

Forum

ELENA STAMOULI

Emotionale Kompetenz: ihre Relevanz für das Berufsleben

KURZFASSUNG: Emotionale Kompetenz basiert auf der Idee, interindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Verarbeitung emotionsgeladener Situationen zu klären. Emotionale Kompetenz wird im Aufsatz von emotionaler Intelligenz unterschieden, und als ein Bündel einzelner Kompetenzen definiert. Auf dieser Grundlage wird ihre Bedeutsamkeit für das Berufsleben diskutiert. Abschließend werden Kriterien zur Bewertung von Verhalten als emotional kompetent oder weniger kompetent thematisiert.

ABSTRACT: The emotional competence construct is based on the idea that people differ in the manner and extent to which they are able to experience and make use of emotional information. This paper distinguishes emotional competence from emotional intelligence and gives a definition of emotional competence as a set of abilities. The discussion about the importance of emotional competence at the workplace has led to considerable interest in this construct in an occupational/organisational context. At the end of the article criteria to classify a behaviour in to a emotional or less emotional competent level are established.

1. Einleitung

Es ist unbestritten, dass in nahezu allen beruflichen Domänen (Schulen, Krankenhäusern, Betrieben) hohe Fachkompetenz fundamentale Voraussetzung für die berufliche Praxis ist. Fachspezifisches Wissen stellt eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Handeln dar. Für solche beruflichen Domänen gibt es nur selten von vornherein feststehende fachspezifische Lösungswege, da es dabei nicht nur auf die Anwendung von Wissen ankommt, sondern auch auf die Umsetzung von Wissen in zwischenmenschlichen Situationen. In solchen Situationen steht Handeln nicht nur in Abhängigkeit von Fachwissen, sondern es wird auch von emotionalen Aspekten bestimmt. Der Umgang mit Emotionen (mit eigenen und mit Emotionen Anderer) als Kompetenz erweist sich als notwendig zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben in komplexen Domänen, die zwischenmenschliche Situationen implizieren. Aufgrund seiner Bedeutsamkeit für die berufliche Welt wurde dieser Umgang zum Untersuchungsgegenstand der emotionalen Intelligenzforschung (u.a. SALOVEY & MAYER, 1990; GOLEMAN, 1995; BAR-ON, 1997; PETRIDES & FURNHAM, 2000).

Die Relevanz der Auseinandersetzung mit dieser Thematik lässt sich auf zwei zentrale Gründe zurückführen. Erstens rechtfertigen theoretische und methodische Schwächen bestehender Konzepte zur emotionalen Intelligenz eine begriffliche Distanzierung. In diesem Aufsatz wird von emotionaler Kompetenz statt Intelligenz gesprochen. Zweitens spiegelt die Bedeutsamkeit des Konstrukts emotionaler Kompetenz für das Handeln in zwischenmenschlichen Situationen seinen Stellenwert für das Berufsleben wider. Bevor auf die Bedeutsamkeit des Konstrukts eingegangen wird, erscheint die Beantwortung der Frage wichtig, ob von emotionaler Intelligenz oder emotionaler Kompetenz gesprochen werden sollte und welche Argumente für die eine oder andere Bezeichnung sprechen.

2. Das Paradoxon der Bezeichnung „emotionale Intelligenz“

Warum wird im Rahmen der vorliegenden Konzeption von emotionaler Kompetenz und nicht –weitaus verbreiteter– von emotionaler Intelligenz gesprochen? Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz wurde in den letzten Jahren immer wieder wegen seiner Bezeichnung als Intelligenz kritisiert. Es wird der emotionalen Intelligenzforschung vorgeworfen, es mangle an empirischen Belegen für die aufgestellten Annahmen und Thesen (WEBER & WESTMEYER, 1997, 2001; NEUBAUER & FREUDENTHALER, 2002; SALISCH, 2002; SCHULER, 2002; WOTTAWA, 2003). Auch das Aufkommen immer neuer Modelle und Ansätze zur Konzeptualisierung emotionaler Intelligenz hat nur bedingt dazu beigetragen, diese Diskussion zu klären oder beizulegen: Im Gegenteil droht mittlerweile der emotionalen Intelligenz als Folge der gleichzeitig zunehmenden Popularisierung die Reduzierung auf ein populärwissenschaftliches Konstrukt. Ungeachtet dieser Entwicklung sind viele Kritiker darum bemüht, die grundsätzliche Relevanz des Umgangs mit Emotionen als Forschungsgegenstand hervorzuheben (ASENDORPF, 2002; HELLER, 2002). Sie betonen jedoch, dass die Konzeptualisierung des Umgangs mit Emotionen als eigene Form der Intelligenz, wie es derzeit unter dem Begriff der emotionalen Intelligenz geschieht, schwerwiegende Mängel aufweise.

Zweifellos besteht einer der Hauptkritikpunkte an emotionaler Intelligenz darin, dass es sich bei ihr bislang um kein Konstrukt handelt, das die Verwendung der Bezeichnung Intelligenz rechtfertigen würde. Vielmehr sehen Kritiker in der emotionalen Intelligenzforschung einen weiteren Schritt in die „inflationären Verwendung des Intelligenzbegriffs“ (NEUBAUER & FREUDENTHALER, 2002, S. 177), der letztlich zur Inhaltsleere des Begriffs führen könnte. Inwieweit dieser Kritik auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse aus der emotionalen Intelligenzforschung zuzustimmen ist, wird im Folgenden kurz erläutert. Dazu ist es notwendig, herauszustellen, welche Kriterien zur Etablierung einer Intelligenz zu erfüllen sind.

Kriterien zur Etablierung eines neuen Intelligenzmodells

Was unter dem Begriff „Intelligenz“ zu verstehen sei, ist bereits seit seiner Einführung umstritten. Vielfach ist deshalb versucht worden, die divergierenden Definitionsversuche hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten zu analysieren und anhand der daraus gewonnenen Erkenntnisse einheitliche Kriterien zur Bewertung von als Intelligenz bezeichneten Konstrukten zu generieren (STERNBERG & DETTERMANN, 1986; SCARR, 1989; CARROLL, 1993). Der bis heute getragene Konsens, Intelligenz als Konstrukt aus einer oder mehreren kognitiven Fähigkeiten anzusehen, hat im Laufe der Intelligenzforschung zur Entwicklung weiterer und für die Forschungspraxis teilweise konkret anwendbarer Kriterien geführt (SCHULER, 2002). Zum einen konnte im Rahmen empirischer Untersuchungen nachgewiesen werden, dass zwischen den in anerkannten Intelligenzkonzepten enthaltenen kognitiven Fähigkeiten eine empirisch nachweisbare Verbindung besteht (CARROLL, 1993; NEISSER u.a., 1996; FLANAGAN, GENSHAFT & HARRISON, 1997). Zum anderen liegt eine umfassende Reihe empirischer Belege dafür vor, dass diese kognitiven Fähigkeiten keinen erwähnenswerten Zusammenhang mit verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen und -eigenschaften (Traits) aufweisen, d.h. Intelligenz und Persönlichkeit somit als voneinander unabhängig betrachtet werden können (BOYLE, STANKOV & CATTELL, 1995; SAKLOFSKE & ZEIDNER, 1995).

3. Zur begrifflichen Entscheidung: emotionale Kompetenz oder emotionale Intelligenz?

Auf der Basis der bisher empirisch erlangten Erkenntnisse ist die These, der Umgang mit Emotionen stelle eine Form der Intelligenz dar, nicht vertretbar. Vor diesem Hintergrund stellt

sich die Frage, welche Konzeptualisierung zuverlässige Informationen darüber liefert, wie das Konstrukt empirisch gefasst werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage sollte der viel versprechende Ansatz des Konstrukts emotionaler Kompetenz beitragen. Nach diesem Ansatz werden einzelne emotionsbezogene Komponenten nicht nur separat behandelt, sondern können nach inhaltlich sinnvollen Gesichtspunkten zu einem Ganzen gefügt und in ihren Beziehungen zueinander und zu anderen Bereichen untersucht werden. Allerdings sollte dabei, wie viele Kritiker und teils auch Proponenten der emotionalen Intelligenz betonen, das Konstrukt von einer kognitiven Fähigkeitskonzeption distanziert und dafür in die Nähe der Persönlichkeit gerückt werden (ASENDORPF, 2002; NEUBAUER & FREUDENTHALER, 2002).

Eine partielle Realisierung dessen liegt bereits mit dem Konzept der „Trait EI“ von PETRIDES und FURNHAM (2000) vor. Doch auch dieser Ansatz weist Schwächen auf. Zum einen ist der Schritt von PETRIDES, die Bezeichnung Intelligenz lediglich zu dem Zweck beizubehalten, um auch weiterhin seine Arbeiten mit der emotionalen Intelligenzforschung in Verbindung zu setzen (PETRIDES & FURNHAM, 2001), zwar nachvollziehbar, aber nicht als sinnvoll zu bewerten. Die Loslösung von der Intelligenzkonzeption sollte auch in der Bezeichnung zum Ausdruck kommen. Zum anderen muss in Frage gestellt werden, inwieweit die Verwendung des Begriffs „Trait“ angemessen ist. Nicht nur, dass die Einbeziehung von Persönlichkeitseigenschaften die Unterscheidung und Abgrenzung des Konzepts von den zentralen Persönlichkeitsdimensionen deutlich erschwert und diese Eigenschaften nur schwer dem „Umgang“ mit Emotionen beizuordnen sind. Auch von der Persönlichkeit unterscheidbare Konstrukte wie beispielsweise Empathie mit der Bezeichnung Trait zu versehen, ist problematisch.

Um die Unzulänglichkeit dieser Konzeptionen zu umgehen, wird im vorliegenden Aufsatz der Umgang mit Emotionen *als Kompetenz* (emotionale Kompetenz) definiert, die zwar von der jeweiligen Persönlichkeit beeinflusst ist, aber sich dennoch als eigenständiges Konstrukt bestehend aus einzelnen Komponenten bzw. Kompetenzen zeigt. Damit wird ein Schritt vollzogen, der bereits in vielen kritischen Auseinandersetzungen mit der emotionalen Intelligenzforschung gefordert wurde. So betitelt beispielsweise ASENDORPF (2002) einen seiner Artikel „Emotionale Intelligenz nein, emotionale Kompetenzen ja“. Einen ähnlichen Standpunkt vertreten auch NEUBAUER und FREUDENTHALER (2002). Sie betonen, dass es vor dem Hintergrund der Beziehungslosigkeit emotionaler Intelligenz zu kognitiver Intelligenz und den bedeutsamen Beziehungen zu sozial-emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen „angebrachter wäre, etwa von emotionalen Kompetenzen zu sprechen“ (SAARNI, 1999; NEUBAUER & FREUDENTHALER, 2002). Hinsichtlich ihrer epistemologischen Natur stellt sich emotionale Kompetenz weder als Persönlichkeitsmerkmal noch als Fähigkeit dar. Es wird davon ausgegangen, dass Persönlichkeitskomponenten zwar einen Einfluss auf die Umsetzung emotionaler Kompetenz ausüben, jedoch keine Kerndimensionen dieses Konstrukts sind. Wie man mit eigenen und mit den Emotionen Anderer umgeht, hängt zwar von der Persönlichkeitsstruktur des Betroffenen (von seinen Dispositionen) ab, doch kann dies nicht als alleiniges Kriterium herangezogen werden, um den Umgang als mehr oder weniger emotional kompetent einzustufen. Für diese Einstufung spielt u.a. auch die jeweilige Situation eine herausragende Rolle. Emotionale Kompetenz wird also folgendermaßen definiert: *Emotionale Kompetenz stellt die individuelle Kapazität zum effektiven Umgang mit den eigenen Emotionen und den Emotionen Anderer in zwischenmenschlichen Situationen dar.*

Mit dem Konzept emotionaler Kompetenz wird versucht, der Hauptkritik an traditionellen Intelligenztests entgegenzutreten, indem man sich weniger auf die Bestandsaufnahme einer Situation konzentriert, sondern eher auf die Gründe, die ein Verhalten ausgelöst haben, um diese Erkenntnisse in pädagogische Maßnahmen zur Förderung der entsprechenden Kompetenz zu integrieren. Es wird davon ausgegangen, dass emotionale Kompetenz *erlernbar* bzw. *förderbar* ist. Dabei handelt es sich um einen informationstheoretischen Ansatz, der zur Klärung der Frage, warum einige Menschen besser mit zwischenmenschlichen emotionsgeladenen Situationen umgehen als andere, beitragen soll.

Emotionale Kompetenz wird als ein *multidimensionales Konzept* dargestellt, das vier Kompetenzbereiche beinhaltet: Sensitivität für die eigenen Emotionen und die Emotionen Anderer, emotionale Expressivität und Emotionsregulation (STAMOULI, MEHRINGER, LUGER, LOEW & GRUBER, 2006). Grammatikalisch wäre es deshalb korrekt, den Begriff im Plural (emotionale Kompetenzen (EKen)) statt emotionale Kompetenz (EK) zu verwenden. Aus Gründen der Vereinfachung und Übersichtlichkeit wird er jedoch im Singular verwendet. Unter multidimensionales Konzept ist zu verstehen, dass der grundlegenden Auffassung nachgegangen wird, der Umgang mit Emotionen könne als ein Konstrukt aus mehreren voneinander klar abgrenzbaren Kompetenzen erfasst werden. Miteinander verbunden sind diese Kompetenzen durch ihre Eigenschaft, dass sie ein Individuum dazu befähigen, in emotionsbezogenen Situationen erfolgreich mit Emotionen umzugehen. Diese Annahme kommt auf der Grundlage theoretischer und empirischer Erkenntnisse aus den bereits in der einschlägigen Literatur vorgestellten Kompetenzbereichen zustande (STRAYER, 1987; CARVER, 1989; KING & EMMONS, 1990; EISENBERG U.A., 1991). Sowohl in der Empathie-, als auch in der emotionalen Expressivitäts- und Emotionsregulationsforschung hat in den letzten Jahren ein weit reichendes Umdenken stattgefunden. Statt die Konstrukte jeweils als einzelne einfaktorielle Konstrukte zu behandeln, findet sich mittlerweile auch eine Reihe multidimensionaler Konzepte (DAVIS, 1980, 1983, 1996; ROGER & NAJARIAN, 1989; GROSS & JOHN, 1998).

Durch ihre Multidimensionalität steht emotionale Kompetenz teilweise im Widerspruch zu den in der emotionalen Intelligenzforschung vertretenen Ansätzen. In vielen Modellen emotionaler Intelligenz werden die enthaltenen Komponenten lediglich konzeptuell voneinander unterschieden (SCHUTTE u.a., 1998; SAKLOFSKE, AUSTIN & MINSKI, 2003). Beispielsweise PETRIDES weist darauf hin, „that the facets [of EI] should be expected to blend through relatively high correlations and therefore they may not be perceived as factors in a statistical sense“ (PETRIDES & FURNHAM, 2001, S. 428). Emotionale Intelligenz wird also als einfaktorielles bzw. unipolares Konstrukt gesehen. Andere Forscher hingegen vertreten die Auffassung, emotionale Intelligenz weise die Struktur eines Generalfaktormodells auf (GOLEMAN, 1995, 1998; BAR-ON, 1997; BOYATZIS & SALA, 2004). Alle Komponenten hängen demzufolge von nur einem einzigen Faktor ab, dem Generalfaktor, sowie von je einem spezifischen Faktor pro Komponente. Diese Form der hierarchischen Strukturierung findet sich innerhalb der emotionalen Intelligenzforschung häufig und in mehreren Varianten wieder, die sich vor allem in der Anzahl der unterstellten Ebenen voneinander unterscheiden. Die Klärung der Widersprüche zwischen der hier vorgestellten multidimensionalen Struktur und den Strukturen bestehender emotionaler Intelligenzmodelle stellt eine schwer zu lösende Aufgabe dar, die abschließlich anhand von empirischen Untersuchungen erfolgen kann. Aus diesem Grund ist es notwendig, diesen Aspekt im Rahmen der Operationalisierung des Modells emotionaler Kompetenz erneut aufzugreifen und empirisch zu prüfen. Die letztendliche Entscheidung darüber, ob die vorgeschlagenen Veränderungen und Neuerungen in der vorgestellten Konzeption der emotionalen Kompetenz auch angemessen und zutreffend sind, kann allerdings nur auf empirischer Grundlage gefällt werden.

4. Die Beziehung emotionaler Kompetenz zum Berufsleben

Der Erkenntnisgewinn von der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt emotionaler Kompetenz ist nicht nur für die Wissenschaft relevant, weil sie eine neue Dimension in der Emotions- und Expertisedebatte aufzeigt, sondern viel mehr für die Arbeitswelt. Zudem ist speziell über die Dynamik zwischen emotionaler Kompetenz und Handeln in beruflichen Situationen wenig bekannt. Vor allem mangelt es an Modellen oder Interventionsmaßnahmen, die auch dem Praktiker Hilfestellungen darin geben könnten, emotionale Prozesse nicht nur zu berücksichtigen, sondern auch aktiv mit diesen umzugehen (KORT & REILLY, 2002).

Die Relevanz emotionaler Kompetenz für das Berufsleben verbindet sich mit der Intention, Handeln in emotionsgeladenen Situationen kompetent zu gestalten. Warum der Umgang mit Emotionen bzw. mit emotionsbezogenen zwischenmenschlichen Situationen vor allem in Zeiten erhöhter Arbeitskomplexität und zunehmender beruflicher Anforderungen entscheidend ist, wird durch die Rolle von Emotionen bzw. emotionalen Aspekten im Berufsleben skizziert. CIOMPI postulierte im Jahr 1997, dass es keine kognitiven Zustände ohne Einbeziehung emotionaler Faktoren gibt, weil das Gehirn alle kognitiv-sensorischen Informationen emotional färbt. Kognitionen lösen nicht nur Emotionen aus, sondern diese können wiederum Kognitionen fördern oder behindern, sodass sich beide Dimensionen überschneiden (DAMASIO, 1995). Emotionale Aspekte werden als ein wichtiger Bestandteil des Berufslebens betrachtet, und zwar sowohl in Bezug auf das Erleben der Arbeit als auch hinsichtlich der erbrachten Leistung (BREHM, 2001). Die Arbeit stellt schließlich eine Form des sozialen Zusammenlebens und „Zusammen-Handelns“ dar; um diesen Lebens- und Aktivitätsbereich des Menschen konstruktiv und positiv zu gestalten, bedarf es einer konsequenten Berücksichtigung aller Aspekte dessen, was die Gattung Mensch (samt ihrem kulturellen Erbe) ausmacht – ihre Emotionen gehören zweifellos dazu. Derartigen Auffassungen wurde aber über lange Zeit hinweg in der Wissenschaft wie in der Praxis nicht bzw. kaum Rechnung getragen. Wie auch ZAPF (2000) zutreffend bemerkt, sind die klassische Organisationsforschung sowie ein großer Teil der gegenwärtigen Betriebswirtschaftslehre darauf bedacht, rationale Entscheidungsmodelle für Unternehmen und Organisationen aufzustellen. Emotionen gelten hier bestenfalls als Störfaktoren (FINEMAN, 1993; ASHFORTH & HUMPHREY, 1995). Diese Einstellung hat ihren Ursprung in der jahrhundertalten philosophischen Tradition des Abendlandes, in der Emotionen und Vernunft als unvereinbare Gegensätze galten, wobei emotionale Aspekte oft mit Unberechenbarkeit und dekonstruktiven Kräften assoziiert wurden (SCHÖNPFLOG, 2000). Erst in den letzten Jahrzehnten verbreitet sich vor allem in der Forschung ein neuer Trend, der den Emotionen in der Arbeitswelt einen größeren Stellenwert beimisst. Arbeitspsychologen (ASHFORTH & HUMPHREY, 1995) vertreten immer öfter die These, dass wir „die immer komplexer werdenden Probleme nicht deshalb unbefriedigend lösen können, weil wir zu wenig, sondern weil wir zu sehr oder zu einseitig rational sind“ (zitiert nach DÖRING-SEIPEL, 1998, S. 108). Wenn man Emotionen als eine der elementarsten Komponenten menschlichen Verhaltens und Handelns betrachtet, muss es wohl gelten, dass Emotionen schon immer in der Welt der Arbeit eine tragende -wenn auch nicht immer anerkannte- Bedeutung zukam (ZAPF, 2000). Darüber hinaus scheint aber gerade diese Bedeutung in der Gegenwart schwerwiegender denn je zu sein – dafür gibt es mehrere Gründe.

Nach DÖRING-SEIPEL (1998) zeichnet sich die Komplexität im Arbeitskontext einerseits durch eine oft intransparente Problemlage (mangelnde Information z.B. aufgrund großer Anonymität bei Dienstleistungen) oder aber ein Informations-Überangebot aus. Weitere Herausforderungsfaktoren sind allgegenwärtiger Zeitdruck und Schnellebigkeit sowie schnelle Wandlung und Zuwachs des Fachwissens und komplexe Fähigkeitsprofile, die von Mitarbeitern in vielen Bereichen erwartet werden. Hohe Komplexität und damit einhergehende Belastungen bewirken, dass die Arbeitenden von heute zunehmend Selbstregulations- und metakognitive Fähigkeiten benötigen, um ihren Aufgaben gerecht zu werden, z.B. Strategien zur Aufmerksamkeitssteuerung, zur Aufrechterhaltung der Motivation, zur Selbstreflexion, zum Schutz des eigenen Selbstwert- und Kompetenzgefühls, aber auch zur Emotionsregulation.

Veränderungen der beruflichen Welt durch Innovationen, zunehmende Globalisierung und steigender Wettbewerbsdruck führen meist zu Veränderungen in der Qualitätssicherungsdebatte, in der sich der Bedeutungsverlust produktiver Tätigkeiten vergrößert, während gleichzeitig Formen dienstleistender Tätigkeiten immer wichtiger werden. Die Anforderungen der heutigen Dienstleistungsgesellschaft machen es notwendig, erhöhtes kundenorientiertes Handeln zu praktizieren. Fachwissen ist dazu unerlässlich, führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer effektiven und zufrieden stellenden Anwendung in der Praxis etwa in zwischenmenschlichen Situationen. Emotionale Aspekte und der Umgang damit spielen beim kun-

denorientierten Handeln -in zwischenmenschlichen Situationen- eine wesentliche Rolle (BREHM, 2001). Dabei ist nicht nur der Umgang mit eigenen Emotionen gemeint, sondern auch oder viel mehr in einer beruflichen Welt, in der das Zusammenarbeiten mit Anderen im Mittelpunkt steht und somit der Umgang mit Emotionen Anderer (darunter Kollegen, Führungskräfte-Mitarbeiter, Ärzte-Patienten, Lehrer-Schüler usw.) (FRESE, 1990). Dieser Kompetenz wird ein hoher Wert zugerechnet, besonders dann, wenn es sich um komplexe Domänen (z.B. den medizinischen Sektor) handelt, die sich in der Regel durch schlecht definierte Problemstellungen und Aufgaben auszeichnen (STAMOULI, LUGER & MÄKINEN, 2007).

Die fachbezogene Komplexität geht mit dem Umstand einher, dass Kommunikation, Austausch und Zusammenarbeit für die Aufgabenbewältigung zunehmend unabdingbar werden. Emotionale Aspekte, die aus der Zusammenarbeit entstehen, werden aber wiederum zu einer Herausforderung an sich - in Arbeitsumgebungen, in denen Globalisierung und hohe (oft projektbedingte) Mitarbeiterfluktuation keine Seltenheit sind, wo Strukturen und Regeln des Miteinanders immer neu ausgehandelt und festgelegt werden müssen (DÖRING-SEIPEL, 1998). Die Rolle emotionaler Kompetenz im Umgang mit emotionalen Aspekten, die zwischenmenschliche Arbeitssituationen kennzeichnen, soll nicht außer Acht gelassen werden. Die heutigen beruflichen Anforderungen deuten bereits an, dass die Förderung des Umgangs mit Emotionen neben dem Bedarf an kognitiven Fähigkeiten für immer mehr berufliche Domänen zur Notwendigkeit wird. Obwohl emotionale Aspekte und der Umgang damit allgegenwärtig und von großer Bedeutung für das Berufsleben sind, werden sie in der Aus- und Weiterbildung selten und nur in geringem Umfang systematisch behandelt, gerade Aspekte wie man Emotionen wahrnehmen, reflektieren, ausdrücken und damit umgehen kann (ZEIDNER, ROBERTS & MATTHEWS, 2002). Diese Geringschätzung der Relevanz des Konstrukts von Lehr-Lernsettings steht im Widerspruch zu neurobiologischen Erkenntnissen, die belegen, dass das menschliche Gehirn zeitlebens plastisch bleibt (DAMASIO, 1995; SCHANZ, 1998). Deshalb erscheint es pädagogisch und wirtschaftlich wichtig und wünschenswert, dass die Personalentwicklung und Weiterbildung der Zukunft den Umgang mit Emotionen würdigt und zunehmend in ihre Praxis integriert.

5. Über die Bewertung emotionaler Kompetenz von Mitarbeitern – Wann wird der Umgang mit Emotionen als kompetent eingestuft?

Nicht nur die schnelle Wandlung und der schnelle Zuwachs des Fachwissens und die damit verbundenen komplexen Fähigkeitsprofile, die von Mitarbeitern in vielen Bereichen erwartet werden, weisen auf die Bedeutsamkeit des Umgangs mit emotionalen Aspekten in zwischenmenschlichen Situationen durch die Förderung emotionaler Kompetenz hin. Die Bewertung des Handelns in solchen Situationen als kompetent oder weniger kompetent setzt die praktische Relevanz des Konstrukts emotionaler Kompetenz in den Mittelpunkt des Interesses für die Arbeitswelt. Für diese Bewertung werden Kriterien benötigt, die den Vergleich von Handlungen und deren Einstufung erlauben.

Ebenso wie in der kognitiven Intelligenzforschung nehmen viele Konzepte emotionaler Intelligenz an, dass es den „richtigen“ und den „falschen“ Umgang mit Emotionen gibt (SALISCH, 2002). Dies ist in vielen Fällen im emotionalen Bereich nicht der Fall. lässt eine derartige Annahme doch den Aspekt der Kontextualität weitgehend außer Acht. Die „Richtigkeit“ des Umgangs mit Emotionen kann nur in Abhängigkeit zweier unterschiedlicher Arten von Kontexten bewertet werden. Die Bewertung muss (a) unter Berücksichtigung des situativen Kontexts erfolgen, d.h. abhängig von der Situation, in der mit Emotionen umgegangen wird (ASENDORPF, 2002). Das Verhalten eines Managers, das innerhalb seines Berufs zur erfolgreichen Bewältigung einer emotional problematischen Situation führt, kann beispielsweise im Fall eines Richters gegenteilige Effekte erzielen. Zudem greift die Polarität von „richtigem“ und „falschem“ Umgang nicht weit genug. Viel wahrscheinlicher erscheint es hingegen, dass

der Umgang mit Emotionen ein breites Spektrum an „richtigem“, „falschem“ und auch an „neutralem“ Verhalten umfasst. So finden sich für eine emotional problematische Situation vermutlich jeweils mehrere Verhaltensweisen, die entweder zu deren erfolgreicher Bewältigung oder zu deren Verschlechterung führen, oder aber auch Verhaltensweisen, die keine erwähnenswerte Veränderung der Situation bewirken. Die Vielfalt situativer Kontexte reicht von Privat- und Berufsleben, über familiäre und soziale, bis hin zu gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten usw. (SAARNI, 1999). Es empfiehlt sich daher, den situativen Kontext als Bewertungskriterium zu integrieren und Forschungsvorhaben daran anzupassen. Zum anderen muss der Umgang mit Emotionen (b) in Abhängigkeit des subjektiven Kontexts gesehen werden, d.h. abhängig von dem Subjekt bzw. der Person, die mit den jeweiligen Emotionen umgeht (PETRIDES, FURNHAM & FREDERICKSON, 2004). Während dieser Aspekt in Konzepten emotionaler Intelligenz nicht oder nur am Rande berücksichtigt wird, nimmt er im Konzept der emotionalen Kompetenz von SAARNI (2002) eine zentrale Rolle ein. Der Implementation des subjektiven Kontexts ist vor allem dahingehend zuzustimmen, dass es für das Subjekt „keine richtigen oder falschen Emotionen (in einer bestimmten Situation) [gibt], sondern nur solche, die im Selbst der Person verankert sind und mit deren Persönlichkeit, insbesondere deren Empfinden von Selbstwirksamkeit, übereinstimmen (oder nicht)“ (SALISCH, 2002, S. 37). Besonderes Gewicht bei der subjektiven Bewertung des Umgangs mit Emotionen fällt daher den individuellen Zielen, den kulturell und familiär geprägten Werten und letztendlich den jeweiligen moralischen Dispositionen zu. Der Gewinn dabei ist, dass die Übereinstimmung zwischen dem sich daraus ergebenden Bewertungsmaßstab und dem eigenen Verhalten (in einer bestimmten Situation) zur Zufriedenheit bzw. Berufszufriedenheit (STAMOULI, 2004) und zur Selbstwirksamkeit führen kann. Selbstwirksames Handeln kann innerhalb des subjektiven Kontexts als richtiges Handeln (im Umgang mit Emotionen) angesehen werden (SAARNI, 2002). Eine Bewertung, ob ein Verhalten „richtig“ oder „emotional intelligent“ ist, kann nur dann vorgenommen werden, wenn sowohl der situative als auch der subjektive Kontext mit in Betracht gezogen werden. Die Begründung dieser Wechselwirkung muss in Abhängigkeit mit dem jeweiligen beruflichen Kontext und den darin agierenden Personen betrachtet werden. Nimmt man als Beispiel den medizinischen Sektor, sind Gründe für die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Kontext unter anderem in den komplementären Rollen von Arzt und Patient zu finden: Aus der Sicht des Arztes ist der Patient in einer Doppelrolle als Träger einer Krankheit und zugleich als leidendes Individuum zu behandeln (HEID, 1994). Aus Sicht des Patienten besteht die Doppelrolle des Arztes darin, dass er sich einerseits als medizinischer Experte mit dem Krankheitsbild des Patienten beschäftigt, aber andererseits auch gegenüber dem Patienten, einer kranken Person, als zur Einfühlung fähiger Therapeut auftritt (GRUBER, 1999; GEISLER, 2002).

6. Ausblick

Auf der Basis des vorgestellten Ansatzes emotionaler Kompetenz - in begrifflicher und konzeptioneller Abgrenzung zur emotionalen Intelligenz - sollten Studien durchgeführt werden, um die Relevanz emotionaler Kompetenz für das professionelle Handeln empirisch zu belegen und die Bedeutsamkeit der Implementierung emotionaler Kompetenz in Lehr-Lernkontexte zu dokumentieren.

Die Erkenntnis, dass emotionale Komponenten tiefergehende Wirkungen auf Denken und Verhalten ausüben (u.a. DAMASIO, 1995; CIOMPI, 1997) als ursprünglich angenommen, soll als Anlass für die pädagogische Konzeptualisierung entsprechender Lehr-Lernarrangements zur Förderung emotionaler Kompetenz verstanden werden. In entsprechenden Lehr-Lernarrangements sollen „Wissensstrukturen“ und „Könnensstrukturen“ in einer synergetischen Form angeboten werden (GOETZ, FRENZEL & PEKRUN, 2006). Nach dem Expertiseansatz ist es nicht ausreichend zu wissen, was man zur Aufgabelösung anwenden muss, sondern

auch *wie* man es anwenden soll (GRUBER, 1994, 1999). Hierbei geht es um ein Plädoyer für das Zusammenwirken und die Symbiose von fachlicher und emotionaler Kompetenz in Lehr-Lernsituationen. Änderungen bei Lehr- bzw. Weiterbildungsangeboten setzen eine Verständigung über die Unabdingbarkeit eines Bündels von Kompetenzen besonders bei diesen Arbeitsfeldern voraus, die Menschen- bzw. Kundenarbeit implizieren. Eine Pädagogik der Relationalität soll in diesem Zusammenhang die Vorstellung von einem monokausalen Lernen durch ein synthetisches Lernen ersetzen. Die Implementation adäquater Lehr-Lernansätze zur Förderung emotionaler Kompetenz setzt nicht nur den Erwerb von rezeptivem Wissen, sondern auch die Ausprägung eines prozeduralen Lernverhaltens in Form einer strategischen, pragmatischen Kompetenz voraus. In dieser Ausprägung vom Lernen wird (oder sollte) die Relevanz apodiktischen Fachwissens relativiert (werden). Für die Gestaltung von Lehr-Lernsettings zur Förderung emotionaler Kompetenz soll nicht außer Acht gelassen werden, dass fachliche und emotionale Aspekte in einem komplexen Berufsleben notwendigerweise koexistieren und deren beider Förderung in Form einer Synthese von Fachwissen mit sinnstiftenden und berufspraktischen Wirklichkeitsmustern unabdingbar erscheint.

7. Literatur

- ASENDORPF, J.B. (2002): Emotionale Intelligenz nein, emotionale Kompetenzen ja. Kommentar zum Artikel „Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff“ von Heinz Schuler. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 1 (4), 180-181.
- ASHFORTH, B.E. & HUMPHREY, R.H. (1995): Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations* 48, 97-125.
- BAR-ON, R. (1997): *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BOYATZIS, R.E. & SALA, F. (2004): The Emotional Competence Inventory (ECI). In: G., Geher (Hrsg.): *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy* (S. 115-145). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- BOYLE, G., STANKOV, L. & CATTELL, R.B. (1995): Measurement and statistical models in the study of personality and intelligence. In: D., Saklofske & M., Zeidner (Hrsg.): *International handbook of personality and intelligence* (S. 417-446). New York: Plenum.
- BREHM, M. (2001): Emotionen in der Arbeitswelt. Theoretische Hintergründe und praktische Einflussnahme. *Arbeit* 10, H. 3, 205-218.
- CARROLL, J.B. (1993): *Human Cognitive Abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- CARVER, C.S. (1989): How should multifaceted personality constructs be tested? Issues illustrated by self-monitoring, attributional style, and hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology* 56, 577-585.
- CIOMPI, L. (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: V&R.
- DAMASIO, A.R. (1995): *Descartes' Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- DAVIS, M.H. (1980): A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology (JSAS)* 10 (4), 85.
- DAVIS, M.H. (1983): Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (1), 113-126.
- DAVIS, M.H. (1996): *Empathy. A Social Psychology Approach*. Boulder: Westview Press.
- DÖRING-SEIPPEL, E. (1998): Emotionale Kompetenz in der Weiterbildung? In: Kompetenz, Dienstleistung, Personalentwicklung. Welche Qualifikationen fordert die Arbeitsgesellschaft der Zukunft? *Reader zum Fachkongress am 9./10. Dezember 1998 in Berlin* (S.108-111). Berlin: BBJ Verlag.
- EISENBERG, N., SHEA, C.L., CARLO, G. & KNIGHT, G.P. (1991): Empathy-related responding and cognition: a „chicken and the egg“ dilemma. In: W., Kurtines & J., Gewirtz (Hrsg.): *Handbook of moral behavior and development* (S. 63-88). Volume 2: Research. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- FINEMAN, S. (Hrsg.) (1993): *Emotion in Organisations*. London: Sage.
- FLANAGAN, D.P., GENSHAFT, J.L. & HARRISON, P.L. (1997): *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press.
- FRESE, M. (1990): Arbeit und Emotion – Ein Essay. In: F., Frei & I., Udris (Hrsg.): *Das Bild der Arbeit* (S. 285-301). Bern: Huber.
- GEISLER, L. (2002): *Arzt und Patient – Begegnung im Gespräch. Wirklichkeit und Wege* (4., erw. Aufl.). Frankfurt am Main: Pharma-Verlag.
- GOETZ, T., FRENZEL, A.C., PEKRUN, R. & HALL, N. (2006): Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In: R., Schulze, P.A., Freund & R.D., Roberts (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch* (S. 237-256). Göttingen: Hogrefe.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998): *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GROSS, J.J. & JOHN, O.P. (1998): Mapping the Domain of Expressivity: Multimethod Evidence for a Hierarchical Model. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1), 170-191.
- GRUBER, H. (1994): *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GRUBER, H. (1999): *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- HEID, H. (1994): Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In G. Pollak & H. Heid (Hrsg.): *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik* (S. 133-148). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- HELLER, K.A. (2002): Intelligenz: allgemein oder domain-spezifisch? Kommentar zum Artikel „Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff“ von Heinz Schuler. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 1 (4), 179-180.
- KING, L.A. & EMMONS, R.A. (1990): Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 864-877.
- KORT, B. & REILLY, R. (2002): *Analytical models of emotions, learning and relationships: Towards an affect-sensitive cognitive machine*. Media Laboratory, M.I.T., [WWW-Dokument, entnommen am 17.07.2003]. URL http://affect.media.mit.edu/AC_research/lc/vworlds.pdf.
- NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD, T.J., BOYKIN, A.W., BRODY, N., CECI, S.J., HALPERN, D.F., LOEHLIN, J.C., PERLOFF, R., STERNBERG, R.J. & URBINA, S. (1996): Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist* 51, 77-101.
- NEUBAUER, A.C. & FREUDENTHALER, H.H. (2001): Emotionale Intelligenz: Ein Überblick. In: E., Stern & J., Guthke (Hrsg.): *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 205-232). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- NEUBAUER, A.C. & FREUDENTHALER, H.H. (2002): Sind emotionale Traits als Fähigkeiten messbar? Kommentar zum Artikel „Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff“ von Heinz Schuler. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 1 (4), 177-178.
- PETRIDES, K.V. & FURNHAM, A. (2000): On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences* 29, 313-320.
- PETRIDES, K.V. & FURNHAM, A. (2001): Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality* 15, 425-448.
- PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. & FREDERICKSON, N. (2004): Emotional Intelligence. *The Psychologist* 17 (10), 574-577.
- ROGER, D. & NAJARIAN, B. (1989): The Construction and Validation of a new Scale for Measuring Emotion Control. *Personality and Individual Differences* 10 (8), 845-853.
- SAARNI, C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- SAARNI, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M., Salisch (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Berlin: Kohlhammer.
- SAKLOFSKE, D. & ZEIDNER, M. (Hrsg.) (1995): *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum.

- SAKLOFSKE, D.H., AUSTIN, E.J. & MINSKI, P.S. (2003): Factor structure and validity of a Trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences* 34, 707-721.
- SALISCH, M. (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In: M., Salisch (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 31-50). Stuttgart: Kohlhammer.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9, 185-211.
- SCARR, S. (1989): Protecting general intelligence: Constructs and Consequences for interventions. In: R.L., Linn (Hrsg.): *Intelligence. Measurement, theory, and public policy* (S. 74-118). Urbana: University of Illinois Press.
- SCHANZ, G. (1998): *Der Manager und sein Gehirn – Neurowissenschaftliche Erkenntnisse im Dienst der Unternehmensführung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- SCHÖNPFUG, W- (2000): *Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium*. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.
- SCHULER, H. (2002): Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 3, 138-140.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. & DORNHEIM, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 25, 167-177.
- STAMOULI, E. (2004): Berufszufriedenheit als Determinante beruflicher Erfolg. In: H., Gruber, C., Harteis, H., Heid, & B., Meier (Hrsg.): *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S. 187-198). Opladen: Leske + Budrich.
- STAMOULI, E., LUGER, B., & MÄKINEN, J. (2007): Emotional competence and its importance for the workplace. In H. Gruber & T. Palonen (Hrsg.), *Learning in the workplace - new developments* (S. 187-200). Turku: Finnish Educational Research Association (FERA), Painsalama Oy.
- STAMOULI, E., MEHRINGER, V., LUGER, B., LOEW, T. & GRUBER, H. (2006): *Emotionale Kompetenzen: Entwicklung eines multidimensionalen Messinstruments*. Forschungsbericht Nr.20. Institut für Pädagogik. Universität Regensburg.
- STERNBERG, R.J. & DETTERMAN, D.K. (Hrsg.) (1986): *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- STRAYER, J. (1987): Affective and cognitive perspectives on empathy. In: N., Eisenberg & J., Strayer (Hrsg.): *Empathy and its development* (S. 218-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBER, H. & WESTMEYER, H. (1997, Oktober): Emotionale Intelligenz. Kritische Analyse eines populären Konstrukts. *Vortrag auf der 4. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Bamberg.
- WEBER, H. & WESTMEYER, H. (2001): Die Inflation der Intelligenzen. In: E., Stern & J., Guthke (Hrsg.): *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 251-266). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- WOTTAWA, H. (2003): Die Aufregung um den Erfolg der „Emotionalen Intelligenz“ – ein weiteres Beispiel der Transferprobleme unserer akademischen Psychologie? *Zeitschrift für Personalpsychologie* 2 (1), 22-24.
- ZAPF, D. (2000): Organisationen und Emotion, In: J.H., Otto, H.A., Euler & H., Mandl (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 567-575). Weinheim: PVU.
- ZEIDNER, M., ROBERTS, R. & MATTHEWS, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Anschrift der Autorin: Dr. Elena Stamouli, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik III (Prof. Dr. Hans Gruber), Universitätsstrasse 31, 93040 Regensburg, E-Mail: eleni.stamouli@paedagogik.uni-regensburg.de, Telefon: +49/941/943 3782, Fax: +49/941/943 1993