

1 Einleitung

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

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

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

ihrer emotionalen Kompetenz bieten. Damit gehen ihnen motivierende »Anwendungs- und Übungsfelder« verloren, die die Ausbildung und die Verfeinerung der emotionalen Kompetenz bei ihren kompetenteren Altersgenossen unterstützen. Von den Gleichaltrigen dauerhaft ausgeschlossene Heranwachsende geraten auf diese Weise leicht in einen Teufelskreis, der ihnen sozial und emotional immer weiter zum Nachteil gereicht und oft mit geringen schulischen Erfolgen einhergeht.

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

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

aus, sondern sie birgt auch Folgen für ihren sozialen und akademischen Erfolg in der Schule. Inwiefern sich Emotionswissen und Emotionsregulation als Kernbestandteile emotionaler Kompetenz auf das Lernen und Leisten in der Schule niederschlagen, wird daher in Kapitel 6 erörtert. Da es nach all diesen Ausführungen ausgesprochen sinnvoll erscheint, die emotionale Kompetenz von Kindern weiterzuentwickeln, wurden verschiedene Präventionsprogramme entworfen und erprobt. Drei dieser Programme werden in Hinblick auf ihre Ziele, ihre Inhalte, ihre didaktische Umsetzung und ihre Evaluation in Kapitel 7 miteinander verglichen. Den Abschluss bildet ein kurzes Kapitel zu den Folgen emotionaler Kompetenz für die Entwicklung in der Lebensspanne. Wir haben uns bemüht, beide Geschlechter in unsere Formulierungen einzubeziehen, aber sollte dies einmal nicht gelungen sein, so ist es doch so gemeint.

Wir danken den Kita-Fachkräften und Kindern, die uns in der Studie »Emotionales Lernen ist fantastisch« (oder kurz »Elefant«) oft bis an die Grenze ihrer Geduld auf unsere Fragen Rede und Antwort gestanden haben und den Projektmitarbeiter/innen und studentischen Hilfskräften, die sie verlässlich gestellt haben, allen voran Martha Hänel. Und natürlich sind wir auch unseren Förderern mit Dank verbunden, hier vor allem dem Niedersächsischen Forschungsverbund für frühkindliche Bildung und Entwicklung, weil sie uns Gelegenheit gegeben haben, uns mit der Entwicklung emotionaler Kompetenz vertieft auseinander zu setzen. Wir danken Katharina Voltmer für die kritische Durchsicht von Kapitel 6. Anita Löffers sind wir für die engagierte Arbeit an Text und Literaturverzeichnis und Edith Schulz für ihr scharfes Auge beim Erkennen von Fehlern aller Arten dankbar.

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

2 Emotionen und emotionale Kompetenz

2.1 Der Begriff »Emotion«

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

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

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

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

Der Emotionsbegriff von James Gross und Ross Thompson (2007) bettet Emotionen in die Transaktionen zwischen Menschen und ihrer Umwelt ein und beinhaltet zusätzlich Bewertungen sowie Aspekte der Regulation und

Modulation von Emotionen. Nach Gross und Thompson (2007) ist eine Emotion:

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

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

Beide Definitionen stimmen darin überein, dass sich Emotionen aus verschiedenen Komponenten und deren Zusammenspiel zusammensetzen.

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

Forschungen zu einzelnen Komponenten von Emotionen haben ergeben, dass diese untereinander meist nur locker verknüpft sind – auch wenn sie oft gemeinsam auftreten. So kann zum Beispiel ein bestimmtes emotionales Ereignis manchmal mit körperlichen Reaktionen auftreten, ein anderes Mal hingegen nicht (Oatley & Jenkins, 1996). Otto, Euler und Mandl (2000b) schlagen vor, alle bisherigen Definitionsversuche als Arbeitsdefinitionen anzusehen, die »provisorischen und vorläufigen Charakter [haben] und (...) den aktuellen Er-

kenntnisstand und den theoretischen Ansatz« widerspiegeln. Eine »exakte Bestimmung würde voraussetzen, dass man das zu untersuchende Phänomen bereits in allen seinen Erscheinungsformen und Ausprägungen genau kennt« (S. 11). Letztendlich gibt es daher bis heute keine allgemein anerkannte Theorie der Emotion (Meyer et al., 2001).

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

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

2.1.1 Inhaltliche Abgrenzungen

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

Der Begriff »Affekt« hat nach Merten (2003) den »Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren« (S. 11) und auch Otto et al. (2000b) verorten diesen Ausdruck »eher in der Psychiatrie zur Kennzeichnung kurzfristiger und besonders intensiver Emotionen, die oft mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergehen« (S. 13). Die Bezeichnung »Gefühl« beschreibe hingegen nur einen Aspekt einer Emotion, namentlich den des Fühlens oder Empfindens und rücke die »subjektive Erlebensqualität als ein Teil der Emotion« (Otto et al., 2000b, S. 13) in den Mittelpunkt. Dabei vernachlässige sie zum Beispiel den emotionalen Ausdruck oder die Handlungstendenzen (Merten, 2003). Der Ausdruck »Stimmung« beschreibt »eher mittel- und langfristige emotionale Veränderun-

gen«, die nicht als Reaktion auf unmittelbare, spezifische Reize verstanden werden kann (Merten, 2003, S. 11). Davidson (1994) stellt die Vermutung auf, dass es einen funktionellen Unterschied gibt: »Emotions bias action, while moods bias cognition« (S. 54). Weitere Unterschiede werden von Ekman und Davidson (1994) diskutiert.

2.1.2 Struktur- und Ordnungssysteme von Emotionen

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

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

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

Fischer, Shaver und Carnochan (1990, S. 90) schlagen vor, Emotionskategorien hierarchisch in fünf »Emotions-Familien« bzw. in verschiedenen Ebenen anzuordnen (► **Abb. 2.1**). Im oberen Teil des Modells werden die Emotionen zunächst nur in »positiv« und »negativ« eingeteilt. Diese Unterscheidung entsteht durch Bewertungsprozesse und im Hinblick auf das Anliegen oder Ziel einer Person. In der darunter liegenden Stufe befinden sich die »basic emotions«. Hierzu zählen die Gefühle, die von fast allen Kulturen geteilt werden: Ärger, Trauer, Angst, Freude und Liebe. Die unteren Ebenen des Schemas werden komplexer und beinhalten auch sozial-konstruierte Emotionen wie zum Beispiel Bewunderung, Verachtung, Einsamkeit und Eifersucht. Diese können sich in ihrer Konstruktion zwischen den Kulturen unterscheiden. Die verschiedenen Komponenten des emotionalen Erlebens können gleichzeitig, aufeinanderfolgend sowie gemischt auftreten oder überlappen. Die Anzahl der existierenden

Gefühle ist daher nicht genau ermittelbar. Ebenso erscheint es unmöglich, eine scharfe Grenze zwischen Gefühlen und Nicht-Gefühlen zu ziehen. Fischer et al. (1990) entnehmen dieser hierarchischen Struktur Hinweise zum Verlauf der emotionalen Entwicklung: »This general organization of emotions is present in rudimentary form at an early age, but all its components develop, becoming more complex and differentiated as well as more regulated« (S. 94). Auf diesen Entwicklungsaspekt geht Kapitel 3 näher ein.

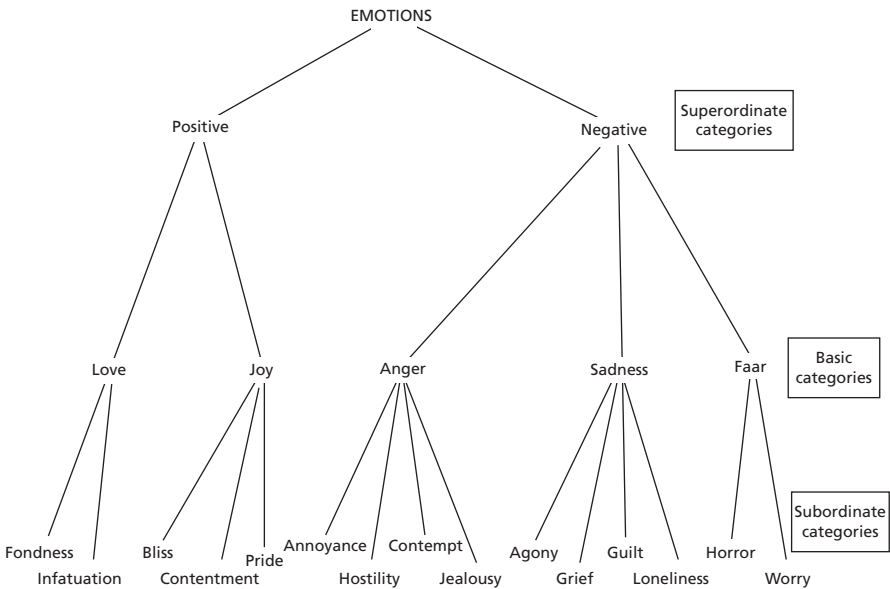


Abb. 2.1: Vereinfachte Darstellung der Emotionshierarchie von Shaver, Schwartz, Kirson und O'Connor (1987; zit. nach Fischer et al., 1990, S. 90)

2.2 Methoden zur Erfassung von Emotionen

2.2.1 Methoden zur Erfassung bei Erwachsenen

Viele Wissenschaftler haben sich mit der Frage nach der Erfassung von Emotionen beschäftigt (zusammenfassend z.B. Schmidt-Atzert, 2000). Da es – wie eben beschrieben – keine einheitliche Definition und keine vergleichbaren objektiven Unterscheidungsmerkmale von Emotionen gibt, gestalten sich diese Versuche als mühevoll. Beispielsweise kann man Emotionen durch den Ausdruck, das eigene Erleben und körperliche Veränderungen beschreiben. Darüber hinaus lassen sich Emotionen anhand von Angaben zu ihrer Qualität, Inten-

sität oder ihrem zeitlichen Verlauf näher charakterisieren. Insbesondere die Beurteilung der Qualität einer Emotion stellt Forschende vor ein Problem. Die Methode der Erfassung von Emotionen ist daher abhängig vom theoretischen Hintergrund, den der Wissenschaftler seiner Untersuchung zugrunde legt. Plutchik (1989) schreibt hierzu:

»It is thus evident that emotions are complex, hypothetical states that are inferred on the basis of various kinds of evidence, which may include subjective reports, display behavior, goal-directed behavior, physiological changes, and peer reactions, among other things. In order to be able to use these indicators as measures of emotion we require a fairly explicit theoretical model that describes the relations between the theoretical state called an emotion and the various indicators. Thus, a theory of emotion is a fundamental prerequisite for a rational theory of measurement of emotions« (S. 5).

Eine Vielzahl von Untersuchungen beschäftigt sich mit der Analyse des emotionalen Ausdrucksverhaltens (z. B. Ekman, 1988). Dieses stellt jedoch nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Emotionserleben dar. Die Schwierigkeit bei der Erfassung von Emotionen ergibt sich dadurch, dass erlebte emotionale Zustände nur begrenzt von außen, also etwa in Mimik, Gestik, Körpersprache oder Stimme beobachtbar sind. Zusätzlich werden Auskünfte der Personen benötigt, um erfassen zu können, was sich in ihrem inneren Erleben abspielt. Darin liegt auch begründet, warum »in erster Linie sprachliche Bezeichnungen, also Emotionswörter« (Schmidt-Atzert, 2000, S. 32) zur Erfassung von Emotionen eingesetzt werden. Die Sprache ist ein geeignetes Mittel zur Beschreibung von Gefühlen, da sie eine feine Differenzierung gestattet.

Eine Reihe von Forschenden hat den Versuch unternommen, eine Systematik in das Feld der Emotion zu bringen, indem sie Emotionslisten auf der Basis von Befragungsergebnissen erstellten. Die umfangreichste Sammlung von Emotionswörtern enthielt ursprünglich viele hundert Begriffe (Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor, 1987). Aber auch hier trifft man wiederum auf das Problem, dass das Konstrukt »Emotion« keine scharfen Grenzen hat, sondern dass es viele Graubereiche gibt, in denen unklar ist, ob ein Wort noch eine Emotion bezeichnet oder nicht. Dieses Problem der »fuzzy boundaries« wurde empirisch angegangen, indem Probanden gebeten wurden, Emotionswörter oder Emotionsfotos danach einzustufen, mit welcher subjektiven Sicherheit sie eine Emotion bezeichnen. Ab welchem Skalenwert die Autoren dann einen Ausdruck noch akzeptieren und so die Liste »abschneiden«, hängt allerdings wiederum von deren subjektiven Entscheidungen ab (Schmidt-Atzert, 2000, S. 33).

Ähnlich herausfordernd gestaltet sich die Situation bei der Erfassung möglicher Auslöser von Emotionen, gibt es doch eine Vielzahl von Ereignissen, die im Leben eines Menschen Emotionen hervorrufen können. Da die Auslöser so mannigfaltig sind, ist die Erforschung dieser Ereignisse ebenfalls nicht ohne Aufwand möglich. Dementsprechend variieren auch die Methoden zur Erhebung emotionsauslösender Ereignisse erheblich. Sie reichen von der täglichen Protokollierung aufgetretener Ereignisse und dem dadurch ausgelösten Befinden durch die Versuchsteilnehmer in einem (elektronischen) Tagebuch bis hin zum Versuch, Emotionen in Laborsituationen zu induzieren (z. B. mittels Bild-

material, Musik o. ä.; siehe Schmidt-Atzert, 1996) und dort mit psychophysiologischen oder neuropsychologischen Methoden zu messen.

Zur Erfassung der Erkennensleistung von Emotionen werden den Versuchsteilnehmern zum Beispiel bildliche Gesichtsausdrücke vorgelegt, die diese einem Begriff zuordnen oder verbal benennen sollen. Hier stellt sich jedoch das Problem, dass sich nicht alle Emotionen in einen charakteristischen mimischen Ausdruck überführen lassen. Gerade komplexere Emotionen wie Liebe oder Schuldgefühle haben kein Äquivalent in Gesicht, Stimme, Körperhaltung oder anderen Ausdruckskanälen (Schmidt-Atzert, 2000).

Gross, Richards und John (2006) haben sich mit Interviews, Umfragedaten und Experimenten als Erfassungsmethoden zur Emotionsregulation beschäftigt. Sie kommen zu dem Schluss, dass möglichst viele verschiedenartige Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen sollten, um detaillierte Erkenntnisse zu gewinnen, denn jede Methode hat unterschiedliche Vor- und Nachteile. Im Allgemeinen versuchen Menschen eher, ihre negativen Gefühle als ihre positiven Gefühle zu regulieren und setzen hierbei eher an den Wahrnehmungs- und Verhaltensaspekten und weniger an den körperbezogenen Einflussmöglichkeiten an.

Welche Methode gewählt wird, hängt im Wesentlichen vom Untersuchungsziel ab. Reicht die Erfassung von globalen Gefühlszuständen, könnten Items auf bipolarer Valenzebene der Dimensionsanalysen eingesetzt werden. Hierzu zählen zum Beispiel Rating-Skalen mit einer Abstufung von angenehm bis unangenehm, semantische Differentiale oder emotionale Gesichtsskalen. Legt man der Testkonstruktion ein kategoriales Modell zugrunde, können auch die Qualitäten bzw. Unterscheidungen zwischen konkreten Emotionen (z. B. Angst, Ärger, Freude) untersucht werden. Meist bestehen diese Testverfahren aus mehreren Skalen, die verschiedene Emotionskategorien erfassen. Weitere Einzelheiten finden sich bei Schmidt-Atzert, Peper und Stemmler (2014).

2.2.2 Methoden zur Erfassung bei Kindern und Jugendlichen

Bei der Untersuchung des Emotionswissens und der Emotionsregulation von Kindern müssen verschiedene Aspekte beachtet werden, die sich bei der Untersuchung von Erwachsenen nicht ergeben. Gross und Ballif (1991) unterscheiden in ihrem klassischen Übersichtsartikel zur Entwicklung des Emotionswissens Methoden der »Affektzuordnung« von denen der »Affektbeschreibung«. Zu den »Affektzuordnungsmethoden« zählt Janke (1999) Sortieraufgaben (z. B. Fotos nach bestimmten Aspekten oder Situationen zu vorgegebenen Gruppen zuordnen) und Zuordnungen zu einem vorgegebenen Standard (z. B. Aufteilung von Situationen zu Ausdrucksfotos). Diese Methode eignet sich vor allem für junge Kinder, da sich diese sprachlich häufig noch nicht differenziert ausdrücken können. Die »Affektbeschreibungsmethode« kann darin bestehen, dass Kinder direkt nach den Emotionen gefragt werden (z. B. »Wie fühlt sich das Kind auf dem Foto oder in dieser Situation?«) oder dass Kinder gebeten wer-