

Pädagogische Psychologie und  
Entwicklungspsychologie

herausgegeben von D. H. Rost

98

Annelie Amrhein

# Sinn und Unsinn emotionaler Intelligenz

WAXMANN

# Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie

herausgegeben von Detlef H. Rost

## Wissenschaftlicher Beirat

Jürgen Baumert (Berlin)  
Oliver Dickhäuser (Mannheim)  
Marcus Hasselhorn (Frankfurt)  
Andreas Knapp (Santa Rosa, CA)  
Olaf Köller (Kiel)  
Detlev Leutner (Essen)  
Sabina Pauen (Heidelberg)  
Ulrich Schiefele (Potsdam)  
Christiane Spiel (Wien)  
Sabine Weinert (Bamberg)

## Editorial

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie sind seit jeher zwei miteinander eng verzahnte Teildisziplinen der Psychologie. Beide haben einen festen Platz im Rahmen der Psychologenausbildung: Pädagogische Psychologie als wichtiges Anwendungsfach im zweiten Studienabschnitt, Entwicklungspsychologie als bedeutsames Grundlagenfach in der ersten und als Forschungsvertiefung in der zweiten Studienphase. Neue Zielsetzungen, neue thematische Schwerpunkte und Fragestellungen sowie umfassendere Forschungsansätze und ein erweitertes Methodenspektrum haben zu einer weiteren Annäherung beider Fächer geführt und sie nicht nur für Studierende, sondern auch für die wissenschaftliche Forschung zunehmend attraktiver werden lassen. »Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie« nimmt dies auf, fördert die Rezeption einschlägiger guter und interessanter Forschungsarbeiten, stimuliert die theoretische, empirische und methodische Entfaltung beider Fächer und gibt fruchtbare Impulse zu ihrer Weiterentwicklung einerseits und zu ihrer gegenseitigen Annäherung andererseits.

Der Beirat der Reihe »Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie« repräsentiert ein breites Spektrum entwicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Denkens und setzt Akzente, indem er auf Forschungsarbeiten aufmerksam macht, die den wissenschaftlichen Diskussionsprozess beleben können. Es ist selbstverständlich, dass zur Sicherung des Qualitätsstandards dieser Reihe jedes Manuskript – wie bei Begutachtungsverfahren in anerkannten wissenschaftlichen Zeitschriften – einem Auswahlverfahren unterzogen wird (»peer review«). Nur qualitätsvolle Arbeiten werden der zunehmenden Bedeutung der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie für die Sozialisation und Lebensbewältigung von Individuen und Gruppen in einer immer komplexer werdenden Umwelt gerecht.

Annelie Amrhein

# Sinn und Unsinn der emotionalen Intelligenz

»Trait Emotional Intelligence« im Jugendalter  
auf dem Prüfstand



Waxmann 2018  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 98**

herausgegeben von Prof. Dr. Detlef H. Rost

Philipps-Universität Marburg

Fon: 0 64 21 / 2 82 17 27

Fax: 0 64 21 / 2 82 39 10

E-Mail: [rost@mail.uni-marburg.de](mailto:rost@mail.uni-marburg.de)

Print-ISBN 978-3-8309-3758-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8758-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI books, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Detlef H. Rost bedanken, von dessen breitem Erfahrungsschatz ich profitieren durfte und der mir sowohl bei inhaltlichen als auch methodischen Fragestellungen durch viele nützliche Ratschläge und förderliche Anregungen fortwährend kompetent weiterhalf. Dies motivierte mich über den gesamten Arbeitsprozess hinweg immer wieder zum Durchhalten und Weitermachen. Herzlichen Dank auch an Frau Prof. Dr. Eva Stumpf für die Begutachtung meiner Arbeit als Korreferentin sowie an Frau Prof. Dr. Hanna Christiansen und Herrn Prof. Dr. Lothar Schmidt-Atzert, die sich bereit erklärt haben, der Prüfungskommission anzugehören. Selbstverständlich gilt mein großer Dank auch allen Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern der teilnehmenden Schulen, ohne die diese Arbeit nie hätte realisiert werden können. Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Arbeitskolleginnen Petra, Iris und Julia für ihre Unterstützung bedanken. Sie sind immer für mich eingesprungen, wenn ich mich mal wieder zum »Herumdoktern« in den Urlaub verabschiedet habe, und haben mir in vielfältiger Weise den Rücken freigehalten. Ganz lieben Dank auch an Linda und Ines für das sorgfältige und durchdachte Lesen wichtiger Teile dieser Arbeit und die hilfreichen Tipps. Meiner Familie und allen meinen Freundinnen und Freunden möchte ich für die vielen motivierenden und aufmunternden Worte und Gesten sowie die Ablenkung und Abwechslung zum richtigen Zeitpunkt danken. Vor allem meinen Eltern gebührt besonderer Dank – sie sind und waren in jeder Lebenslage stets für mich da und haben mich immer bedingungslos unterstützt, dafür bin ich sehr dankbar. Schließlich gilt mein größter Dank dir, André. Für deine Geduld, dein Verständnis, deine Unterstützung und für so vieles mehr. Du gibst mir Rückhalt, munterst mich auf und motivierst mich dazu, mich weiterzuentwickeln. Um es mit den Worten der Sportfreunde Stiller (2013) zu sagen: »Danke für deine Art mich zu begeistern.«<sup>1</sup>

---

1 Vgl. das Lied »Applaus, Applaus« der Sportfreunde Stiller (2013).



# Inhalt

Zusammenfassung .....	11
Abstract .....	13
Einleitung .....	15
1. Theoretischer Hintergrund .....	18
1.1 Geschichte der EI .....	18
1.1.1 Wandel der Sichtweise über Emotionen von der Antike bis ins 20. Jahrhundert .....	18
1.1.2 Entwicklung weiterer Formen und Teilaspekte der Intelligenz .....	19
1.1.3 Erstmalige Erwähnung von EI im wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Kontext .....	23
1.2 Definitionen von EI und Versuche einer Begriffsklärung .....	25
1.3 Modelle der EI .....	28
1.3.1 Ordnungsversuche .....	28
1.3.2 Darstellung der populärsten EI-Modelle .....	31
1.3.3 Versuch einer Integration .....	41
1.4 EI-Messinstrumente .....	42
1.4.1 Generelle Probleme von EI-Messinstrumenten .....	42
1.4.2 Trait-EI-Messinstrumente .....	44
1.4.3 Ability-EI-Messinstrumente .....	55
1.4.4 Messinstrumente mit unklarer Zuordnung .....	60
1.4.5 Weitere Messinstrumente .....	68
1.4.6 Zusammenhänge zwischen verschiedenen EI-Messinstrumenten .....	69
1.5 Exkurs I: Verwandte Konstrukte .....	73
1.5.1 Empathie .....	73
1.5.2 Emotionsregulation .....	74
1.5.3 Alexithymie .....	75
1.5.4 Emotionale Kompetenz .....	77
1.5.5 Soziales und Emotionales Lernen .....	78
1.5.6 Zusammenfassung zu den verwandten Konstrukten .....	80
1.6 Exkurs II: EI-Trainingsprogramme .....	80
1.7 Kritik am Konstrukt der EI .....	85
1.7.1 Kritik und Rechtfertigung bezüglich der Bezeichnung als »Intelligenz« .....	85

1.7.2	Kritik an der postulierten Bedeutsamkeit von EI	88
1.8	Zusammenhang zwischen EI und nicht bildungsbezogenen Kriterien	91
2.	Aktuelle Forschungslage	93
2.1	EI und Persönlichkeit	93
2.2	EI und traditionelle Intelligenz	95
2.3	EI im schulischen und akademischen Kontext	97
2.3.1	Allgemeiner Überblick über die Zusammenhänge	98
2.3.2	Moderations- und Mediationsanalysen	102
2.3.3	Untersuchungen zur inkrementellen Validität	103
3.	Zwischenfazit	121
4.	Fragestellungen und Hypothesen	124
5.	Methode	128
5.1	Untersuchungsdesign	128
5.2	Prozedere	128
5.3	Stichprobenbeschreibung	130
5.4	Messinstrumente	131
5.4.1	Übersicht über das Fragebogenpaket	131
5.4.2	Beschreibung der einzelnen Verfahren des Fragebogenpakets	131
5.4.3	Änderungen nach dem ersten Testdurchlauf	141
5.4.4	Aufbau des Einschätzbogens für die Lehrkräfte	142
5.5	Auswertungsplan und Rechenverfahren	143
5.5.1	Faktorenanalyse	145
5.5.2	Multipler Gruppenvergleich	150
5.5.3	Item- und Reliabilitätsanalysen	152
5.5.4	Korrelationsanalyse	153
5.5.5	Multiple Regressionsanalyse	153
5.5.6	Voraussetzungen zur Anwendung der Verfahren	154
6.	Ergebnisse	157
6.1	Ergebnisse der Faktorenanalysen sowie der Item- und Reliabilitätsanalysen der Trait-EI-Messinstrumente	157
6.1.1	Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)	157
6.1.2	Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSREIS)	162

6.1.3	EXKURS III: Explorative Faktorenanalyse mit dem TEIQue-ASF und der SSREIS .....	168
6.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Faktorenanalysen sowie der Item- und Reliabilitätsanalysen der Trait-EI-Messinstrumente .....	170
6.2	Psychometrische Güte der weiteren Messinstrumente .....	171
6.2.1	Tromsø Social Intelligence Scale (TSIS) .....	171
6.2.2	Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) .....	172
6.2.3	Social Support Questionnaire – Six Item Short Form (SSQ6) .....	174
6.2.4	Lehrereinschätzungen .....	175
6.2.5	Zusammenfassung zur psychometrischen Güte der weiteren Messinstrumente .....	176
6.3	Überprüfung auf Messinvarianz .....	177
6.3.1	Überprüfung auf Messinvarianz des Modells des TEIQue-ASF .....	178
6.3.2	Überprüfung auf Messinvarianz des Modells der SSREIS .....	178
6.3.3	Überprüfung auf Messinvarianz der Modelle der übrigen Verfahren .....	179
6.3.4	Zusammenfassung der Befunde zur Messinvarianz .....	179
6.4	Korrelationsanalysen .....	179
6.4.1	Korrelation zwischen den Faktor- und Summenwerten sowie zwischen den Leistungskriterien .....	179
6.4.2	Konvergente Validität der Trait-EI-Messinstrumente .....	179
6.4.3	Diskriminante Validität der Trait-EI-Messinstrumente .....	181
6.4.4	Korrelationen zwischen Trait-EI und den Kriterien .....	182
6.4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der Korrelationsanalysen .....	183
6.5	Multiple hierarchische Regression .....	183
6.5.1	Noten .....	184
6.5.2	Schulische Leistungsfähigkeit (Lehrkräfteeinschätzung) .....	188
6.5.3	Sozial angemessenes Verhalten (Lehrkräfteeinschätzung) .....	190
6.5.4	Soziale Unterstützung .....	193
6.5.5	Zusammenfassung der Befunde der multiplen hierarchischen Regressionsanalysen .....	197
6.6	Konvergente und prädiktive Validität der Globalitems .....	198
6.6.1	Konvergente Validität der Globalitems .....	198
6.6.2	Prädiktive Validität der Globalitems .....	199
6.6.3	Zusammenfassung zur konvergenten und prädiktiven Validität der Globalitems .....	201

7.	Diskussion und Ausblick .....	202
7.1	Ergebniszusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	202
7.2	Methodische Aspekte .....	208
7.2.1	Stichprobe und Design .....	208
7.2.2	Variablen .....	209
7.2.3	Auswertung .....	214
7.3	Praktische Implikationen und Ausblick .....	216
8.	Literatur .....	220
	Tabellenverzeichnis .....	245
	Abbildungsverzeichnis .....	248

Der Anhang ist frei unter [www.waxmann.com/buch3758](http://www.waxmann.com/buch3758) downloadbar.

## Zusammenfassung

Insbesondere seit seiner Popularisierung durch Goleman im Jahr 1995 ist »Emotionale Intelligenz« ein Begriff, der vielen geläufig ist – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ebenso wie Laien – und der häufig in den unterschiedlichsten Kontexten verwendet wird. Beispielsweise in der Arbeitswelt, vornehmlich bezogen auf den Berufserfolg und die Mitarbeiterführung, in pseudowissenschaftlichen Lebensratgebern, vor allem aber auch im schulischen Bereich. Nicht selten wird hier der Ruf nach einer Förderung und stärkeren Beachtung der »Emotionalen Intelligenz« laut. Doch was genau hat man eigentlich unter »Emotionaler Intelligenz« zu verstehen und mit welcher Skepsis, Zurückhaltung oder Offenheit sollte man diesem diffus erscheinenden Konstrukt begegnen? Das Ziel dieser Arbeit bestand zum einen darin, einen umfangreichen Überblick über den aktuellen Stand der »Emotionalen Intelligenz« zu geben: Aus welchen früheren Theorien leitet sie sich ab und wo gibt es Überschneidungen mit anderen Konstrukten? Welche verschiedenen Modelle werden postuliert und welche Möglichkeiten der Erfassung existieren derzeit? Worin bestehen häufig genannte Kritikpunkte? Da vor allem die Bedeutsamkeit der »Emotionalen Intelligenz« für den Lebenserfolg, und damit auch für den schulischen Erfolg, postuliert wird, lag ein weiteres Ziel in der Klärung der Frage, wie relevant das Konstrukt neben verbaler Intelligenz und Persönlichkeit, zwei bereits etablierten psychologischen Konstrukten, in der Bildungslandschaft tatsächlich ist. Hierfür wurde zunächst die aktuelle Forschungslage anhand einschlägiger Studien inspiziert. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurden die aus den theoretischen Darstellungen gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um zwei häufig eingesetzte EI-Messinstrumente auszuwählen, nämlich die Kurzform für Jugendliche des Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-ASF; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006) und die Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSREIS; Schutte et al., 1998). Appliziert wurden diese in einer Stichprobe von  $N = 1031$  Schülerinnen und Schülern im Alter von 11 bis 16 Jahren. Die psychometrische Güte vieler EI-Messinstrumente für Kinder und Jugendliche ist noch nicht belastbar geklärt, weswegen diese umfassend überprüft wurde. Weiteren in bisherigen Studien vorgefundenen methodischen Schwächen (z. B. kleine Stichproben, Vernachlässigung wichtiger Kovariaten, Ignorieren der hierarchischen Datenstruktur, unangemessene Rechenverfahren) wurde durch ein sorgfältig angelegtes Studiendesign entgegengewirkt. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass die faktorielle Validität der Fragebogen fraglich ist: Die von den Autoren der Messinstrumente angenommene Faktorstruktur konnte explorativ

nicht repliziert werden. Stattdessen ergaben sich Modelle mit einer deutlich reduzierten Itemanzahl. Die so modifizierten Modelle zeigten konfirmatorisch eine gute Anpassungsgüte und unterschieden sich nicht zwischen Jungen und Mädchen. Bezüglich der konvergenten und diskriminanten Validität ergaben sich größtenteils moderate Beziehungen zur Persönlichkeit sowie höchstens niedrige Korrelationen zur verbalen Intelligenz. Von besonderem Interesse war die inkrementelle Validität (berechnet mittels hierarchischer Regressionsanalysen), da diese Aufschluss über die Nützlichkeit der »Emotionalen Intelligenz« für die Vorhersage des schulischen Erfolgs jenseits von verbaler Intelligenz und Persönlichkeit geben konnte. Es resultierte kein bedeutsamer Erkenntnisgewinn durch den Einbezug von »Emotionaler Intelligenz«: Der Anteil an zusätzlich aufgeklärter Varianz hinsichtlich leistungsbezogener Variablen (einzelne Noten, Notendurchschnitt, Lehrkrafterteil über die schulische Leistungsfähigkeit) betrug im besten Fall 4.1 % (von insgesamt 32.0 %) – allerdings nur bei gleichzeitiger Verwendung der ermittelten Faktorwerte beider Fragebogen. Betrachtete man die Fragebogen einzeln und nutzte den zur Auswertung vorgesehenen Globalwert, belief sich die zusätzliche Varianzaufklärung auf maximal 0.7 % (von insgesamt 31.1 %). Der Einfluss von »Emotionaler Intelligenz« war hierbei wider Erwarten negativ und verschwand bei zusätzlicher Berücksichtigung des verwandten Konstruktes der »Sozialen Intelligenz«. Wurden weitere pädagogisch-psychologische Kriterien herangezogen (sozial angemessenes Verhalten und selbstwahrgenommene soziale Unterstützung), so lag die inkrementelle Aufklärungskraft zwischen 0.3 % und 12.7 %, wobei »Emotionale Intelligenz« vor allem für die soziale Unterstützung, die die befragten Kinder und Jugendlichen berichteten, eine gewisse Prädiktionskraft besaß. Als Fazit lässt sich festhalten, dass es dem Konstrukt der »Emotionalen Intelligenz« nach wie vor an einer soliden Grundlagen- und Anwendungsforschung mangelt. In einem ersten Schritt sollte ein Konsens hinsichtlich einer klar umrissenen Definition anvisiert und erzielt werden. Darauf aufbauend müsste sichergestellt werden, dass die eingesetzten Messinstrumente in den jeweiligen Altersgruppen eine adäquate psychometrische Qualität aufweisen. Anschließende Forschungsbemühungen sollten sich vor allem mit der Untersuchung des innovativen Potentials der »Emotionalen Intelligenz« gegenüber bewährten psychologischen Variablen befassen.

## Abstract

Most notably since its popularization by Goleman in 1995, many people are aware of the construct of »Emotional Intelligence« – scientists as well as non-scientists – and it is frequently used in different contexts. For example at the workplace, mainly with respect to career success and leadership competence, in pseudoscientific lifeguides and especially in educational settings. Quite often there have been calls for a stronger encouragement and a higher attention to »Emotional Intelligence«. But what exactly does »Emotional Intelligence« mean and to what extent should it be treated with scepticism, caution or openness? One aim of this dissertation was to provide a considerable overview about the current situation of »Emotional Intelligence«: Which previous formulated theories are the historical roots and where does the construct clearly overlap with other concepts? Which different models are postulated and what are the current approaches to assess »Emotional Intelligence«? What are the most critical points? Because it is often claimed that »Emotional Intelligence« is important for success in life and in line with this for academic achievement, a further aim of this dissertation was to clarify the question, how relevant this construct actually seems to be for educational concerns besides verbal intelligence and personality, which are two sound and well established psychological constructs. For this purpose, current research results were inspected and reviewed. Based on the insights from the theoretical delineations, two commonly used EI-Instruments were chosen in the empirical part, namely the Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form (TEIQue-ASF; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006) and the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSREIS; Schutte et al., 1998). These questionnaires were applied on a sample of  $N = 1031$  students aged between 11 and 16 years. The psychometric quality of EI-Instruments for children and adolescents is predominantly an unresolved issue and therefore it was extensively examined. Other methodical shortcomings in previous studies (i. e. small sample sizes, not controlling for important covariates, ignorance of a hierarchically structured dataset, inadequate calculation methods) were counteracted by a thoroughly planned study design. Results indicated that the factorial validity of the instruments is questionable: The factor structures as suggested by the test developers could not be replicated in the exploratory factor analyses. Instead, models with a markedly reduced number of items have been found. These modified models yielded a good fit in the confirmatory factory analyses and were equivalent across boys and girls. Concerning the convergent and discriminant validity, correlations between »Emotional Intelligence« and personality

factors were mostly moderate and with reference to verbal intelligence, the coefficients were low. Of special interest was the incremental validity (calculated by using hierarchical regression analyses) because it could provide information about the usefulness of »Emotional Intelligence« to predict academic success beyond verbal intelligence and personality. The inclusion of »Emotional Intelligence« produced no meaningful amount of new information: The proportion of additionally explained variance in achievement criteria (grades, grade point average, teachers appraisal about pupils scholastic capability) accounted for 4.1 % in the best case (regarding 32.0% overall explained variance) – but only by using the detected factor scores of both questionnaires. Examining each questionnaire separately and using the recommended global score, the additionally explained variance accounted for 0.7 % at most (regarding 31.1 % overall explained variance). In this case, the influence of emotional intelligence was contrary to expectations negative and disappeared completely, when the related construct of »Social Intelligence« was collaterally considered. Consulting further criteria of educational psychology (prosocial behaviour and the self-reported social support) the incremental validity was between 0.3 % and 12.7 %. »Emotional Intelligence« seemed to have particularly predictive power for the social support reported by the children and adolescents. To conclude, it can be noted that the construct of »Emotional Intelligence« still lacks a solid fundamental and applicational research. In a first step, a consensus on a clear-cut definition should be aimed and achieved. Based on this, it is necessary to ensure that all used instruments show an appropriate psychometric quality in the corresponding age groups. Subsequent research efforts should primarily focus on the innovative potential of »Emotional Intelligence« beyond proven psychological variables.

# Einleitung

»Was ist Ihr EQ? Er ist nicht Ihr IQ. Er ist noch nicht mal eine Nummer. Aber emotionale Intelligenz könnte der beste Prädiktor für Lebenserfolg sein und somit neu definieren, was man darunter versteht, schlau zu sein.«<sup>2</sup> So lautete am 2. Oktober 1995 der Titel des amerikanischen Nachrichtenmagazins *Time*.

Diese Aussage impliziert, dass für den Lebenserfolg, also beispielsweise für den Erfolg in Schule und Hochschule, in Ausbildung und Beruf, ein intelligenter Umgang mit Emotionen eine höhere Vorhersagekraft besitzen könnte als die Fähigkeiten zum schlussfolgernden Denken, zum Problemlösen, zur Aneignung von Wissen und zur Übertragung dieses Wissens auf andere Bereiche. Aber spielen neben diesen zentralen Bedingungsfaktoren auch andere Determinanten menschlichen Verhaltens, wie z. B. Emotionen, tatsächlich eine Rolle? Spätestens seit Beginn der 1990er Jahre – teilweise auch schon deutlich früher, wie Abschnitt 1.1 zu entnehmen sein wird – wird diese Fragestellung unter Bezugnahme auf das zu dieser Zeit neu entstandene Konstrukt der *Emotionalen Intelligenz* (EI) in der wissenschaftlichen Literatur kontrovers thematisiert.

Während die Befürworter<sup>3</sup> EI als ein vielversprechendes und wertvolles Konstrukt anpreisen, das die Wichtigkeit von Gefühlen im Zusammenhang mit der Denkfähigkeit betone und das Beziehungen zu diversen für den Lebenserfolg relevanten Merkmalen aufweise, sprechen Kritiker von einer »Begriffsaufblähung auf nahezu alles an begrüßenswerten menschlichen Kompetenzen [... die bereits] gewonnene Differenzierungen zurück[nimmt], ohne dafür empirische Belege vorweisen zu können« (Schuler im Interview mit Hartge, 2002, S. 64). Dieses strenge Urteil der Kritiker liegt darin begründet, dass es bisher noch nicht gelungen ist, EI als ein klar umrissenes und eindeutig definiertes Konstrukt zu beschreiben (Matthews, R. D. Roberts & Zeidner, 2004; Rost, 2013a). Vielmehr erscheint es so, als habe jeder Autor, der sich im Zuge der zunehmenden Popularisierung der EI mit diesem Konzept befasst hat, eine eigene Definition aufgestellt und seinen Untersuchungen zugrunde gelegt (Mayer & Salovey, 1997). Daraus

---

2 Alle wörtlichen Zitate englischen Ursprungs wurden in der gesamten Arbeit von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt, um den Lesefluss möglichst wenig zu beeinträchtigen. Das Originalzitat ist in der jeweils zugehörigen Fußnote zu finden. Originalzitat: »What's your EQ? It's not your IQ. It's not even a number. But emotional intelligence may be the best predictor of success in life, redefining what it means to be smart.« (Gibbs, 1995, Titelseite)

3 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden lediglich die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist natürlich trotzdem stets mit inbegriffen.

resultierte eine stetig wachsende Flut an Zeitschriftenartikeln, Büchern sowie Testverfahren und Trainingsprogrammen, die sich vordergründig zwar allesamt auf das gleiche Konstrukt beziehen sollen, die jedoch einen theoretisch und empirisch gut gestützten gemeinsamen Kern vermissen lassen und stattdessen auf verschiedensten untergeordneten Komponenten, Facetten und Einzelmerkmalen der EI basieren.

Diesem negativen Aspekt steht das große öffentliche Interesse gegenüber, auf das das Konstrukt der EI in der Bevölkerung gestoßen ist. Gibt man den Begriff »Emotionale Intelligenz« in die Suchmaschine Google ein, werden rund 302 000 Treffer angezeigt. Mit dem englischen Begriff »emotional intelligence« erzielt man sogar um ein Vielfaches mehr Treffer, nämlich rund 14 100 000 (beide Suchanfragen fanden am 01.06.2015 statt). Beim Online-Versandhändler Amazon ergibt sich ein ähnliches Bild: »Emotionale Intelligenz« liefert 3 737, »emotional intelligence« 17 888 Ergebnisse (die Suche wurde in der Sparte »alle Kategorien« am 06.06.2015 durchgeführt). EI scheint in der Bevölkerung vor allem aufgrund aussichtsvoller Versprechungen auf viele Sympathisanten zu treffen. Anziehend mögen der mitschwingende Optimismus (EI sei eher erlernbar als angeboren), die alternative Schwerpunktsetzung (emotional statt kognitiv) sowie die vermeintliche Bedeutsamkeit für den Lebenserfolg (EI sei wichtiger als der IQ) wirken. Derartige Postulate werden zwar nicht von allen Vertretern der EI gleichermaßen geteilt, trotzdem sind sie – insbesondere in der populärwissenschaftlichen Literatur – vielfach zu finden und das obwohl sie bisher keineswegs ausreichend erfahrungswissenschaftlich belegt wurden. Vor allem bezüglich des letztgenannten Postulats existieren widersprüchliche Befunde, die nach wie vor die Frage offen lassen, ob EI tatsächlich einen relevanten Informationsgewinn (inkrementelle Validität) zu leisten vermag, der über jenen der intellektuellen Leistungsfähigkeit hinausgeht.

Oftmals wird kritisiert, EI überlappe nicht nur mit einigen Anteilen der allgemeinen Intelligenz stark, sondern auch mit bereits gut untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen und liefere somit kaum neue Erkenntnisse (Rost, 2013a). Der Popularität von EI tut dies jedoch keinen Abbruch. Die Vermarktung der EI »boomt« also trotz mangelnder theoretischer Fundierung und methodisch sorgfältiger Überprüfung der verheißungsvollen Versprechungen. Was vorwiegend im arbeits- und organisationspsychologischen Kontext begann, setzt sich seit einigen Jahren auch im pädagogisch-psychologischen Bereich fort, indem zunehmend mehr EI-Messinstrumente sowie EI-Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche entwickelt bzw. von Erwachsenenversionen adaptiert werden. Die Basis und den Rahmen für den Einsatz solcher Erhebungs- und Interventionsinstrumente stellt eine solide Grundlagen- und Anwendungsforschung dar, welche bei der EI jedoch vor allem aufgrund der unklaren Konzeptualisierung des Konstruktes keineswegs als befriedigend bezeichnet werden kann.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, zu untersuchen, ob EI neben verbaler Intelligenz und Persönlichkeitsfaktoren, zwei bewährten psychologische Konstrukten, bei Schülern der Jahrgangsstufen sechs bis acht einen zusätzlichen Erklärungswert für den schulischen Erfolg und damit inkrementelle Validität im Hinblick auf dieses Kriterium besitzt. Zudem soll ein nicht schulisches Merkmal, die selbstwahrgenommene soziale Unterstützung, betrachtet werden. Als Kriterien werden selbstberichtete Zensuren, Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte sowie ein Fragebogen zur sozialen Unterstützung herangezogen. Vorab sollen die eingesetzten EI-Fragebogen, welche häufig im Kinder- und Jugendlichenbereich appliziert, aber selten in dieser Altersgruppe psychometrisch untersucht werden, einer Validitätsprüfung unterzogen werden.

Kapitel 1 gibt einen Überblick über den theoretischen Hintergrund des Konstruktes der EI. In Kapitel 2 werden wichtige Ergebnisse aus der aktuellen Forschung zum Zusammenhang zwischen EI und den für diese Arbeit relevanten Variablen sowie allgemein zur EI im schulischen und akademischen Kontext vorgestellt. Die Erkenntnisse aus Kapitel 1 und 2 fasst Kapitel 3 zusammen und leitet damit zu Kapitel 4 über, in welchem die untersuchten Fragestellungen und Hypothesen dargelegt werden. Kapitel 5 behandelt die methodische Herangehensweise zur Beantwortung der Fragestellungen. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Untersuchung berichtet, welche schließlich in Kapitel 7 diskutiert werden und zu einem Ausblick sowie zu Schlussfolgerungen in Bezug auf die weitere Erforschung des Konstruktes EI im pädagogischen Bereich überleiten.

# 1. Theoretischer Hintergrund

## 1.1 Geschichte der EI

### 1.1.1 Wandel der Sichtweise über Emotionen von der Antike bis ins 20. Jahrhundert

Über Emotionen wurde bereits in der Antike viel diskutiert. Zur Zeit der Stoiker wurden sie beispielsweise als etwas Schlechtes angesehen und allein der Ratio, der Vernunft, wurde der Vorzug gegeben. Gefühle würden sich blockierend und störend auf Denkprozesse auswirken, sodass unbedachte Handlungen im Affekt resultieren könnten. Dies änderte sich bei Aristoteles, welcher sich mit der Einordnung und der Bedeutung von Emotionen beschäftigte und zu der Ansicht gelangte, dass Emotionen im Prozess des Bewertens, Urteilens und Verstehens wichtig seien, da erst sie es ermöglichen würden, einer Sache einen persönlichen Wert beizumessen (Gasser, 2003, S. 9–10). Er wich damit von der negativen Sichtweise über Emotionen ab und sprach ihnen eine unterstützende Wirkung im Denkprozess zu. Später entstand eine Debatte darüber, ob Aristoteles aus diesem Grund eine kognitive Theorie der Emotionen vertrat, oder ob er von einer solchen Sichtweise eher abgeneigt war. Schließlich schilderte er auch sehr kurzfristige Emotionen, die nicht unbedingt mit tiefergehenden kognitiven Elementen in Zusammenhang stehen. Erschrecke jemand beispielsweise aufgrund eines lauten Geräuschs, so könne er – quasi reflexartig – die Emotion Angst empfinden, ohne dies vorher kognitiv überdacht zu haben. Darüber hinaus können auch Tiere und sehr junge Menschen, welchen eine tiefergehende kognitive Verarbeitung abgesprochen wird, Emotionen verspüren. Ungeachtet dieser Diskussion, ob Aristoteles nun ausschließlich mentale oder auch physiologische, nicht mentale Vorgänge als Basis für Emotionen ansah, war er einer der ersten, der einen positiven Zusammenhang zwischen Kognition und Affekt thematisierte und zwar in der Hinsicht, dass Emotionen unsere Urteilskraft stärken und sogar ausschlaggebend für eine Entscheidung sein können (Gasser, 2003, S. 8).

Auch in der seit dem 18. Jahrhundert bestehenden Einteilung des menschlichen Verstandes in die Trias aus Kognition, Affekt und Motivation (Konation), ging man nicht mehr davon aus, dass Emotionen dysfunktionaler Natur seien (Mayer, 2001; Mayer & Salovey, 1997). Vielmehr seien sie als adaptiv für kognitive Vorgänge anzusehen (Mayer, 2001). Nach Mayer und Salovey (1997) liege in der Verbindung der Bereiche Kognition und Affekt einer der Ursprünge von EI. Die beiden Autoren gehen davon aus, dass sich das Zusammenwirken von Kognitionen und Affekten positiv auf die Informationsverarbeitung auswirken könne. Womöglich nehmen sie hierbei indirekt Bezug auf die sich seit dem

19. Jahrhundert immer weiter entwickelnden kognitiven Emotionstheorien, deren Grundannahme darin besteht, dass Kognitionen die Voraussetzungen für das Entstehen von Emotionen darstellen. Emotionen entstehen also erst als Resultat aus den Bewertungen und Einschätzungen einer Person bezüglich relevanter Umgebungsfaktoren. Während die aktuell wegweisenden – inzwischen jedoch ebenfalls überarbeiteten – Beiträge zu diesem Forschungsgebiet von Arnold (1960) und Lazarus (1991) stammten, sind die Anfänge der kognitiven Emotionstheorien ebenfalls auf Aristoteles' Überlegungen zurückzuführen (Reisenzein, 2013).

### **1.1.2 Entwicklung weiterer Formen und Teilaspekte der Intelligenz**

Eine weitere Wurzel der EI ist in der *Sozialen Intelligenz* (SI) zu finden, welche eine lange Tradition hat und trotz verschiedener ungünstiger Prognosen bezüglich ihrer Sinnhaftigkeit und ihrer Beforschbarkeit (z. B. Cronbach, 1960; Walker & Foley, 1973) von einigen Wissenschaftlern als nützlich und anregendes Konstrukt erachtet wird (Salovey & Mayer, 1990, S. 187–189). Erstmals tiefgehend thematisiert wurde SI von E. L. Thorndike (1920), welcher die folgenden drei Intelligenzbereiche unterschied: Die mechanische, die abstrakte und die soziale Intelligenz. In jedem Bereich gehe es darum, etwas auf eine bestimmte Art zu handhaben und zu »managen«. Während bei der mechanischen Intelligenz der Umgang mit Dingen und Mechanismen entscheidend sei, betreffe dies bei der abstrakten Intelligenz Ideen und Symbole und bei der sozialen Intelligenz Personen bzw. zwischenmenschliche Situationen (Newsome, Day & Catano, 2000). E. L. Thorndike beschreibt SI als die Fähigkeit, »Männer und Frauen, Jungen und Mädchen zu verstehen und mit ihnen umzugehen – sich in menschlichen Beziehungen weise zu verhalten« (E. L. Thorndike, 1920, S. 228; zitiert nach Rost, 2013a, S. 109). SI ermögliche es, die eigenen internalen Zustände, Motive und Verhaltensweisen sowie die anderer wahrzunehmen und diese Informationen für eine optimale Interaktion mit anderen Menschen zu nutzen (Salovey & Mayer, 1990, S. 187). Vereinfacht ausgedrückt gehe es bei der SI also darum, gut »mit anderen [Menschen] klar zu kommen« (Moss & Hunt, 1927, S. 108; zitiert nach Rost, 2013a, S. 109). Bei der Untersuchung dieses Konstrukts wurden und werden jedoch oftmals nicht nur prosoziale, sondern auch manipulative Aspekte der SI mit einbezogen (Salovey & Mayer, 1990, S. 187). Damit ist gemeint, dass man das Wissen über Determinanten sozialer Interaktionen und die entsprechenden Fähigkeiten zur Erreichung eigener Ziele einsetzen könnte, indem man andere dazu bringt, etwas zu tun, was sie eigentlich gar nicht wollen.

Als besonders problematisch erwiesen sich die unklaren Beziehungen der drei o. g. Intelligenzbereiche zueinander. Verschiedene Studien, die klären sollten, ob es sich bei der SI um eine eigene, von der allgemeinen Intelligenz

abgrenzbare Domäne handelt, oder ob SI vielmehr eine Funktion der allgemeinen Intelligenz darstellt (z. B. L. T. Brown & Anthony, 1990; Ford & Tisak, 1983; Keating, 1978; Riggio, Messamer & Throckmorton, 1991), deuteten auf eine hohe Überlappung der beiden Konstrukte hin (Derksen, Kramer & Katzko, 2002). Erschwerend kamen die unterschiedlichen umfassenden und unpräzisen Definitionen der SI hinzu sowie die Unklarheit, ob es sich um ein uni- oder multidimensionales Konstrukt handelt. Auch die Frage, ob SI eine kognitionspsychologische Variable oder ein Verhaltensmerkmal darstellt, blieb offen, sodass R. L. Thorndike und Stein (1937) Zweifel darüber äußerten, ob SI überhaupt valide gemessen werden könne (Derksen et al., 2002; Newsome et al., 2000). Im Jahr 1960 schlussfolgerte Cronbach diesbezüglich, dass SI trotz der 50 Jahre währenden Forschung immer noch nicht vollständig und einheitlich definiert und gemessen werden könne (S. 319). Rost (2013a, S. 111) zufolge liege dies daran, dass SI einem »Sammelsurium von sozialen Selbstkonzeptaspekten, kognitiven Kompetenzen (z. B. Übernahme der Perspektive anderer; Durchschauen sozialer Zusammenhänge; Personenwahrnehmung), Emotionen (Empathie als das Miterleben von Emotionen, Gedanken und Handlungen anderer) und Motivationen (soziale Orientierungen wie Pro- und Antisozialität, Kooperation, Wettbewerb, Aggression, Altruismus)« gleiche. Dieses Gemenge weist zum einen auf die Multidimensionalität des Konzeptes hin und verdeutlicht zum anderen die Nähe zur EI. Einige der genannten Attribute und Fähigkeiten ließen sich als Indikatoren sowohl für SI als auch für EI interpretieren, eine Abgrenzung erscheint schwierig. Salovey und Mayer (1990) gingen dennoch von zwei brauchbaren Konstrukten aus und ordneten EI als eine Teilmenge der SI ein (S. 189). Auch Petrides, Mason und Sevdalis (2011) sahen SI als nützlich an, allerdings subsumierten sie EI nicht unter SI, sondern konzipierten ein Pendant zur Trait-EI (zur Erläuterung des Begriffs siehe Abschnitt 1.3.1.2), nämlich die Trait-SI. Diese sei eine Konstellation aus auf die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogenen Selbstwahrnehmungen (Petrides et al., 2011, S. 874). Sie ordneten Trait-SI auf den unteren Ebenen einer Hierarchie der Persönlichkeitsmerkmale ein (ebd.).

Fast parallel zu den Überlegungen von R. L. Thorndike und Stein (1937) sowie von Cronbach (1960) beschäftigte sich Wechsler, der mit der Entwicklung einer der weltweit am häufigsten eingesetzten Intelligenztestbatterien und des sogenannten Abweichungs-IQ einen entscheidenden Beitrag zur besseren Messung und Definition der Intelligenz geleistet hat, mit *intellektiven* und *nicht intellektiven* Faktoren. In einem Artikel aus dem Jahr 1943 gab er seine Ansicht kund, dass die mit Intelligenztests erfassten Fähigkeiten nicht ausreichend seien, um intelligentes Verhalten vollständig erklären zu können: »[...] Unsere Intelligenztests messen in der Form, wie sie aktuell konzipiert sind, tatsächlich nur einen Teil und nicht alle Fähigkeiten, die zu intelligentem Verhalten beitragen.«

(Wechsler, 1943, S. 101).<sup>4</sup> Das, was erfasst werden könne, seien jene Fähigkeiten, die von den intellektiven Faktoren der Intelligenz determiniert werden. Diese intellektiven Faktoren seien beispielsweise verbale und rechnerische Fähigkeiten, abstraktes Schlussfolgern oder eben die allgemeine Intelligenz *g*. Sie stellen jedoch seiner »Meinung nach nicht alles dar, was zu intelligentem Verhalten beiträgt.« (ebd.).<sup>5</sup> Für eine ganzheitliche Erfassung intelligenten Verhaltens seien zusätzlich weitere Aspekte relevant, welche er als nicht intellektive Faktoren bezeichnet. Damit seien alle affektiven und konativen Fähigkeiten gemeint, die zum Verhalten eines Menschen beitragen (Wechsler, 1943, S. 103). In einem weiteren Artikel aus dem Jahr 1950 definiert er sie etwas umfassender als die Persönlichkeitskomponenten der allgemeinen Intelligenz, welche die Effektivität intelligenten Verhaltens beeinflussen würden (Wechsler, 1950, S. 81). Wechsler (1943) resümiert: »Die wichtigste Frage ist, ob nicht intellektive [...] Fähigkeiten zulässige Faktoren der allgemeinen Intelligenz darstellen. Die Behauptung dieses Artikels ist gewesen, dass solche Faktoren nicht nur zulässig, sondern notwendig sind« (S. 103).<sup>6</sup> Die Frage nach der Zulässigkeit einer Integration gefühlsbezogener und antriebshafter Fähigkeiten in die allgemeine Intelligenz stellt somit kein Novum dar, das wissenschaftliche Forscher erst seit etwa 25 Jahren beschäftigt, sondern sie besteht schon wesentlich länger. Entscheidend hierbei ist jedoch die Frage, ob man die nicht intellektiven Faktoren wie Wechsler als Bestandteil der allgemeinen Intelligenz ansieht, die zur Effektivität des intelligenten Verhaltens beitragen, oder ob man EI als ein eigenständiges, parallel zur allgemeinen Intelligenz existierendes Konstrukt betrachtet.

Im Jahr 1983 veröffentlichte Gardner seine Arbeit zu den *Multiplen Intelligenzen* (MI), deren Konzeption aufgrund des Mangels an evidenzbasierter Absicherung ebenso stark kritisiert wurde wie jene der EI. Gardner leitete seine MI zwar teilweise von Erkenntnissen ab, die beispielsweise anhand von Personen mit einer Hirnschädigung oder Individuen mit einem außergewöhnlichen, hervorstechenden Talent gewonnen wurden, größtenteils wirken sie jedoch intuitiv und willkürlich. Seine Überlegungen beruhten auf seiner Unzufriedenheit mit den »Unzulänglichkeiten« kognitiver Leistungstests, welche nur einen eingeschränkten Teilbereich der Intelligenz (nämlich sprachlich und logisch-mathematische Fähigkeiten) abdecken würden und seiner Ansicht nach außerhalb der Schule kei-

---

4 Originalzitat: »[...] our intelligence tests as now constituted measure effectively only a portion of and not all of the capacities entering into intelligent behavior.« (Wechsler, 1943, S. 101)

5 Originalzitat: »These intellective factors do not, in my opinion, constitute everything which enters into intelligent behavior.« (Wechsler, 1943, S. 101)

6 Originalzitat: »The main question is whether non-intellective [...] abilities are admissible as factors in general intelligence. The contention of this paper has been that such factors are not only admissible but necessary.« (Wechsler, 1943, S. 103)

nen Nutzen hätten (Rost, 2013a, S. 119). Insgesamt geht Gardner (1983, 1993, 2006) von acht unterschiedlichen »Intelligenzen« aus, die sich nicht zu einer Gesamtintelligenz zusammensetzen, sondern die relativ unabhängig voneinander sind, jedoch trotzdem miteinander interagieren können (Sternberg, 2015). Diese acht Intelligenzen sind (siehe Sternberg, 2015, S. 229): Die linguistische Intelligenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören), die logisch-mathematische Intelligenz (Lösung logischer und mathematischer Problemstellungen), die räumliche Intelligenz (mentales Rotieren von Gegenständen, räumliche Orientierung), die musikalische Intelligenz (Musik komponieren, spielen und würdigen), die körperlich-kinästhetische Intelligenz (die eigenen Körperbewegungen koordinieren und effektiv einsetzen, sportlich sein), die naturalistische Intelligenz (die Natur und Umwelt verstehen), die interpersonale Intelligenz (andere Menschen verstehen) und die intrapersonale Intelligenz (sich selbst verstehen). Die MI wurden im Laufe der Zeit von Gardner mehrfach variiert und um zusätzliche Intelligenzen erweitert oder wieder verkürzt. Salovey und Mayer (1990) beschreiben die Interpersonale Intelligenz etwas genauer als die Fähigkeit, Intentionen, Motivationen und Wünsche anderer Menschen zu verstehen und daraus folgend effektiv mit anderen zusammenarbeiten zu können (siehe auch Gardner, 1999). Intrapersonale Intelligenz beinhaltet die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen, das heißt eigene Wünsche, Ängste und Fähigkeiten zu kennen und zu wissen wie man »tickt«. Er stelle nach Salovey und Mayer (1990) einen Teilbereich dieser beiden Intelligenzen bzw. der hierarchisch höher angeordneten personalen Intelligenz dar. Dabei liege, so die beiden Autoren, der Fokus jedoch weniger auf einer allgemeinen Einschätzung anderer und einem generellen Verständnis der eigenen Person, sondern vielmehr in der Nutzung dieser Informationen zur Problemlösung und Verhaltensregulation (Salovey & Mayer, 1990, S. 189). Besonders häufig kritisiert wird an der MI-Theorie, dass es keine erfahrungswissenschaftlich untersuchten Messinstrumente zur Erfassung der MI gibt – was Gardner auch nie anstrebte, obwohl dies die Grundlage für Forschungsbemühungen und damit für den Aufbau eines empirischen Fundaments des Konstruktes dargestellt hätte – und dass demzufolge die Forschungslage extrem dürftig ist (Rost, 2008, 2013a). Beanstandet wird weiterhin, dass Gardner, wie bereits angeführt, einen übergeordneten Intelligenzfaktor ablehnt, was jedoch unvereinbar ist mit den zahlreichen bisherigen Forschungsergebnissen zur menschlichen Intelligenz (Rost, 2013a). Bei Berücksichtigung dieser Befunde fällt zudem der geringe Neuigkeitswert der MI auf (Rost, 2008, S. 100).

### 1.1.3 Erstmalige Erwähnung von EI im wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Kontext

Eine der ersten formellen schriftlichen Erwähnungen von EI im wissenschaftlichen Kontext taucht bei Leuner, einer deutschen Psychoanalytikerin, auf (Matthews, Zeidner & R. D. Roberts, 2002; Zeidner, Matthews & R. D. Roberts, 2009). Sie veröffentlichte im Jahr 1966 einen Artikel mit dem Titel »Emotionale Intelligenz und Emanzipation«. Darin stellte sie die Annahme vor, präverbale Frustrationen verhinderten die Entwicklung der EI. »Erlebnisfähigkeit und Maßstabbildung [...] seien] wesentliche Qualitäten der emotionalen Intelligenz« (Leuner, 1966, S. 197), welche durch Frustrationen in der oralen Phase beeinträchtigt werden könnten. Dies geschehe zum einen durch ein vermindertes seelisch-sinnliches Erleben und zum anderen durch Vernachlässigung. Beide Aspekte bezieht Leuner vor allem auf ein Ausbleiben des Stillens, bei welchem das Kind normalerweise lerne, dass auf einen aversiven Zustand, das heißt auf Hunger und Unlust (interpretiert als mütterlicher Hass), Lust (Bedürfnisbefriedigung, interpretiert als Liebesbezeugung) folge. Nur auf Basis einer ungestörten Mutter-Kind-Beziehung könne sich also die Grundlage der EI entwickeln: »Fassen wir die Ergebnisse zusammen, so erkennen wir die Bedeutung der Frau für die Entwicklung der emotionalen Intelligenz und erleben, daß die Mutter-Kind-Beziehung der exponierte Ort machtvollster Einflußnahme ist [...]« (Leuner, 1966, S. 199). Erfolgreiche Emanzipation bedeutet für Leuner die Integration und gleichzeitige Entfaltung von EI (für das Kind sorgen) und abstrakter Intelligenz (Stand im Berufsleben). Da die präverbale Phase dem Erinnerungsvermögen Erwachsener nicht zugänglich sei, versuchte Leuner (1966), bei Probanden mittels Lysergsäure (LSD-25) diese frühkindlichen Erlebnisse wieder wachzurufen und somit präverbale Frustrationen zu beheben.

In einer unveröffentlichten Doktorarbeit von Payne (1986) ist der Begriff EI zum ersten Mal im englischsprachigen Kontext verwendet worden (Ashkanasy & Daus, 2005; Mayer, R. D. Roberts & Barsade, 2008; Petrides & Furnham, 2001). Payne (1986) plädierte in seiner Arbeit für die frühzeitige Förderung emotionaler Bewusstheit bei Kindern und zielte dabei auch auf eine Realisierung dessen in den Schulen ab (Mayer, R. D. Roberts et al., 2008; Zeidner et al., 2009).

In den darauffolgenden Jahren setzten sich Salovey und Mayer seit 1990 systematisch und fundiert mit der Thematik auseinander, indem sie erstmals Artikel zur EI in anerkannten Fachzeitschriften veröffentlichten. Darin bemühten sie sich nicht nur um eine Definition des Konstruktes, sondern auch um eine theoretische Herleitung sowie Abgrenzung zu alternativen verwandten Konstrukten. Diese Arbeiten waren wegweisend für die weitere Entwicklung des EI-Ansatzes und des sich dadurch ergebenden Forschungsfeldes. So wurde beispielsweise Goleman durch die Artikel von Salovey und Mayer auf das damals noch junge Konstrukt

aufmerksam und verhalf diesem im Jahr 1995 mittels seines Bestsellers »Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ« zu internationaler Popularität (1996 erschien die deutschsprachige Übersetzung). Die Hypothesen, die er bezüglich der Bedeutung der EI aufstellte, entbehrten zu diesem Zeitpunkt zwar jeglicher empirischen Grundlage, trugen aber mit Sicherheit zur Beliebtheit und Verbreitung des Konstruktes bei. Vielfach zitiert wird z. B. die bereits im englischen Buchtitel aufgestellte Behauptung, die EI stelle einen entscheidenden determinierenden Faktor für Lebenserfolgskriterien (z. B. Berufserfolg, akademischen Erfolg, Lebenszufriedenheit) dar, dessen Einfluss mindestens so groß wie oder sogar größer als der der allgemeinen Intelligenz sei (Goleman, 1996, S. 54–55). Goleman subsumierte verschiedenste positive Komponenten unter seinen entsprechenden Definitionsansatz (siehe Abschnitt 1.3.2.1.2), sodass Matthews et al. (2002, S. 11) von einer über-einschließenden Definition sprechen, die alle möglichen wünschenswerten Eigenschaften und Verhaltensweisen zu umfassen scheine, die das menschliche Repertoire auf diesem Gebiet vorzuweisen habe. Matthews et al. (2002, S. 12) beschreiben Golemans Auffassung von EI treffend als eine Definition, die sich per Ausschluss ergebe und zwar dergestalt, dass EI alle positiven Qualitäten repräsentiere, die nicht dem IQ zuzuordnen seien.

Möglicherweise liegt das große Interesse an Golemans Buch auch darin begründet, dass es eine Art positiven Gegenpol zu dem kurz vorher erschienenen Buch »The Bell Curve« von Herrnstein und Murray (1994) darstellte. Die Autoren beschäftigen sich in ihrem Buch u. a. mit der Erbllichkeit der Intelligenz sowie mit dem Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischer Klasse und Intelligenz. Ihre Ergebnisse wurden von vielen Kritikern und Lesern in der Bevölkerung als pessimistische Sichtweise angesehen, da sie einen eher hohen Erbllichkeitsfaktor für die Intelligenz sowie einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Intelligenz und der sozioökonomischen Klasse darlegten. Auf die Frage, ob die scharfe Kritik, die von vielen Laien und Forschern nicht nur an den Auslegungen und Interpretationen der Ergebnisse, sondern auch an der methodischen Herangehensweise geübt wurde, gerechtfertigt ist oder nicht, soll hier nicht genauer eingegangen werden. Stattdessen soll die Wirkung, die Golemans Buch vor dem Hintergrund dieser kurz zuvor veröffentlichten Ergebnisse gehabt haben könnte, thematisiert werden. Indem Goleman sich gegen die Entwicklung einer kognitiven Elite (Goleman, 1995, S. 34) ausspricht und stattdessen die Wichtigkeit emotionaler Fähigkeiten für den Lebenserfolg betont, entwirft er das Bild einer Intelligenz, die jeder haben könne und die demnach gleichmäßiger auf alle verteilt sei, sodass eine egalitäre Gesellschaft existieren könne (Matthews et al., 2002). Dazu kommt, dass nach Goleman EI nicht nur jeder haben, sondern auch jeder entwickeln könne: Da EI Interventions- und Trainingsmaßnahmen zugänglicher sei, sei sie auch steigerungsfähig bzw. erlernbar (Goleman, 1995). Der

damit implizit übermittelte Optimismus scheint, wie bereits erwähnt, eine besondere Anziehungskraft auf die Fürsprecher der EI auszuüben.

Aus dieser Euphorie für das neue Konstrukt erwachsen insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt Bemühungen, Programme zu entwickeln, die der Steigerung emotional intelligenter Verhaltensweisen im persönlichen und schulischen Bereich sowie am Arbeitsplatz dienen (z. B. Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Die Verbesserung der emotionalen Fähigkeiten solle sowohl zu einem persönlichen als auch insgesamt zu einem gesellschaftlichen Gewinn beitragen, wobei manche Autoren sogar der Meinung sind, dass EI das ausschlaggebende Medium sei, das schulischen Reformen zu einem umfassenden Erfolg verhelfen könne (Matthews et al., 2002). Auf EI-Trainingsprogramme im schulischen Kontext wird in dem Exkurs in Abschnitt 1.6 noch genauer eingegangen.

Natürlich sind einige der Auswirkungen des Konstruktes der EI positiv zu bewerten: Es betont den Wert der nicht intellektuellen Fähigkeiten und berücksichtigt deren Beitrag zu Erfolg und Zufriedenheit im bzw. mit dem Leben. Es bezieht sich auf lebensnahe Situationen und Probleme, auf die wir im Alltag treffen, wie beispielsweise soziale Konflikte, die Zusammenarbeit mit anderen oder die Anpassung an eine neue Umgebung (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002). Dadurch führt es den Menschen wieder zu Bewusstsein, dass neben den intellektuellen Fähigkeiten auch andere Faktoren für ein glückliches Leben von Relevanz sind. Die extremere Ansicht, dass den emotionalen Fähigkeiten eine größere Wichtigkeit für den Lebenserfolg zukommt als den intellektuellen Fähigkeiten, ist zwar wissenschaftlich nicht belastbar belegt, stellt jedoch gleichzeitig jenen Aspekt dar, der vielen Menschen aus der Bevölkerung entgegenkommt und mit welchem viele sympathisieren (Matthews et al., 2002).

## **1.2 Definitionen von EI und Versuche einer Begriffsklärung**

Da zahlreiche verschiedene Umschreibungen von EI existieren, werden hier nur jene Definitionen exemplarisch wiedergegeben, die von wichtigen Vertretern der EI oder von Forschern, die sich intensiv mit dem Konstrukt beschäftigt haben, stammen, um einen ersten Eindruck über die Inhalte des Konstruktes zu vermitteln. Eine vollständige Auflistung aller Definitionen wäre zu umfangreich und sehr wahrscheinlich nicht umsetzbar, da es kaum mehr möglich ist, einen Überblick über die unterschiedlichen Zusammensetzungen diverser Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmale zu bewahren. Die entsprechenden EI-Modelle einiger hier zitierter Autoren werden in Abschnitt 1.3.2 noch genauer vorgestellt.

Salovey und Mayer führten im Jahr 1990 den Begriff EI als »tentative proposal« (Mayer, Salovey & Caruso, 2008, S. 503), also als einen vorläufigen Vorschlag, erstmals in die psychologische Literatur ein (Rost, 2013a). In der