

Krauskopf, Karsten; Knigge, Michel

Die Komplexität kognitiver Emotions-repräsentationen als Facette sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften. Eine Pilotstudie zur Entwicklung von Items zur Erfassung der Levels of Emotional Awareness im Lehramtsstudium

Empirische Sonderpädagogik (2017) 1, S. 66-89



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Krauskopf, Karsten; Knigge, Michel: Die Komplexität kognitiver Emotions-repräsentationen als Facette sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften. Eine Pilotstudie zur Entwicklung von Items zur Erfassung der Levels of Emotional Awareness im Lehramtsstudium - In: Empirische Sonderpädagogik (2017) 1, S. 66-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148760

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2017, Nr. 1, S. 66-89
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Die Komplexität kognitiver Emotions- repräsentationen als Facette sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Pilotstudie zur Entwicklung von Items zur Erfassung der Levels of Emotional Awareness im Lehramtsstudium

Karsten Krauskopf & Michel Knigge

Universität Potsdam

Zusammenfassung

Das Konstrukt der Emotional Awareness (EA) stammt aus der Alexithymie-Forschung und beschreibt die Komplexität, mit der eigene emotionale Zustände sowie die anderer Personen kognitiv-sprachlich repräsentiert sind. Dieser Beitrag schlägt vor, EA als eine zentrale Facette sozio-emotionaler Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte in (inklusionen) Bildungsprozessen zu betrachten. Vor diesem Hintergrund stellt dieser Artikel erste Items zur Entwicklung eines Performanz-Maßes für die EA in pädagogischen Kontexten vor. Deskriptive und inferenzstatistische Befunde werden basierend auf einer Stichprobe von $N = 456$ Lehramtsstudierenden aus vier Studiengängen (Primarstufe mit und ohne Schwerpunkt Inklusion, Sekundarstufe I/II, Sonderpädagogik) zweier deutscher Universitäten dargestellt. Ergebnisse zeigen, dass die Kodierung der Antworten reliabel erfolgte, sich jedoch keine eindimensionale Faktorstruktur ergab. Korrelative Zusammenhänge mit Selbstberichten emotionaler Intelligenz und emotionaler Erschöpfung sowie Unterschiede zwischen den Studiengängen werden in Bezug auf die Weiterentwicklung des LEA-Ansatzes und des Instruments im Hinblick auf inklusionsspezifische Kontexte und den Einsatz in Forschung, Lehre, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert.

Schlüsselwörter: Levels of Emotional Awareness, sozio-emotionale Kompetenzen von Lehrkräften, emotionale Erschöpfung, Prosocial Classroom Modell, InTePP, LEAS

The complexity of cognitive representations of emotions as a facet of pre-service teachers' socio-emotional competencies. A pilot study on assessing Levels of Emotional Awareness in teacher training

Abstract

In this article, we argue that the *Levels of Emotional Awareness* (LEA) of (future) teachers in pedagogical contexts can be considered an important facet of their professional socio-emotional competencies. Given that inclusive educational settings are often perceived as more challenging by teachers, this facet seems especially relevant. Thus, this study presents initial steps towards developing a performance-based measure for assessing (pre-service) teachers' *LEA in Pedagogy*

cal Contexts. Together with self-report measures of emotional intelligence, perspective taking and emotional exhaustion, these items were presented to a sample of $N = 456$ teacher students from two German universities enrolled in four different teacher education programs (primary, inclusive primary, secondary, and special needs education). The LEA coding of answers proved to be reliable. Further analyses show expected relations to regulative aspects of emotional intelligence and plausible differences between study programs. Results are discussed with regard to the further development of the suggested measure as well as its implications for the LEA approach.

Keywords: Levels of Emotional Awareness, socio-emotional competencies of teachers, emotional exhaustion, Prosocial Classroom Model, InTePP, LEAS

Theoretischer Hintergrund

Das Werte- und Kompetenzprofil inklusiv handelnder Lehrkräfte der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency, 2012) benennt neben dem akademischen auch das soziale und emotionale Lernen aller als Zielgröße inklusiver Bildungsprozesse. Hierfür spielten gerade die sozio-emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften eine zentrale Rolle. Das heißt, auch die bewusste Berücksichtigung emotionaler Zustände und der assoziierten Gefühle (vgl. Damasio, 2004) wird als Teil allgemeinen und inklusiven professionellen Handelns von Lehrkräften verstanden. Das Modell der European Agency bleibt aus theoretischer Perspektive jedoch vage. Zunächst bietet sich das Prosocial Classroom Model von Jennings und Greenberg (2009) an, um die angesprochenen Kompetenzen von Lehrkräften genauer zu fassen und für die empirische Forschung zu erschließen. Darauf aufbauend schlagen wir vor, den Levels of Emotional Awareness (LEA)-Ansatz von Lane und Schwartz (1987) heranzuziehen, um im Bildungskontext bisher nicht betrachtete Aspekte sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften zu operationalisieren. Konkret geht es um die Emotional Awareness, d.h. die Komplexität kognitiver Repräsentationen von Emotionen samt den damit assoziierten Gefühlen, die allgemein betrachtet eine Grundlage für zielführende Emotionsregulationsstrategien darstellt. Hierzu werden Ergebnisse einer Pilot-

studie präsentiert, in der erste situationsspezifische Vignetten für inklusionsrelevante, pädagogische Kontexte empirisch überprüft wurden.

Das *Prosocial Classroom* Modell von Jennings und Greenberg (2009) basiert auf der Annahme, dass der Umgang mit Emotionen im Unterricht für alle Lehrkräfte – nicht nur im Kontext von Inklusion – zentral ist, um Lernprozesse über das Akademische hinaus zu fördern. Die Autoren stellen zwei Aspekte besonders heraus: *Eigene* Emotionen und emotionale Reaktionsmuster zu erkennen und zu regulieren (Self Awareness) sowie die Emotionen *anderer* zu erkennen und – eingedenk der Unterschiedlichkeit verschiedener Perspektiven – diese zu verstehen (Social Awareness). Spezifisch für inklusive Bildungsprozesse ist dieses Modell insofern relevant, als in der Literatur die Beziehungsgestaltung durch Lehrkräfte in inklusiven Lehr-Lern-Settings besondere Bedeutung erlangt. Dies bezieht sich sowohl auf das Verhältnis zu den sehr heterogenen Lernenden (Rix et al., 2006) als auch auf das Verhältnis zwischen Kolleg_innen und weiteren Beteiligten (z.B. Eltern und professionelle Fachkräfte) im multiprofessionellen Kontext (European Agency, 2012; Krauskopf & Knigge, 2017). Darüber hinaus gibt es klare Hinweise, dass vor allem Regelschul-Lehrkräfte eine erhöhte Beanspruchung im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung in inklusiven Settings erleben (Preuss-Lausitz, 2014) und somit die Notwendigkeit entsprechender Coping-Strate-

gien steigt. Strategien für einen günstigen Umgang mit einem solchen Erleben sind unabhängig davon bedeutsam, ob die Anwesenheit von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in einem Klassenzimmer die Belastung von Lehrkräften in inklusiven Settings tatsächlich erhöht.

Um die benannten selbst- und fremdbezogenen Komponenten sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften genauer zu fassen, wird bisher oft auf das Konstrukt der *Emotionalen Intelligenz* (Law, Wong & Song, 2004; Spörrle, Welpke, Ringenberg & Försterling, 2008) zurück gegriffen. Es soll eine allgemeine Sensibilität für emotionale Informationen (intra- und interpersonell) und die Fähigkeit zur aktiven Herstellung und Nutzung emotionaler Zustände abbilden (Salovey, Woolery & Mayer, 2001). Auch Jennings und Greenberg (2009) nutzen dieses Konstrukt, wobei sie jedoch selbst kritisieren, dass seine alleinige Nutzung zu kurz greift (für eine kritische Betrachtung allgemeiner Art s. Heck & Oudsten, 2008; Murphy, 2014). Was nicht berührt wird ist die Frage, wie emotionale Informationen im Hinblick auf ihre Komplexität kognitiv repräsentiert sind (Subic-Wrana, 2014; Veirman, Brouwers & Fontaine, 2011). Warum ist dies ein relevanter Aspekt? Jennings und Greenberg (2009) machen deutlich, dass für Lehrkräfte die Herausforderung des Umgangs mit emotionalen Zuständen in Schule und Unterricht insbesondere darin besteht, dass ad hoc wenig Zeit vorhanden ist, in gesonderten Reflexionsprozessen Emotionen differenziert wahrzunehmen und sie mit Kognitionen und Verhalten zu koordinieren. Bleiben die erlebten Emotionen diffus und können die entsprechenden Gefühle nicht klar benannt werden, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass günstige Strategien zur Regulation von (v.a. negativen) Emotionen angewendet werden. Personen, die emotionale Zustände kognitiv eher diffus repräsentieren (körperliche Empfindungen oder unspezifische Beschreibungen wie „gut“ oder „schlecht“), verwenden

häufiger dysfunktionale Strategien als Personen, die komplexere Repräsentationen (klar benannte Gefühle oder Beschreibung eines Zusammenspiels verschiedener Gefühle) aufweisen (Subic-Wrana et al., 2014). Wir verstehen dabei die Fähigkeit, emotionale Zustände samt den assoziierten Gefühlen klar zu benennen nicht nur als Ansatzpunkt für die Verwendung günstiger Regulationsstrategien für eigene Emotionen (Subic-Wrana et al., 2014), sondern auch als eine wichtige Grundlage zur Kommunikation über Emotionen in Schule und Unterricht bei der Beschreibung emotionaler Zustände anderer Beteiligter (Schüler_innen, Kolleg_innen, professionelle Fachkräfte, Eltern).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Modell der *Levels of Emotional Awareness* (LEA, Lane & Schwartz, 1987) als Grundlage für eine Spezifikation bisher nicht beachteter Aspekte sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften vorgeschlagen. Emotional Awareness (EA) beschreibt die Struktur der Komplexität kognitiver Repräsentationen eigener und fremder emotionaler Zustände. Wichtig ist, dass es dabei um die Komplexität der wahrgenommenen Möglichkeiten geht – nicht um die Korrektheit im Sinne einer eindeutigen Übereinstimmung. Basierend auf einem theoretisch postulierten Entwicklungsmodell unterscheiden Lane und Schwartz (1987) verschiedene Level an Differenziertheit, mit der emotionale Zustände sprachlich beschrieben werden (Werner & Kaplan, 1963). Im Sinne von Damasio (2004) sind mit Emotionen die von Personen erlebten Zustände samt assoziierter Kognitionen, körperlicher Empfindungen und benennbarer Gefühle gemeint. Der Grad der Komplexität der emotionsbezogenen Kognitionen, der durch das Konstrukt EA in den Blick genommen wird, zielt vor allem auf die Differenziertheit der konkreten Benennung der assoziierten Gefühle ab.

Zur Operationalisierung des Konstrukts wurde ein Performanz-Maß entwickelt, die *Levels of Emotional Awareness Scale* (LEAS, Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin,

1990). Dieses besteht aus 20 Dilemma-ähnlichen Vignetten, zu denen die bearbeitenden Personen jeweils offen beschreiben, wie sie sich selbst und wie sich eine jeweils bezeichnete andere Person des Szenarios fühlen würden. Die EA wird anhand der Differenziertheit der konkreten Benennung hypothetisch erlebbarer Gefühle kodiert (Gefühle bezeichnende Adjektive). Die Vignetten beinhalten keine Cues für konkrete Emotionen, anders als in Vignetten wie sie in Trainings sozio-emotionaler Kompetenzen genutzt werden (z.B. das Faustlos-Programm, Schick & Cierpka, 2003). Ziel der Vignetten ist es, kognitive Differenzierungsprozesse emotionalen Erlebens deskriptiv zu erfassen. Die Skala und die Kodierung berücksichtigen also nicht, inwiefern die von Proband_innen beschriebenen emotionalen Zustände und Gefühle mit tatsächlich empfundenen emotionalen Zuständen übereinstimmen. EA beschreibt ausschließlich die Komplexität kognitiver Repräsentationen emotionaler Zustände, unabhängig davon, inwiefern die im Einzelnen inhaltlich benannten Gefühle aus Sicht von Expert_innen oder Vergleichsstichproben zutreffend sind. In diesem eingeschränkten Sinn kann EA als Indikator für die Qualität kognitiver Differenzierungsprozesse emotionalen Erlebens verstanden werden. Die Nützlichkeit dieser Erfassung von Komplexität ist darin begründet, dass der Zugriff auf verschiedene konkret benennbare Gefühle in einer Situation für die Regulation emotionaler Zustände eine Basis für die Anwendung hilfreicher Coping-Strategien sein kann, wie beispielsweise bei dem Umdeuten emotionaler Informationen (Reappraisal; Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

Der Fokus dieser Studie liegt darauf, den LEA-Ansatz auf konkrete Vignetten aus institutionalisierten Bildungssettings zu adaptieren und auf diesem Wege unter anderem zu prüfen, ob hier eher universelle oder domänen- bzw. situationsspezifische LEA zu unterscheiden sind. Da dies der erste Versuch ist, diesen theoretischen Bezug auf den institutionalisierten pädagogischen Kontext

zu übertragen, wird der Forschungsstand zur Bedeutung von Emotionswahrnehmung und -regulation durch Lehrkräfte dargestellt, bevor der LEA-Ansatz im Detail vorgestellt wird. In der Literatur zu emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften und der empirischen Forschung zum LEA Ansatz wird, allen voran – trotz Kritik – das Konstrukt der emotionalen Intelligenz häufig als externes Kriterium herangezogen, so dass seine Berücksichtigung auch hier naheliegt. Empathie, im Sinne fremdorientierter Gefühle wie Mitleid oder Sorge um Personen in Not (empathic concern, Davis, 1983; Paulus, 2009), wird nicht berücksichtigt, da EA eindeutig als kognitives Konstrukt definiert ist und im vorliegenden Beitrag nicht die Erfassung spontaner Hilfestellung durch Lehrkräfte gegenüber hilfebedürftig erscheinenden Schülerinnen und Schülern behandelt wird, worauf die Forschung zu Empathie in diesem Sinne fokussiert. Wichtig für die vorliegende Arbeit ist ein Konzept von Perspektivübernahme im Sinne einer kognitiven Komponente empathischer Prozesse. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, Situationen spontan aus der psychologischen Perspektive anderer Beteiligter wahrnehmen zu können (perspective taking, Davis, 1983; Paulus, 2009), die auch für die Entwicklung kognitiver Repräsentationen zu den Gefühlen anderer Personen relevant ist.

Forschungsstand zu emotionalen Kompetenzen und deren Bedeutung für Unterricht allgemein und inklusive Bildungsprozesse im Besonderen

Die allgemeine Bedeutung sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften legen verschiedene Befunde nahe, da spezifische Aspekte dieser Kompetenzen als Puffer im Hinblick auf eine erlebte Beanspruchung von Lehrkräften wirken können. Dabei wird vor allem das Modell emotionaler Intelligenz nach Salovey und Kollegen (Salovey et al., 2001) herangezogen, das vier Subdimensionen unterscheidet: Wahrnehmung,

Verständnis und Ausdruck eigener Emotionen (*Self-Emotions Appraisal*), Analysieren und Verstehen der Emotionen anderer Personen (*Other-Emotions Appraisal*), die bewusste Erzeugung emotionaler Zustände als Strategie zur Motivation und Bewältigung herausfordernder Aufgaben (*Use of Emotion*) sowie die Regulation (negativer) emotionaler Erregheitszustände (*Regulation of Emotion*). Vor diesem Hintergrund zeigt Chan (2006), dass ein häufiges und intensives Erleben von Emotionen (*Self-Emotions Appraisal*) die Erschöpfungssymptome eher befördert. Erst eine positive Regulation und Nutzung emotionaler Informationen, z.B. um sich selbst zu motivieren, wirken als Schutz vor Burnout-Symptomen. Dieser emotions-regulative Aspekt steht seinerseits in einem positiven Zusammenhang mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (Chan, 2004). Auch Corcoran und Torney (2013) zeigen, dass die Fähigkeit zur bloßen Wahrnehmung von Emotionen bei Novizen (Lehramtsstudierenden) eher zur Beeinträchtigung ihres Unterrichts führt. Daraus lässt sich schließen, dass bei Novizen eine Sensitivität für Ausmaß und Intensität emotionaler Informationen das Unterrichtsgeschehen noch komplexer erscheinen lässt. Die effektive Bewältigung emotional beanspruchender Situationen trägt hingegen zur Sicherung effektiver Klassenführung bei (Marzano, Marzano & Pickering, 2003), was wiederum auch positive Einflüsse für Schüler_innen auf der sozio-emotionalen Ebene mit sich bringt (z.B. Murray & Greenberg, 2000). Die reine Sensibilität gegenüber emotionalem Erleben im Rahmen pädagogischer Tätigkeiten beschreibt also weniger zielführende Aspekte sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften. Relevanter scheint die Betrachtung von Aspekten, die eine Grundlage für eine günstige Emotionsregulation darstellen.

Im Sinne des Prosocial Classroom Modells deuten diese Befunde darauf hin, dass komplexere Rahmenbedingungen erhöhte Ansprüche an Lehrkräfte, ihr Klassenmanagement und die Regulation ihres emotiona-

len Erlebens stellen. Dabei gehen wir nicht davon aus, dass die Interaktion mit Kindern, die einen diagnostizierten SPF aufweisen, zwangsläufig erhöhte Anforderungen erzeugt. Wohl aber könnte mit inklusiven Lehr-Lern-Settings ggf. eine Pointierung der Bedeutung sozialer Interaktionen im Klassenzimmer einhergehen. Rix und Kolleg_innen (Rix et al., 2006) benennen den Fokus auf die Interaktion zwischen Beteiligten als erstes Charakteristikum inklusiver Lehr-Lern-Settings. Gleichzeitig zeigen Moser und Kropp (2015), dass in inklusiven Settings, in denen Sonderpädagog_innen mit anderen Lehrkräften zusammenarbeiten, die Verantwortungsbereiche zwar in großen Teilen überlappen, die Sonderpädagog_innen aber die Aspekte Beratung und individuelle Förderung stärker in den Fokus nehmen, also die Aufgaben, bei denen Interaktionen in der Regel intensiver ausfallen. Hinzu kommt die Aufforderung zu Kooperation zwischen unterschiedlichen Lehrkräften, die in der Realität des deutschen Schulsystems immer noch eine Seltenheit ist und damit eine Herausforderung darstellt (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Richter & Pant, 2016; Werning, 2014). Letztlich ist aus verschiedenen Studien bekannt, dass die Einstellungen von Lehrkräften zu verschiedenen Aspekten von Inklusion eine Rolle spielen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a, 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Ellinger & Stein, 2012; Gebhardt et al., 2011; Knigge & Rotter, 2015; Preuss-Lausitz, 2014; Rotter & Knigge, 2014). So beschreiben (allgemeine) Lehrkräfte insbesondere Schüler_innen mit einem diagnostizierten SPF im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als diejenigen, angesichts derer „die meisten Sorgen vor Überforderung“ geäußert werden (Preuss-Lausitz, 2014, S. 11). Jedoch auch positive Einstellungen allein sind kein Puffer für wahrgenommene Belastungen. Talmor, Reiter und Feigin (2005) zeigen am Beispiel von Regel-Grundschullehrkräften, dass die Tätigkeit in inklusiven Settings auch bei positiven Einstellungen gegenüber Inklusion

mit verstärkter Burnout-Symptomatik (Depersonalisation, Erschöpfung) zusammenhängen kann.

Es wird deutlich, dass sozio-emotionale Kompetenzen von Lehrkräften in vielfältiger Weise für die Gestaltung von Schule und Unterricht bedeutsam sind. In inklusiven Bildungsprozessen erhalten Sie aufgrund des erhöhten Fokus auf individualisierte Interaktionen besondere Bedeutung. Die Regulation von Emotionen scheint eine Kernkompetenz zu sein, um mit diesen Anforderungen erfolgreich umgehen zu können. Entsprechend sollte es bei der Erforschung sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften auch um Grundlagen zielführender Regulationsstrategien gehen. Um diesen Fokus zu setzen, schlagen wir das Konstrukt der *Levels of Emotional Awareness* (Lane & Schwartz, 1987) vor.

Der Levels of Emotional Awareness Ansatz

Wie bereits einleitend dargestellt, beschreibt der LEA-Ansatz von Lane und Schwartz (Lane et al., 1990; Lane & Schwartz, 1987) das Konstrukt Emotional Awareness (EA) als die Komplexität kognitiver Repräsentationen eigener und fremder emotionaler Zustände und versteht eine höhere Komplexität als Grundlage für die Anwendung zielführender Emotionsregulationsstrategien (Subic-Wrana et al., 2014). Das Modell unterscheidet fünf Level dieser Komplexität und operationalisiert sie im Sinne der verfügbaren kognitiven Schemata zur Verarbeitung emotionaler Informationen anhand der Kodierung sprachlicher Beschreibungen emotionaler Zustände und assoziierter Gefühle (Lane et al., 1990; Subic-Wrana, Thomas, Huber & Köhle, 2001; Veirman et al., 2011). Die fünf postulierten Level werden von Lane und Schwartz (1987) parallel zu Piagets Modell kognitiver Transformationsprozesse abgeleitet. Kritisch anzumerken ist, dass sich die Autoren zwar am Entwicklungsmodell Piagets orientieren, den postulierten Entwicklungsverlauf selbst jedoch nicht längsschnittlich untersuchen

und dies bisher auch nicht nachgeholt wurde. Dies ist jedoch für die vorliegende Studie nicht unmittelbar relevant. Die EA wird für erwachsene Personen verstanden als Differenziertheit kognitiver Schemata zur Verarbeitung emotionalen Erlebens, deren Struktur als Kontinuum von global undifferenziert zu differenziert und als hierarchisch-integriert postuliert wird. Das heißt, diese Struktur wird zwar aus der theoretisch angenommenen Entwicklung abgeleitet, in der empirischen Forschung jedoch querschnittlich im Sinne mehr oder weniger differenzierter, aktivierter Schemata betrachtet, die der Verarbeitung emotionaler Informationen bei einer (erwachsenen) Person zu Grunde liegen (vgl. Werner & Kaplan, 1963).

In diesem Beitrag steht die Entwicklung von ersten Items für spezifische pädagogische Kontexte im Zentrum. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die LEA auch spezifisch für Lehr-Lern-Kontexte reliabel erfassen lassen und ob sich dabei situationsübergreifend stabile oder situationspezifisch variable LEA zeigen. Setzt man im Hinblick auf die soziale Natur von Lehr-Lern-Kontexten den LEA-Ansatz zu grundlegenden Modellen sozialer Informationsverarbeitung wie z.B. das von Crick und Dodge (1994) in Beziehung, lässt sich der LEA-Ansatz als ein Versuch beschreiben, die emotionalen Aspekte der Teilprozesse Interpretation und mentale Repräsentation detaillierter zu fassen.

Operationalisierung und Kodierung der LEA. Die fünf Level der Emotional Awareness stellen sich – wie Tabelle 1 im Überblick verdeutlicht – wie folgt dar. Level 1 (sensomotorisch-reflexiv) bezeichnet automatische Aktivierungen des autonomen Nervensystems im Sinne einer Reflexantwort auf affektive Aktivierung. Auf Level 2 (sensomotorisch-reaktiv) werden Äußerungen zu Affekten als allgemeine Stimmungslagen (gut, schlecht) und Handlungstendenzen kodiert. Auf diesen beiden Levels wird davon ausgegangen, dass keine bewusste Wahrnehmung differenzierbarer Gefühle

Tabelle 1: LEA-Kodierung nach Subic-Wrana et al. (2001, S. 178) ergänzt durch Kodierbeispiele der vorliegenden Studie

Level	Definition	Kodierbeispiel
0 (keine emotionsbezogenen Schemata)	Beschreibung eines Gedankens oder Ausführungen, die kognitive Prozesse reflektieren. Verben wie fühlen, empfinden etc. werden daraufhin geprüft, ob sie durch das Verb denken ohne Bedeutungsänderung ersetzt werden können.	„Ich würde denken , dass ich die Situation für beide Seiten entschärfen muss und wäre im Zwiespalt zwischen beiden Aussagen.“ „Da ich sachlich bleibe, gibt es keinen Grund, negative Gefühle zu empfinden.“
1 (sensomotorische Schemata 1)	Affektive Aktivierungen lösen körperlich erlebte Reaktionen des autonomen Nervensystems, des endokrinen Apparats oder eine Reflexantwort aus; fraglich, ob diese Vorgänge der Innenwahrnehmung zugänglich sind	„etwas angespannt , denn die Situation soll nicht eskalieren und ich als Dozentin bin in dem Moment der Steuermann“
2 (sensomotorische Schemata 2)	Affekte werden als Handlungstendenzen erfahren, ohne dass bereits eine bewusste Wahrnehmung von Gefühlen angenommen wird; passives Erleiden von Handlungen anderer; undifferenzierte Bewusstseinszustände	„Es wäre mir unangenehm .“ „normal bis leicht unwohl, unter Druck gesetzt “
3 (präoperationale Schemata)	Affekt wird bewusst als psychische Erfahrung erlebt, einzelne Gefühle werden global wahrgenommen, wobei die gleichzeitige Wahrnehmung anderer Gefühle ausgeschlossen ist	„ich wäre unsicher, verwirrt, traurig und fühlte mich nicht gewürdigt und zurückgewiesen.“ „je nach Persönlichkeit des Schulleiters - im besten Falle täte es ihm/ihr sehr leid , im schlechteren Falle wäre es ihm/ihr egal“
4 (konkret-operationale Schemata)	Fähigkeit, eine Mischung von Gefühlen bewusst wahrzunehmen; Gefühlsambivalenz wird erfahrbar	„Zunächst enttäuscht und niedergeschlagen, aber vor dem Hintergrund einer Begründung und konkreten Wünschen bzw. Äußerungen zur Verbesserung motiviert , die Ansätze zu überdenken und umzugestalten.“
5 (formal-operationale Schemata)	Fähigkeit, bei sich selbst und beim Gegenüber durch Einfühlung zu erschließen; eigene und andere Gefühle werden differenziert und können sich von den eigenen unterscheiden. Wird kodiert, wenn Antwort für selbst- und fremdbezogene Gefühle mit Level 4 kodiert wurde.	„ Traurig aber motiviert das Verhalten zu ändern.“ (selbst) [und] „ Enttäuscht und hoffnungsvoll “ (andere Person)

Anmerkung. LEA = Levels of Emotional Awareness.

erfolgt. Level 3 (präoperational) wird kodiert, wenn ein Affekt neben evtl. körperlichen Reaktionen auch bewusst psychisch erfahren und benannt wird, wobei nur einzelne Gefühle für sich oder ein Gegenüber wahrgenommen werden können. Die gleichzeitige Wahrnehmung anderer Gefühle und damit Ambivalenz erfolgt nicht. Level 4 (konkret operational) beschreibt Äußerungen, die eine Mischung verschiedener Gefühle und damit Ambivalenz enthalten. Das höchste Level 5 (formal operational) wird kodiert, wenn sowohl das eigene Gefühlerleben ebenso wie das anderer Personen differenziert komplex beschrieben werden (dies entspricht Level 4 für eigene und fremde Emotionen).

Was bedeutet dies nun für die Erfassung der EA, also der Komplexität der verfügbaren kognitiven Schemata zur Verarbeitung emotionaler Informationen? Zentral ist die Annahme, dass die angesprochene Differenziertheit sprachlich abbildbar ist. Diese Annahme wird ursprünglich aus der Forschungslage zur Alexithymie („Störung des Verarbeitungsprozesses, der die psychophysische Aktivierung durch einen affektauslösenden Reiz zu einem erleb- und ausdrückbaren Gefühl macht“; Subic-Wrana, Thomas, Huber & Köhle, 2001, p. 179) begründet. Hier zeigt sich, dass eine Umsetzung innerer affektiver Erregheitszustände in sprachliche Symbolisierungen als eine Grundlage effektiver Coping-Mechanismen gelten kann (Lane & Schwartz, 1987). Daher haben Lane und Kolleg_innen (Lane et al., 1990) die *Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS)* als diagnostisches Instrument entwickelt, das von Subic-Wrana (Subic-Wrana et al., 2001) ins Deutsche übertragen wurde. Es handelt sich um 20 unspezifische, konflikthafte Situations-Vignetten, die geeignet sind, konkrete Emotionen zu evozieren. Diese möglichen Emotionen sollen von den Proband_innen beschrieben werden, wobei differenziert wird, wie sie sich selbst (selbstbezogen) und wie sich die in der Situation beschriebene andere Person (fremdbezogen) fühlen würde. Ba-

sierend auf dem oben dargestellten Stufenmodell (s. Tabelle 1) werden die Antworten der Personen zu jeder Vignette den verschiedenen Levels zugeordnet und zu einem Gesamt-Wert aufsummiert. Im Detail verläuft der Kodierungsprozess so, dass zum einen allgemeine Regeln beachtet werden, die den Charakteristika der fünf Level folgen. Beispielsweise entsprechen allgemeine Stimmungen, Handlungstendenzen oder passiv erlittene Zustandsbeschreibungen Level 2. Der Kodierprozess wird durch einen umfassenden Anhang präzisiert, in dem einzelnen Adjektiven jeweils ein Level-Wert zugeordnet ist, z.B. „gut“ als allgemeine Stimmung entspricht Level 2, „glücklich“ als ein isoliertes Gefühl Level 3. Insgesamt gilt, dass rein kognitive Prozesse ohne inhaltlichen Bezug zu Affekten als Stufe 0 klassifiziert werden (s. Tabelle 1 für Kodierbeispiele). Die Annahme ist also, dass das Konstrukt der LEA nicht eine vorwiegend verbale Reproduktionsleistung beschreibt sondern die Fähigkeit, situative Kontexte und emotionales Erleben der beteiligten Personen aufeinander zu beziehen.

Empirische Forschungsbefunde zum LEA-Ansatz. Die Validität der LEAS in dieser Hinsicht wurde in Studien dadurch belegt, dass die Skalenwerte mit anderen verbalen aber vor allem auch nonverbalen Aufgaben der Emotionserkennung zusammenhängen, $r = .43$ mit der Perception of Affect Task (PAT, Lane et al., 1996), die Korrelation mit verbalen Intelligenzmaßen hingegen klein ist ($r = .21$, vgl. Veirman et al., 2011). Darüber hinaus konnten Barrett und Kolleg_innen zeigen, dass Gruppenunterschiede in LEAS-Werten auch bei Kontrolle verbaler Intelligenz bestehen bleiben (Barrett, Lane, Sechrest & Schwartz, 2000).

Weitere Ergebnisse unter Verwendung der LEAS zeigen, dass dieses Instrument für die eingangs dargestellte Frage sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften eine relevante Ergänzung für die empirische Forschung darstellen könnte. Lane und Kolleg_innen konnten zeigen, dass die Emotional Awareness, erhoben mit der LEAS, nicht

mit dem Erleben bestimmter Emotionen oder der Intensität dieses Erlebens zusammenhängt (Lane, Kivley, Du Bois, Shamasundara & Schwartz, 1995). Aber höhere LEAS-Werte sagen eine bessere Verarbeitung verbaler und nonverbaler emotionaler Reize vorher (Lane et al., 1996). Dies konnte auch durch neuropsychologische Studien unterstützt werden. Hohe LEAS-Werte können mit Aktivitätsmustern in Hirnarealen in Verbindung gebracht werden, die insbesondere bei der Verarbeitung externer emotionaler Stimuli beobachtbar sind (Lane et al., 1995).

Für die vorliegende Arbeit besonders relevant sind die Befunde von Subic-Wrana et al. (2014), dass LEAS-Werte in einer großen, nicht klinischen Stichprobe als Moderatorvariable für verschiedene Stressregulationsstrategien wirken. So zeigte sich für Personen mit hohen LEAS-Werten eine größere Variabilität in ihren Emotionsregulationsstrategien sowie ein günstigerer Zusammenhang der Strategie der Neubewertung von Stressoren (Reappraisal) mit geringeren Depressionssymptomen. Im Kontrast dazu konnte bei Personen mit niedrigen LEAS-Werten ein Zusammenhang zwischen der Verwendung einer Verdrängungsstrategie (Suppression) und stärkeren Symptomen nachgewiesen werden. Insgesamt unterstützen diese Befunde die Konzeptualisierung von EA als Differenziertheit der Wahrnehmung emotionaler Informationen. In diesem Sinne wiederum bildet das Konstrukt ggf. eine Grundlage für die effektivere Bewältigung emotional belastender Erfahrungen. Dieser Gedanke steht im Einklang mit der Forderung von Jennings und Greenberg (2009), im Hinblick auf die sozio-emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften auf Aspekte zu fokussieren, die im Zusammenhang mit einem günstigen Umgang mit negativem emotionalem Erleben stehen (vgl. S. 495). Bezogen auf die Relevanz des LEA-Ansatzes für heterogene, pädagogische Kontexte bedeutet dies, dass es zu prüfen gilt, (1) auf welchen Leveln (zukünftige) Lehrkräfte in solchen Kontexten emotionale Informationen verarbeiten, (2) inwie-

fern diese situationsvariabel oder situationsstabil sind und (3) ob Unterschiede zwischen Personen mit externen Kriterien zusammenhängen.

Aus allgemein methodischer Sicht bietet das Vorgehen entsprechend der LEAS folgende Vorteile: Bei Selbstberichten sind für die Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen mindestens zwei verzerrende Effekte zu befürchten. Zum einen ist die soziale Erwünschtheit in diesem Bereich besonders stark – emotionale Intelligenz und weitere Aspekte sozio-emotionaler Kompetenzen wie Empathie und Perspektivübernahme werden in der Regel als wünschenswert erachtet und daher von vielen Menschen für sich beansprucht. Andererseits ist zu bedenken, dass insbesondere bei geringer Ausprägung von Fähigkeiten zur kognitiven Beschreibung der Komplexität eigener und fremder Emotionen eine geringe Merkmalsausprägung ggf. nicht als solche wahrgenommen werden kann. Entsprechend erscheint es hier besonders wichtig, auch Performanz-basierte Maße zu finden, um sozio-emotionale Kompetenzen zu messen. Unter einem impliziten Maß wird hier verstanden, dass die befragten Personen zu Situationsvignetten Antworten zu eigenen und fremden Emotionen geben und dass diese Antworten dann im Sinne ihrer dadurch implizit einschätzbaren sozio-emotionalen Kompetenzen der LEAS (s.o.) kodiert werden. Der vorliegende Beitrag überträgt also das methodische Vorgehen der LEAS auf Items für spezifischere, nämlich pädagogische Kontexte, um erfassen zu können, auf welchen Leveln (zukünftige) Lehrkräfte emotionale Informationen verarbeiten und ob dies situationsstabil oder situationspezifisch geschieht.

Die vorliegende Studie

Mit EA beschreiben Lane und Schwartz (1987) die Struktur und Komplexität kognitiver Repräsentationen emotionalen Erlebens, also der bewussten Wahrnehmung eines emotionalen Zustandes und des dazu-

gehörigen Gefühls (vgl. Damasio, 2004). EA wird als stabiler Trait verstanden (Lane et al., 1990), wobei eine höhere Ausprägung in empirischen Studien mit günstigen Emotionsregulationsstrategien assoziiert ist (Subic-Wrana et al., 2014). Im Kontrast hierzu betonen Jennings und Greenberg (2009) jedoch die Situationsabhängigkeit der Bewältigung emotionaler Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Hieran schließt die übergeordnete Fragestellung des vorliegenden Beitrags an: Kann mit auf Lehr-Lernkontexte adaptierten, situationsspezifischen Vignetten nach Vorbild der LEAS die EA in einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden reliabel und valide erfasst werden? Es existieren bisher keine Untersuchungen für spezifische Zielgruppen wie (angehende) Lehrkräfte und auch die Erfassung über verschiedene Kontexte in Vignetten wurde empirisch bisher nicht erprobt.

Zu diesem Zweck wurden – wie Tabelle 2 im Überblick zeigt – drei situationspezifische Items generiert, die sich an Wertedimensionen des Profils für inklusive Lehrerinnen und Lehrer orientieren: Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden, Zusammenarbeit mit anderen (European Agency, 2012). In der vorliegenden Studie setzten wir diese drei Items zusammen mit einem Item des Originalinstruments im Rahmen einer Pilotstudie zum Inclusive Teacher Professionalization Panel (InTePP; Civitillo, Juang, Schachner & Börnert, 2016; Wilbert, Urton & Grubert, 2016) ein. Es wurden die Reliabilität der Kodierungen überprüft und die Faktorstruktur untersucht. Wir korrelierten resultierende Merkmalsausprägungen mit externen Kriterien, um Informationen über die Konstruktvalidität zu erhalten. Zusätzlich wurden Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge exploriert. Für die Validierung anhand externer Kriterien wählten wir Subskalen emotionaler Intelligenz und der Perspektivenübernahme, da diese, wie dargelegt, naheliegende Konstrukte darstellen und in der existierenden Forschung zur Rolle emotionaler Kompe-

tenzen von Lehrkräften Verwendung finden. Da sowohl in dieser Forschung als auch im Prosocial Classroom Model Bezug zu Symptomen emotionaler Erschöpfung genommen wird, wurde auch eine Skala zu diesem Konstrukt herangezogen.

Wenngleich keine Studien vorliegen, die genau die hier zu untersuchende Fragestellung bearbeiten, lassen sich folgende plausible Zusammenhänge zwischen den verwendeten externen Kriterien und dem entwickelten LEA-Maß beschreiben: Die vier Facetten Emotionaler Intelligenz nach Salovey und Kolleg_innen (Salovey et al., 2001, s. Abschnitt zum Forschungsstand zu emotionalen Kompetenzen) können genutzt werden, um differenzielle Zusammenhänge mit den LEA-Items zu prüfen. Die Unterscheidung zwischen den Fähigkeiten, *eigene* Emotionen einschätzen und verstehen zu können sowie ein Verständnis der Emotionen *anderer* zu haben, spiegelt sich direkt im Ansatz der LEAS wieder, in dem explizit nach antizipierten selbst- und fremdbezogenen Gefühlen gefragt wird. Mithilfe dieser Skalen kann daher geprüft werden, welchen der beiden Aspekte die entwickelten Items eher abbilden. Neben dem *Wahrnehmungsaspekt* ist der *Regulationsaspekt* interessant, da in der dargestellten Forschung Wahrnehmung sich als eher belastungsfördernd und Regulation sich eher als belastungsreduzierend zeigt. Auch Zusammenhänge mit dem berichteten Erleben emotionaler Erschöpfung sollen exploriert werden, da gerade dieser Aspekt von Jennings und Greenberg (2009) als Hürde für das Aufrechterhalten positiver Beziehungen im Unterrichtskontext gesehen wird. Zuletzt wird exploriert, ob Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge sich im Hinblick auf ihre LEA-Werte unterscheiden. Kompetenzen von Sonderpädagog_innen werden in der inklusiven Praxis mit Schwerpunkten auf Beratung und individuelle Förderung beschrieben (Moser & Kropp, 2015), so dass dieser Fokus auf Interaktionen möglicherweise eine Entsprechung im Studium findet und sich in Unterschieden in LEA-Werten

Tabelle 2: Vignettentext und Item-Prompts der LEA-Items

Item	Vignette	Selbstbezogener Prompt	Fremdbezogener Prompt
Diskriminierung im Seminar	Im Seminar steht das Thema Diskriminierung auf dem Plan. Sie als DozentIn referieren über unterschiedliche Ebenen von Diskriminierung. Ein Kommilitone (A) erzählt, dass er öfter auf seine Herkunft und seine guten Deutschkenntnisse angesprochen wird, obwohl er in Deutschland geboren ist. Er vermutet, dass es mit seinem äußeren Erscheinungsbild zusammenhängt. Es schließt sich eine hitzige Diskussion an. Es wird unmittelbar die Frage laut, ob es sich tatsächlich um Diskriminierung handelt. „Was ist denn daran diskriminierend?“ fragt jemand. „Man darf ja heutzutage überhaupt nichts mehr sagen, ohne als Rassistin bezeichnet zu werden“	Wie würden Sie sich fühlen?	Wie würde der Kommilitone (A) sich fühlen?
Feedback der Schulleitung	Ihre Schulleitung sagt Ihnen, die von Ihnen geleistete Arbeit sei inakzeptabel, Sie müssten daran dringend etwas verbessern.	Wie würden Sie sich fühlen?	Wie würde sich Ihre Schulleitung fühlen?
Geschwister im Praktikum	Sie machen ein zweiwöchiges Praktikum in einem integrativen Kindergarten. Ihnen fällt auf, dass die Geschwister Alina und Maxim viel Zeit miteinander verbringen und sich in ihrer Familiensprache (Russisch) miteinander verständigen. Beim wöchentlichen Ausflug begibt sich die Kindergartengruppe ins Naturkundemuseum. Die Kinder sind sehr aufgeregt und zeigen sich gegenseitig die Tiere. Sie beobachten, dass Alina und Maxim zwar auch die ausgestellten Tiere anschauen, am Gruppengeschehen aber nicht beteiligt sind. Vor allem Maxim ist sehr darauf bedacht, seiner älteren Schwester auf Schritt und Tritt zu folgen. Die anderen Kinder suchen ebenso wenig den Kontakt zu den beiden, wie Alina und Maxim zu ihnen. Die begleitenden Erzieher_innen sind damit beschäftigt, sich der Gruppe zuzuwenden.	Wie würden Sie sich fühlen?	Wie würden sich Alina und Maxim fühlen?
Kompliment ^a	Sie bekommen ein Kompliment von jemandem, der Ihnen in der Vergangenheit kritisch gegenüber gestanden hat.	Wie würden Sie sich fühlen?	Wie würde sich die andere Person fühlen?

Anmerkungen. Instruktionstext für alle Items: „Im Folgenden werden Ihnen einige Situationen beschrieben. Bitte lesen Sie die Beschreibungen aufmerksam durch und beantworten Sie anschließend spontan die jeweiligen Fragen.“

^aItem aus der deutschen Version der LEAS (Subic-Wrana et al., 2001).

von Sonderpädagog_innen und Inklusionspädagog_innen gegenüber Studierenden des Regelschullehramts widerspiegelt.

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe entstammt der ersten Pilot-Erhebung des *Inclusive Teaching Professionalization Panel* (InTePP, vgl. auch Civitillo et al., 2016; Wilbert et al., 2016), dessen Ziel die Untersuchung der Entwicklung inklusionsspezifischer professioneller Kompetenzen im Lehramtsstudium ist. Studierende aus vier Lehramtsstudiengängen an zwei deutschen Standorten nahmen daran teil: Primarstufe, Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusion, Sekundarstufe I/II und Sonderpädagogik. Die Stichprobe derer, die alle LEA-Items vollständig ausfüllten umfasst 456 Lehramtsstudierende (76 % weiblich, $M = 23.96$, $SD = 5.18$, Fachsemester $M = 2.94$, $SD = 2.00$) aus zwei Universitäten in unterschiedlichen Regionen Deutschlands ($n = 359$ und $n = 97$). Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der vier Subgruppen zeigen einfaktorielle Varianzanalysen für demographische Variablen (Alter und Fachsemester), mit dem Zwischengruppen-Faktor *Lehramtsstudiengang* und anschließenden Tukey Post-Hoc-Vergleichen mit Bonferroni-Korrektur, einen kleinen signifikanten Effekt für das Alter, $F(3, 445) = 3.21$, $p < 0.5$, $\eta^2 = .02$. Die Post-Hoc-Tests ergeben, dass Studierende der Sonderpädagogik ($M = 25.30$, $SD = 5.19$) im Mittel älter waren als Studierende der Primarstufe ($M = 23.06$, $SD = 5.29$), $p < 0.5$, die anderen Gruppen sich jedoch nicht signifikant unterschieden, $p \geq .09$. Größere Unterschiede zeigen sich im Hinblick auf das Fachsemester, $F(3, 466) = 100.92$, $p < .001$, $\eta^2 = .41$. Während sich die Studierenden des Primarstufenlehramts ohne ($M = 1.38$, $SD = 1.41$) nicht von denen mit Schwerpunkt Inklusion ($M = 1.23$, $SD = 0.91$) unterscheiden, $p = 1.00$, sind sowohl Studierende des Sekundarstu-

fenlehramts ($M = 3.31$, $SD = 1.08$), als auch jene des Sonderschullehramts ($M = 4.73$, $SD = 2.51$) in höheren Semestern, alle $p < .001$. Darüber hinaus sind mehr männliche Studierende im Studiengang Sekundarstufe vertreten (19 %) als in den drei anderen Studiengängen ($\leq 3\%$).

Instrumente

Alle Angaben wurden über einen Online-Fragebogen mit Hilfe der Software EFS Survey Version 1.2 (www.unipark.com) erfasst. Studierende wurden über Ihre Universitäts-mailadresse eingeladen und erhielten einen durch das System generierten Code zur Wahrung der Anonymität. Die Teilnahme konnte als Studienleistung gewertet werden, wobei statt der Beantwortung Alternativaufgaben zur Verfügung standen. Der Fragebogen umfasste neben den hier berichteten Variablen demographische Informationen sowie weitere Konstrukte, die an anderer Stelle beschrieben sind (Civitillo et al., 2016; Wilbert et al., 2016).

LEA-Items. In Anlehnung an das Rational der LEAS, nicht eindeutige Szenen als Vignetten-Stimulus darzubieten, die potentiell verschiedene Emotionen auslösen können (z.B. Ärger, Angst, Freude, Trauer, vgl. Lane et al., 1990), wurden drei erste Vignetten (s. Tabelle 2) entwickelt, die an je einer Wertedimension des Profils inklusiver Lehrerinnen und Lehrer orientiert wurden (European Agency, 2012). Hierbei standen konkrete Erfahrungshintergründe aus Lerntagebüchern von Studierenden Pate (Neumann, 2016). Die Vignette „Diskriminierung im Seminar“ bezieht sich auf die Dimension Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, indem hier die Herausforderung abgebildet wird, Differenzen zwischen Lernenden als Ressource und Bereicherung für Bildungsprozesse zu nutzen. Die Vignette „Geschwister im Praktikum“ bezieht sich auf die Dimension Unterstützung aller Lernenden, als dass hier die Herausforderung dargestellt wird, hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden zu haben. Für

die Vignette „Feedback der Schulleitung“ wurde ein Original-Item der LEAS (hier allgemein Chef) adaptiert, um die Dimension Zusammenarbeit mit anderen als Beispiel herausfordernder Kommunikationsanlässe in Teams abzubilden. Zusätzlich wurde ein Original-Item der LEAS eingefügt (Vignette „Kompliment“), um in dieser ersten Pilotierung zu prüfen, inwiefern die entwickelten Items, die auf spezifischere Situationen verweisen, zu ähnlichen Ergebnissen führen wie ein allgemeinerer Kontext der LEAS.

Wie bei der LEAS wurden die Teilnehmer_innen im Anschluss an jede Vignette gebeten, in offenen Textfeldern anzugeben, wie sie sich selbst (Selbstbezogene Emotionen) und wie sich die andere beteiligte Person (Fremdbezogene Emotionen) fühlen könnten. Der Einsatz von mehr als vier Items war nicht möglich, da die Verwendung solch offener Antwortformate im Rahmen des 90 minütigen Fragebogens aus Zeitgründen eingeschränkt war. Zudem ist die Auswertung von LEAS-Items ressourcenintensiv, sodass wir nach dem Beispiel von Subic-Wrana (Subic-Wrana et al., 2014) folgten, die eine 4-Item Kurzversion der Original LEAS einsetzten.

Die Kodierung der offenen Antworten (mittlere Wortanzahl $M = 15.18$, $SD = 11.92$) wurde im Rahmen dieser ersten Auswertung für eine zufällig ausgewählte Teilstichprobe von $N = 147$ durchgeführt, welche die vier befragten Lehramtsstudiengänge gleichermaßen abbildet (kleine Schwankungen durch fehlende Werte). Das Vorgehen folgte dem oben beschriebenen LEA-Modell und wurde nach dem LEAS Manual (Subic-Wrana et al., 2001) durchgeführt, so dass jede Antwort einen Wert zwischen 0-5 jeweils für die beschriebenen eigenen und fremden Emotionen erhielt (für Kodierbeispiele s. Tabelle 1). Das vollständige Material wurde von einem Rater kodiert.

Reliabilität der LEA-Kodierung. Eine zweite unabhängige Raterin kodierte 30 % der Antworten doppelt. Es ergaben sich hohe Übereinstimmungen, Krippendorffs α zwischen .82 und 1.00 (bezüglich der gene-

rellen Vorteile gegenüber Cohens Kappa s. Krippendorff, 2004). Divergierende Kodierungen wurden diskutiert und entsprechend angepasst und ggf. auf ähnliche Fälle übertragen.

Selbstberichte sozio-emotionaler Kompetenzen und Belastungserleben. Die von Greenberg und Jennings (2009) diskutierten vier Subfacetten des Modells emotionaler Intelligenz nach Salovey (Salovey et al., 2001) – *Self-Emotions Appraisal* (SEA), *Others-Emotions Appraisal* (OEA), *Use of Emotions* (UOE) und *Regulation of Emotion* (ROE) – wurden anhand der vorliegenden deutschen Version der *Wongs Emotional Intelligence Scale* (Spörrle et al., 2008) auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 6 = *stimme voll und ganz zu*) erfasst. Zur Messung interpersoneller Kompetenzaspekte setzten wir die Skala *Perspektivübernahme* als kognitive Empathie-Komponente aus der von Paulus (2009) entwickelten deutschen Version des *Interpersonal Reactivity Index* von Davis (1983) ein, deren Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *nie*, 6 = *immer*) einzuschätzen sind. Das Belastungserleben der Studierenden im Lehramtsstudium wurde im Sinne der Dimension Emotionale Erschöpfung des Burnout Syndroms durch eine entsprechende Skala in Anlehnung an Böhm-Kasper, Bos, Jaeckel und Weishaupt (2000) anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme voll und ganz zu*) erfasst (für Beispielimite, interne Konsistenz und deskriptive Statistiken s. Tabelle 3).

Ergebnisse

Konfirmatorische Faktorenanalyse

Die folgende Analyse diente der Prüfung, inwiefern die entwickelten Items den theoretisch zugrunde liegenden Strukturen (Wilbert et al., 2016) eines gemeinsamen EA-Faktors, einem Zweifaktoren-Modell (bei dem jeweils die Antworten auf die selbst-

Tabelle 3: Beispielitems, deskriptive Statistiken (M, SD, Cronbachs α) und Pearson-Korrelationen der Selbstberichtsmaße (N = 456)

	Beispiel-Item	Anzahl Items	2	3	4	5	6	M	SD	Cronbachs α
1	UOE Ich bin jemand, der sich selbst motiviert.	4	.34***	.35***	.19***	.26***	-.23***	4.50	.79	.84
2	ROE Ich habe meine eigenen Emotionen gut unter Kontrolle.	5		.36***	.13**	.35***	-.26***	4.28	.82	.89
3	SEA Ich kann wirklich gut verstehen, was ich fühle.	4			.33***	.34***	-.18***	4.71	.71	.85
4	OEA Ich habe ein feines Gespür für die Gefühle und Emotionen anderer Menschen.	4				.34***	-.05	4.78	.72	.91
5	PT Ich versuche, bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	5					-.14**	3.96	.54	.80
6	EE Im Studium fühle ich mich insgesamt überlastet.	5						2.45	.74	.81

Anmerkungen. UOE = Use of Emotions. ROE = Regulation of Emotions. SEA = Self-Emotions Appraisal. OEA = Others-Emotion Appraisal. PT = Perspective Taking. EE = Emotionale Erschöpfung.

*** $p < .001$. ** $p < .01$.

Tabelle 4: Vergleich der Modelle zur Skalierung der LEA-Items

Model	df	AIC	BIC	χ^2	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	CFI	TLI
Vier Faktoren ^a	14	12252	12379	8				1	1.073
Zwei Faktoren ^b	21	12352	12449	122***	114	7	< .001	.356	.142
Ein Faktor ^c	20	12255	12356	23	14	6	.025	.983	.976

Anmerkung. ^a Vier Vignetten. ^b Selbst- und fremdbezogene Emotionen. ^c $\Delta\chi^2$ für den Vergleich mit dem Vier-Faktoren-Modell.

*** $p < .001$

und die fremdbezogenen Prompts über alle Vignetten einen Faktor bilden) und einem Vier-Faktor-Modell (bei dem jede Vignette einen spezifischen Faktor ergibt, der aus dem jeweiligen selbst- und fremdbezogenen Item resultiert) entsprechen. Basierend auf dem Full Information Maximum likelihood Algorithmus wurde mit der Software Mplus (Version 7.3, Muthén & Muthén, 1998-2015) eine konfirmatorische Faktorenanalyse berechnet, die Korrelationen zwischen Faktoren zuließ. Die resultierenden Modelle wurden mit einem χ^2 Differenztest verglichen. Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass das Vier-Faktoren Modell die beste Passung zeigte, und sowohl das Ein-Faktor-Modell ($\Delta\chi^2(6) = 14$; $p < .05$) als auch das Zwei-Faktor-Modell ($\Delta\chi^2(7) = 114$; $p < .001$) die Daten weniger gut wiedergaben. Daher waren weder die Bildung eines EA-Gesamtwerts, noch selbst- und fremdbezogener Werte empirisch gerechtfertigt. Für die weiteren Analysen wurden entsprechend der vier Faktoren LEA-Mittelwerte pro Vignette aus dem jeweiligen selbst- und fremdbezogenen Item gebildet. Dieses Vorgehen schließt zwar die Berücksichtigung des Levels 5 aus, da dieser Wert nur vergeben wird, wenn sowohl die selbst- als auch die fremdbezogenen Emotionen als Level 4 kodiert wurden. Da dieser Wert aber insgesamt wenig kodiert wurde (höchstens 4% eines Items), wurde dieser Informationsverlust als vertretbar bewertet. Deskriptive Statistiken der beschriebenen Indikatoren sind in Tabelle 3 dargestellt.

Zusammenhänge mit Selbstberichtsmaßen emotionaler Intelligenz, Perspektivübernahme und emotionaler Erschöpfung

Es ergaben sich zwei signifikante Korrelationen von insgesamt kleiner Stärke mit den Subskalen emotionaler Intelligenz, keine mit der Skala Perspektivübernahme und eine mit der selbst berichteten emotionalen Erschöpfung im Studium (s. Tabelle 5). Höhere LEA-Werte im Item „Diskriminierung

Tabelle 5: Pearson-Korrelationen für LEA Items und externe Kriteriumsvariablen ($N = 456$)

	Items	LEA-Items				Selbstberichte							
		2	3	4	r_{it}	Ladung ^a	alpha	UOE	ROE	SEA	OEA	PT	EE
1	Diskriminierung	.20***	.18***	.15**	.16	.34-.51	.26	.10*	.03	.12**	.06	.06	-.08
2	Schulleitung		.17***	.21***	.12	.32-.37	.20	-.04	-.04	.00	.04	.09	-.02
3	Kindergarten			.22***	.17	.32-.48	.29	-.02	-.03	.00	.08	.05	-.01
4	Kompliment				.27	.41-.62	.42	.02	-.02	-.04	.07	.07	-.10*

Anmerkungen. LEA = Levels of Emotional Awareness. UOE = Use of Emotions, ROE = Regulation of Emotions, SEA = Self-Emotions Appraisal, OEA = Others-Emotion Appraisal, PT = Perspective Taking, EE = Emotionale Erschöpfung.

^a Standardisierte Ladungen der CFA für 4 korrelierte Faktoren.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

im Seminar“ hingen signifikant sowohl mit höheren Selbsteinschätzungen der Nutzung emotionaler Zustände zur Bewältigung herausfordernder Aufgaben (UOE), $r(456) = .10, p < .05$, als auch der allgemeinen Sensitivität gegenüber eigenen Emotionen (SEA), $r(456) = .12, p < .05$, zusammen. Die LEAS-Originalvignette („Kompliment“) wies einen signifikanten negativen Zusammenhang mit der selbst berichteten emotionalen Erschöpfung im Studium auf, $r(456) = -.10, p < .05$.

Anschließend wurde eine hierarchische multiple Regression mit der selbst berichteten emotionalen Erschöpfung als abhängiger Variable durchgeführt, um die diskriminante Validität der LEA-Werte gegenüber den Facetten emotionaler Intelligenz und Perspektivübernahme zu untersuchen. In einem ersten Schritt wurden die Selbstberichte und in einem zweiten Schritt die LEA-Werte in das Regressionsmodell aufgenommen (s. Tabelle 6). Es zeigt sich, dass die bewusste Nutzung (UOE) und die Regulation von Emotionen (ROE) mit geringerer emo-

tionaler Erschöpfung zusammenhängen. Unter Kontrolle dieser Effekte hängen höhere LEA-Werte in der LEAS-Originalvignette ebenfalls mit geringerer berichteter Erschöpfung zusammen. Insgesamt klärt das finale Modell 11 % der Varianz emotionaler Erschöpfung auf.

Zusammenfassend dargestellt zeigt sich kein konsistentes Muster über die verschiedenen Vignetten. Signifikante Korrelationen zeigen keine Zusammenhänge höherer LEA-Werte mit Skalen, die auf den Umgang mit Emotionen anderer abzielen, sondern nur einzelne Hinweise auf damit einhergehende höhere Sensibilität und strategische Nutzung eigener Emotionen sowie geringerer emotionaler Erschöpfung.

Vergleich der mittleren LEA-Werte zwischen Lehramtsstudiengängen

Absolut betrachtet bleiben alle Mittelwerte unter dem theoretischen Mittel von 2.5 (für deskriptive Statistiken s. Tabelle 7). Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) für

Tabelle 6: Ergebnisse hierarchischer Regressionsanalysen für Selbstberichte emotionaler Intelligenz, Perspektivübernahme und LEA-Werte als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung (N = 456)

Variable	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Use of Emotions	-0.14	0.05	-.15**	-0.13	0.05	-.14**
Regulation of Emotions	-0.17	0.05	-.18***	-0.17	0.05	-.19***
Self-Emotions Appraisal	-0.07	0.06	-.06	-0.07	0.06	-.07
Others-Emotion Appraisal	0.03	0.05	.03	0.04	0.05	.04
Perspective Taking	-0.04	0.07	-.03	-0.02	0.07	-.02
LEA-Werte						
– Diskriminierung im Seminar				-0.04	0.04	-.04
– Feedback der Schulleitung				-0.01	0.04	-.01
– Geschwister im Praktikum				0.01	0.04	.01
– Kompliment				-0.08	0.04	-.10*
R ²	.10			.11		
F for change in R ²	9.41***			1.52		

Anmerkung. LEA = Levels of Emotional Awareness.
*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

den Zwischengruppen-Faktor Lehramtszugang (Primarstufe vs. Primarstufe Schwerpunkt Inklusion vs. Sekundarstufe I/II vs. Sonderpädagogik) und alle berichteten Indikatoren für die LEA-Kodierung ergab einen signifikanten multivariaten Effekt, $F(24, 1188.23) = 2.09$, $p < .05$, Wilks $\Lambda = .95$, partielles $\eta^2 = .04$. Anschließende univariante Varianzanalysen (ANVOA) zeigten zwei signifikante Effekte (s. Tabelle 3) für die Vignette „Geschwister im Praktikum“, $F(3, 452) = 3.79$, $p < .05$, partielles $\eta^2 = .03$, und „Kompliment“, $F(3, 452) = 4.10$, $p < .01$, partielles $\eta^2 = .03$. Post-Hoc Tests ergaben, dass Studierende der Sonderpädagogik in der Geschwister-Vignette signifikant höhere LEA-Werte aufweisen, als Studierende des Primarstufenlehramts, $p < .05$, und Studierende des Sekundarschullehramts, $p < .05$, nicht aber als Studierende der Primarstufe mit Inklusionsschwerpunkt, $p = .25$. Für die Vignette „Kompliment“ weisen Studierende der Sonderpädagogik und der Primarstufe deskriptiv die höchsten LEA-Werte auf, die sich beide signifikant von Studierenden des Sekundarschullehramts unterscheiden, $p < .05$. Andere Unterschiede sind nicht signifikant.

Es zeigt sich, dass Studierende der Sonderpädagogik deskriptiv durchgängig die höchsten LEA-Werte aufweisen, wobei signifikante Unterschiede vor allem im Vergleich mit Studierenden des Regelschullehramts Sekundarstufe bestehen.

Diskussion

Sowohl das Modell der European Agency (2012) als auch das allgemeine Prosocial Classroom Modell (Jennings & Greenberg, 2009) verweisen auf eine zentrale Rolle sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften zur Bewältigung emotionaler Herausforderungen in Schule und Unterricht. Diese können für inklusive Bildungssettings als besonders bedeutsam angenommen werden, da aus Lehrkräfteperspektive die Regulation von Beziehungen zu Schüler_in-

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken (M, SD) und Ergebnisse der ANOVA zum Vergleich der unterschiedlichen Lehramtszugänge für die vier LEA-Vignetten

Vignette	Gesamt (N = 456)		Primarstufe (n = 101)		Primarstufe Inklusion (n = 53)		Sekundarstufe 1/2 (n = 208)		Sonderpädagogik (n = 94)		F	p	η^2_{part}
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Diskriminierung	1.80	0.80	1.86	0.82	1.76	0.84	1.74	0.79	1.91	0.79	1.26	0.29	.01
Schulleitung	1.88	0.86	1.86	0.80	1.84	1.04	1.82	0.83	2.04	0.88	1.44	0.23	.01
Kindergarten	2.14	0.89	2.02 _b	0.87	2.12 _{ab}	0.88	2.07 _b	0.94	2.40 _a	0.77	3.79	0.01	.03
Kompliment	2.23	0.91	2.37 _a	0.94	2.27 _{ab}	0.97	2.07 _b	0.89	2.40 _a	0.83	4.10	0.01	.03

Anmerkungen. Unterschiedliche Indizes bedeuten signifikante Unterschiede der Tukey-Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur, mindestens $p < .05$.

nen in heterogenen Gruppen als z.T. besonders herausfordernd erlebt wird und ggf. auch tatsächlich stärker individualisiert ist. Der vorliegende Beitrag schlägt vor, das Konstrukt der EA – die Komplexität kognitiver Repräsentationen eigener und fremder emotionaler Zustände (Lane & Schwartz, 1987) – zur Spezifikation bisher nicht untersuchter Facetten emotionaler Kompetenzen von (zukünftigen) Lehrkräften heranzuziehen. EA wird in der nicht-pädagogischen Forschung über ein Vignetten-basiertes Performanz-Maß erfasst (LEAS, Lane et al., 1990; deutsche Version s. Subic-Wrana et al., 2001). Nach diesem Vorbild wurden in der vorliegenden Studie erstmals Items generiert, mit denen die Repräsentation emotionaler Zustände in inklusionsrelevanten pädagogischen Kontexten (orientiert an den Wertedimensionen der European Agency, 2012) erfasst werden kann. Dieses Anliegen ist relevant, weil die komplexere Repräsentation emotionalen Erlebens in entsprechenden Situationen die Grundlage für die Anwendung bewusster Regulationsstrategien darstellt, was wiederum als ein grundlegendes Element effektiven Unterrichtens zu verstehen ist (Jennings & Greenberg, 2009). Die entwickelten Vignetten wurden an einer Stichprobe von Studierenden verschiedener Lehramtszugänge zusammen mit Selbstberichtsinstrumenten theoretisch verwandter Konstrukte (emotionale Intelligenz, Perspektivübernahme, emotionale Erschöpfung im Studium) eingesetzt.

Zunächst zeigten hohe Rater-Übereinstimmungen, dass sich die Kodierung der Antworten basierend auf dem Manual der deutschen Version der LEAS (Subic-Wrana et al., 2001) auf die neu entwickelten Vignetten übertragen ließ. Im Hinblick auf die Skalierbarkeit der Items ergaben konfirmatorische Faktorenanalysen jedoch keine eindimensionale Struktur und auch die theoretisch plausible Unterscheidung in selbst- und fremdbezogene Aspekte als getrennte Subskalen konnte nicht gestützt werden.

Dies deutet zum einen darauf hin, dass eine Person angesichts unterschiedlicher Kontexte unterschiedliche Level an EA zu aktivieren scheint. Nutzt man kontextneutrale Vignetten wie die der LEAS, wird scheinbar konsistent vorwiegend ein bestimmtes Level der EA im Sinne einer stabilen Eigenschaft einer Person aktiviert. Eine solche Konsistenz ließ sich über die situationsspezifischen Vignetten hinweg nicht finden. Diese fehlende interne Konsistenz ist vermutlich rein methodisch auf die Kürze der hier verwendeten Skala zu attribuieren, da Subic-Wrana und Kolleg_innen (Subic-Wrana et al., 2014) mit einer 4-Item Kurversion ein Cronbachs α von immerhin .68 erreichen. Im Kontrast zum Originalmaß orientieren sich die Vignetten der entwickelten Items an konkreten Kontexten, und zwar den Wertedimensionen inklusiv handelnder Lehrkräfte: Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden und Zusammenarbeit mit anderen (European Agency, 2012). Die unterschiedliche Differenziertheit im Sinne der EA kann als ein Anlass gesehen werden, die theoretische Konzeptualisierung der LEA als reine stabile Persönlichkeitseigenschaft (Trait) zu hinterfragen und die situationsspezifische Varianz (State) der EA einer gründlicheren Untersuchung zuzuführen.

Was bedeutet dies für die Anwendung zur Untersuchung emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Settings? Angenommen, dass das Level der EA kontextabhängig variiert, schlosse sich die Frage an, welche Situationseigenschaften (z.B. Vertrautheit oder Vorwissen) und welche Bedingungen (z.B. mit und ohne Zeitdruck) die Aktivierung unterschiedlicher LEA beeinflussen. Ließe es sich in zukünftigen Studien zeigen, dass in bestimmten Situationsklassen (zukünftige) Lehrkräfte konsistent mehr oder weniger komplexe Schemata zur Repräsentation emotionaler Informationen aktivieren, könnten so Situationseigenschaften (State-Komponenten) genauer beschrieben werden. Daran anschließend wäre durch explizite Modellierung von Trait- und

State-Komponenten in Strukturgleichungsmodellen deren Bedeutung für weitere Kriterien, ultimativ dem Lernen und Wohlbefinden der Lernenden, prüfbar. Dies war aufgrund der geringen Item-Zahl in dieser ersten Studie nicht möglich. Ergäbe eine solche Modellierung die klare Unterscheidung von Trait- und State-Komponenten folgte daraus die Möglichkeit, im Rahmen von Aus- und Fortbildung, die komplexere Repräsentation emotionaler Informationen in bestimmten Situationen zu trainieren. Im Hinblick auf die Arbeit in inklusiven Settings sollte untersucht werden, wie emotionale Kompetenzen nicht nur für Unterrichtssituationen, sondern z.B. auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern allgemein (Krauskopf & Knigge, 2017) und mit Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Besonderen (Dykens, Fisher, Taylor, Lambert & Miodrag, 2014; Hayes & Watson, 2013) eine Rolle spielen.

Der Befund einer fehlenden Differenzierung zwischen einer selbst- und fremdbezogenen Skala in dieser Studie ist sowohl in Einklang mit der ursprünglichen Konzeption (Lane et al., 1990) als auch den wenigen berichteten faktorenanalytischen Befunden (Subic-Wrana et al., 2014). D.h. die Auswertung aggregierter Werte für selbst- und fremdbezogene EA entspricht der Mehrheit der existierenden Studien. Die Studien, die Ergebnisse getrennt für die selbst- und fremdbezogene EA berichten, belegen diese nicht empirisch, sondern folgen lediglich der Plausibilität, die sich aus der getrennten Kodierung ergibt (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005; Maroti, Molander & Bileviciute-Ljungar, 2017). Empirisch steht jedoch eine strenge faktorenanalytische Prüfung der Skalierung der LEAS auch im Hinblick auf die Trennbarkeit der fremd- und selbstbezogenen Perspektive im Allgemeinen aus.

In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich nur für einzelne Facetten emotionaler Intelligenz Zusammenhänge zum Umgang mit *selbstbezogenen* Emotionen, nicht jedoch mit den Emotionen *anderer*. Höhere

LEA-Werte in der Vignette zum Kontext „Wertschätzung von Vielfalt“ hängen mit höherer Sensibilität für das Erleben eigener Emotionen (SEA) und der Nutzung eigener Emotionen zur Bewältigung herausfordernder Aufgaben (UOE) zusammen. Diese Zusammenhänge legen einen gemischten Einfluss sowohl von Aspekten der Sensibilität als auch des aktiven Umgangs mit dem eigenen emotionalen Erleben nahe. Da sich dieses Muster jedoch nur für die benannte Vignette zeigt, stellt sich die Frage nach deren spezifischen Eigenschaften. Die situative Einbettung dieser Vignette stellt ein Universitätsseminar dar. Vor diesem Hintergrund wäre zu prüfen, ob Vertrautheit mit bestimmten Kontexten einen Einfluss auf die Differenziertheit der EA haben kann.

Die Skala Perspektivübernahme wurde in Ergänzung zu den Skalen der emotionalen Intelligenz herangezogen, um abzubilden inwiefern EA einem Verständnis für Kognitionen anderer Personen zusammenhängt. Hier finden sich keinerlei Zusammenhänge. Dies kann angesichts der nicht klaren Validität der LEA-Items nicht eindeutig als Hinweis dafür betrachtet werden, dass EA Aspekte abbildet, die vom Verständnis von Zielen, Motiven eines Gegenübers trennbar sind. Neben einer Prüfung anhand anderer LEA-Items sollten zudem weitere Maße integriert werden, die auch affektive Komponenten interpersoneller Kompetenzen abbilden (Davis, 1983; für neuropsychologische Befunde zur Unterschiedlichkeit kognitiver und affektiver Aspekte s. Kanske, Böckler, Trautwein, Leseemann & Singer, 2016).

Die simultane Verwendung von emotionaler Intelligenz, Perspektivübernahme und LEA-Items als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung im Studium ergab einen Hinweis, dass parallel zu früheren Befunden höhere LEA-Werte als protektiver Faktor für Belastungserleben erscheinen (Subic-Wrana et al., 2014). Diese diskriminante Validität zeigte sich jedoch nur für das Original-LEAS-Item. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass vor allem die mit diesem Item

anvisierte Trait-Komponente als protektiver Faktor gegen emotionale Erschöpfung wirken könnte und die EA in den kontextspezifischen Vignetten nicht in diesem Sinne interpretiert werden sollte. Damit wird ein Kern des Anliegens der vorliegenden Studie berührt, und zwar die Untersuchung, inwiefern EA eine Grundlage zur Operationalisierung kompetenter Emotionsregulation auch für (zukünftige) Lehrkräfte darstellen kann. Jedoch ist es aufgrund des Querschnittsdesigns auch möglich, dass Studierende mit geringerer emotionaler Erschöpfung eher in der Lage waren, für die Bearbeitung der Vignette komplexere Schemata zu aktivieren. Diese Alternativerklärung wird sich letztlich nur in längsschnittlichen Untersuchungen prüfen lassen. Außerdem wäre es denkbar, dass die erlebte Belastung in einer konkreten Situation durchaus mit den situationskohärenten LEA zusammenhängt.

Im Hinblick auf die absoluten LEA-Werte ergeben sich niedrige Werte (< 3), und zwar sowohl für die neuen situationspezifischen als auch das kontextfreie Original-LEAS-Item. Aus Perspektive der Forschung zum LEA-Ansatz wäre dies so zu interpretieren, dass emotionale Informationen nur implizit repräsentiert sind (Subic-Wrana et al., 2014). Die geringere Komplexität der mentalen Repräsentation böte wenige Ansatzpunkte für die bewusste Emotionsregulation. Gerade negative Emotionen könnten so diffus länger bestehen bleiben und das Belastungserleben verstärken. Dies scheint aufgrund der hier vorliegenden Daten jedoch eher für die Erfassung der EA als stabile Eigenschaft zu gelten. Aussagen im Hinblick auf die Spezifität für die Gruppe der Lehramtsstudierenden können aufgrund des Designs, das keine anderen Professionen als Kontrollgruppen beinhaltet, nicht getroffen werden. Auch eine Generalisierung auf praktizierende Lehrkräfte ist nicht möglich. Bei einer Validierung weiterer Items wäre die Berücksichtigung anderer Gruppen im Design dringend zu berücksichtigen, um situationsspezifische Kompetenzen explizit für Lehrkräfte zu beurteilen.

Mittelwertvergleiche für alle Items ergaben deskriptiv, dass Studierende der Sonderpädagogik durchgängig die höchsten Werte aufweisen und diese sich vor allem von Studierenden des Regelschullehramts Sekundarstufe signifikant unterscheiden. Um genau zu beurteilen, wie diese Unterschiede sich in der pädagogischen Praxis auswirken könnten, sind zuvor die benannten kritischen Punkte zu adressieren. Vor dem Hintergrund der Befunde, dass Sonderpädagog_innen stärker interaktionsbezogene Aufgaben zugeschrieben werden (Moser & Kropp, 2015), müsste weiter betrachtet werden, inwiefern höhere EA hier besonders relevant ist. Im Sinne multiprofessioneller Teamarbeit in inklusiven Settings (Krauskopf & Knigge, 2017; Stähling & Wenders, 2015) wäre jedoch gerade eine mögliche Differenz emotionaler Kompetenzen für die Arbeit mit Regelschullehrkräften zu betrachten, damit Zuständigkeit für Beratung und individuelle Förderung nicht einseitig zugeschrieben wird.

Aus methodischer Sicht könnte man das hier angewandte Performanz-Instrument im Sinne eines indirekten Maßes verstehen (vgl. De Houwer, Teige-Mocigemba, Spruyt & Moors, 2009), da nicht explizite Selbsteinschätzungen erhoben werden, sondern die in den Antworten implizit angenommene EA indirekt kodiert wird. Verfolgt man diese Annahme weiter, könnte dies ein Ansatz sein, die insgesamt niedrigen Korrelationen zu erklären. Bezüglich Korrelationen zwischen direkten und indirekten Maßen werden sehr unterschiedliche Erwartungen aufgestellt, da die implizite Ausprägung eines Konstrukts durchaus als vom expliziten unabhängig konzeptualisiert werden kann. So zeigt eine Meta-Analyse für den Implicit Association Test als ein indirektes Maß nur einen mittleren Zusammenhang mit direkten Maßen von .24 (Hofmann, Gawronski, Gschwendner, Le & Schmitt, 2005). Die hier gefundenen Korrelationen liegen bei einer ähnlichen Größe. Relevant im Kontext der vorliegenden Studie ist zudem der Befund dieser Autoren, dass die Höhe der Kor-

relation von der Ähnlichkeit des Abstraktionsniveaus der Selbstauskünfte und dem des indirekten Maßes abhängt. D.h. die verwendeten eher allgemeinen Selbsteinschätzungen emotionaler Intelligenz könnten zudem einen Erklärungsansatz für die Abwesenheit weiterer Korrelationen bieten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz erfolgreicher Übertragung der Kodierungsprozedur zur Operationalisierung der EA auf Vignetten aus Lehr-Lern-Kontexten eine umfassende Konstruktvalidierung nicht einfach gelingt. EA lässt sich über die neu generierten Vignetten hinweg nicht situationspezifisch in einer Skala erfassen und die Unterscheidung von Trennung von selbst- und fremdbezogenen Aspekten der Differenziertheit emotionalen Erlebens kann nicht empirisch gestützt werden. Konkret schließen sich zwei zentrale Fragen an. Zum einen inwiefern der LEA-Ansatz im Hinblick auf situationsspezifische Anteile erweitert werden sollte und zum anderen die Untersuchung durchschnittlicher LEA bei (zukünftigen) Lehrkräften allgemein und im Vergleich zu anderen Professionen. Zur ersten Frage könnte es im Rahmen der empirischen Inklusionsforschung ein nächster Schritt sein, den hier begonnenen Ansatz weiter zu verfolgen, einen Pool von Vignetten orientiert an den Wertedimensionen des Kompetenzprofils der European Agency (2012) zu erstellen. Damit ließe sich prüfen, ob so Situationsklassen generiert werden können, die jeweils intern konsistente LEA-Sub-Skalen ergeben. Im Hinblick auf die zweite Frage scheinen zunächst Studien unter Verwendung der etablierten LEAS angezeigt, um z.B. Mittelwerte mit denen aus anderen Studien vergleichen zu können und sich grundlegend mit deren Faktorenstruktur auseinanderzusetzen. Somit stellt dieser Beitrag eine erste Grundlage für die empirische Untersuchung der EA als Element sozio-emotionaler Kompetenzen dar und bietet einen Ansatz die Rolle dieses Aspekts pädagogischer Professionalität in (inkluisiven) Bildungssettings aus einer neuen Perspektive zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217-237.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*, 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. D. & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 569-586.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L. & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1027-1035. <https://doi.org/10.1177/01461672002611001>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*, 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Civittillo, S., Juang, L., Schachner, M. & Börner, M. (2016). Validierung einer deut-

- schen Version der "Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale". *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 279-288.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008>
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- De Houwer, J., Teige-Mocigemba, S., Spruyt, A. & Moors, A. (2009). Implicit measures: A normative analysis and review. *Psychological Bulletin*, 135, 347-368.
- Dykens, E. M., Fisher, M. H., Taylor, J. L., Lambert, W. & Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with autism and other disabilities: A randomized trial. *Pediatrics*, 134, e454-e463. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3164>
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 85-109.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gassteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275-290.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Hayes, S. A. & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 629-642.
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H. & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1369-1385.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F.-M., Lesemann, F. H. P. & Singer, T. (2016). Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11, 1383-1392. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw052>
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion - beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 223-240.
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2017). Multiprofessionelle Kooperationsbereitschaft als Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz angehender Lehrkräfte. In: N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse - Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*, Band 2 (S.87-106). Waxmann: Münster, New York.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. *Human Communication Re-*

- search, 30, 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lane, R. D., Kivley, L. S., Du Bois, M. A., Shamasundara, P. & Schwartz, G. E. (1995). Levels of Emotional Awareness and the degree of right hemispheric dominance in the perception of facial emotion. *Neuropsychologia*, 33, 525-538.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A. & Zeitlin, S. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_12
- Lane, R. D. & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Lane, R. D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A. & Schwartz, G. E. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 58, 203-210.
- Law, K. S., Wong, C.-S. & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of Emotional Intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Maroti, D., Molander, P. & Bileviciute-Ljungar, I. (2017). Differences in alexithymia and emotional awareness in exhaustion syndrome and chronic fatigue syndrome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 52-61. <https://doi.org/10.1111/sjop.12332>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) -Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185-212), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neumann, M. (2016). *Außerunterrichtliche Praktika - ein Nutzen für angehende Lehrkräfte? Welche Lerngelegenheiten (Critical Incidents) bieten außerunterrichtliche Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums für den Aufbau einer pädagogischen Professionalität im Umgang mit heterogenen (Lern-) Gruppen?* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Potsdam, Potsdam.
- Paulus, C. (2009). Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie: Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index. Retrieved from <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363/> [19. April 2017]
- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Berlin: Autor. Retrieved from https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss_Begleitung_Inklusion_end__2_.pdf [19. April 2017]
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh u. a.: Bertelmann Stiftung; Robert Bosch Stiftung; Mercator Stiftung; Deutsche Telekom Stiftung.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special*

- educational needs. *Technical report*. London, UK: EPPI-Centre, University of London.
- Rotter, C. & Knigge, M. (2014). „Eine ganz normale Schulklasse, nur ein Schüler ist behindert“: Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden-erste Ergebnisse aus dem Projekt EILnk. *Schulpädagogik-Heute. Online*, 10.
- Salovey, P., Woolery, A. & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (S. 279-307). London: UK: Wiley-Blackwell.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.100>
- Spörrle, M., Welp, I. M., Ringenberg, I. & Försterling, F. (2008). Irrationale Kognitionen als Korrelate emotionaler Kompetenzen aus dem Kontext emotionaler Intelligenz und individueller Zufriedenheit am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(3), 113-128. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.3.113>
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion: ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D. & Wiltink, J. (2014). How is Emotional Awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *PLoS ONE*, 9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091846>
- Subic-Wrana, C., Thomas, W., Huber, M. & Köhle, K. (2001). Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS): Die deutsche Version eines neuen Alexithymiestests. *Psychotherapeut*, 46, 176-181. <https://doi.org/10.1007/s002780100157>
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 215-229.
- Veirman, E., Brouwers, S. A. & Fontaine, J. R. J. (2011). The assessment of emotional awareness in children: Validation of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 265-273. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000073>
- Werner, H. & Kaplan, B. (2014). *Symbol Formation*. New York, NY: Psychology Press.
- Werning, P. D. R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601-623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Wilbert, J., Urton, K. & Grubert, J. (2016). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 289-302.

Karsten Krauskopf

Karl-Liebknecht-Str. 24-25

14476 Potsdam

karsten.krauskopf@uni-potsdam.de

Erstmalig eingereicht: 23.11.2016

Überarbeitung eingereicht: 17.06.2017

Angenommen: 18.06.2017