

RESEARCH

Stefanie Morgenroth

Lehrerkooperation unter Innovationsstress

Soziale Stressbewältigung
als wertvoller Wegweiser



Springer VS

Lehrerkooperation unter Innovationsstress

Stefanie Morgenroth

Lehrerkooperation unter Innovationsstress

Soziale Stressbewältigung
als wertvoller Wegweiser

Stefanie Morgenroth
Wuppertal, Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde im Herbst 2013 unter dem Titel „Unter Stress kooperieren – Welche Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien sind notwendig? Eine Analyse der drei Formen von Lehrerkooperation: Austausch, Synchronisation und Ko-Konstruktion“ an der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal als Dissertation angenommen. Als Gutachter fungierten: Prof. Dr. Petra Buchwald, Frau Prof. Dr. Cornelia Gräsel und Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger. Die Disputation fand am 03.06.2014 statt.

ISBN 978-3-658-10008-7
DOI 10.1007/978-3-658-10009-4

ISBN 978-3-658-10009-4 (eBook)

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Geleitwort

Die von Stefanie Morgenroth vorgelegte Arbeit, die an der Bergischen Universität Wuppertal als Dissertation angenommen wurde, widmet sich der Aufgabe, Kooperation und Stress bei Lehrpersonen zu untersuchen. Damit greift die Autorin eine Thematik auf, die aktuell im Rahmen der zahlreichen Schulreformen debattiert wird und nicht nur für den deutschen Diskurs von großem Interesse ist.

In der Verfolgung ihres Zieles trägt Stefanie Morgenroth in vielfacher Hinsicht eine Fülle interessanter Überlegungen und neuartiger Erkenntnisse zusammen. So erhält man einen fundierten, ausgezeichneten Überblick über die internationale Stressforschung und folgt der Autorin bei ihrer sehr detailgenauen Auseinandersetzung mit verschiedenen Stresskonzepten. Eine weitere Besonderheit der Arbeit ist dabei die erstmalige Verbindung bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lehrerkooperation mit stresstheoretischen Überlegungen. Auf dieser Grundlage geht die Verfasserin der Frage nach, welche Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien Lehrkräfte benötigen, um unter Stress zu kooperieren. Konkret wird dies am Beispiel der Umsetzung des neuen Mathematiklehrplans für die Grundschule untersucht, das ein stressreiches Ereignis für Lehrkräfte darstellt und wofür die Kooperation der Lehrkräfte prinzipiell notwendig ist.

Besondere Hervorhebung verdient auch das komplexe methodische Design, bei dem quantitative und qualitative Analysen miteinander verbunden werden. Während die quantitative Analyse sich des anspruchsvollen Verfahrens der Modellierung von Strukturgleichungsmodellen bedient, nimmt die Autorin in der qualitativen Analyse eine überzeugend begründete Typenbildung vor. Durch die Modellierung der Strukturgleichungsmodelle gelingt hier eine sorgfältige Überprüfung der vielfältigen Zusammenhänge zwischen Stress, Stressbewältigungs-

strategien und Lehrerkooperation und die anschließende qualitative Analyse ermöglichte es, den strukturellen Zusammenhang zwischen pädagogischer Autonomie und Lehrerkooperation inhaltlich zu verdichten.

Der zentralen Aufgabe einer Dissertation, den wissenschaftlichen Erkenntnisstand auf dem untersuchten Gebiet voranzutreiben, wird die vorgelegte Arbeit in überdurchschnittlicher Weise gerecht. Zugleich enthält sie jedoch sowohl in der empirischen Aufbereitung des Zusammenhangs von Stress und Kooperation als auch im Hinblick auf die Probleme bei der Umsetzung von Schulreformen eine Vielzahl von Erkenntnissen, die auch für die Praxis von wesentlicher Bedeutung sein können.

Ich wünsche der Arbeit von Stefanie Morgenroth auf jeden Fall, dass sie sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis die hohe Aufmerksamkeit und Verbreitung findet, die ihr aufgrund ihrer Qualität unzweifelhaft gebührt.

Wuppertal, 28.01.2015

Petra Buchwald

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Doktormutter Prof. Dr. Petra Buchwald bedanken, die mir diese Dissertation ermöglicht hat. Sie stand mir immer mit Rat und Tat zur Seite und verstand es mich in den richtigen Momenten zu motivieren und mir Mut zu machen. Vielen Dank! Prof. Dr. Cornelia Gräsel danke ich für Ihre Anregungen und kritischen Kommentare, die zum guten Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Bei Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger möchte ich mich für den Freiraum bedanken, den sie mir während der gemeinsamen Projektarbeit ermöglicht hat. Falk Radisch danke ich für die quantitative und Viola Hartung-Beck für die qualitative Betreuung meiner Arbeit. Ein großes Dankeschön gilt außerdem Imke Dunkake die mir jederzeit eine sehr große Hilfe bei allen quantitativen Methodenfragen war.

Den Doktoranden der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Petra Buchwald und der Graduate School of Education möchte ich für den konstruktiven Austausch danken. Sarah Titz danke ich für die fleißige Arbeit im Projekt, durch die ich etwas Freiraum gewonnen habe. Den Lehrkräften möchte ich für die freundliche Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung danken. Mein besonderer Dank gilt den Lehrkräften, die sich neben der schriftlichen Befragung zu einem Interview bereit erklärt haben. Bei meinem Vater Rolf Pfeiffer und meiner Kollegin und Freundin Martina Braasch möchte ich mich für das sorgfältige Korrekturlesen bedanken.

Ich bedanke mich an dieser Stelle auch bei vielen Freunden für ihre liebe Unterstützung sowie für die entgegengebrachte Nachsicht. Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern und meinem Bruder Matthias, die immer für mich da waren und an mich geglaubt haben. Und nicht zuletzt danke ich meinem Mann Ralf Morgenroth von Herzen. Ohne ihn wäre ich diesen Weg nie so erfolgreich gegangen. Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	17
2	Stress	21
2.2	Stresstheoretische Definitionskonzepte	22
2.2.1	Reaktionsorientierte Stressperspektive.....	22
2.2.2	Reizorientierte Stressperspektive	25
2.2.3	Transaktionale Stressperspektive	26
2.3	Die Theorie der Ressourcenerhaltung (COR-Theorie).....	30
2.3.1	Klassifikation von Ressourcen	33
2.3.2	Gewinn- vs. Verlustspiralen	38
2.3.3	Zwei Hauptprinzipien der COR-Theorie.....	40
2.3.4	Kritik an dem ressourcentheoretischen Modell	44
2.3.5	FALL MODELL (Fitting, Adaption, Limitation and Leniency) ..	45
2.4	Gemeinsamer Ressourcentransfer	50
2.4.1	Stressübertragung – Stress Crossover	50
2.4.2	Ressourcentransfer und Ressourcenwettbewerb	52
2.4.3	Unterminierung des Ressourcenaustauschs.....	54
2.5	Empirische Befunde zum Stresserleben bei Lehrkräften.....	55
2.5.1	Anforderungen an Lehrkräfte.....	55
2.5.2	Ausmaß von Stress bei Lehrkräften	58
2.5.3	Wertvolle Ressourcen von Lehrkräften.....	63
2.6	Zusammenfassung	69
3	Coping	71
3.1	Coping - Begriffsdefinition und theoretische Konzepte	71
3.1.1	Coping aus der Sichtweise der transaktionalen Theorie von Lazarus	73

3.1.2	Das multiaxiale Copingmodell.....	80
3.2	Empirische Befunde zur Stressbewältigung.....	90
3.2.1	Individuelle und soziale Stressbewältigung bei Lehrkräften.....	91
3.2.2	Die empirische Überprüfung des multiaxialen Copingmodells....	91
3.2.3	Die Wirkung von Ressourcengewinnen und -verlusten	95
3.3	Zusammenfassung.....	100
4	Lehrerkooperation	101
4.1	Lehrerkooperation – Begriffsdefinition und theoretische Konzepte.....	101
4.1.1	Professionelle Lerngemeinschaft	105
4.1.2	Lehrerkooperation im Sinne von Schulqualität.....	106
4.1.3	Drei Formen der Lehrerkooperation.....	108
4.2	Lehrerkooperation als zentrale Anforderung der Schulentwicklung	114
4.2.1	Die Wirkung von Lehrerkooperation auf die Organisationsentwicklung.....	115
4.2.2	Die Wirkung von Lehrerkooperation auf die Personalentwicklung	116
4.2.3	Die Wirkung von Lehrerkooperation auf die Unterrichtsentwicklung	120
4.2.4	Empirische Befunde zum Ausmaß der Lehrerkooperation	122
4.2.5	Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf Lehrerkooperation	125
4.3	Zusammenfassung.....	132
5	Stress, Coping und Lehrerkooperation	133
6	Arbeitsmodell.....	137
6.1	Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Analyse.....	139
6.1.1	Direkte Einflüsse der Ressourcenveränderungen.....	141
6.1.2	Direkte Einflüsse der Copingstrategien.....	142
6.1.3	Indirekte Einflüsse auf die Lehrerkooperation	144
6.1.4	Hypothesen zum Einfluss der Ressourcenveränderungen und des Copingverhaltens auf die drei Kooperationsformen	146
6.2	Fragestellung der qualitativen Analyse	149

7	Methode.....	151
7.1	Stichprobe.....	151
7.2	Untersuchungsablauf.....	155
7.3	Design.....	156
7.4	Instrumente.....	158
	7.4.1 Instrumente der quantitativen Analyse.....	158
	7.4.2 Instrument der qualitativen Analyse.....	166
7.5	Quantitative Analyse.....	171
	7.5.1 Berechnung von Itemausprägungen.....	171
	7.5.2 Einfache lineare und multiple Regressionsanalysen.....	172
	7.5.3 Modellierung von Strukturgleichungsmodellen.....	172
	7.5.4 Operationalisierung der Ressourcen, der Copingstrategien..... und der Lehrerkooperation.....	185
	7.5.5 Ausprägung aller relevanter Indikatoren.....	207
	7.5.6 Einfluss der Ressourcenveränderungen und Copingstrategien auf die Ausübung der drei Formen von Lehrerkooperation.....	216
7.6	Die qualitative Analyse.....	233
	7.6.1 Auswertungsmethoden.....	233
	7.6.2 Die Überprüfung der Reliabilität und Validität der qualitativen Daten.....	236
	7.6.3 Die qualitative Auswertung.....	237
8	Diskussion.....	253
9	Ausblick.....	263
10	Literaturverzeichnis.....	267
11	Anhang.....	309

Tabellenverzeichnis

Tabelle 7-1	Rückläufe und Rücklaufquoten der Lehrerfragebögen.....	152
Tabelle 7-2	Altersspanne und Berufserfahrung der Lehrkräfte	154
Tabelle 7-3	Forschungsdesign der eigenen Studie.....	158
Tabelle 7-4	Systematisierung des Interviewleitfadens.....	170
Tabelle 7-5	Cut-Off-Werte der lokalen Gütekriterien für Messmodelle.....	181
Tabelle 7-6	Globale Gütekriterien	182
Tabelle 7-7	Lokale Gütekriterien der Messmodelle der vier latenten Ressourcenbereiche	190
Tabelle 7-8	Diskriminanzvalidität der Ressourcen.....	191
Tabelle 7-9	Lokale Gütekriterien der Messmodelle der sechs latenten Copingstrategien.....	198
Tabelle 7-10	Diskriminanzvalidität der Copingstrategien.....	199
Tabelle 7-11	Lokale Gütekriterien der Messmodelle der drei latenten Kooperationsformen	205
Tabelle 7-12	Diskriminanzvalidität der Lehrerkooperation.....	206
Tabelle 7-13	Ressourcen - Ausprägung aller relevanter Indikatoren der vier Dimensionen	208
Tabelle 7-14	Kolmogorov-Smirnov Test - G-COR-E-LK Skala.....	210
Tabelle 7-15	Copingstrategien - Ausprägung aller relevanter Indikatoren der sechs Dimensionen	211
Tabelle 7-16	Kolmogorov-Smirnov-Test - SBI-D.....	213

Tabelle 7-17	Lehrerkooperation - Ausprägung aller relevanter Indikatoren der drei Dimensionen	214
Tabelle 7-18	Kolmogorov-Smirnov-Test - KOOP-LK.....	215
Tabelle 7-19	Direkte Effekte der Ressourcen auf die Copingstrategien	218
Tabelle 7-20	Direkte Effekte der Ressourcen und Copingstrategien auf die drei Kooperationsformen	220
Tabelle 7-21	Indirekte Effekte des Strukturgleichungsmodells Austausch ..	221
Tabelle 7-22	Indirekte Effekte des Strukturgleichungsmodells 'Synchronisation'.....	225
Tabelle 7-23	Indirekte Effekte des Strukturgleichungsmodells 'Kokonstruktion'	228
Tabelle 7-24	Merkmalsraum der vier Autonomiemuster.....	240
Tabelle 8-1	Zusammenfassung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse	254

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1 Die drei Phasen des allgemeinen Anpassungssyndroms nach Selye (1974)	23
Abbildung 2-2 Strukturelle Ressourcenklassifikation nach Hobfoll (1988)	36
Abbildung 2-3 Modell der Ressourcenerhaltung nach Buchwald (2002)	39
Abbildung 3-1 Transaktionale Stressperspektive nach Schwarzer (2000)	75
Abbildung 3-2 Achsen des Dualaxialen Copingmodells (vgl. Hobfoll, 1998) ...	82
Abbildung 3-3 Das multiaxiale Copingmodell (vgl. Hobfoll, 1998, S.147)	84
Abbildung 4-1 Kooperationsstufen nach Little (1990)	110
Abbildung 4-2 Einflussfaktoren auf Lehrerkooperation	127
Abbildung 6-1 Modellhafte Darstellung der postulierten Zusammenhänge	148
Abbildung 7-1 Messmodelle nach Edwards und Bagozzi (2000, S. 161)	174
Abbildung 7-2 Suppressor Effekte nach Urban & Mayerl (2007, S. 4)	177
Abbildung 7-3 Messmodell – Bedingungsressourcen	186
Abbildung 7-4 Messmodell - persönliche Ressourcen	187
Abbildung 7-5 Messmodell - Objektressourcen	188
Abbildung 7-6 Messmodell - Energiressourcen	189
Abbildung 7-7 Messmodell - Selbstbehauptung	192
Abbildung 7-8 Messmodell – Vermeidung	193
Abbildung 7-9 Messmodell - Suche nach sozialer Unterstützung	194
Abbildung 7-10 Messmodell - Rücksichtsvolles Handeln	195
Abbildung 7-11 Messmodell - Aggressiv-antisoziales Handeln	196

Abbildung 7-12 Messmodell - Indirektes Handeln.....	197
Abbildung 7-13 Messmodell - Austausch.....	202
Abbildung 7-14 Messmodell - Synchronisation	203
Abbildung 7-15 Messmodell - Kokonstruktion	204
Abbildung 7-16 Strukturmodell Austausch	223
Abbildung 7-17 Strukturmodell Synchronisation	226
Abbildung 7-18 Suppressor-Effekt.....	229
Abbildung 7-19 Strukturmodell Kokonstruktion.....	230
Abbildung 7-20 Die vier empirisch identifizierten Autonomiemuster	242
Abbildung 8-1 Gewinn- und Verlustspiralen bei Kokonstruktion.....	255

1 Einleitung

Der Lehrerberuf gilt als eine der Profession, die im Vergleich zu anderen Berufen stärker der Gefahr von Stressempfinden und Burnout ausgesetzt ist. Zurückzuführen ist dies auf den sozial-interaktiven Kontext in dem Lehrkräfte agieren, der durch eine intensive Interaktion und Kommunikation und den damit verbundenen Konflikte geprägt ist.

Mit Blick auf die Zahlen des statistischen Bundesamtes erscheint diese Aussage allerdings nicht mehr zeitgemäß. Während die Frühpensionierung von Lehrkräften aufgrund von Dienstunfähigkeit (vgl. § 44 BBG) im Jahre 1999 noch knapp 92% betrug, zeigen die Daten über die Jahre eine kontinuierliche Abnahme der Frühpensionierung von Lehrkräften: Im Jahre 2007 sank die Anzahl auf 65%, 2008 auf 45% und 2009 bzw. 2010 sogar auf ca. 21%. Damit zeigen diese Zahlen den tiefsten Stand seit Beginn der statistischen Erfassung im Jahre 1993. Diese Zahlen sprechen allerdings insgesamt weniger für eine positive Trendwende im Lehrerberuf, sondern sind auf die Erhöhung der Versorgungsabschläge im Falle der Frühpensionierung zurückzuführen (Sosnowsky, 2007). Daraus resultiert, dass der Lehrerberuf über die Jahre hinweg nicht weniger stressreich geworden ist, sondern die positive Trendwende im Falle der Frühpensionierungen auf monetären Gründen beruht. Dies hat gravierende volkswirtschaftliche Folge, da weiterhin jede zweite Lehrkraft aufgrund von psychischen bzw. psychosomatischen Krankheitsbildern arbeitsunfähig geschrieben wird und vorzeitig aus dem Berufsleben aussteigt (vgl. Weiß & Kiel, 2013).

Die zahlreichen und heterogenen Anforderungen von Lehrkräften haben sich demnach nicht verändert (Rothland & Terhart, 2010). Aktuell erfordert die permanente Verabschiedung neuer Schulreformen als Folge der Ergebnisse großer Schulleistungsstudien (vgl. Deutsches PISA Konsortium, 2007, 2008) immer stärker, dass Lehrkräfte neben dem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen ihrem Aufgabenbereich des Innovierens (vgl. KMK [Kultusministerkonferenz], 2004) nachkommen. Dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Verpflichtung zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen. Die

Schulentwicklung, die sich aus den drei wechselseitig bedingten Elementen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zusammensetzt, unterstützt die Lehrkräfte dabei unterschiedlichsten Innovationen bzw. Veränderungen in der Schule, wie bspw. der Inklusion oder einer verkürzten Schulzeit bis zum Abitur von zwölf Jahren (G8), erfolgreich und professionell zu begegnen.

Lehrerkooperation wird in der empirischen Bildungsforschung bereits seit Jahren für eine erfolgreiche Schulentwicklung gefordert. Zuletzt trugen vor allem die umfassenden Arbeiten von Hattie (2009, 2012) dazu bei, den zentralen Stellenwert der Zusammenarbeit von Lehrkräften für die Unterrichtsentwicklung erneut zu verdeutlichen. Neben den Vorteilen der Lehrerkooperation für die Unterrichtsplanung betont Hattie (2009), dass eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte insbesondere auch für die Lehrplanentwicklung und -umsetzung notwendig erscheint, da dies Veränderungen sind, die allen Lehrkräften in gleicher Weise zur Orientierung ihres Unterrichtes dienen.

Obgleich die positive Wirksamkeit der Lehrerkooperation für eine erfolgreiche Schulentwicklung bekannt ist, wird in zahlreichen Studien ein Mangel der Zusammenarbeit von Lehrkräften festgestellt. Zugleich wird betont, dass dieser Mangel in erster Linie intensivere Formen der Lehrerkooperation betrifft, während low-cost Formen, wie der Austausch von Materialien oder Informationen über Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften oft oder sehr oft ausgeübt wird.

Zahlreiche Studien befassten bzw. befassen sich folgerichtig mit den Bedingungen für intensive Lehrerkooperation. Während das Autonomie-Paritäts-Prinzip (Lortie, 1972) als ein zentraler hemmender Faktor für Kokonstruktion gilt, bleibt bislang unklar, welche förderlichen Faktoren tatsächlich wirksam sind. Bestehende Studien zeichnen sich in der Regel durch die Benennung zahlreicher Einflussfaktoren auf institutioneller, organisationsstruktureller und individueller Ebene aus, ohne dabei einem einheitlichen theoretischen Modell zu folgen und die Differenzierung von unterschiedlichen Kooperationsformen zu berücksichtigen.

Ein weiteres wesentliches Defizit bisheriger Studien zur Erklärung von Lehrerkooperation besteht darin, dass der stressreiche Kontext, in dessen Rahmen eine intensive Lehrerkooperation gefordert wird, in der Regel nicht berücksichtigt wurde. Dabei gehen Prozesse der Schulentwicklung mit Veränderungen des routinierten Handelns von Lehrkräften einher, so dass etablierte Ressourcen an Wert verlieren und neue bzw. zusätzliche Ressourcen erworben werden müssen.

Eine Ursache dieses Defizites liegt vermutlich in der theoretischen Ausrichtung der Stressforschung von Lehrkräften; ein Problem-Belastungsansatz hat lange dominiert, während ressourcenorientierte Forschungsansätze erst in jüngster Zeit an Bedeutung gewinnen. Zahlreiche empirische Studien weisen auf mög-

liche Belastungsfaktoren von Lehrkräften hin, während nur wenige Forschungsarbeiten wertvolle Ressourcen von Lehrkräften benennen.

Eine weitere Ursache für die Vernachlässigung stresstheoretischer Überlegungen in Bezug auf die Frage nach förderlichen Faktoren für eine intensive Lehrerkooperation liegt vermutlich in der Kritik des methodischen Vorgehens vieler Studien zum Stresserleben von Lehrkräften. Die wesentliche Kritik gilt dabei der Analyse subjektiver Einschätzungsprozesse von Lehrkräften und damit der Vernachlässigung der sozialen Umwelt in die Lehrkräfte eingebunden sind und in bzw. mit ihr agieren. Der Umgang mit Innovationen bzw. Veränderung in der Schule ist nicht allein die Aufgabe einer Lehrkraft, sondern des gesamten Kollegiums und lässt sich damit als ein kritisches berufliches Lebensereignis bezeichnen, das alle Lehrkräfte betrifft. Daraus resultiert, dass auch die Stressbewältigung nicht als ein rein individueller Prozess zu verstehen ist, sondern immer in einem sozialpsychologischen und kulturellen Kontext betrachtet werden sollte.

Insgesamt ist festzuhalten, dass bislang kein einheitlich fundiertes theoretisches Konzept existiert, das eine Analyse von Ressourcen und sozialen Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit einer intensiven Lehrerkooperation unter Innovationsstress von Lehrkräften ermöglicht (vgl. Kap. 4). Ziel dieser Studie ist es deshalb diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, indem erstmalig die stresstheoretischen Ansätze der Ressourcenerhaltungstheorie (vgl. Kap. 2) und das damit assoziierte multiaxiale Copingmodell (vgl. Kap. 3) mit einem bildungswissenschaftlichen Verständnis der Lehrerkooperation (vgl. Kap. 4) verbunden werden.

Aufgrund der wesentlichen Bedeutung von Lehrerkooperation für eine erfolgreiche Umsetzung von Lehrplänen, wird die Einführung des Mathematiklehrplans der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 2008/ 2009 als Innovationsgegenstand dieser Studie gewählt. Die wesentliche Neuerung dieses Mathematiklehrplans ist die Kompetenzorientierung, die sich an den KMK-Bildungsstandards für den Primar- und Sekundarbereich orientiert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2008): Neben inhaltsbezogenen Kompetenzen (Zahlen und Operationen; Raum und Form; Größen und Messen; Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten), sind auch prozessbezogene Kompetenzen (Problemlösen/kreativ sein; Modellieren, Argumentieren; Darstellen/ Kommunizieren) formuliert, die von den Lehrkräften eine veränderte Unterrichtsplanung und -gestaltung erfordern.

Die Arbeit stellt einen ersten Versuch in der deutschen Forschungslandschaft dar, die Zusammenhänge zwischen verfügbaren Ressourcen, Stressbewältigungsstrategien von Lehrkräften einerseits und der Ausübung verschiedener Formen

der Lehrerkooperation andererseits abzubilden. Entsprechend handelt es sich um eine explorativ angelegte Studie (vgl. Kap. 6)

Die Analyse der Ergebnisse basiert auf einem triangulativen sequentiellen Design (vgl. Kap. 7.3): In einem ersten Schritt werden die komplexen Zusammenhänge zwischen Ressourcen, Stressbewältigungsstrategien und den drei Formen der Lehrerkooperation mittels drei verschiedener Strukturgleichungsmodellen geprüft (vgl. Kap. 7.5). Zentrale Ergebnisse zur Ressourcengewinnspirale von pädagogischer Autonomie, aktiv-prosozialen Stressbewältigungsstrategien und der Ausübung von Kokonstruktion werden mittels einer qualitativen Typenbildung intensiver analysiert (vgl. Kap. 7.6). Ziel ist ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, wie pädagogische Autonomie von Lehrkräften innerhalb von intensiven kooperativen Prozessen bewahrt bzw. gestärkt werden kann. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert (vgl. Kap. 8) und schulpraktische Empfehlungen gegeben (vgl. Kap. 9).

2 Stress

Obwohl der Stressbegriff im alltäglichen Sprachgebrauch in der Regel einheitlich verwendet wird, zeichnet er sich in der Wissenschaft durch große Heterogenität aus. „The fact that no single definition of stress has emerged is not surprising as stress is one of the most complicated phenomena that can be imagined“ (Hobfoll, 1988, S. 2).

Nach Cohen, Kessler und Gordon (1995; Kaluza & Vögele, 1999; Laux, 1983; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1991; Nitsch, 1981a, b; Schwarzer, 1986, Schwarzer, 2000) lassen sich, je nach Modellvorstellung, dennoch drei unterschiedliche Stresskonzeptionen differenzieren: Der reizorientierte, der reaktionsorientierte und der transaktionale Ansatz. Zu einem der jüngeren Konzeptionen in der Stressforschung zählt die Conservation of Resources Theory – in Deutsch: die Ressourcenerhaltungstheorie (COR-Theorie; Hobfoll, 1998), die am ehesten dem transaktionalen Ansatz zuzuordnen ist.

In diesem Kapitel werden die drei verschiedenen Stresskonzeptionen kurz skizziert (vgl. Kap. 2.1). Während sich der reizorientierte, der reaktionsorientierte sowie der transaktionale Ansatz entweder stärker auf subjektive oder vermehrt auf umweltbedingte Stressfaktoren beziehen, versucht die COR-Theorie, (vgl. Kap. 2.3) diese beiden Faktoren der Stressentstehung gleichermaßen zu berücksichtigen. In Anlehnung an die COR-Theorie wird im FALL-MODELL erläutert, wie der soziale Kontext den Stressprozess beeinflussen kann (vgl. Kap. 2.3.5). Im Anschluss daran wird in Kapitel 2.4 erörtert, wie innerhalb von interpersonellen Prozessen Stress übertragen werden kann. Unter Berücksichtigung der relevanten Stichprobe in dieser Arbeit wird in Kapitel 2.5 der aktuelle Forschungsstand zum Stresserleben bei Lehrkräften dargestellt. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung.

2.2 Stresstheoretische Definitionskonzepte

Die drei verschiedenen Definitionsansätze von Stress basieren auf unterschiedlichen Forschungsrichtungen: Der reaktionsorientierte Ansatz stammt aus der Biologie (vgl. Kap. 2.2.1), der reizorientierte Ansatz aus den Umweltwissenschaften (vgl. Kap. 2.2.2), der transaktionale Ansatz aus der psychologischen Stressforschung (vgl. Kap. 2.2.3).

2.2.1 Reaktionsorientierte Stressperspektive

Im Rahmen der reaktionsorientierten Stressperspektive wird Stress als abhängige Variable verstanden. Dieser Ansatz folgt demnach der Annahme, dass Stress durch bestimmte Ereignisse ausgelöst wird.

Hans Selye (1936, 1950, 1976) trug maßgeblich zur Erforschung und Bestimmung der reaktionsorientierten Stressperspektive bei. Er war einer der Ersten, der eine Unterscheidung in zwei Formen von Stress vornahm: Der negativen Form Distress (aus dem Englischen: Leid, Bedrängnis) und der positiven Form Eustress (aus dem Griechischen (Εὖ): Gut, wohl).

Die Stresskonzeption von Selye (1936) baut auf dem Konzept der Homöostase¹ von Cannon (1953) auf. Beobachtungen Selyes (1936) zeigten, dass ganz unterschiedliche situative Bedingungen ähnliche Abfolgen physiologischer Reaktionen zur Folge haben können und Selye (1936) schließt daraus, dass es bei einer Stressreaktion nicht auf die Art der einwirkenden Stressoren ankommt. Er geht demnach davon aus, dass Stress ein komplexes aber einheitliches Reaktionsmuster ist, welches reizunspezifisch auf jede Anforderung bzw. Beanspruchung des Körpers erfolgt. Er definiert Stress als „the nonspecific response of the body to any demand“ (Selye, 1974, S. 27).

1 Homöostase bezeichnet nach Cannon (1953) das physiologische Streben nach dem inneren Gleichgewicht, das für die Lebenserhaltung eines Organismus notwendig ist.

Dieses reizunspezifische Reaktionsmuster bezeichnet Selye als allgemeines Adaptionssyndrom (General Adaption Syndrome), welches drei Phasen beinhaltet (Selye, 1936, 1974, s.

Abbildung 2-1):

Die erste Phase wird Alarmreaktion (alarm reaction) genannt und beinhaltet zwei Prozesse. Eine unmittelbare Reaktion, die aufgrund hormoneller oder vegetativer Veränderungen (z. B. erhöhte Herzfrequenz) eintritt und im weiteren Verlauf wieder abschwächt, sowie eine überdurchschnittlich starke Aktivierung von Abwehrmechanismen gegen die Stressoren, um die Überbelastung abschwächen zu können.

In der zweiten Phase, dem Widerstand, passt sich der Organismus den Stressoren an und wirkt diesen entgegen. Die körperlichen Anzeichen der Alarmreaktion verschwinden und die Widerstandskraft gewinnt an Stärke. Trotz eines erhöhten Widerstandspotenzials gegenüber den verursachenden Stressoren bleibt die Widerstandskraft gegenüber anderen Stressoren gering. Bereits schwache Belastungen können in dieser Phase starke Reaktionen hervorrufen.

Die dritte Phase wird als Erschöpfung bezeichnet. Bleibt die Einwirkung der Stressoren fortwährend bestehen, kommt es zur völligen Verausgabung. Die anfänglichen Alarmreaktionen treten erneut auf. Aufgrund der mangelnden Widerstandskraft können diese jedoch nicht bewältigt werden. Die Folgen können schwerste körperliche Schäden sein, die bis zum Tode führen können.

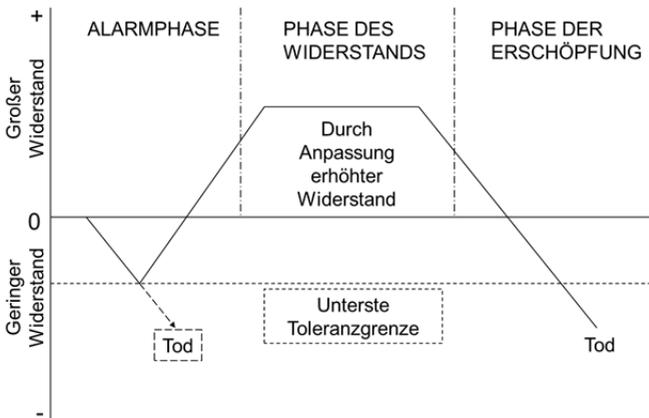


Abbildung 2-1 Die drei Phasen des allgemeinen Anpassungssyndroms nach Selye (1974)

Kritik an der reaktionsorientierten Stressperspektive

Bestehende Modelle der psychologischen Forschung sprechen dafür, dass die reaktionstheoretische Stressperspektive für die psychischen Aspekte der menschlichen Stressforschung nur begrenzte Aussagekraft hat (vgl. Hobfoll, 1988; Jerusalem, 1990; Siegrist, 1996).

Bereits Mason (1971, 1975) übte Kritik an dem Konzept des allgemeinen Adaptionssyndroms von Selye. In seinen Arbeiten weist er nach, dass die physiologisch schädigenden Reize nur aufgrund ihres gleichzeitigen Einflusses auf psychische Prozesse die von Selye beschriebenen körperlichen Reaktionen auslösen. „The stress concept should not be regarded primarily as a physiological concept but rather as a behavioral concept“ (Mason, 1971, S. 331).

Aufbauend auf Masons Kritik (1971) entwickelten Henry und Stephens (1977) eine *Stressachsenkonzeption*. Diese Konzeption folgt der Annahme, dass der Blick auf die Reaktionsmuster nicht ausreicht, um auf Stress zu schließen. Zwar ähneln sich die Reaktionen in der äußeren Erscheinung, doch unterscheiden sie sich hinsichtlich der auslösenden Emotionen (z. B. Ärger, Angst oder Wut) und physiologischen Prozesse des Organismus. Auslösende Reize sowie vermittelnde Prozesse sollten demnach ebenfalls berücksichtigt werden.

Ausgehend von diesen Befunden hat Selye im weiteren Verlauf seiner Forschung die ursprünglichen Annahmen des allgemeinen Adaptionssyndroms modifiziert (Selye, 1991).

Des Weiteren wird die Problematik der Mehrdeutigkeit des allgemeinen Adaptionssyndroms kritisiert (Kaluza & Vögele, 1999; Nitsch, 1981a). Erst im Nachhinein lässt sich feststellen, welche Situation die entsprechende Stressreaktion ausgelöst hat. Demnach sind Vorhersagen über die Wirkung von bestimmten Reizen und dessen Konstellationen, wissenschaftliche Prognosen sowie fundierte Aussagen über präventive Maßnahmen nicht möglich. Grundsätzlich ist die Identifikation von bestimmten Reaktionen als potenzielle Stressindikatoren bedeutend, allerdings ist es kritisch, ausschließlich aus einem bestimmten Reaktionsmuster auf Stress zu schließen, ohne die Berücksichtigung der auslösenden Reize und vermittelnden Prozesse (Nitsch, 1981a).

2.2.2 Reizorientierte Stressperspektive

Im Rahmen der reaktionsorientierten Stressperspektive wird Stress als unabhängige Variable verstanden. Dieser Ansatz folgt demnach der Annahme, dass bestimmte Stressoren - je nach Situation - Auslöser für belastende Ereignisse sind.

In Ergänzung zur medizinischen Stressperspektive entwickelte Caplan (1964), unter Berücksichtigung dieser Stressperspektive, eine erste psychologische Sichtweise von Stress. In seinem Konzept der psychologischen Krise konstatiert er, dass Stress nicht unbedingt eine Folge von tief greifenden Persönlichkeitsstörungen ist, sondern mit kritischen Lebensereignissen im Zusammenhang steht. Diesen Überlegungen zufolge erkennt Caplan (1964) lange vor den bis heute aktuellen kognitiven Stresstheorien, dass Krisen eine hohe Bedeutung für die Wahrnehmung von Bewältigungsfähigkeiten haben. Gewisse Parallelen lassen sich in der Life-Event-Forschung finden (Snell Dohrenwend & Dohrenwend, 1974), die ein charakteristisches Beispiel für die situationsspezifische Sichtweise von Stress ist, auch wenn innerhalb von neueren Ansätzen eine Erweiterung der subjektiven Bewertungsdimension stattgefunden hat (Filipp, 1995). Die Grundannahme des klassischen Life-Event-Ansatzes ist, dass Stress durch die Anzahl an bestimmten kritischen Lebensereignissen quantifiziert (für einen klassischen Ansatz s. Holmes & Rahe, 1967) und in Verbindung mit physischen und psychischen Erkrankungen gesetzt werden kann. Zu kritischen Lebensereignissen zählen gravierende Veränderungen in einem der fünf wichtigsten Lebensbereiche: Lebensraum, soziale Beziehungen, Beruf, Gesundheit sowie Veränderungen durch andere unvorhergesehene Ereignisse wie Unfälle oder Todesfälle. Die Implementation von Innovationen in Schule lässt sich bspw. in diesem Sinne auch als kritisches Lebensereignis bezeichnen, da diese mit Veränderungen im beruflichen Lebensbereich verbunden ist.

Hauptkritikpunkte dieses klassisch reizorientierten Ansatzes formuliert Nitsch (1981a, S. 42; s. auch Nitsch, 1981b) unter anderem wie folgt:

- Es lassen sich keine einheitlichen Maßstäbe qualitativ unterschiedlicher Reize finden.
- Eine Wechselwirkung der negativen Ereignisse wird nicht berücksichtigt.
- Die subjektive Wahrnehmung wird nicht bedacht.
- Eine ausschließliche Betrachtung der Reizbedingungen ermöglicht keine Vorhersage psychologischer oder physiologischer Reaktionen, da interindividuelle Unterschiede in der Stressbewältigung zu unterschiedlichen Handlungen führen können.

Die genannten Kritikpunkte machen deutlich, dass Stress nicht allein über schädigende Umweltreize erfasst werden kann. Dieser Kritik folgend wurde der durchaus bedeutsamen Entwicklung in der Stressforschung, dass bestimmte Situationen bzw. Reizbedingungen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit Stress auslösen können, lange Zeit keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt. Erst in moderneren Stressansätzen ist dieser Grundgedanke wieder zu finden.

Stattdessen wurde der Fokus auf Modelle gelegt, die die subjektive Stressbewertung betonen und objektiv gegebene Bedingungen nahezu außer Acht lassen (vgl. Hobfoll, 1998). Beispielhaft dafür steht die transaktionale Stresstheorie (vgl. Kap. 2.2.3), die vor allem auf Arbeiten von Lazarus und Kolleginnen² Launier und Folkman zurück zu führen ist (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1978).

2.2.3 *Transaktionale Stressperspektive*

Erste Forschungsarbeiten von Lazarus fallen in die Zeit der kognitiven Wende (cognitive revolution), bei der die Prozesse menschlichen Verhaltens nicht ausschließlich durch bestehende behavioristische, sondern zunehmend durch kognitivistische Konzepte erklärt wurden.

What now is stressful for some is not for other. No longer can we pretend that there is an objective way to define stress at the level of environmental conditions without reference to the characteristics of the person. (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19)

2 Im Folgenden wird in dieser Arbeit zu Gunsten der einfacheren Lesbarkeit sowohl für die weibliche als auch für die männliche Form überwiegend die männliche Form "Kollegen" verwendet. Ausnahmen stellen z. B. Autorenschaften oder Itemformulierungen dar.

Im Mittelpunkt der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus steht die Person-Umwelt-Transaktion. Die Theorie fokussiert damit die wechselseitige Bedingtheit von Person und Situation bei der kognitiven Auseinandersetzung des Individuums mit potentiell stressrelevanten Reizen. Aus transaktionaler Perspektive wird Stress demzufolge als subjektiver und situativer Einschätzungsvorgang gesehen, bei dem Umweltfaktoren ihre Bedeutung als Stressoren verlieren (vgl. Aldwin, 1994; Schwarzer, 2000). Die kognitiven Bewertungen lassen sich in drei Phasen der subjektiven Einschätzung (Appraisals) einteilen. Hierbei überschneiden sich die ersten beiden Einschätzungsphasen und stehen in einer Wechselwirkung zueinander.

Die Primäre Einschätzung wird auch als Ereigniswahrnehmung oder Situationsmodell bezeichnet (Schwarzer, 2000, S. 15). Ziel ist die Gegenüberstellung von situationsspezifischen Anforderungen und individuellen Ressourcen sowie die emotionale Einstufung der Situation. Die situationsspezifischen Anforderungen setzen sich aus den äußeren Umwelтанforderungen und den internen Anforderungen wie Zielen, Werten und Verpflichtungen zusammen. Individuelle Differenzen führen dazu, dass die Anforderungen von Person zu Person unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Kriterium der Bewertung ist die Relevanz der Situation für das eigene Wohlbefinden und die eigenen Ziele. Die Situation kann vom Individuum als irrelevant, angenehm-positiv oder als stressrelevant beurteilt werden (Lazarus & Launier, 1978). Eine Irrelevanz wird der Situation zugesprochen, wenn die Situation dem Individuum nichts bedeutet und somit keine weitere Auseinandersetzung mit der Situation erforderlich ist. Eine angenehm-positive Einschätzung der Situation findet statt, wenn die persönlichen Kompetenzen den gegebenen Anforderungen gegenüber als deutlich überlegen angesehen werden. Als stressrelevant wird die Situation wiederum eingeschätzt, wenn der Situation und deren Bewältigung eine hohe persönliche Bedeutung zugesprochen wird und es unklar ist, ob die Bewältigungsmöglichkeiten entsprechend der gestellten Anforderungen ausreichen bzw. dem Individuum bewusst ist, dass nicht genügend Bewältigungsmöglichkeiten vorhanden sind.

Eine stressrelevante Einschätzung einer Situation kann nach Lazarus drei unterschiedliche Qualitäten haben: Schädigung bzw. Verlust, Bedrohung oder Herausforderung (vgl. ausführlich dazu Jerusalem, 1990; s. auch Lazarus & Folkman, 1984). Eine Schädigung bzw. ein Verlust bedeutet eine bereits vorhandene Beeinträchtigung des individuellen Wohlergehens, die sich nicht mehr ändern lässt. Eine Bedrohung hingegen bezieht sich auf zukünftige Schäden oder Verluste und beinhaltet somit die Antizipation einer Beeinträchtigung. In dieser Situation schätzt das Individuum seine Bewältigungsressourcen als nicht ausreichend ein. Dass stressreiche Ereignisse nicht unbedingt mit negativen Emotionen verbunden sein müssen, verdeutlicht die Ereigniseinschätzung als Herausforde-

rung (vgl. die Unterscheidung von Distress und Eustress von Selye, Kap. 2.2.1). In diesem Fall werden gestellte Anforderungen an das Individuum positiv eingeschätzt, indem ein möglicher Bewältigungserfolg im Vordergrund steht (Jerusalem, 1990). Positive Emotionen wie bspw. Freude, Zuversicht und Neugier sind die Folge. Die drei unterschiedlichen Formen der primären Einschätzung können je nach Ambiguität einer Situation in kombinierter Form auftreten (Folkman & Lazarus, 1985; Stone & Neale, 1984).

Wird eine Situation in der primären Einschätzung als stressrelevant eingestuft und gilt somit als herausfordernd, bedrohlich und/ oder schädigend, tritt die sekundäre Einschätzung in Kraft. Hierbei bewertet das Individuum die zur Bewältigung verfügbaren Ressourcen, die körperlicher, psychischer, sozialer oder materieller Art sein können. Lazarus und Folkman (1984) definieren die sekundäre Einschätzung als einen

complex evaluative process that takes into account which coping options are available, the likelihood that a given coping option will accomplish what it is supposed to, and the likelihood that one can apply a particular strategy or set of strategies effectively. (S. 35)

Bei dieser Definition orientieren sich Lazarus und Folkman (1984) an Banduras' (1977, 1982) Arbeiten zur Ergebnis- und Wirksamkeitserwartung. Die Ergebniserwartung beinhaltet die Einschätzung eines Individuums, inwieweit ein gegebenes Verhalten zu einem bestimmten Ereignis führt und die Wirksamkeitserwartung bezieht sich auf die Überzeugung eines Individuums, dass das notwendige Verhalten für eine erfolgreiche Zielerreichung ausreicht.

Die Bezeichnung sekundär bedeutet jedoch nicht, dass diese Einschätzung nach der primären Einschätzung erfolgt oder weniger wichtig ist. Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984, 1978) betont vielmehr, dass sich die Bewertungsprozesse zeitlich überschneiden oder gemeinsam auftreten können. Wenn für bestimmte Situationen das Bewältigungshandeln bereits eine Rolle spielt, um die Einschätzung von Bedrohung erst gar nicht eintreten zu lassen, geht die sekundäre Einschätzung der primären Einschätzung voraus. Jerusalem (1990) veranschaulicht diesen Fall an folgendem Beispiel: „Man stelle sich einen Ehemann vor, der im Laufe vieler Jahre gelernt hat, daß bei später Heimkehr das Mitbringen eines Blumenstraußes die Wut seiner Ehefrau schnell verrauchen lässt“ (S. 12).

Der dritte Einschätzungsbereich wird als Neubewertung bezeichnet. Es handelt sich hierbei um einen von den ersten beiden Phasen zeitlich unabhängigen Prozess und stellt eine inhaltliche Wiederholung des kognitiven Bewältigungsprozesses auf Grundlage der neuen Informationslage dar. Ein Resultat der Neubewertung kann bspw. die veränderte Wahrnehmung einer Bedrohung sein, die sich aufgrund der Neubewertung als eine Herausforderung offenbart (Folkman, 1984; Lazarus & Folkman, 1978).

Kritik am transaktionalen Stressmodell

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966, 1991) zählt in der pädagogischen und psychologischen Forschung, trotz einiger Kritiken, zu einem der einflussreichsten Stressmodelle (Schaper, 2011, S. 479; Schwarzer, 2001, S. 400). Schwarzer (2000) akzentuiert, dass das Modell trotz des Kritikpunktes der Komplexität, die aus der Berücksichtigung möglicher Transaktionen resultiert, „heute vermutlich das Denken der meisten Psychologen, wenn auch oft nur implizit [repräsentiert]“ (S.17).

Greif (1991) geht intensiver auf die Problematik der Komplexität ein und benennt das aus dem Modell resultierende ‚Beliebigkeitsproblem‘, welches mit der Komplexität eng verbunden ist. Er geht davon aus, dass sich aufgrund der hohen Komplexität und Dynamik des Modells bei Berücksichtigung der möglichen Transaktionen, beliebige kausale Wirkungshypothesen ableiten lassen. Für eine empirische Prüfung des Modells ist nach Greif (1991, S. 9f.) eine Reduktion des Modells im Sinne einer Präzisierung unumgänglich.

Die Kritik von Schwarzer (2000) knüpft an diese Problematik an. Er kritisiert vor allem die wissenschaftliche Herangehensweise von Lazarus:

Ein Schwachpunkt der wissenschaftlichen Arbeiten von Lazarus ist ja immer die Umsetzung seiner Ideen in Versuchspläne und psychometrische Verfahren gewesen, so daß es kaum empirische Arbeiten gibt, die eine zuverlässige Quantifizierung von Appraisals und Coping vorgenommen und allgemeingültige Resultate erbracht haben. (S. 17)

Einige der wenigen Versuche, die subjektiven Einschätzungen zu operationalisieren, stellen die Arbeiten von Jerusalem (1990; Jerusalem & Kleine, 1993) dar. Zahlreiche weitere Arbeiten konnten das transaktionale Modell bisher ebenfalls nur im Ansatz empirisch belegen (vgl. Starke, 2000; Christ, 2004).

Ein weiterer Kritikpunkt, der häufig genannt wird, ist die Problematik der Zirkularität der Stressdefinition (Dunckel & Resch, 2004, S. 43). Das Modell ermöglicht keine Voraussagen über den Zeitpunkt bestimmter Bewertungen und dessen darauf folgende Stressreaktionen. Eine Identifikation der Stressoren wird somit erst im Nachhinein anhand der aufgetretenen Stressreaktion möglich (Semmer et al., 2005, S. 2ff.).

In jüngeren Veröffentlichungen modifiziert Lazarus (1991, 1999a, 1999b) seinen stresstheoretischen Ansatz mehrmals, wodurch einige Aspekte präziser und differenzierter dargestellt werden. Die Entwicklung von Stress wird nicht mehr nur rein kognitiv begründet, sondern in einen umfassenden Kontext von Kognition, Motivation und Emotion eingebunden. Begrifflich entwickelte sich die kognitiv-transaktionale Stresstheorie (Lazarus, 1966) über die kognitiv-motivational-relationale Theorie (Lazarus, 1991) zur Emotionstheorie

(Lazarus, 1999a, 1999b). Im Großen und Ganzen bleibt es inhaltlich jedoch bei einer kognitiv-transaktionalen Sichtweise von Person-Umwelt-Auseinandersetzungen, bei der die subjektiven Einschätzungen weiterhin im Mittelpunkt stehen (Lazarus, 1991, 1999a).

Die Kritik am transaktionalen Modell von Hobfoll und Buchwald (2004) beinhaltet insbesondere die Fokussierung der interindividuellen Unterschiede, die eine Vernachlässigung der Umweltvariablen zur Folge haben. Das alternative Stressmodell von Hobfoll (1998) wird im folgenden Kapitel 2.3 verdeutlicht.

2.3 Die Theorie der Ressourcenerhaltung (COR-Theorie)

Die Theorie der Ressourcenerhaltung von Stevan Hobfoll (1988, 1989; 1998) wird als eine Weiterentwicklung und moderne Alternative (Schwarzer, 2000, S. 19) zum transaktionalen Stressmodell bezeichnet. „Herauszustellen ist, dass die Theorie der Ressourcenerhaltung (*Conservation of Resources-Theory*, abgekürzt COR-Theorie) weit über die theoretische Modellentwicklung der Arbeitsgruppe um Lazarus hinausgeht, ohne ihre zentralen Inhalte zu ignorieren“ (vgl. Buchwald, 2002, S. 46).

Hobfoll beabsichtigt mit der Theorie der Ressourcenerhaltung an der kritisierten Komplexität des transaktionalen Stressmodells mit einem sparsameren Stressmodell anzuknüpfen. „It is proposed that this model is more directly testable, comprehensive, and parsimonious than previous approaches and that it provides a clearer direction for future research on stress and stress resistance“ (Hobfoll, 1989, S. 513).

Die COR-Theorie lässt sich nicht nur auf die transaktionale Stresstheorie von Lazarus zurückführen, sondern basiert auch auf weiteren Konzepten der psychologischen Forschung (Maslow, 1970; Moos, 1984; Schönflug, 1985). Sie folgt „dem Anspruch, objektiv und subjektiv wahrgenommene Aspekte der Umwelt in Bezug auf Stress und Bewältigung zu vereinen“ (Buchwald & Hobfoll, 2004, S. 252).

Ebenso wie die transaktionale Theorie von Lazarus basiert die Theorie der Ressourcenerhaltung auf einem kognitionspsychologischen Ansatz und geht ebenfalls davon aus, Stress, Bewältigung und Handlungsmotivation erklären zu können. Im Unterschied zu vergleichsweise differenzierteren Motivationstheorien beschränkt sich die COR-Theorie auf eine zentrale Motivation der Menschen, die darin besteht, notwendige Ressourcen zu erwerben, zu vermehren und sich vor Ressourceneinbußen zu schützen (vgl. Hobfoll, 1998, S. 54). Hobfoll (1998) definiert Ressourcen wie folgt:

I will call these things that individuals value RESOURCES. Resources include the objects, conditions, personal characteristics, and energies that are either themselves valued for survival, directly or indirectly, or that serve as a means of achieving these ends. I delimit the range of resources to be resources that are valued by a broad class of individuals and that are seen as highly salient for people in general as well as the self. (S.54)

Insgesamt können die Ressourcen als “adaptive Kapazitäten” bezeichnet werden, die die Stressbewältigung erleichtern und präventiv vor schädigenden Stresseffekten schützen (Buchwald, 2002).

Hobfoll geht davon aus, dass jeder Mensch individuell entscheidet, welche Ressourcen für ihn wertvoll und erhaltenswert sind (Hobfoll & Lilly, 1993). Dieser Prozess findet im Gegensatz zur Auffassung von Lazarus jedoch nicht unabhängig von kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Werten statt. Obwohl auch bei Hobfoll Einschätzungsprozesse grundlegend sind, stellt er diese nicht in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Bestimmte kulturabhängige Ressourcen lassen sich je nach sozialem Kontext als Schlüsselressource für die Unterstützung von Gewinnspiralen verstehen. Veranschaulichen lässt sich dies anhand der Kulturdimension *Individualität-Kollektivität* von Hofstede und Hofstede (2004) und der Ressource Autonomie, welche u. a. im beruflichen Kontext von Bedeutung ist. Während Autonomie bei Lehrkräften aufgrund der eher individualistisch ausgerichteten Berufskultur eine große Rolle spielt, ist diese Ressource für kollektivistisch ausgerichtete Organisationen weniger relevant. Bei kollektivistisch ausgerichteten Organisationen hingegen fungiert eher die Teamwirksamkeit (Bandura, 1977) als Schlüsselressource.

Hobfoll argumentiert des Weiteren, dass ein rein psychologisches Verständnis von Stress zu kurz greift, weil eben auch biologische, soziale und kulturelle Komponenten den Stressprozess beeinflussen. Seines Erachtens lässt die ausschließliche Fokussierung auf die individuelle Wahrnehmung ohne Berücksichtigung objektiv gegebener Umweltbedingungen wesentliche stressreiche Umweltanforderungen unbemerkt.

Hobfoll (1998) versteht individuelle Einschätzungen als Produkte der Bewertung objektiver, beobachtbarer, sozialer, physischer Situationen und definiert Stress als

a result of circumstances that represent (1) a threat of resource loss, or (2) actual loss of the resources to sustain the individual-nested-in, family-nested-in social organization. In addition, because people will invest what they value to gain further, stress is predicted to occur (3) when individuals do not receive reasonable gain for themselves or social group following resource investment, this itself being an instance of loss. (S. 45f.)

Psychologischer Stress ist folglich dann gegeben, wenn (a) der Verlust von Ressourcen droht, (b) Ressourcen verloren gegangen sind oder (c) Gewinne ausblei-

ben, weil andere Ressourcen fehl investiert wurden (Hobfoll, 1998, S. 55). Unter stresshaltigen Situationen versteht Hobfoll eher kritische Lebensereignisse (Hobfoll, 1988, 1989) als alltägliche Stressoren, die das Individuum daran hindern, Ressourcen zu schützen oder zu vermehren. Die Diskussion um die Frage, ob nur schwere, einschneidende Ereignisse oder aber auch viele kleine alltägliche Stressoren zu Stress führen können, entstand zu Beginn der 80er Jahre. Die Theorie der Ressourcenerhaltung hebt sich auch in dieser Diskussion von den klassischen Stresskonzepten wie folgt ab.

Lazarus und Folkman (1984) gehen davon aus, dass alltägliche Stressoren für das Verständnis der Stressentstehung viel bedeutender sind als extreme Umweltereignisse oder Katastrophen. Sie begründen dies damit, dass sich die Reaktionen auf einschneidende Ereignisse nur marginal von Individuum zu Individuum unterscheiden. Als Beispiele für extreme Lebensereignisse nennen Lazarus und Folkman (1984) den Verlust des Arbeitsplatzes, des geliebten Partners oder von Frieden. Zu alltäglichen Stressoren zählen sie kleinere Ereignisse, wie bspw. den Verkehrsstau auf dem Rückweg der Arbeit.

Hobfoll (1988) geht davon aus, dass ein Verständnis von Stress und Coping im Kontext kritischer Lebensereignisse leichter zu erklären ist, da die Ursache und Reaktion unverwechselbar sind. Die Krisen, wie bspw. ernsthafte Erkrankungen, Innovationen am Arbeitsplatz oder auch Prüfungssituationen (vgl. Buchwald, 2004) treten unabhängig vom Individuum auf, so dass demzufolge jede nachfolgende Reaktion durch das Ereignis selbst hervorgerufen wurde und nicht das Ereignis durch die Reaktion entstanden ist. Letzteres wäre im Hinblick auf alltägliche Stressoren durchaus möglich.

Der zentrale Aspekt des Ressourcenverlustes, wie Hobfoll ihn in seiner COR-Theorie beschreibt, spielt bereits in Arbeiten von Lazarus (1991; 1999a) eine bedeutende Rolle. Nach Lazarus (1995) werden stressige Situation von kognitiven Bewertungen wie Verlust, Bedrohung oder Herausforderung begleitet (vgl. Kap. 2.2.3). Allerdings gilt die Unterscheidung von Hobfoll (1998) in Gewinn- und Verlustressourcen bzw. Gewinn- und Verlustspiralen (vgl. Kap. 2.3.2) als eine neue Perspektive bei der wissenschaftlichen Betrachtung von Stress und Coping. Die Hypothese, dass Stress auch nach einer Fehlinvestition von Ressourcen bzw. einem ausbleibenden Ressourcengewinn entsteht, findet sich in dieser Art und Weise in keinen anderen stresstheoretischen Ansätzen (vgl. Schwarzer, 2001).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich Hobfolls Theorie (1998) nicht grundsätzlich von dem Ansatz Lazarus' unterscheidet. Vielmehr ist die COR-Theorie aufgrund anderer Akzentuierungen eine wertvolle Weiterentwicklung, um ein umfassenderes und stärker an den jeweiligen Kontext gebundenes Verständnis der Stressentstehung zu ermöglichen.