al. (2012, S. 756) in ihrer Studie daraufhin, dass diese keine Beweise für die tatsächliche Anwendung dieser Kompetenzen im realen Lehr-Lern-Kontext darstellen. Folglich misst der MSCEIT 2.0 zwar, dass Student XY einen hohen Punktwert im Bereich der Emotionsregulation zeigt, jedoch nicht, inwiefern er diese Fähigkeit tatsächlich zur Regulation von Emotionen im Klassenraum einsetzt.

Nichtsdestotrotz halten Corcoran et al. (2012, S. 757) an der Bedeutsamkeit der E.I. für den Lehr-Lern-Kontext fest.

Sie plädieren für die Festlegung von emotionalen Fähigkeiten, die Lehrkräfte besitzen sollten und für Aktivitäten zu ihrer Entwicklung und Anwendung. Folglich fordern sie eine Integration der E.I. in die Standards der Lehrerbildung<sup>5</sup>, um die berufliche Kompetenz von Lehrkräften zu verbessern.

#### 4.2.3 Fazit

Die Studie von Corcoran et al. weist interessante Befunde hinsichtlich der E.I. von irischen Lehramtsstudenten auf, die jedoch mehrere Einschränkungen in ihrer Aussagekraft aufweisen. Besonders wichtig erscheinen die bereits im dritten Gliederungspunkt aufgeführten Mängel des Testaufbaus, der Auswertung und Validität des MSCEIT 2.0. Demnach könnten Kritiker die wenigen Aufgabenbereiche zur Ermittlung der Fähigkeiten in den vier Bereichen der E.I. anführen und somit die Ergebnisse der Lehramtsstudenten anzweifeln. Darüber hinaus vergleichen Corcoran et al. die Ergebnisse der Studenten scheinbar nur mit der allgemeinen Population und nicht mit dem Expertenscoring, welches Mayer et al. (2004, S. 104) zufolge aber größere Validität und Reliabilität aufweist als das konsensbasierte Kriterium. Daher könnte die Einordnung der durchschnittlichen Ergebnisse der Lehramtsstudenten im Verhältnis zu den Expertenantworten anders aussehen als in der Studie von Corcoran et al.. So weisen die Experten auch höhere Punktwerte im 1. und 3. Bereich der E.I. gegenüber der allgemeinen Population auf (Mayer et al., 2004, S. 101).

Aus diesem Grund hält diese Ausarbeitung es für wünschenswert, die Ergebnisse von Corcoran et al. mithilfe der Expertenmethode erneut zu bewerten, um die Einordnung der durchschnittlichen Ergebnisse der Lehramtsstudenten zu vervollständigen.

Ebenso wäre es hinsichtlich der von Corcoran et al. und weiteren Autoren (Palomera et al., 2008; Brackett et al. 2010; 2011; Sutton & Wheatley, 2003) proklamierten Bedeutsamkeit der E.I. für den Lehrerberuf erstrebenswert, dass Lehramtsstudenten sich eher den durchschnittlichen Werten der Experten annähern als denen der allgemeinen Population.

Hargreaves (1998, S. 838) bezeichnet Lehren auch als eine Art der emotionalen Arbeit, die den kompetenten Umgang mit den eigenen Emotionen und den Emotionen anderer in besonderem Maße erfordert.

---

<sup>5</sup> Online verfügbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

Daher erachtet diese Ausarbeitung das Expertenkriterium als das zu bevorzugende Lösungskriterium für die Bewertung der emotionalen Kompetenzen von Lehramtsstudenten.

Des Weiteren wurde, wie bereits dargelegt, die konvergente Validität des MSCEIT 2.0 hinterfragt (3.4). Folglich wäre die Durchführung von anderen Messverfahren zur E.I. mit derselben Untersuchungsgruppe zur weiteren Absicherung der Aussagekraft der Ergebnisse der Studie von Corcoran et al. sinnvoll.

Ebenfalls sind Messungen der Anwendung emotionaler Fähigkeiten von Lehramtsstudenten in den realen Kontexten des Lehrens und Lernens wichtig, um den tatsächlichen Einfluss der Fähigkeiten im Unterricht empirisch festzustellen. E.I. kann sich im Lehrerberuf nur dann positiv auswirken, wenn sie auch zur praktischen Anwendung kommt und sich nicht als träges Wissen entpuppt.

Die Frage der Übertragbarkeit der Normierung des MSCEIT aus den USA auf andere kulturelle Kontexte konnte in der vorliegenden Studie nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Genderspezifische Differenzen können in den Ergebnissen aufgrund des jeweiligen kulturellen Umfelds variieren und daher nicht für allgemeine Rückschlüsse auf alle Lehramtsstudenten verwendet werden. Folglich erscheint es daher unabdingbar, die Fähigkeiten weiterer Lehramtsstudenten aus unterschiedlichen Nationen mithilfe des MSCEIT 2.0 und anderer Messverfahren zu erheben.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen gemessenen Ergebnisse der Studenten in den vier Bereichen der E.I., treten aus Sicht dieser Ausarbeitung ebenfalls Unstimmigkeiten auf. Vor dem Hintergrund der von Mayer und Salovey angenommenen hierarchischen Entwicklung von E.I. erscheint es seltsam, dass die gemessenen Fähigkeiten der Lehramtsstudenten im vierten Bereich der Emotionsregulation höher lagen, als im ersten Bereich der Wahrnehmung, Bewertung und des Erkennens von Emotionen. Nach Mayer et al. (2004, S. 191) bildet der erste Bereich gewissermaßen das Fundament für die Entwicklung der Fähigkeiten in den anderen Bereichen, wobei die Fähigkeiten der Emotionsregulation die höchste Ebene darstellen.

Daher würde man vermuten, dass die Ergebnisse der Studenten im ersten Bereich höher liegen müssten als bei der Emotionsregulation. Dies tun sie in der Studie von Corcoran et al. aber nicht. Aus diesem Grund scheint es fraglich, inwiefern die Studenten wirklich über die gemessenen durchschnittlichen Fähigkeiten bei der Emotionsregulation verfügen, wenn sie Emotionen nicht sehr gut erkennen und bewerten können.

Gleichzeitig könnten die vorliegenden Ergebnisse auch innerhalb der Hierarchie der Fähigkeitsbereiche von einfacheren bis hin zu komplexeren Fähigkeitsniveaus begründet sein (2.3). Demnach könnte der Komplexitätsgrad der Fähigkeiten der Studenten im ersten Bereich ausreichen, um darauf aufbauend Regulationsstrategien besitzen und anwenden zu können.

Des Weiteren interessiert sich diese Arbeit vor dem Hintergrund, dass Hargreaves (1998, S. 842) zufolge, die emotionale Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülern eine zentrale Rolle für die Lehrqualität, das Lernklima und das Verhalten von Schülern sowie Lehrkräften spielt, für die genauen Ergebnisse der Studenten im Bereich der Emotionsregulation. So wäre es hinsichtlich des Förderbedarfs wissenswert, ob die Studenten beispielsweise besser mit den eigenen Emotionen umgehen können als mit Emotionen in Beziehungen oder in beidem gleich kompetent sind. An dieser Stelle fehlt es der Studie von Corcoran et al. an Transparenz.

Im Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium veranlassen die Ergebnisse von Corcoran et al. zu der Annahme, dass zusätzliche Kriterien bezüglich der emotionalen Fähigkeiten der Bewerber eingeführt werden sollten. Nach Ansicht dieser Ausarbeitung könnte dieser Schritt sinnvoll, aber ausgehend von der Entwicklung der E.I. nach Mayer und Salovey nicht zwingend erforderlich sein (2.3). E.I. entwickelt sich nach Mayer et al. mit zunehmender Erfahrung. Folglich können nach Auffassung dieser Arbeit auch Bewerber mit schlechteren emotionalen Fähigkeiten am Anfang des Studiums im Laufe der Ausbildung in den vier Bereichen der E.I. entsprechend ihrer Eignung für den Lehrerberuf gefördert werden. Dennoch sollten die Fähigkeiten der Lehramtsstudenten während des Studiums und vor dem Einstieg in den Beruf immer wieder getestet werden, um die Fortschritte und somit die Befähigung für einen kompetenten Umgang mit Emotionen im Lehrerberuf zu überprüfen. Schließlich ist es weder den Studenten noch ihren späteren Schülern von Nutzen, wenn sie mit den emotionalen Herausforderungen des Lehreralltags überfordert sind (Hargreaves, 1998).

## **5. Vergleich der Ergebnisse der Studien**

### **5.1 Gemeinsamkeiten**

Bei einem Vergleich der Ergebnisse der Studien von Brackett et al. (2010) und Corcoran et al. (2012) fällt auf, dass sowohl die gemessenen durchschnittlichen Werte der ERA bei bereits berufstätigen Lehrkräften als auch die der irischen Lehramtsstudenten für alle Bereiche der E.I. im MSCEIT 2.0 etwas unterhalb des Mittelwertes von 100 liegen.

Folglich befinden sich die gemessenen Kompetenzen der angehenden und bereits arbeitenden Lehrkräfte noch im durchschnittlichen Bereich, weisen gegenüber der Vergleichsgruppe jedoch eher niedrigere Ergebnisse auf. Corcoran et al. und Brackett et al. nehmen dabei gleichsam unter Bezug auf bereits veröffentlichte Studien zum Einfluss von E.I. auf den Lehr-Lern-Kontext an, dass diese Fähigkeiten eine wichtige Rolle für den Lehrerberuf spielen. Beide Untersuchungen gehen davon aus, dass die Emotionsregulation eine große Bedeutung für Lehrkräfte hat, da sie mit ihrer Hilfe die für eine produktive Lernatmosphäre negativen Emotionen bei sich und ihren Schülern reduzieren und vermeiden könnten (Corcoran et al., 2012, S. 751; Brackett et al., 2010, S. 407). Dadurch könnten ihnen zufolge bessere Schülerleistungen entstehen sowie die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften gesteigert und das Burnout-Risiko reduziert werden. Aus diesen Gründen plädieren beide Studien (Brackett et al., 2010, S. 415) angesichts der (nur) durchschnittlichen Ergebnisse für eine Förderung der jeweilig gemessenen emotionalen Fähigkeiten bei Lehrkräften. Corcoran et al. (2012, S. 756) befürworten dabei die Integration solcher Maßnahmen bereits im Studium.

Des Weiteren weisen sowohl Corcoran et al. als auch Brackett et al. auf die begrenzte Aussagekraft ihrer Ergebnisse hin. Demnach berichten beide, dass die vom MSCEIT 2.0 gemessenen Werte für ERA bzw. alle Bereiche der E.I. keine Rückschlüsse über die tatsächliche Anwendung dieser Fähigkeiten der Probanden in ihrem Beruf erlauben würden. Ebenfalls könnten auf ihrer Grundlage noch keine Generalisierungen für alle Lehrkräfte oder Lehramtsstudenten getroffen werden, da der MSCEIT 2.0 gewissermaßen von kulturellen Unterschieden beeinflusst werden könne. Somit bestünde beispielsweise die Möglichkeit, dass sich die Ergebnisse der deutschen Lehramtsstudenten und Lehrkräfte für die Bereiche der E.I. wesentlich von den gemessenen Ergebnissen der irischen Lehramtsstudenten sowie englischen Mittelschullehrkräften unterscheiden würden. Daher postulieren beide Studien, dass weitere Untersuchungen mit Lehrkräften und Lehramtsstudenten anderer Ethnien und Nationalitäten sowie mit anderen Messverfahren für die E.I. zur Verifizierung ihrer Ergebnisse notwendig sind.

In diesem Sinne benötigt es aus Sicht beider Autorengruppen mehr Tests und Aufgaben zur Messung der E.I. von Lehrkräften bzw. ihres Einflusses auf die Ausübung des Lehrerberufs, die auf den Lehr-Lernkontext spezifiziert sind.

## 5.2 Unterschiede

Die Studien von Corcoran et al. (2012) und Brackett et al. (2010) unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ergebnisse einerseits vor dem Hintergrund ihrer Forschungsfrage und andererseits hinsichtlich des verwendeten Lösungskriteriums zur Auswertung der Antworten ihrer Untersuchungsgruppe.

Brackett et al. untersuchen die direkten Einflüsse der ERA von englischen Mittelschullehrkräften auf die berufliche Zufriedenheit, positiven/negativen Gefühle, soziale Unterstützung durch den Schulleiter sowie die drei Aspekte des Burnout Syndroms. Corcoran et al. hingegen erforschen keine Einflüsse von ERA oder anderen Bereichen von E.I. auf Lehrkräfte. Ihnen geht es lediglich darum, die Fähigkeiten von irischen Lehramtsstudenten in den vier Bereichen der E.I. mithilfe des MSCEIT 2.0 zu messen und davon ausgehend, Förderbedarfe sowie Zugangsvoraussetzungen für das Lehramtsstudium zu reflektieren. Diesbezüglich beziehen sie in die Darstellung ihrer Ergebnisse auch genderspezifische Unterschiede in den Bereichen der E.I. ein sowie die jeweiligen Zugangskriterien in Irland für das Grund- und weiterführende Studium. Demgegenüber fehlt die Betrachtung der Ergebnisse der ERA unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten bei Brackett et al. vollkommen, so dass keine Vergleiche zu Corcoran et al. gezogen werden können.

Hinzu kommt, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse auch in Bezug auf die unterschiedlichen Versuchsgruppen problematisch ist. Die Lehrkräfte bei Brackett et al. könnten aufgrund ihres abgeschlossenen Studiums sowie ihrer Lehrerfahrung einen anderen Umgang mit Emotionen aufweisen als die Lehramtsstudenten. Im Hinblick auf die Entwicklung der E.I. nach Mayer et al. (2.3.) müsste sich ihr größerer Erfahrungsbe- reich dabei kompetenzförderlich gegenüber den Studenten auswirken. Unerwarteter Weise zeigte sich jedoch beim Vergleich der Ergebnisse für den Bereich der ERA bei Corcoran et al. (2012, S. 753) und Brackett et al. (2010, S. 410) ein leichter Vorsprung der irischen Lehramtsstudenten in dieser Fähigkeit.

Mögliche Gründe für diese Abweichung könnten aus Sicht dieser Ausarbeitung sowohl das von Corcoran et al. verwendete Konsensuskriterium zur Auswertung der Antworten als auch die mehr als doppelt so große Versuchsgruppe sein.

Demzufolge mussten sich die Werte der Lehrkräfte für ERA bei Brackett et al. mit den Werten der Expertengruppe messen. Diese waren etwas höher als die Werte der allgemeinen Stichprobe, auch wenn die Unterschiede Mayer et al. (2003, S. 101) zufolge in diesem Bereich eher vernachlässigt werden können.

Es ist somit nachvollziehbar, dass die Werte der Lehrkräfte etwas unter den Werten der Lehramtsstudenten für die ERA lagen.

Ebenfalls wurden bei Corcoran et al. im Vergleich zu Brackett et al. fast dreimal so viele Lehramtsstudenten wie Lehrkräfte getestet. Folglich ist die Wahrscheinlichkeit für die Ergebnisse von Corcoran et al. höher, dass eine größere Gruppe von Personen bessere Werte für die Fähigkeiten im Bereich der ERA erzielt als die kleinere Gruppe von Brackett et al.

Darüber hinaus könnten sich in den etwas höheren Werten der Lehramtsstudenten möglicherweise Vorzüge des heutigen Lehramtsstudiums gegenüber dem früheren Studium zeigen, das die bereits berufstätigen Lehrkräfte absolviert haben. Auch nationale Unterschiede beim Lehramtsstudium könnten diesbezüglich eine Rolle spielen.

Weitere Unterschiede hinsichtlich der Ergebnisse der Studien von Corcoran et al. und Brackett et al. ergeben sich auch bei der Festlegung des Förderschwerpunkts von E.I. bei Lehrkräften bzw. Lehramtsstudenten.

Demnach betrachten Corcoran et al. (2012, S. 755) aufgrund ihrer Ergebnisse die Bereiche der Emotionswahrnehmung und des Verstehens von Emotionen als am wichtigsten für eine Förderung, da diese Bereiche ihrer Ansicht nach sehr bedeutsam für den Lehr-Lern-Kontext sind. Im Gegensatz dazu scheinen Brackett et al. vor allem die Fähigkeit der Emotionsregulation als bedeutsam für den Lehrerberuf einzuschätzen, da sich ihre Studie ausschließlich dem Einfluss dieses Bereichs der E.I. widmet.

Vor diesem Hintergrund sind weitere Studien notwendig, die die Bedeutsamkeit des Einflusses der einzelnen Bereiche der E.I. auf den Lehrerberuf und den Lehr-Lern-Kontext empirisch erforschen. Dadurch könnten der Förderbedarf für Lehrkräfte sowie Studenten und der Nutzen der E.I. für die Lehrerbildung besser beurteilt werden.

## **6. Fazit**

### **6.1 Zusammenfassende Stellungnahme**

In Anbetracht der Ausgangsthese konnten die vorliegenden Studien aus Sicht dieser Ausarbeitung keine zufriedenstellenden empirischen Ergebnisse für den Einfluss von E.I. im Lehrerberuf nachweisen. Demzufolge konnten Brackett et al. (2010) nur niedrige bis mittelmäßig positive Einflüsse der Emotionsregulation von Lehrkräften auf ihre berufliche Zufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartung, positiven Gefühle und soziale Unterstützung durch den Schulleiter nachweisen. Ein direkter, signifikanter Zusammenhang zwischen ERA und Burnout konnte nicht gefunden werden.



Darüber hinaus führt die Studie von Corcoran et al. (2012) keine Ergebnisse zum Einfluss von E.I. auf den Lehrerberuf an, sondern misst lediglich den Status Quo dieser Fähigkeiten bei Lehramtsstudenten. Davon ausgehend zieht Corcoran et al. dann Rückschlüsse auf die Integration von Fördermaßnahmen zu den einzelnen Bereichen der E.I. in die Lehrerbildung.

Beide Studien verwenden zur Messung der emotionalen Fähigkeiten ihrer Untersuchungsgruppe ausschließlich den MSCEIT 2.0, der im Hinblick auf seine Validität und sein Lösungskriterium teilweise stark kritisiert wird. Dadurch ist die Aussagekraft der Ergebnisse der Studien begrenzt. Aus diesem Grund plädiert diese Ausarbeitung für weitere alternative Messmethoden in Bezug auf die Erfassung der E.I. von Lehrkräften und ihres Einflusses auf ihre Berufsausübung, da sich dieser für den Lehr-Lern Kontext wesentlich über ihre reale Anwendung determiniert. Folglich nutzt es der Lehrkraft im Schulalltag nicht, wenn sie verschiedene Regulationsstrategien kennt, aber nicht weiß, wie oder wann sie sie anwenden soll.

Vor diesem Hintergrund könnten beispielsweise Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden aus Sicht dieser Arbeit dazu beitragen, die praktische Anwendung dieser Fähigkeiten im Unterricht zu untersuchen. Diese könnten anschließend von Experten im Bereich der E.I. beurteilt werden. Ergänzend zu diesen Beurteilungen könnte eine Befragung der jeweiligen Lehrkräfte zu diesen Unterrichtsstunden erfolgen, um Ursachen bestimmter Reaktionen und Maßnahmen besser verstehen zu können. Dabei sollte sichergestellt werden, dass keine Antworttendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheit die Ergebnisse der Untersuchung verfälschen.

Trotz der eher mittelmäßigen Ergebnisse der Studie von Brackett et al. (2010) vertritt diese Ausarbeitung dennoch weiterhin die Annahme, dass sich E.I. bzw. emotionale Fähigkeiten positiv auf die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs auswirken können. So hat auch eine Studie von Brackett et al. (2011) die Bedeutung von Emotionen im Lehr-Lernkontext bekräftigt, indem sie signifikante Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Klassenklima, dem Verhalten der Schüler sowie der Lehrer-Schüler-Beziehung nachweisen konnte. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung bewirkte sowohl weniger Störverhalten bei den Schülern als auch eine bessere emotionale Lernatmosphäre (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011, S. 31-33). Folglich könnte eine wesentliche Stressquelle für Lehrkräfte reduziert werden, wenn diese durch emotional intelligentes Verhalten eine positive emotionale Beziehung zu ihren Schülern etablieren würden.

Des Weiteren wirkt sich eine gute Lernatmosphäre positiv auf die Leistungen der Schüler und Lehrkräfte aus und entspricht somit wesentlichen Bildungszielen. Die Annahme, der zentralen Rolle der emotionalen Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülern für die Leistungen beider Seiten wurde dabei bereits schon vehement von Hargreaves (1998) vertreten.

Ebenfalls bestätigen Sutton et al. (2003, S. 342) den Einfluss der Emotionen von Lehrkräften auf ihre Schüler und deren Emotionen, Verhalten und Leistungen. Es scheint somit für den Lehrerberuf hilfreich zu sein, wenn man die eigenen Emotionen und die der Schüler richtig deuten, verstehen, für kognitive Denkprozesse nutzen sowie entsprechend der jeweiligen Lernanforderung regulieren kann.

Davon ausgehend vertreten auch Jennings et al. (2009, S. 491; 492) mit ihrem Modell des prosozialen Klassenraums die Auffassung, dass hohe soziale und emotionale Fähigkeiten bei Lehrkräften einen positiven Einfluss auf den Lehr-Lernkontext ausüben. Unter Berufung auf weitere Studien (La Paro & Pianta, 2003; zit. n. Jennings et al., 2009, S. 492) gehen sie davon aus, dass sich diese Kompetenzen wesentlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, ein effektives Klassenmanagement, das sozio-emotionale Lernen der Schüler sowie ein positives Klassenklima auswirken (Jennings et al., 2009, S. 492). Diese Faktoren beeinflussen aus ihrer Sicht positiv die Emotionen, sozialen Fähigkeiten und schulischen Leistungen der Schüler (Jennings et al., 2009, S. 493; 494).

Im Hinblick auf diese und weitere Studien scheint dem Einfluss von Emotionen und emotionaler Fähigkeiten demnach eine wichtige Bedeutung für den Lehrerberuf zuzukommen, auch wenn empirische Belege zur Unterstützung dieser These vielfach noch ausstehen.

Es gibt jedoch auch kritische Sichtweisen auf das neue Konstrukt der E.I. und seine Nützlichkeit für den Lehr-Lern-Kontext. Neophytou (2013, S. 148) vertritt demnach die Auffassung, dass es der E.I. an moralischer Tiefe fehlt. E.I. sei ein Instrument des Modernismus, das Menschen zu Objekten degradieren würde und ausschließlich darauf abziele, höchstmögliche Effizienz und Leistung zu bewirken (Neophytou, 2013, S. 148). Dabei dient E.I. im Lehr-Lernkontext nach Neophytou dazu, dass Lehrkräfte zu „well-oiled machine[s]“ (2013, S. 151) und „cold-blooded professionals“ (S. 149) geformt werden, die ihre Emotionen zum Wohle ihrer Schüler manipulieren und kontrollieren (Neophytou, 2013, S. 149-151). Dies stelle einen Eingriff in die Lehrerpersönlichkeit dar und verlange eine Selbstverleugnung der Lehrkraft, um den Maßstäben der E.I. gerecht zu werden. Das Konstrukt der E.I. und die Folgen einer Integration in Lehrprogrammen sollten daher kritisch betrachtet werden (Neophytou, 2013, S. 151; 152).

Aus Sicht dieser Ausarbeitung ist die Auffassung von Neophytou nicht gänzlich zu widerlegen, stellt jedoch eine sehr extreme Einstellung zum Nutzen der E.I. im Lehrerberuf dar. Die E.I. schreibt zwar in gewisser Weise vor, welcher Umgang mit Emotionen der Beste für Lehrkräfte und ihre Schüler ist, dient dadurch aber auch dem Wohlbefinden beider Seiten. Demnach fühlen sich die Lehrkräfte in ihrer Berufsausübung wohler, wenn sie mit ihren eigenen und den Emotionen ihrer Schüler kompetent umgehen können. Ebenfalls können sie ihre Schüler dadurch besser motivieren. Somit profitieren auch diese von Lehrkräften mit guten emotionalen Fähigkeiten.

Das Konstrukt der E.I. betrachtet diese Arbeit dabei nicht als unanfechtbar, da es schließlich nur eine Möglichkeit darstellt, um emotionale Fähigkeiten genauer zu definieren. Oft geht es in den Studien eher um emotionale Fähigkeiten, Emotionen im Lehr-Lern-Kontext allgemein oder eine Vermischung von sozialen sowie emotionalen Fähigkeiten.

Aus diesen Gründen möchte die vorliegende Ausarbeitung ihre anfängliche These dahingehend reformulieren, dass nicht explizit das Konstrukt der E.I. nach Mayer et al. einen positiven Einfluss auf den Lehrerberuf ausübt, sondern emotionale Fähigkeiten von Lehrkräften allgemein. Diese Bezeichnung erscheint geeigneter, da bisher weitestgehend empirische Untersuchungen zur jeweiligen Bedeutung der einzelnen Fähigkeiten der E.I. im Lehr-Lern-Kontext fehlen. Einige Fähigkeiten könnten demnach besonders entscheidend für eine erfolgreiche Berufsausübung als Lehrkraft sein.

## **6.2 Ausblick**

In Anbetracht der Tatsache, dass diese Arbeit den emotionalen Fähigkeiten von Lehrkräften eine wichtige Bedeutung für den Lehr-Lern-Kontext beimisst, möchte sie auch die Forderung von Brackett et al. (2010) und Corcoran et al. (2012) nach einer Förderung dieser Fähigkeiten bei Lehrkräften bzw. Lehramtsstudenten unterstützen.

Diese Maßnahmen sind besonders vor dem Hintergrund der durchschnittlichen Ergebnisse der getesteten Lehrkräfte und Studenten sowie der Annahme einer erfahrungsbedingten Entwicklung dieser Fähigkeiten nach Saloey et al. (1997) bedeutsam.

Aus diesem Grund schließt sich die vorliegende Arbeit Corcoran et al. (2012, S. 757) an, dass die Festlegung von Standards für die Lehrerbildung zur Förderung der emotionalen Kompetenzen bei Lehrkräften die Effizienz des Bildungssystem verbessern könnten. Die von Corcoran et al. (2012, S. 755; 756) vorgeschlagenen Fördermöglichkeiten zur Weiterentwicklung der Fähigkeiten von Lehramtsstudenten in den vier Bereichen der E.I. scheinen dabei umsetzbar und effektiv.

Das Führen von Emotionstagebüchern könnte demnach als Studien- oder Prüfungsleistung innerhalb der Praktika im Lehramtsstudium integriert werden, um das Wahrnehmen, Erkennen und Bewerten von Emotionen bei den Studenten zu verbessern. Ebenfalls lassen sich die vorgeschlagenen Rollenspiele und Szenarien zur Verbesserung der Fähigkeiten im dritten und vierten Bereich innerhalb von pädagogischen und psychologischen Seminaren durchführen. Dabei sollten möglichst lebensnahe Szenarien und Rollenspiele in den Seminaren verwendet werden, die alltägliche Situationen im Lehrertag behandeln. Die Lehramtsstudenten erhalten dadurch Handlungshilfen für den Umgang mit bestimmten Situationen im Klassenzimmer, die sie bei der späteren Berufsausübung unterstützen können.

Die Vermittlung von Entspannungstechniken zur Emotionsregulation ist des Weiteren wichtig, um Stress im Schulalltag zu reduzieren. Dadurch könnten die negativen sozialen, mentalen und gesundheitlichen Folgen von Stress minimiert werden (Corcoran et al., 2012, S. 756; Brackett et al., 2010).

Die Weiterentwicklung der Fähigkeit, Emotionen für kognitive Denkprozesse zu nutzen, könnte verstärkt innerhalb pädagogischer und psychologischer Seminare des Lehramtsstudiums gefördert werden. Infolgedessen würden nicht nur die angehenden Lehrkräfte lernen, welche Emotionen sie bei bestimmten Aktivitäten unterstützen können, sondern sie könnten dieses Wissen auch später an ihre Schüler weitergeben und ihnen somit das Lernen erleichtern.

Abschließend lässt sich insgesamt festhalten, dass bereits einige Studien interessante Ergebnisse bezüglich des Einflusses emotionaler Fähigkeiten vorgestellt haben. Dennoch sind weitere empirische Forschungen notwendig, um die Bedeutung emotionaler Fähigkeiten für den Lehrerberuf weiter zu etablieren und ihren Einfluss auf den Lehrerberuf exakter beschreiben zu können.

## 7. Literaturverzeichnis

- Barchard, K. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Canada.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63, H.5, 840-858.
- Baruch-Feldmann, C., Brondolo, E., Ben-Dayan, D. & Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 84-93.
- Brackett, A. M. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, A. M., Palomera, R., Mosja-Kaja, J., Reyes, R. M. & Salovey P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, H.4, 406-417.
- Brackett, A. M., Reyes, R. M., Rivers, E. S., Elbertson, A. N. & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *The journal of classroom interaction*, 46, H.1, 27-37.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1994). Towards an understanding of work satisfaction and emotional well-being of school-based educators. *Stress Medicine*, 10, 177-184.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145-163.
- Corcoran, P. R. & Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent Teachers. Emotional Intelligence and Pre-service Teacher Education*. Oxford: Peter Lang.
- Corcoran, P. R. & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 750-759.
- Ekman, P. & Oster, H. (1988). Der Gesichtsausdruck als Ausdruck von Gefühlen. In Salisch, M. (Hrsg.), *Paul Ekman – Gesichtsausdruck und Gefühl* (S. 149-180). Paderborn: Junfermann.

- Gardner, H. (1993; 2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gignac, G. E. (2005). Evaluating the MSCEIT V2.0 via CFA: Comment on Mayer et al. (2003). *Emotion*, 5, H.2, 233-235.
- Goleman, D. (1995). *Emotionale Intelligenz*. München: Carl Hanser.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, H.8, 835-854.
- Izard, C. E. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions?. *Emotion*, 1, H.3, 249-257.
- Jaušovec, N., Jaušovec, K. & Gerlic, I. (2001). Differences in event-related and induced electroencephalography patterns in the theta and alpha frequency bands related to human emotional intelligence. *Neuroscience Letters*, 31, 95-106.
- Jennings, A. P. & Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, H.1, 491-525.
- La Paro, K. M. & Pianta, R. C. (2003). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Lisman, S. M. (2001). [*Emotional intelligence as it relates to Holland's six occupational types*]. Unpublished raw data.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Selling, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, D. J., Salovey, P., Caruso, R. D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, H.1, 97-105.
- Mayer, D. J., Salovey, P. & Caruso, R. D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, H.3, 197-215.
- Neophytou, Lefkios (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational review*, 65, H.2, 140-154.

- Neubauer, C. A. & Freudenthaler, H. H. (2006). Modelle emotionaler Intelligenz. In R. Schulze, A. P. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 39-59). Göttingen: Hogrefe.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, A. M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, H.15, 437-445.
- Roberts, D. R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Emotional Intelligence Meet traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1, H.3, 196-231.
- Roberts, D. R., Schulze, R., Reid, J., O'Brien, K., MacCann, C. & Maul, A. (2006). Exploring the Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with Established Emotions Measures. *Emotion*, 6, H.4, 663-669.
- Salovey, P. & Sluyter, J. D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Education implications*. New York: Basic Books.
- Schaie, K. W. (2001). Emotional Intelligence: Psychometric Status and Developmental Characteristics – Comment on Roberts, Zeidner, and Matthews (2001). *Emotion*, 1, H.3, 243-248.
- Schulze, R., Roberts, D. R., Zeidner, M., Matthews, G., Kuhn, J.-T. & Freund, P. A. (2006). Theorie, Messung und Anwendungsfelder emotionaler Intelligenz: Rahmenkonzepte. In R. Schulze, A. P. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 11-35). Göttingen: Hogrefe.
- Schultz, D., Izard, E. C. & Abe, A. J. A. (2006). Die Emotionssysteme und die Entwicklung emotionaler Intelligenz. In R. Schulze, A. P. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 61-77). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, Wolfgang (2004). *Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst*. Heidelberg. Spektrum Akademischer Verlag.

- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J. & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT™). Deutschsprachige Adaption des Mayer-Salovey-Caruso Emotionale Intelligenz Test (MSCEIT™) von John D. Mayer, Peter Salovey und David R. Caruso. Manual.* Bern: Hans Huber.
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J. & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT™). Deutschsprachige Adaption des Mayer-Salovey-Caruso Emotionale Intelligenz Test (MSCEIT™) von John D. Mayer, Peter Salovey und David R. Caruso. Frageheft.* Bern: Hans Huber.
- Strahan, R. & Gerbasi, K. C. (1972). Short, homogeneous versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 191-193.
- Sutton, E. R. & Wheatley, F. K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, H.4, 327-358.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK Teachers. *Work and Stress*, 7, 203-219.
- Turk, D. C., Meeks, S. & Turk, L. M. (1982). Factors contributing to teacher stress. Implications for research, prevention, and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 1-26.
- Von Salisch, M. (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 31-49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wilhelm, O. (2006). Messinstrumente emotionaler Intelligenz: Praxis und Standards. In R. Schulze, A. P. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 141-163). Göttingen: Hogrefe.





**Eidesstattliche Erklärung**

- "Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die in den benutzen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe."
- "Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass
- ich die vorliegende Arbeit - bei einer Gruppenarbeit den entsprechend gekennzeichneten Teil der Arbeit - selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe,
  - alle Stellen der Arbeit, die ich wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen habe, als solche kenntlich gemacht habe."

Zutreffendes ankreuzen

20.08.13, Nadine Michaelis  
(Datum, Unterschrift)