

Soziale Unterstützung und Stresslevel bei Lehrpersonen – eine quantitative Analyse zweier zentraler Einflussfaktoren im Schulalltag

MASTER-THESIS

Dezember 2025

Autor:

Brodmann, Nicolas

Begleitperson:

Stächele, Tobias

Praxispartner:

Schulhaus Hasel Spreitenbach

Kontaktperson:

Stade, Bettina

Zeichenzahl: 167'906

Zusammenfassung

Lehrpersonen sind im Berufsalltag vielfältigen Belastungen ausgesetzt, die ihr subjektives Stresserleben beeinflussen können. Gleichzeitig gilt wahrgenommene soziale Unterstützung als zentrale Ressource im Umgang mit beruflichen Anforderungen. Die vorliegende quantitative Querschnittsstudie untersuchte das Stresserleben von Aargauer Lehrpersonen, die Ausprägung sozialer Unterstützung im schulischen Kontext sowie die Zusammenhänge zwischen beiden Konstrukten. Insgesamt nahmen 174 Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau in der Schweiz an einer standardisierten Online-Befragung teil. Das Stresserleben wurde mittels Perceived Stress Scale (PSS-10) erhoben, während soziale Unterstützung über den Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU S-54) erfasst wurde, der zwischen emotionaler Unterstützung, praktischer Unterstützung und sozialer Integration unterscheidet. Darüber hinaus wurde ebenfalls eine vierte Dimension, die Reziprozität, in die Analyse miteinbezogen, um ein noch umfassenderes Bild von Sozialer Unterstützung zu erfassen. Diese umfasst das wechselseitige Geben und Nehmen von Unterstützung, wodurch Beziehungen als dynamische Prozesse betrachtet werden, in denen sowohl Unterstützung empfangen als auch geleistet wird. Die Ergebnisse zeigen ein eher tiefes bis moderates Stresserleben in der Gesamtstichprobe sowie Unterschiede zwischen einzelnen demografischen Gruppen. Lehrpersonen berichteten zudem ein insgesamt mittleres Niveau sozialer Unterstützung, das je nach Personengruppe variierte. Analysen der Zusammenhänge ergaben, dass höhere wahrgenommene soziale Unterstützung mit einem geringeren Stresserleben einhergeht. Betrachtet man die Subdimensionen gemeinsam, zeigt sich, dass sie insgesamt einen relevanten Beitrag zur Erklärung des Stresserlebens leisten, wobei insbesondere soziale Integration eine zentrale Rolle spielte. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung sozialer Ressourcen im schulischen Kontext und liefern Hinweise darauf, welche Aspekte sozialer Unterstützung potenziell zur Entlastung von Lehrpersonen beitragen können.

Schlagerwörter: Lehrpersonen, Schule, Soziale Unterstützung, Stress, Wohlbefinden

Abstract

Teachers are exposed to a wide range of demands in their daily professional activities that can influence their subjective experience of stress. At the same time, perceived social support is considered a key resource for coping with occupational challenges. The present quantitative cross-sectional study examined the stress levels of teachers in the canton of Aargau, the extent of social support in the school context, and the associations between these constructs. In total, 174 teachers from Aargau (Switzerland) participated in a standardized online survey. Stress was assessed using the Perceived Stress Scale (PSS-10), while social support was measured with the Social Support Questionnaire (F-SozU S-54), which distinguishes between emotional support, practical support, and social integration. In addition, a fourth dimension, reciprocity, was included to capture a more comprehensive picture of social support. This dimension reflects the mutual exchange of support and conceptualizes relationships as dynamic processes in which individuals both receive and provide assistance. The results indicate generally low to moderate stress levels within the overall sample, alongside differences across demographic groups. Teachers also reported a moderate level of perceived social support, with variations depending on individual characteristics. Correlational and regression analyses showed that higher perceived social support is associated with lower stress levels. When considering the subdimensions jointly, they made a meaningful contribution to explaining teachers' stress, with social integration emerging as particularly influential. These findings highlight the relevance of social resources in school settings and provide indications of which aspects of social support may help reduce stress among teachers.

Keywords: school, social support, stress, teachers, well-being

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	
Abstract	
Inhaltsverzeichnis	
1 Einleitung	1
1.1 Praxispartner und Ziel der Studie	2
1.2 Forschungsfragen	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2 Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Soziale Unterstützung	4
2.1.1 Definition und theoretische Grundlagen	4
2.1.2 Soziale Unterstützung im schulischen Kontext	5
2.1.3 Formen sozialer Unterstützung und schulischer Kontext.....	5
2.1.4 Empirisch untersuchte Dimensionen sozialer Unterstützung.....	6
2.1.5 Erweiterte Dimension: Reziprozität	7
2.2 Stress (im Lehrberuf)	7
2.2.1 Theoretische Grundlagen und Definition.....	7
2.2.2 Messung von Stress: Die Perceived Stress Scale (PSS)	10
2.2.3 Stressoren und Relevanz im Lehrberuf.....	10
2.3 Job-Demand-Control-Support-Modell nach Karasek und Theorell	11
2.4 Empirische Befunde zu Stress und sozialer Unterstützung (Forschungsstand)	12
2.5 Relevante demografische Einflussfaktoren	14
2.5.1 Geschlecht.....	14
2.5.2 Alter und Berufserfahrung	14
2.5.3 Beschäftigungsumfang und Führungsverantwortung.....	15
2.5.4 Funktionsrolle (Heilpädagogik vs. Regelunterricht).....	15
2.5.5 Soziale Beziehungsmuster	16
2.5.6 Persönlichkeitsmerkmale und psychologische Ressourcen	16
2.5.7 Schulklima und organisationale Einflussfaktoren.....	16
2.6 Theoretische Einbettung der Forschungsfragen und Hypothesen	17
3 Methodik	21
3.1 Forschungsdesign.....	21
3.2 Stichprobe	22
3.3 Stichprobenplanung (Poweranalyse).....	23
3.4 Erhebungsinstrumente	24
3.5 Datenerhebung	25
3.6 Variablenübersicht und Operationalisierung.....	26
3.7 Statistische Auswertung.....	27
3.7.1 Mittelwertsvergleiche	27
3.7.2 Korrelationsanalysen	28

3.7.3	Regressionsanalysen	28
3.7.4	Fehlerkontrolle und Interpretation	29
3.8	Gütekriterien.....	29
3.8.1	Objektivität	29
3.8.2	Reliabilität	30
3.8.3	Validität	31
4	Ergebnisse	33
4.1	Stichprobenbeschreibung	33
4.2	Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten.....	35
4.3	Korrelationen zwischen den Hauptvariablen	36
4.4	Hypothesenprüfung.....	37
4.4.1	Gruppenvergleiche	37
4.4.2	Lineare Regressionen	39
4.4.3	Multiple Regressionsanalysen.....	41
4.4.4	Korrelationen	43
4.4.5	Zusammenfassung der Hypothesenprüfung	45
4.5	Explorative Zusatzanalysen	46
4.5.1	Weitere Mittelwertsunterschiede	46
4.5.1.1	Oberstufen VS. Unterstufen.....	46
4.5.1.2	Stressunterschiede der Ortschaften	46
4.5.1.3	Stressunterschiede beim Geschlecht	46
4.5.1.4	Praktische Unterstützung beim Geschlecht.....	47
4.5.1.5	Soziale Integration beim Geschlecht	47
4.5.1.6	Reziprozität beim Geschlecht	47
4.5.1.7	Führungsverantwortung und Soziale Unterstützung	47
4.5.1.8	Beschäftigungsgrad und Stress.....	47
4.5.1.9	Beschäftigungsgrad und Soziale Unterstützung	47
4.5.2	Weitere Zusammenhänge	48
4.5.2.1	Stress bei den drei Berufsgruppen	48
4.5.2.2	Soziale Unterstützung bei den drei Berufsgruppen	48
4.5.2.3	Berufserfahrung und Soziale Unterstützung.....	48
4.5.2.4	Berufserfahrung und Stress.....	48
4.5.2.5	Berufserfahrung und Reziprozität	48
4.5.2.6	Reziprozität und Subdimensionen	49
4.5.3	Weitere explorative Analysen (qualitative Freitextauswertung)	49
5	Diskussion	50
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	50
5.2	Interpretation im Lichte der Theorie und bisherigen Forschung.....	51
5.3	Explorative Zusatzanalysen	55
5.4	Methodische Überlegungen und Limitationen	57

5.4.1	Stichprobe.....	57
5.4.2	Messinstrumente und Variablenkonstruktion	58
5.4.3	Datenerhebung.....	58
5.4.4	Datenanalyse.....	59
5.4.5	Design und Kausalität.....	59
5.5	Gesamtfazit (Beantwortung der Forschungsfragen) und Implikationen	60
5.5.1	Beantwortung der Forschungsfragen	60
5.6	Ausblick.....	62
	Literaturverzeichnis.....	64
	Abbildungsverzeichnis	73
	Tabellenverzeichnis	74
	Hilfsmittelverzeichnis mit Verwendungszweck	75

1 Einleitung

Lehrpersonen stehen häufig vor vielfältigen beruflichen Anforderungen und können dadurch in besonderem Masse Stress ausgesetzt sein (Rothmann, 2013). Zu den zentralen Belastungsfaktoren gehören steigende administrative Aufgaben, Zeitdruck, örtliche Arbeitssituation, Elternkommunikation, zunehmende Heterogenität in den Klassen sowie emotionale Anforderungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; Wang, Sun, Wang & Liang, 2025). Studien zeigen seit Jahren, dass Lehrpersonen im internationalen Vergleich zu den Berufsgruppen gehören, die besonders anfällig für Stress, emotionale Erschöpfung oder Burnout sein können (Rothmann, 2013). Dabei sind insbesondere bei jüngeren und bei weiblichen Lehrpersonen tendenziell höhere Belastungswerte zu verorten (Klein et al., 2016).

Auf der anderen Seite gilt *wahrgenommene soziale Unterstützung (SoU)* als wesentliche Ressource, die bei der Bewältigung beruflicher Stressoren vor Erschöpfungssymptomen schützen kann (Karasek & Theorell, 1990; Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2016; Fiorilli, Albanese, Gabola & Pepe, 2017). Das Job-Demand-Control-Support-Model (JDCS-Modell) von Karasek und Theorell (1990) besagt, dass unterstützende Beziehungen am Arbeitsplatz, insbesondere im Kollegium, die negativen Wirkungen von Stress mindern können. Die Stress-Puffer-Hypothese von Cohen und Wills (1985) beschreibt zudem, dass SoU besonders dann Stress mindern kann, wenn sie zu den Stressoren passt. Empirische Befunde im schulischen Kontext unterstreichen diese Zusammenhänge: Kollegiale Unterstützung, Teamkultur und ein wertschätzendes Arbeitsklima sind nachweislich mit geringerem Stress und höherem Wohlbefinden im Lehrberuf verbunden (Wettstein, 2024). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch ausschliesslich SoU und Stress empirisch behandelt.

Trotz dieser Erkenntnisse existieren keine Studien, die die unterschiedlichen Dimensionen von SoU im Lehrberuf differenziert betrachten. Denn SoU ist kein eindimensionales Konstrukt: Fydrich, Sommer, Tydecks & Brähler (2007) unterscheiden zwischen *emotionaler Unterstützung (EU)*, *praktischer Unterstützung (PU)* und *sozialer Integration (SI)*. Diese drei können aggregiert valide einen Gesamtskalenwert an wahrgenommener sozialer Unterstützung (SoU) messen (ebd.). Die Forscher beschreiben darüber hinaus in ihrem Fragebogen F-SozU eine vierte zusätzliche Dimension, *Reziprozität*, welche das Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen innerhalb unterstützender Beziehungen beschreibt. Die Subdimensionen nach Fydrich et al. (2007) (EU, PU, SI und Reziprozität) sind theoretisch etabliert, wurden aber bislang kaum in arbeitsbezogenen Studien systematisch und getrennt betrachtet. Unklar bleibt bislang, wie diese Subdimensionen jeweils zum Stresserleben beitragen, ob sie unterschiedliche Wirkmechanismen aufweisen und inwiefern sie gemeinsam eine stärkere Wirkung entfalten als einzeln betrachtet.

Die vorliegende Studie setzt an dieser Forschungslücke an und untersucht systematisch das Stresserleben sowie die SoU von Lehrpersonen an 25 Aargauer Schulen, die in insgesamt sieben Ortschaften (Baden, Brugg, Bremgarten, Neuenhof, Spreitenbach, Untersiggenthal und Windisch) arbeiten. Neben der Beschreibung zentraler Merkmale der Stichprobe und der Ausprägung der relevanten Variablen werden sowohl Gruppenunterschiede als auch Zusammenhänge und

Vorhersagemodelle analysiert. Der Fokus liegt dabei ausdrücklich auf der Frage, welche Rolle SoU, und insbesondere deren Subdimensionen, für das subjektive Stresserleben von Lehrpersonen spielt.

1.1 Praxispartner und Ziel der Studie

Die vorliegende Arbeit entstand in Zusammenarbeit mit dem Hauptpraxispartner, dem Schulhaus Hasel in Spreitenbach. Durch das erweiterte Netzwerk konnten 24 weitere Aargauer Schulhäuser akquiriert werden. Diese stellten den Zugang zur Lehrpersonenpopulation sowie weitere strukturelle Hintergrundinformationen zur Verfügung und begleiteten den Forschungsprozess auf der Grundlage eines gemeinsamen, praxisorientierten Erkenntnisinteresses.

Für die Schulleitungen und die beteiligten Institutionen steht die Frage im Vordergrund, wie Lehrpersonen entlastet und in ihrem Wohlbefinden gestärkt werden können. Genauer gesagt, welche Formen von SoU inwiefern eine Auswirkung auf des Stresserleben im Lehrberuf ausüben. Vor dem Hintergrund zunehmender Herausforderungen im Schulalltag, darunter hoher Zeitdruck, Personalmangel und steigende Komplexität des Unterrichtsgeschehens (Dadvand & Lampert, 2024), besteht ein wachsendes Bedürfnis nach empirisch fundierten Daten zum Stresserleben und zur Ermittlung potenzieller Schutzfaktoren.

Die Studie verfolgt daher zwei zentrale praktische Ziele:

1. Gewinnung eines datenbasierten Überblicks über das Stresserleben und die wahrgenommene soziale Unterstützung an den beteiligten Schulen.
2. Ableitung von theoretischen und praktischen Implikationen (Handlungsempfehlungen/Wegweisungen) für Schulentwicklung, Personalführung und Unterstützungssysteme.

Wissenschaftlich trägt die Arbeit dazu bei, den bislang begrenzten Forschungsstand im Kanton Aargau zu erweitern, insbesondere hinsichtlich der differenzierten Betrachtung der Subdimensionen von SoU und ihrer Bedeutung für das Stresserleben.

1.2 Forschungsfragen

Ausgehend vom JDCS-Modell von Karasek und Theorell (1990), der Stress-Puffer-Hypothese von Cohen und Wills (1985), diversen empirischen Befunden (z.B. Rothland, 2013; Klein et al., 2016; Wettstein, 2024) sowie bestehenden Forschungslücken ergeben sich folgende drei Forschungsfragen:

1. Wie ausgeprägt ist das wahrgenommene Stresslevel bei Lehrpersonen und inwiefern lassen sich demografische Unterschiede feststellen?
2. Wie ausgeprägt ist die wahrgenommene soziale Unterstützung im Lehrberuf, und welche individuellen oder strukturellen Merkmale sind damit assoziiert?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sozialer Unterstützung und dem subjektiv wahrgenommenen Stresserleben im Lehrberuf?

Diese drei Fragen bilden die Grundlage der Hypothesenbildung, der statistischen Analysen und der späteren Diskussion der Befunde.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beinhaltet fünf Hauptkapitel: Kapitel 1 dient der Einführung ins Thema, der Darstellung der beruflichen Ausgangslage von Lehrpersonen, dem Vorstellen der Praxispartner, dem Aufzeigen der praktischen Relevanz sowie der damit einhergehenden Herleitung der drei Forschungsfragen. In Kapitel 2 wird der theoretische Hintergrund erläutert. Dabei wird der Begriff der sozialen Unterstützung definiert und seine Bedeutung im schulischen Kontext präsentiert. Des Weiteren wird auf die Formen und empirisch untersuchten Dimensionen von SoU eingegangen. Danach folgt eine detaillierte Definition von Stress, seiner Bedeutung im Lehrberuf und es wird der allgemeine Forschungsstand von SoU und Stress dargelegt. Folgend werden relevante demografische Einflussfaktoren präsentiert, die Herleitung der drei Forschungsfragen dargelegt sowie die Hypothesenbildung transparent erläutert. In Kapitel 3 wird die Methodik beschrieben. Dabei werden das Forschungsdesign, die Stichprobe, Stichprobenplanung, Erhebungsinstrumente, Datenerhebung, Variablenübersicht und statistische Auswertung sowie Gütekriterien dargelegt. Kapitel 4 dient der Ergebnisdarstellung. Es werden die finale Stichprobe, deskriptive Statistiken, Reliabilitäten und Korrelationen sowie alle hypothesenprüfenden Ergebnisse dargestellt. Anschliessend werden noch explorative Zusatzanalysen präsentiert. Im abschliessenden Kapitel 5 wird die Arbeit diskutiert. Dabei werden Bezüge zur bisherigen Forschung gemacht sowie versucht, die drei Forschungsfragen adäquat zu beantworten. Es werden ebenfalls theoretische und praktische Implikationen dargelegt, Limitationen besprochen und abschliessend ein Ausblick für weitere Forschung präsentiert.

2 Theoretischer Hintergrund

In folgendem Kapitel 2 werden zunächst die Definition und theoretischen Grundlagen sozialer Unterstützung (SoU) vorgestellt. Anschliessend wird auf deren Bedeutung im schulischen Kontext sowie auf die relevanten Subdimensionen (emotionale und praktische Unterstützung, soziale Integration und Reziprozität) eingegangen. Darauf folgt eine theoretische Einordnung des Konstrukts Stress im Lehrberuf sowie dessen Messung. Ergänzend wird das Job-Demand-Control-Support-Modell (Karasek & Theorell, 1990) als theoretischer Bezugsrahmen erläutert. Danach wird der aktuelle Forschungsstand zu SoU und Stress bei Lehrpersonen dargestellt. Es werden ausserdem zentrale demografische und berufsbezogene Einflussfaktoren auf Stress und SoU diskutiert. Diese dienen als Grundlage für die anschliessende Formulierung der Hypothesen, die im empirischen Teil der Arbeit überprüft werden. Am Ende dieses Kapitels wird die Erstellung der Hypothesen sowie die theoretische Einbettung der Forschungsfragen dargelegt.

2.1 Soziale Unterstützung

In diesem Kapitel wird das Konstrukt sozialer Unterstützung (SoU) eingeführt und theoretisch eingeordnet. Neben allgemeinen Definitionen werden insbesondere die im schulischen Kontext relevanten drei Formen und Subdimensionen beleuchtet. Der Fokus liegt dabei auf der wahrgenommenen Unterstützung im Kollegium, also der berufsbezogenen SoU, die im Rahmen dieser Arbeit empirisch untersucht wird.

2.1.1 Definition und theoretische Grundlagen

Soziale Unterstützung (SoU) ist ein vielfach untersuchtes Konzept der Psychologie, Medizin und Soziologie und wird seit mehreren Jahrzehnten unterschiedlich, jedoch ähnlich definiert (Caplan, 1974; Shumaker & Brownell, 1984; Coyne & DeLongis, 1986). Eine zusammenfassende Definition, die auf den Definitionen der zuvor genannten Forschungen aufbaut und sich auch in der vorliegenden Arbeit widerspiegelt, liefern Fydrich et al. (2007): Soziale Unterstützung beschreibt die Hilfe und Begleitung, die ein Individuum innerhalb seines sozialen Netzwerks erfährt und die sich in verschiedenen Lebensbereichen als Ressource zur Bewältigung von Stress- oder Belastungssituationen auswirken kann.

Die subjektive Wahrnehmung der erhaltenen SoU spielt dabei eine entscheidende Rolle (Fydrich et al., 2007). Diese wird in der vorliegenden Arbeit, gestützt auf den F-SozU Fragebogen von Fydrich et al. (2007), als «Wahrgenommene soziale Unterstützung» (kurz SoU) definiert. Diese kann sich nicht nur auf das individuelle Stressempfinden auswirken, sondern kann auch signifikante Einflüsse auf die langfristige berufliche Zufriedenheit, die ganzheitliche Gesundheit das allgemeine Wohlbefinden sowie die Bindung ans Berufsfeld haben (Mansfield, 2021). Im empirischen Fokus dieser Arbeit steht jedoch lediglich der Zusammenhang zum Stressempfinden. Soziale Unterstützung wird gemäss Fydrich et al. (2007) in drei Dimensionen unterteilt: emotionale Unterstützung (EU), praktische Unterstützung (PU) und soziale Integration (SI). Daher kann sie als ein multidimensionales Konstrukt verstanden werden (ebd.). Eine detailliertere Beschreibung dieser Dimensionen findet sich in Kapitel 2.1.4.

Zusammengefasst lässt sich SoU als ein vielschichtiges, multidimensionales Konstrukt beschreiben, das einen bedeutenden Einfluss auf das Erleben von Stress haben kann (Mansfield, 2021).

2.1.2 Soziale Unterstützung im schulischen Kontext

Im schulischen Kontext stellt SoU eine zentrale Ressource für Lehrpersonen dar, insbesondere im Umgang mit beruflichen Belastungen (Mansfield, 2021). Studien zeigen darüber hinaus, dass SoU die Bewältigungskompetenzen, das Selbstvertrauen und die Motivation von Lehrpersonen stärken kann (Väisänen et al., 2016). Auch wenn diese positiven Effekte in der Literatur umfassend dokumentiert sind, werden sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht empirisch untersucht, sondern ausschliesslich theoretisch eingeordnet. Das Stresserleben von Lehrpersonen hingegen wird in der empirischen Untersuchung erfasst.

SoU ist eng mit der psychischen und physischen Gesundheit von Lehrpersonen verbunden und wird in der Literatur als wichtiger Schutzfaktor beschrieben, der bedeutende Einflüsse auf das ganzheitliche Wohlbefinden ausüben kann (Fiorilli et al., 2017). Darüber hinaus wird SoU als bedeutende Ressource in der Burnout-Prävention hervorgehoben (ebd.). Obwohl die Begriffe «Burnout», «psychische und physische Gesundheit» in engem Zusammenhang mit SoU diskutiert werden, werden diese Konstrukte in der vorliegenden Arbeit nicht empirisch untersucht.

Weitere zentrale Einflussfaktoren, die im schulischen Kontext mit SoU in Verbindung gebracht werden, sind die kollegiale Zusammenarbeit, ein unterstützender Führungsstil sowie ein positives Schulklima (Sappa, Aprea & Barabasch, 2018; Mansfield, 2021). Diese Aspekte wirken sich nachweislich förderlich auf die Resilienz und das Wohlbefinden von Lehrpersonen aus (ebd.). Auch die Konstrukte Resilienz, Führungsstil und Schulklima werden in der vorliegenden Arbeit nicht empirisch untersucht, obwohl sie in der Forschung eng mit sozialer Unterstützung verknüpft sind.

2.1.3 Formen sozialer Unterstützung und schulischer Kontext

Fiorilli et al. (2017) differenzieren zwischen interner und externer sozialer Unterstützung im schulischen Kontext:

- Interne SoU umfasst die Unterstützung durch Mitarbeitende, Vorgesetzte, Mentoring-Begleitende und weitere schulinterne Fachpersonen
- Externe SoU bezieht sich auf private Netzwerke wie Familie und den Freundeskreis

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der internen sozialen Unterstützung, da diese, insbesondere im Schulkontext, als besonders wirksam betrachtet wird, um Stress zu senken sowie das Wohlbefinden zu erhöhen (Rothland, 2013). Die beschriebenen vertieften Aspekte der internen SoU durch Mitarbeitende, Vorgesetzte, Mentoring-Begleitende sowie weiteren schulinternen Fachpersonen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht vertiefter empirisch untersucht. Auch wird das «Wohlbefinden» der Lehrpersonen nicht empirisch erhoben. Der Fokus liegt auf der sozialen Unterstützung und ihren vom F-SozU (Fydrich et al., 2007) mittels Faktorenanalyse herausgearbeiteten Dimensionen: emotionale Unterstützung (EU), praktische Unterstützung (PU),

soziale Integration (SI) sowie der erweiterten Dimension Reziprozität, die quantitativ bei Lehrpersonen erhoben wurden. Diese werden in folgenden Unterkapiteln 2.1.4 sowie 2.1.5 genauer beschrieben.

2.1.4 Empirisch untersuchte Dimensionen sozialer Unterstützung

Die vorliegende Arbeit erhebt SoU mittels des F-SozU S-54 Fragebogens nach Fydrich et al. (2007). Dieses standardisierte Instrument zur Selbsteinschätzung der SoU gilt als reliabel und vielfach validiert (ebd). Die Standardform S-54 umfasst 54 Items, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet werden.

Der Fragebogen erfasst drei Subskalen:

- **Emotionale Unterstützung (EU)**
→ Anteilnahme, Verständnis, Trost und Akzeptanz durch Mitarbeitende, Vorgesetzte oder das schulische Umfeld – besonders bei emotional belastenden Situationen.
- **Praktische Unterstützung (PU)**
→ Konkrete Hilfeleistungen im Lehrpersonenalltag (z. B. bei Unterrichtsvorbereitung, organisatorischen Aufgaben, Entlastung in arbeitsintensiven Phasen).
- **Soziale Integration (SI)**
→ Gefühl der Zugehörigkeit zur schulischen Gemeinschaft, gemeinsame Aktivitäten, gegenseitiger Austausch im Kollegium.

Diese drei Dimensionen ermöglichen eine differenzierte Erfassung der wahrgenommenen SoU im schulischen Kontext und bilden (neben der AV1 Stress) den Kern der empirischen Datenerhebung. Wie die einzelnen Subskalen von Fydrich et al. (2007) sich explizit auf den Stress auswirken, oder welche Effekte sie mit sich bringen, ist in der bisherigen Forschung oftmals nicht ganz trennscharf dargestellt. Dies ist auch schlüssig begründbar, da die drei Subskalen stark mit SoU korrelieren und jeweils Teile «des grossen Ganzen» der SoU darstellen. So zeigt beispielsweise SI bedeutende Auswirkungen auf Motivation, Wohlbefinden, Engagement, erhöhte Berufszufriedenheit und Bindung, (Lei, 2024; Long, Li, Huang & Fu, 2024; Wullschleger et al., 2025). Die genannten Auswirkungen werden oftmals auch mit SoU im Allgemeinen in Verbindung gebracht.

Um Klassifizierungen der erhobenen Werte zu ermöglichen, wurden für die vorliegende Arbeit Schwellenwerte definiert. Orientiert an Fydrich et al. (2007) können die Gesamtscores von SoU heruntergebrochen auf die Mittelwerte (verglichen mit der Normstichprobe und deren Prozentränge von Probanden zwischen 16-60 Jahre) folgend interpretiert werden:

- **Werte um 1.0 bis 2.9:** Dies deutet auf eine sehr niedrige bis eher niedrige soziale Unterstützung hin. Hier wird im Allgemeinen angenommen, dass die wahrgenommene Unterstützung eher gering ist (z.B. selten oder kaum Unterstützung in den jeweiligen Dimensionen).
- **Werte um 3.0 bis 3.9:** Hier wird von einer mittleren Unterstützung gesprochen. Das entspricht einer durchschnittlichen Wahrnehmung von Unterstützung.

- **Werte über 4.0 bis 5.0:** Das sind Hinweise auf eine hohe soziale Unterstützung. Die Unterstützung wird als regelmässig und in den meisten Fällen als ausreichend oder sehr gut empfunden.

Zur Einteilung der sozialen Unterstützungswerte im Gesamtscore wurden Werte ab 4.0 als 'hoch' definiert. Diese Schwelle liegt leicht über dem Median der Normstichprobe, welcher etwa einem Prozentrang von 52 entspricht. Damit orientiert sich die Einteilung an einem pragmatischen Schwellenwert, der für die Stichprobe der vorliegenden Arbeit sinnvoll erscheint, auch wenn er im Vergleich zur Normstichprobe eher im mittleren Bereich liegt. Dieselbe Einteilung der Schwellenwerte gilt auch für die drei Subskalen emotionale- und praktischer Unterstützung sowie sozialer Integration.

2.1.5 Erweiterte Dimension: Reziprozität

Um ein noch umfassenderes Bild der sozialer Unterstützung im Kollegium zu erhalten, wird ergänzend eine weitere Skala aus dem F-SozU Fragebogen verwendet:

- **Reziprozität sozialer Beziehungen**
 - Wahrgenommene Gegenseitigkeit von Unterstützung im Kollegium (z. B. das Gefühl, nicht nur Unterstützung zu erhalten, sondern auch selbst zu geben).
 - Wird durch vier zusätzliche Items erfasst und gilt als bedeutender Prädiktor für stabile soziale Netzwerke resp. SoU (Fydrich et al., 2007).

Auch hier gelten, orientiert an Fydrich et al. (2007), die gleichen Schwellenwert-Klassifizierungen, wobei Werte unter 3.0 als sehr niedrig bis eher niedrig, Werte von 3.0 bis 3.9 als mittel und Werte ab 4.0 als hoch zu interpretieren sind.

2.2 Stress (im Lehrberuf)

In diesem Abschnitt wird das Konstrukt Stress theoretisch eingeordnet und auf seine Relevanz im Lehrberuf Bezug genommen. Neben grundlegenden Definitionen und Modellen wird die verwendete Messmethode vorgestellt. Der schulische Kontext wird dabei besonders berücksichtigt, um die Bedeutung von Stress im beruflichen Alltag von Lehrpersonen zu verdeutlichen.

2.2.1 Theoretische Grundlagen und Definition

Stress wird in der vorliegenden Arbeit als ein psychologisches Konstrukt verstanden, das auf der subjektiven Bewertung von Umweltaforderungen und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten basiert (Klein et al., 2016). Dieses Verständnis entspricht den Theorien, nach denen Stress durch die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen den Anforderungen einer Situation und den verfügbaren Ressourcen zur Bewältigung gekennzeichnet ist (Lazarus & Folkman, 1984).

Im Rahmen des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus und Folkman (1984) umfasst Stress zwei Bewertungsprozesse: die primäre Bewertung (primary appraisal), bei der ein Ereignis hinsichtlich seiner Relevanz und Bedrohlichkeit eingeschätzt wird, und die sekundäre Bewertung (secondary appraisal), bei der die eigenen Ressourcen zur Bewältigung der Situation beurteilt werden. Stress

entsteht, wenn die wahrgenommenen Anforderungen die verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen und wird somit von den Kollegen als unangenehme emotionale Reaktion beschrieben (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983; Lazarus & Folkman, 1984).

Stress ist in diesem Sinne ein individuell wahrgenommener Zustand, der (bei chronischem Auftreten) mit verschiedenen gesundheitlichen Beeinträchtigungen und einer verminderten Lebenszufriedenheit assoziiert ist (Cohen, Janicki-Deverts & Miller, 2007; Wiegner et al., 2015). Gesundheitliche Beeinträchtigungen sowie Lebenszufriedenheit werden jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht empirisch erhoben, sondern nur theoretisch diskutiert. Kurzfristige, akute Stressepisoden führen, wenn sie von ausreichender Regeneration begleitet werden, nicht zwangsläufig zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Notebaert et al., 2004). Vielmehr scheint die Erholung nach Stress entscheidend dafür zu sein, ob negative Effekte eintreten oder nicht (ebd.).

Gleichzeitig zeigen weitere Forschungen, dass Stress nicht ausschliesslich «negative» Folgen hat. So wird zwischen Distress (negativer Stress, der mit Überforderung verbunden ist) und Eustress (positiver Stress, der motivierend und anregend wirkt) unterschieden (Le Fevre, Matheny & Kolt, 2003). Eustress kann kurzfristig die Aufmerksamkeit erhöhen, Motivation fördern und Lern- sowie Anpassungsprozesse begünstigen (ebd.). Dhabhar (2018) bestätigt dies, und ergänzt, dass akuter Stress, der als Eustress betrachtet werden kann, eine immunstärkende Wirkung haben kann. Beispielsweise durch erhöhte natürliche Killerzellaktivität und verbesserte Impfantworten (ebd.). Dadurch kann Eustress gar immunologisch vorteilhaft sein (ebd.).

Eine weitere Perspektive, die sowohl die «negativen» als auch die «positiven» Aspekte von Stress bedeutsam und anerkannt erläutert, ist die Challenge-Threat-Hypothese (Blascovich & Tomaka, 1996). Sie besagt, dass eine Situation je nach Bewertung entweder als Herausforderung (Challenge) oder als Bedrohung (Threat) erlebt werden kann (ebd.). Wird sie als Herausforderung interpretiert, überwiegen potenziell förderliche Effekte: Personen zeigen bessere kognitive Leistungen sowie günstigere physiologische Reaktionen wie erhöhtes Herzzeitvolumen und reduzierten Gefässwiderstand (ebd.). Im Gegensatz dazu führt die Bedrohungsbewertung eher zu ungünstigen Reaktionen, die langfristig belastend wirken können (ebd.). Dies konnte beispielsweise im Sportbereich gezeigt werden, wo Athlet:innen in einer Challenge-Einschätzung signifikant bessere Leistungen erbrachten als in einer Bedrohungseinschätzung (Blascovich, Seery, Mugridge, Norris & Weisbuch, 2008). Diese Unterscheidung zwischen Challenge oder Bedrohung wird jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht spezifisch empirisch erhoben.

Darüber hinaus weisen Studien darauf hin, dass die bewusste Umdeutung (Reappraisal) von Stressreaktionen helfen kann, Stress als etwas Funktionales zu sehen. Wenn körperliche Stresssymptome als Zeichen von Energie und Vorbereitung verstanden werden, verbessern sich signifikant Leistung und Wohlbefinden (Bosshard & Gomez, 2024). Leistung sowie Wohlbefinden sind jedoch nicht Teil der empirischen Erhebung.

Von besonderer Bedeutung sind auch Resilienzfaktoren: Personen, die über Optimismus, positive Emotionen und SoU verfügen, zeigen eine bessere Anpassung an Stress und nutzen diesen eher für Wachstum und Bewältigung (Chu, Zhang, Wang & Dai, 2022). SoU, wie sie in dieser Arbeit über den F-SozU erfasst wird, stellt dabei eine zentrale Ressource dar, die negative Auswirkungen von Stress abpuffern und adaptive Prozesse fördern kann (ebd.). Weitere vertieftere Resilienzfaktoren wie Optimismus sowie die positiven emotionalen Zustände von Teilnehmenden werden in dieser Arbeit nicht empirisch erhoben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Stress nicht per se schädlich ist. Vielmehr hängt seine Wirkung davon ab, ob er als Bedrohung oder als Herausforderung erlebt wird, ob ausreichende Ressourcen vorhanden sind und wie die individuelle Bewertung ausfällt. Während chronischer und überfordernder Stress gesundheitlich riskant sein kann, erweist sich herausforderungsbezogener Stress als förderlich für Motivation, Lernen, Anpassung, Leistungsfähigkeit und ganzheitliches Wohlbefinden (Blascovich & Tomaka, 1996; Le Fevre, Matheny & Kolt, 2003; Dhabhar, 2018; Chu, Zhang, Wang & Dai, 2022; Bosshard & Gomez, 2024).

Zusammenfassend ergänzt wird Stress in dieser Arbeit als ein subjektiver Bewertungsprozess verstanden, der sowohl belastende als auch potenziell förderliche Folgen haben kann. Während chronischer und als Bedrohung interpretierter Stress mit gesundheitlichen Risiken verbunden sein kann (Cohen, Janicki-Deverts & Miller, 2007; Wiegner et al., 2015), unterstützt moderater und zeitlich begrenzter Stress, der als Herausforderung erlebt wird, Motivation, Leistungsfähigkeit und Lernprozesse (Le Fevre, Matheny & Kolt, 2003; Dhabhar, 2018). Die Challenge-Threat-Hypothese verdeutlicht zudem, dass eine Situation je nach individueller Bewertung entweder als Bedrohung oder als Herausforderung eingeschätzt werden kann und damit unterschiedliche kognitive, emotionale und physiologische Reaktionen auslöst (Blascovich & Tomaka, 1996; Blascovich, Seery, Mugridge, Norris & Weisbuch, 2008). Darüber hinaus legen aktuelle Befunde nahe, dass die bewusste Umdeutung von Stressreaktionen zu funktionaleren Bewertungen führen und dadurch Leistung und Wohlbefinden fördern kann (Bosshard & Gomez, 2024). Auch Resilienzfaktoren wie Optimismus, positive Emotionen und soziale Unterstützung tragen wesentlich dazu bei, dass Stress eher für Wachstum und Bewältigung genutzt werden kann (Chu, Zhang, Wang & Dai, 2022). Dennoch bleibt Stress für viele Menschen, laut subjektiven Stressberichten, in seinem unmittelbaren Erleben häufig ein eher unangenehmer Zustand, auch wenn er unter bestimmten Bedingungen adaptive oder sogar förderliche Funktionen entfalten kann (Epel et al., 2018; Feng et al., 2023). So zeigen Shields et al. (2022), dass subjektive Stressbewertungen stärker mit gesundheitlichen Belastungen korrelieren als die bloße Anzahl erlebter Stressoren. Dies verdeutlicht, dass Stress im subjektiven Erleben häufig als belastend wahrgenommen wird (ebd.). Darüber hinaus konnten Feng et al. (2023) zeigen, dass wahrgenommener Stress und herausfordernde Emotionen in einer Art „downward spiral“ aufeinander einwirken können, was die enge Verbindung zwischen Stresserleben und unangenehmen Affekten, welche wiederum langfristig nicht förderlich für unsere ganzheitliche Gesundheit sind, zusätzlich unterstreicht.

2.2.2 Messung von Stress: Die Perceived Stress Scale (PSS)

Die Messung von Stress erfolgt häufig mit standardisierten Fragebögen (Klein et al., 2016). Ein international anerkanntes Instrument ist die Perceived Stress Scale (PSS) von Cohen et al. (1983). Die Kurzform PSS-10 umfasst zehn Items, die auf einer fünfstufigen Skala (0 = *nie* bis 4 = *sehr oft*) beantwortet werden. Höhere Werte zeigen ein höheres empfundenes Stressniveau an (ebd.). Die deutsche Version weist gute psychometrische Eigenschaften auf und korreliert signifikant mit depressiven Symptomen, Angst, Müdigkeit und geringerer Lebenszufriedenheit (Klein et al., 2016).

Die PSS-10 erfasst das Stresserleben der letzten vier Wochen und beinhaltet sowohl negativ formulierte Items (Kontrollverlust, Überforderung, Belastung) als auch positiv formulierte Items, die Selbstwirksamkeit widerspiegeln (z. B. „Wie oft waren Sie zuversichtlich, dass Sie fähig sind, Ihre Probleme zu bewältigen?“) (ebd.). In der Literatur wird daher eine zweidimensionale Struktur mit den Subskalen *Hilflosigkeit* (Items 1, 2, 3, 6, 9, 10) und *Selbstwirksamkeit* (Items 4, 5, 7, 8) diskutiert (ebd.). Die Items 4,5,7 und 8 wurden jeweils invertiert.

Für diese Arbeit wird ausschliesslich der Gesamtscore (0 = kein Stress, 4 = sehr hoher Stress) herangezogen, da er international etabliert ist und das allgemeine Stresserleben umfassend abbildet (Klein et al., 2016; Jatic et al., 2023). Somit erfasst der PSS-10 nicht nur die negativen Aspekte von Stress, sondern auch positiv konnotierte Elemente, wodurch eine differenzierte Erfassung der Stresswahrnehmung ermöglicht wird (ebd.). Folglich werden nach Kutal et al. (2025) die Stress-Summen-Scores in folgende Score-Schwellenwerte eingeteilt:

- Niedriger Stress: 0–13 Punkte
- Moderater Stress: 14–26 Punkte
- Hoher Stress: 27–40 Punkte

2.2.3 Stressoren und Relevanz im Lehrberuf

Lehrpersonen können in besonderem Masse beruflichen Belastungen ausgesetzt sein, etwa durch hohe Arbeitsanforderungen, Zeitdruck, Classroom-Management-Herausforderungen und sozialen Erwartungen (Rothmann, 2013). Diese Faktoren können zu einem erhöhten Stressniveau führen, werden jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht weiter empirisch untersucht. Insbesondere jüngere und weibliche Lehrkräfte gelten als stärker belastet, was mit allgemeinen demografischen Mustern der Stressverteilung übereinstimmt (Klein et al., 2016). Langfristig kann diese berufliche Stressbelastung zu Erschöpfung, Burnout-Symptomen sowie zu einer Verminderung der Unterrichtsqualität führen (ebd.). Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht empirisch untersucht.

Eine valide und ökonomische Erfassung des Stresslevels, wie sie durch den PSS ermöglicht wird, ist daher zentral, um belastete Lehrkräfte frühzeitig zu identifizieren, gezielte Präventionsmassnahmen umzusetzen und schulische Arbeitsbedingungen zu verbessern (Kristensen et al., 2005; Klingsieck & Fries, 2012). SoU nimmt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle ein: Mansfield (2021) beschreibt, dass durch SoU signifikant Einfluss auf das Stressempfinden im Lehrberuf genommen

werden kann, ein Zusammenhang, der in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und tiefer untersucht wird.

2.3 Job-Demand-Control-Support-Modell nach Karasek und Theorell

Ein etabliertes theoretisches Rahmenmodell zur Erklärung arbeitsbedingter Beanspruchung und deren Auswirkungen auf die psychische Gesundheit ist das Job-Demand-Control-Support-Modell (JDCS-Modell) von Karasek und Theorell (1990). Es baut auf dem ursprünglichen Demand-Control-Modell (Karasek, 1979) auf, welches davon ausgeht, dass die Interaktion zwischen Arbeitsanforderungen („job demands“), in der folgenden Abbildung 1 dargestellt, als «Quantitative Anforderung», und dem Entscheidungsspielraum bzw. der Entscheidungsfreiheit („job control“) massgeblich für das Stressniveau einer Person am Arbeitsplatz ist.

Mit der Erweiterung um die Komponente der sozialen Unterstützung („social support“) betont das JDCS-Modell, dass insbesondere die Unterstützung durch Mitarbeitende sowie Vorgesetzte eine puffernde Funktion („buffer hypothesis“) in Bezug auf Stress haben kann. Dies bedeutet, dass hohe Anforderungen am Arbeitsplatz, wie sie etwa im Lehrberuf häufig auftreten, weniger stark belastend erlebt werden, wenn ausreichend SoU vorhanden ist (Karasek & Theorell, 1990; Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2016; Fiorilli et al., 2017).

Nach dem JDCS-Modell entstehen besonders belastende Arbeitssituationen, sogenannte „high-strain jobs“, dann, wenn hohe Anforderungen mit einem geringen Mass an Kontrolle und fehlender SoU zusammentreffen (Abbildung 1). Solche Situationen können zu einem erhöhten Risiko für psychische und physische Erkrankungen führen (Van der Doef & Maes, 1999).

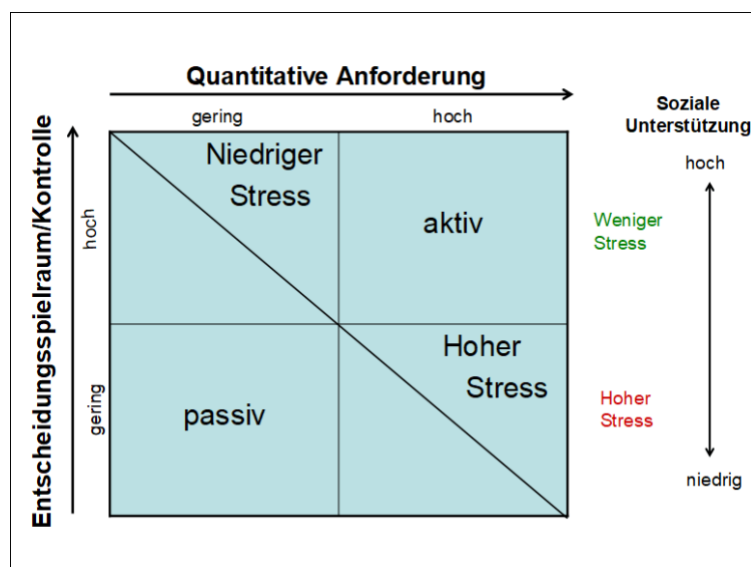


Abbildung 1: Job-Demand-Control-Support-Modell nach Karasek und Theorell (1990), in Anlehnung an Van der Doef und Maes (1999).

Das Modell beschreibt die Wechselwirkungen zwischen Arbeitsanforderungen, Entscheidungsspielraum und sozialer Unterstützung im Kontext arbeitsbezogenen Stresserlebens. Soziale Unterstützung wird als protektiver Faktor modelliert, der Stress abpuffern kann. Die Komponente der SoU nimmt innerhalb dieses Modells eine zentrale Rolle ein, da sie als Ressource sowohl zur Bewältigung belastender Situationen als auch zur Erhaltung psychischer Gesundheit angesehen wird (Karasek & Theorell, 1990). Insbesondere in sozialen Berufen wie dem Lehrberuf konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass SoU im beruflichen Umfeld mit einem geringeren Mass an wahrgenommenem Stress, einer höheren beruflichen Zufriedenheit sowie einer geringeren Burnout-Gefährdung assoziiert ist (Väisänen et al., 2016; Fiorilli et al., 2017). Wie bereits in Kapitel 2.1 sowie 2.2 erwähnt, wird lediglich das Mass an wahrgenommenem Stress der beschriebenen möglichen Auswirkungen empirisch erhoben.

In der vorliegenden Arbeit dient das JDCS-Modell als theoretischer Bezugsrahmen, um den Zusammenhang zwischen SoU im Kollegium und wahrgenommenem Stress im schulischen Kontext zu erklären. Dabei wird angenommen, dass SoU im Sinne des JDCS-Modells eine protektive Wirkung entfalten und somit das subjektive Stresslevel verringern kann, insbesondere bei gleichzeitig hohen beruflichen Anforderungen. Dieser Zusammenhang wird im empirischen Teil der Arbeit mittels standardisierter Fragebögen (F-SozU und PSS-10) untersucht.

2.4 Empirische Befunde zu Stress und sozialer Unterstützung (Forschungsstand)

Dieses Kapitel fasst zentrale empirische Studien zusammen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen SoU und dem Stresserleben von Lehrpersonen befassen. Neben allgemeinen Befunden werden auch spezifische Effekte einzelner Subdimensionen von SoU beleuchtet. Abschliessend werden bestehende Forschungslücken herausgearbeitet, die in der vorliegenden Arbeit adressiert werden.

Diverse empirische Studien der letzten Jahre belegen den Zusammenhang zwischen SoU und dem Stresserleben bei Lehrpersonen (Shen, 2009; Ferguson, Mang & Frost, 2017). Der schulische Berufsalltag ist durch hohe psychische und organisatorische Anforderungen geprägt, die durch unterschiedliche Konstellationen von SoU entweder abgeschwächt oder verstärkt werden können (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Fiorilli et al. (2017) fanden in einer Studie mit italienischen Lehrpersonen, dass SoU negativ mit Stress und Burnout-Symptomen korreliert. Insbesondere die interne soziale Unterstützung innerhalb der Schule, durch Mitarbeitende oder die Schulleitung, wurde als bedeutender Schutzfaktor für das psychische Wohlbefinden identifiziert. Besonders dann, wenn Lehrpersonen zufrieden mit der erhaltenen SoU sind (ebd.). Ähnliche Befunde liefern Benevene, De Stasio & Fiorilli (2020), die aufzeigen, dass Lehrpersonen, die sich in ein unterstützendes Schulumfeld eingebunden fühlen, signifikant geringere Werte auf Stresserfassungsinstrumenten aufzeigen und von einem erhöhten Wohlbefinden berichten. Die genannten Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung schulinterner Unterstützungsnetzwerke, insbesondere in Belastungssituationen.

Auch Richards (2013) betont die Relevanz kollegialer Unterstützung für das Stressniveau von Lehrpersonen. In Situationen hoher beruflicher Anforderungen kann ein unterstützendes soziales Umfeld dabei helfen, Stress abzufedern und das berufliche Wohlbefinden zu stabilisieren – unabhängig davon, ob es sich um emotionale oder praktische Formen von Unterstützung handelt (ebd.).

Langfristige Effekte wurden in Studien von Soini, Pyhältö und Pietarinen (2010) beobachtet: SoU wurde nicht nur mit einer Reduktion des akuten Stresserlebens, sondern auch mit einer höheren Arbeitszufriedenheit, einer stärkeren beruflichen Identifikation sowie einer tieferen Fluktuation assoziiert. Damit wird SoU nicht nur als kurzfristige Ressource, sondern auch als Prädiktor für berufliche Stabilität verstanden (ebd.). Die genannten weiteren Aspekte nebst Stress werden jedoch nicht empirisch erhoben. Schaarschmidt (2004) und Lütke Lanfer, Pfeifer & Lahmann (2022) zeigen zudem auf, dass Lehrpersonen mit geringer SoU signifikant häufiger Anzeichen emotionaler Erschöpfung, verminderter Leistungsfähigkeit und psychosomatischer Beschwerden berichteten. Diese Ergebnisse unterstreichen die schützende Wirkung von SoU im schulischen Arbeitsumfeld. Auch diese Aspekte gelten lediglich der theoretischen Einordnung und werden nicht empirisch erhoben. Zusätzliche Erkenntnisse liefern Greenglass und Fiksenbaum (1996), die zeigen, dass soziale Integration, ein erfasstes Subkonstrukt von SoU, innerhalb des Kollegiums in besonderem Masse zur Reduktion von Stresserleben beiträgt. Van Horn et al. (2001) betonen, dass reziproke Austauschbeziehungen innerhalb des Kollegiums signifikant mit einem geringeren Stressniveau sowie erhöhtem psychischen Wohlbefinden von Lehrpersonen assoziiert sind. Patrick et al. (2010) identifizierten in ihrer Untersuchung zudem altersspezifische Unterschiede hinsichtlich sozialer Integration und wahrgenommener Unterstützung, wobei ältere Lehrkräfte insgesamt positivere Bewertungen angaben.

Eine differenzierte Operationalisierung von SoU erfolgt häufig mithilfe des F-SozU, einem etablierten Messinstrument, das zwischen emotionaler, praktischer und integrativer Unterstützung unterscheidet (Fydrich et al., 2007). Diese Differenzierung erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Buffer-Hypothese bedeutsam, wonach SoU, insbesondere emotionaler Art, Stressreaktionen abschwächen kann (Cohen & Wills, 1985).

In Hinblick auf theoretische Modelle wurde in der Literatur vereinzelt der Versuch unternommen, empirische Befunde im Rahmen des JDCS-Modells nach Karasek und Theorell (1990) zu kontextualisieren. Dabei steht die Annahme im Zentrum, dass SoU als Moderator zwischen arbeitsbedingten Anforderungen und gesundheitlichen Belastungen wirkt. Empirische Befunde hierzu sind im Kontext des Lehrberufs jedoch bislang uneinheitlich. Zwar wird die Bedeutung von SoU häufig betont, doch fehlt es an systematischen Untersuchungen, die den kombinierten Einfluss von SoU und Stress unter Berücksichtigung differenzierter Subdimensionen von SoU (emotionale vs. praktische Unterstützung vs. soziale Integration vs. Reziprozität) empirisch analysieren. Bisherige Studien messen oft nur Gesamtwerte von SoU, was die präzise Wirkung einzelner Dimensionen verschleiert. (z.B. Shen, 2009; Mang & Frost, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Daraus ergibt sich eine zentrale Forschungslücke, die in der vorliegenden Arbeit adressiert wird. Insbesondere wird untersucht, inwiefern SoU mit ihren Subdimension, gemessen anhand des F-SozU S-54, mit dem subjektiv empfundenen Stress, erfasst über die PSS-10, in Zusammenhang steht. Die Kombination dieser beiden validierten Instrumente erlaubt eine differenzierte empirische Analyse dieses bislang weitestgehend unaufgedeckten Zusammenhangs. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Beitrag zur psychologischen Forschung im Kontext schulischer Arbeitsbelastung sowie zur Präventionsforschung im Bildungssystem.

2.5 Relevante demografische Einflussfaktoren

Demografische Merkmale sind relevante Prädiktoren für das Stresserleben und die SoU bei Lehrpersonen (Klein et al., 2016). Sie können als direkte Einflussfaktoren fungieren (ebd.). Im vorliegenden Kapitel werden diese Einflussfaktoren systematisch dargestellt und mit bestehenden Befunden verknüpft. Die detaillierte Ableitung der Hypothesen erfolgt anschliessend in Kapitel 2.6 im Anschluss an die Forschungsfragen.

2.5.1 Geschlecht

Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen wurden sowohl in Bezug auf Stresserleben als auch auf SoU nachgewiesen. Weibliche Lehrpersonen berichten häufiger über ein höheres subjektives Stressempfinden (Teles, Valle, Rodríguez, Piñeiro & Regueiro, 2020). Zudem zeigen sie tendenziell eine stärkere emotionale Involviertheit im Berufsalltag (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009). Während sich daraus ableiten lässt, dass Frauen stärker emotional engagiert arbeiten, fehlt bislang ein direkter empirischer Nachweis, dass sich dies auch in einer höheren wahrgenommenen emotionalen Unterstützung durch Mitarbeitende widerspiegelt. Diese Annahme stellt somit eine Forschungslücke dar, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit explorativ untersucht wird. Darüber hinaus nehmen Frauen tendenziell häufiger soziale Unterstützung in Anspruch als Männer (Kılavuz & İnandı, 2022).

2.5.2 Alter und Berufserfahrung

Alter und Berufserfahrung stehen in engem Zusammenhang mit dem Stressempfinden und der Nutzung von Unterstützungsressourcen im Lehrberuf. Jüngere Lehrpersonen sind tendenziell stärker durch Stress belastet, was auf geringere Erfahrung, fehlende Routinen und höheren Anpassungsdruck zurückgeführt werden kann (Rothland, 2013). Jedoch sind die empirischen Befunde diesbezüglich häufig widersprüchlich (ebd.). Mit zunehmender Berufserfahrung steigt hingegen die berufliche Selbstwirksamkeit, was zur Stressreduktion beitragen kann (Huber, Fruth, Avila-John & Ramirez, 2022).

Ein direkter empirischer Nachweis, dass auch die soziale Integration im Kollegium mit der Berufserfahrung zunimmt, liegt bislang nicht vor. Qualitative Hinweise deuten jedoch darauf hin, dass erfahrene Lehrpersonen tendenziell über stabilere kollegiale Netzwerke verfügen und stärker in reziproke Austauschprozesse eingebunden sind (Patrick, Elliot & Hulme, 2010). In der vorliegenden Arbeit wird diese potenzielle Entwicklung daher explorativ berücksichtigt.

Dieser Befund verweist auf eine spezifische Forschungslücke: Während der Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Stress vielfach belegt ist, fehlt es bislang an differenzierter empirischer Evidenz zur Beziehung zwischen Berufserfahrung und wahrgenommener sozialer Integration im schulischen Kollegium. Die vorliegende Arbeit greift diese Lücke auf und liefert einen ersten Beitrag zur empirischen Klärung.

2.5.3 Beschäftigungsumfang und Führungsverantwortung

Arbeitszeitmodell sowie Rollenfunktion (z. B. Klassenlehrperson mit Führungsverantwortung vs. Fachlehrperson ohne Führungsverantwortung) können bedeutsame Einflussfaktoren darstellen. Für den Zusammenhang zwischen Beschäftigungsumfang und Ressourcen zur Stressbewältigung liegen bislang uneinheitliche Befunde vor. Während Teilzeitbeschäftigung potenziell mehr Spielräume für Erholung und private Ausgleichsaktivitäten eröffnet, berichten Teilzeit-Lehrpersonen teils auch über erhöhte Belastungen durch Rollenkonflikte und unklare Aufgabenprofile (Seibt, Matz, Hegewald & Spitzer, 2012; Seibt & Kreuzfeld, 2021). Diese Aspekte werden jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht vertiefter empirisch untersucht. Es wird zudem angenommen, dass der Beschäftigungsumfang die Wahrnehmung praktischer Unterstützung (PU) beeinflussen könnte. Seibt et al. (2012) liefern dazu erste Hinweise. Diese Forschungslücke wird in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht. Lehrpersonen mit reduzierter Stundenzahl sind möglicherweise stärker auf kollegiale Hilfe bei organisatorischen Abläufen, Unterrichtsmaterialien oder Absprachen angewiesen, was dazu führen kann, dass PU häufiger in Anspruch genommen oder intensiver wahrgenommen wird. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass sie durch geringere Präsenzzeiten weniger in Alltagsroutinen und gegenseitige Hilfestrukturen eingebunden sind.

Führungsverantwortung, wie sie bei Klassenlehrpersonen typischerweise besteht, geht zudem mit zusätzlichem Organisations- und Beziehungsaufwand einher, was die Stressbelastung erhöhen kann (Rothland, 2013). Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, um differenzierte Zusammenhänge zwischen beruflichen Rollenmerkmalen, sozialer Unterstützung und Stresserleben zu analysieren.

2.5.4 Funktionsrolle (Heilpädagogik vs. Regelunterricht)

Rollenunterschiede im Lehrberuf bedingen oft unterschiedliche Stressoren und Ressourcen (Mansfield, 2021). Heilpädagogische Lehrpersonen übernehmen dabei spezifische Aufgabenprofile, die sich deutlich vom Regelunterricht unterscheiden können (Takala & Pirttimaa, 2009). Die Forscher zeigen, dass Heilpädagog:innen häufig in kleineren Lerngruppen unterrichten, intensivere individuelle Förderung leisten sowie Beratungs- und Koordinationsaufgaben innerhalb des Kollegiums übernehmen. Diese engere Kooperation mit anderen Fachpersonen und die vielfältigen Verantwortlichkeiten legen nahe, dass sich in der Heilpädagogik ein spezifisches Unterstützungsprofil entwickelt. Inwiefern sich dieses auch in der Wahrnehmung von SoU widerspiegelt, wird in der vorliegenden Arbeit explorativ untersucht. In der vorliegenden Arbeit wird daher überprüft, ob sich die SoU zwischen Lehrpersonen im Regelunterricht und in der Heilpädagogik systematisch unterscheidet.

2.5.5 Soziale Beziehungsmuster

Das subjektive Erleben von SoU wird auch durch reziproke Beziehungsmuster beeinflusst (Fydrich et al., 2007). Wenn Unterstützung nicht nur empfangen, sondern auch gegeben wird, kann dies das Zugehörigkeitsempfinden und die wahrgenommene Unterstützung verstärken (ebd.). Van Horn et al. (2001) zeigen, dass ein Mangel an reziproken Austauschbeziehungen im Kollegium signifikant mit höherem Stress und reduziertem Wohlbefinden bei Lehrpersonen assoziiert ist. Das Wohlbefinden wird jedoch nicht empirisch erhoben.

2.5.6 Persönlichkeitsmerkmale und psychologische Ressourcen

Persönlichkeitsmerkmale spielen eine bedeutende Rolle bei der Bewältigung beruflicher Belastungen (Mansfield, 2021). Es wurde gezeigt, dass Lehrkräfte mit höherer Resilienz tendenziell ein geringeres Stressempfinden berichten und adaptive Copingstrategien einsetzen (ebd.). Zudem steht emotionale Intelligenz nachweislich in Zusammenhang mit einer effektiveren Stressverarbeitung, einer geringeren Burnout-Gefährdung sowie einer positiveren Wahrnehmung von SoU (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013; Hidalgo-Fuentes et al., 2024). Diese psychologischen Ressourcen, wie Resilienz und emotionale Kompetenzen, sowie Persönlichkeitsmerkmale werden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht empirisch erhoben. Die genannten Erkenntnisse dienen daher ausschliesslich der theoretischen Einordnung der Forschungsfragen.

2.5.7 Schulklima und organisationale Einflussfaktoren

Unabhängig von den bisher in diesem Kapitel 2.5 beschriebenen individuellen Merkmalen spielen auch organisationale Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle für das Stresserleben und die wahrgenommene SoU von Lehrpersonen. Zu diesen Kontextfaktoren zählen unter anderem das allgemeine Schulklima, die kollegiale Zusammenarbeit sowie die wahrgenommene Anerkennung durch die Schulleitung (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Collie, Shapka & Perry, 2012). Studien zeigen, dass sich diese strukturellen Bedingungen zwischen einzelnen Schulen deutlich unterscheiden können und somit zu variierenden Belastungserfahrungen und Unterstützungsniveaus führen (Johnson, Kraft & Papay, 2012).

In der vorliegenden Arbeit wird nicht das gesamte Schulklima als umfassendes institutionelles Konstrukt erhoben, sondern gezielt die individuell wahrgenommene interne soziale Unterstützung am Arbeitsplatz (SoU). Diese subjektive Einschätzung spiegelt die Teilaspekte eines unterstützenden Schulklimas wider, insbesondere im Hinblick auf das direkte soziale Umfeld wie Kollegium oder die Führungspersonen, ersetzt jedoch keine systematische Erfassung organisationaler Merkmale wie Führungsstil, Schulstruktur oder Kommunikationskultur (Kliem et al., 2015; Barnová et al., 2022).

Das Schulklima wird daher in dieser Arbeit lediglich theoretisch berücksichtigt. Der Fokus der empirischen Untersuchung liegt auf der individuellen Wahrnehmung von SoU im schulischen Kontext. Aus wissenschaftlicher Sicht stellt sich dabei die Frage, ob sich die Ortschaften hinsichtlich des durchschnittlich wahrgenommenen Unterstützungsniveaus, bzw. Stresserlebens systematisch unterscheiden, unabhängig davon, ob organisationale Merkmale explizit erfasst wurden oder nicht.

Die daraus folgenden Forschungsfragen und Hypothesen werden im nächsten Kapitel systematisch dargestellt.

2.6 Theoretische Einbettung der Forschungsfragen und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen formuliert und darauf aufbauend die Hypothesen abgeleitet, basierend auf den in Kapitel 2.5 dargelegten theoretischen Modellen und empirischen Befunden. Eine strukturierte Übersicht der Zuordnung von Forschungsfragen, Hypothesen sowie deren theoretischen Bezugspunkten findet sich abschliessend in Tabelle 1.

Forschungsfrage 1:

Wie ausgeprägt ist das wahrgenommene Stresslevel bei Lehrpersonen und inwiefern lassen sich demografische Unterschiede feststellen?

Die in Kapitel 2.5 dargestellten Befunde zu Rollenkonflikten, Altersunterschieden und beruflicher Belastung (Rothland, 2013) legen nahe, dass Führungsverantwortung und Alter in Zusammenhang mit dem Stresserleben stehen.

Abgeleitete Hypothesen zur Forschungsfrage 1:

- **H1:** Lehrpersonen mit Führungsfunktion (z. B. Klassenlehrpersonen) weisen ein höheres Stresslevel auf als solche ohne Führungsfunktion.
- **H2:** Ältere Lehrpersonen berichten niedrigere Stresslevel als jüngere Lehrpersonen.

Forschungsfrage 2:

Wie ausgeprägt ist die wahrgenommene soziale Unterstützung im Lehrberuf, und welche individuellen oder strukturellen Merkmale sind damit assoziiert?

Hierbei wird auf theoretische Annahmen und empirische Belege Bezug genommen, dass SoU ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das durch Geschlecht (Demetriou et al., 2009), Alter (Patrick et al., 2010), Beschäftigungsumfang (Seibt & Kreuzfeld, 2021), Berufsrolle (Takala & Pirttimaa, 2009) und Beziehungsmuster (Fydrich et al., 2007) beeinflusst wird. Hypothesen H3-H12 prüfen diese Variablen differenziert. Dabei wird auch explizit versucht, die Subskalen von SoU im Kontext des Lehrberufs zu beleuchten.

Abgeleitete Hypothesen zur Forschungsfrage 2:

- **H3:** Männliche Lehrpersonen berichten eine geringere wahrgenommene soziale Unterstützung im Kollegium als weibliche Lehrpersonen.
- **H4:** Emotionale Unterstützung ist bei weiblichen Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei männlichen.
- **H5:** Praktische Unterstützung ist bei Teilzeit-Lehrpersonen höher als bei Vollzeit-Lehrpersonen.

- **H6:** Heilpädagog:innen berichten eine geringere wahrgenommene soziale Unterstützung als Lehrpersonen im Regelunterricht.
- **H7:** Die wahrgenommene soziale Unterstützung ist bei älteren Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei jüngeren.
- **H8:** Die soziale Integration steigt mit dem Alter der Lehrperson.
- **H9:** Die wahrgenommene soziale Integration ist bei Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung höher als bei Berufseinsteiger:innen.
- **H10:** Die wahrgenommene gegenseitige Unterstützung (Reziprozität) steigert die wahrgenommene soziale Unterstützung.
- **H11:** Emotionale Unterstützung kann als wichtigsten Prädiktor für soziale Unterstützung angesehen werden.
- **H12:** Zwischen den Ortschaften der Schulhäuser bestehen Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen sozialen Unterstützung.

Forschungsfrage 3:

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sozialer Unterstützung und dem subjektiv wahrgenommenen Stresslevel im Lehrberuf?

Im Sinne der Buffer-Hypothese (Cohen & Wills, 1985) wird angenommen, dass soziale Unterstützung, insbesondere emotionale und praktische Unterstützung, je nach Art des Stressors dazu beitragen kann, das wahrgenommene Stresslevel zu verringern. Hypothesen H13-H19 konkretisieren diese Annahmen und beleuchten die Subskalen von SoU und deren Einfluss auf das Stresserleben:

- **H13:** Je höher die wahrgenommene soziale Unterstützung, desto niedriger das wahrgenommene Stresslevel.
- **H14:** Je höher die emotionale Unterstützung, desto niedriger ist das wahrgenommene Stresserleben.
- **H15:** Praktische Unterstützung korreliert negativ mit dem Stresserleben im Lehrberuf.
- **H16:** Lehrpersonen, die eine hohe soziale Integration wahrnehmen, berichten ein geringeres Stressniveau.
- **H17:** Die drei Subdimensionen der sozialen Unterstützung sagen gemeinsam signifikant das Stresserleben vorher.
- **H18:** Emotionale Unterstützung ist der stärkste Prädiktor für niedriges Stresserleben im Vergleich zu den anderen beiden Subdimensionen.
- **H19:** Je höher die wahrgenommene Reziprozität im Kollegium, desto niedriger ist das berichtete Stresserleben von Lehrpersonen.

Tabelle 1 zeigt alle 19 Hypothesen, die Zuordnung zu der jeweiligen Forschungsfrage sowie den theoretischen Bezugspunkt. Die jeweiligen Forschungslücken sind entsprechend deklariert.

Tabelle 1

Übersicht der Hypothesen und theoretischen Bezugspunkte

Nr.	Forschungsfrage	Hypothese	Theoretischer Bezugspunkt
H1	F1	Lehrpersonen mit Führungsfunktion (z.B. Klassenlehrpersonen) weisen ein höheres Stresslevel auf als solche ohne Führungsfunktion.	Empirische Befunde zu Rollenkonflikten und höherer Belastung (Rothland, 2013)
H2	F1	Ältere Lehrpersonen berichten niedrigere Stresslevel als jüngere Lehrpersonen.	Alterseffekte auf Stress (Rothland, 2013)
H3	F2	Männliche Lehrpersonen berichten eine geringere wahrgenommene soziale Unterstützung im Kollegium als weibliche Lehrpersonen.	Geschlechtsunterschiede in SoU (Kılavuz & İnandı, 2022)
H4	F2	Emotionale Unterstützung ist bei weiblichen Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei männlichen.	Explorative Annahme (Forschungslücke) auf Basis theoretischer Überlegungen zur höheren emotionalen Involviertheit bei Frauen (Demetriou et al., 2009)
H5	F2	Praktische Unterstützung ist bei Teilzeit-Lehrpersonen höher als bei Vollzeit-Lehrpersonen.	Explorative Annahme (Forschungslücke), abgeleitet aus Belastungs- und Ressourcenprofilen bei Teilzeit-Lehrpersonen (Seibt et al., 2012)
H6	F2	Heilpädagog:innen berichten eine geringere wahrgenommene soziale Unterstützung als Regellehrpersonen.	Explorative Annahme (Forschungslücke), abgeleitet aus Rollenunterschiede Heilpädagogik: SoU bei Heilpädagog:innen tendentiell geringer (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009)
H7	F2	Die wahrgenommene soziale Unterstützung ist bei älteren Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei jüngeren.	Explorative Annahme (Forschungslücke) auf Basis theoretischer Überlegungen zur beruflichen Sozialisation (Patrick et al., 2010)
H8	F2	Die soziale Integration steigt mit dem Alter der Lehrperson.	Explorative Annahme (Forschungslücke) auf Basis qualitativer Hinweise (Patrick et al., 2010)
H9	F2	Die wahrgenommene soziale Integration ist bei Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung höher als bei Berufseinsteiger:innen.	Explorative Annahme (Forschungslücke) auf Basis qualitativer Hinweise (Patrick et al., 2010)
H10	F2	Die wahrgenommene gegenseitige Unterstützung (Reziprozität) steigert die wahrgenommene soziale Unterstützung.	Konzept Reziprozität (Fydrich et al., 2007)
H11	F2	Emotionale Unterstützung kann als wichtigster Prädiktor für soziale	Theoretische Ableitung aus der Buffer-Hypothese und der besonderen

		Unterstützung angesehen werden.	Bedeutung emotionaler Unterstützung (Cohen & Wills, 1985)
H12	F2	Zwischen den Ortschaften der Schulhäuser bestehen Unterschiede in der zentralen Tendenz bezüglich der SoU.	Untersuchung institutioneller Unterschiede (Johnson et al., 2012)
H13	F3	Je höher die wahrgenommene soziale Unterstützung, desto niedriger das wahrgenommene Stresslevel.	Buffer-Hypothese (Cohen & Wills, 1985) sowie Mohan & Sharma (2024)
H14	F3	Je höher die emotionale Unterstützung, desto niedriger ist das wahrgenommene Stresserleben.	JDCS-Modell (Karasek & Theorell, 1990)
H15	F3	Praktische Unterstützung korreliert negativ mit dem Stresserleben im Lehrberuf.	JDCS-Modell (Karasek & Theorell, 1990)
H16	F3	Lehrpersonen, die eine hohe soziale Integration wahrnehmen, berichten ein geringeres Stressniveau.	Stresspuffernde Wirkung sozialer Integration auf das psychische Wohlbefinden (Greenglass & Fiksenbaum, 1996).
H17	F3	Die drei Subdimensionen der sozialen Unterstützung sagen gemeinsam signifikant das Stresserleben von Lehrpersonen vorher.	Explorative Annahme (Forschungslücke) basierend auf dem JDCS-Modell (Karasek & Theorell, 1990) sowie empirischen Einzelbefunden zu sozialer Unterstützung und Stress bei Lehrpersonen (Greenglass & Fiksenbaum, 1996; Fiorilli et al., 2017)
H18	F3	Emotionale Unterstützung ist der stärkste Prädiktor für niedriges Stresserleben im Vergleich zu den anderen beiden Subdimensionen.	Theoretische Annahme basierend auf der Buffering-Hypothese von Cohen und Wills (1985), wonach insbesondere emotionale Unterstützung, wenn sie als verfügbar wahrgenommen wird und von engen, vertrauensvollen Beziehungen stammt, eine zentrale Rolle bei der Pufferung von Stressbelastungen spielt.
H19	F3	Je höher die wahrgenommene Reziprozität im Kollegium, desto niedriger ist das berichtete Stresserleben von Lehrpersonen.	Theoretische Ableitung auf Basis von Van Horn et al. (2001), die zeigen, dass ein Mangel an reziproken Austauschbeziehungen im Kollegium signifikant mit höherem Stress und reduziertem Wohlbefinden bei Lehrpersonen assoziiert ist.

3 Methodik

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung. Dargestellt werden zunächst das Forschungsdesign sowie die Stichprobe und das Erhebungsverfahren. Anschliessend erfolgt eine Darstellung der eingesetzten Messinstrumente sowie deren Operationalisierung der Konstrukte Stress und SoU. Darauf aufbauend werden die Durchführung der a-priori Poweranalyse zur Bestimmung der erforderlichen Stichprobengrösse, die statistischen Auswertungsverfahren sowie die Gütekriterien erläutert.

3.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Masterarbeit folgt einem quantitativen, querschnittlichen Forschungsdesign. Im Zentrum steht die hypothesenprüfende Untersuchung, ergänzt durch explorative Analysen, die gezielt bislang wenig erforschte Aspekte von SoU und Stress im schulischen Kontext aufgreifen. Das Design ist gut geeignet, um Hypothesen zu prüfen und erste Informationen über Prävalenzen und Zusammenhänge zu liefern, die andere Studiendesigns anregen (Wang & Cheng, 2020). Gleichzeitig ist es dafür geeignet, bestehende theoretische Annahmen empirisch zu überprüfen und Forschungslücken zu adressieren, die sich aus der bisherigen Literatur ableiten lassen (Taris, Kessler & Kelloway, 2021).

Ziel ist es, einerseits den Status Quo des vorhandenen Stresslevels sowie der SoU im Aargauer Schulsystem zu erheben. Andererseits wird auch der Zusammenhang zwischen SoU im Kollegium und dem subjektiv empfundenen Stresserleben von Lehrpersonen differenziert untersucht. Gleichzeitig wird geprüft, wie verschiedene demografische (Alter, Geschlecht) und berufsbezogene Merkmale (Berufserfahrung, Beschäftigungsgrad, Funktionsrolle) sowie strukturelle Unterschiede zwischen Schulhäusern resp. den Ortschaften mit der SoU und dem Stressniveau zusammenhängen.

Ein zentraler Mehrwert der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass, anders als in vielen früheren Studien, in denen SoU vorwiegend über aggregierte Gesamtmasse operationalisiert wurde (z. B. Dunkel et al., 2005; Fiorilli et al., 2017; Ferguson et al., 2017; Turner et al., 2022; Mohan & Sharma, 2024), eine differenzierte Betrachtung ihrer Subdimensionen erfolgt. Diese sind: Emotionale Unterstützung (EU), praktische Unterstützung (PU), soziale Integration (SI) sowie wahrgenommene Reziprozität (Fydrich et al., 2007). Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur Feinauflösung bislang pauschal behandelter Zusammenhänge und zur besseren Verortung sozialer Unterstützungsdimensionen im schulischen Kontext.

Die Datenerhebung erfolgte standardisiert über eine Online-Umfrage und wurde im September 2025 durchgeführt. Die Zielgruppe umfasst aktive Lehrpersonen der Primarstufe (1. - 6. Klasse) aus 22 Schulhäusern im Kanton Aargau, Schweiz. Angestrebt wurde eine Stichprobengrösse von ungefähr 200 Personen. Dabei sollten mindestens 33 Personen Vollzeit als Lehrpersonen arbeiten, mindestens 31 Personen jeweils männlich sowie weiblich sein und 31 Personen der Berufsgruppe Heilpädagog:innen angehören. Eine detaillierte Poweranalyse folgt in Kapitel 3.3.

Die Teilnahme erfolgte freiwillig, anonym und datenschutzkonform. Zu Beginn der Befragung wurde eine Einverständniserklärung unterbreitet, die über Anonymität und vertrauliche Datenverarbeitung informierte. Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die Rückschlüsse auf einzelne Personen erlauben.

Verwendet werden folgende valide und etablierte Erhebungsinstrumente:

- F-SozU S-54 zur Erfassung allgemeiner sozialer Unterstützung (Fydrich et al., 2007)
- PSS-10 zur Messung des wahrgenommenen Stresses (Cohen et al., 1983; deutsche Version: Klein et al., 2016)

Zusätzlich werden folgende soziodemografische und berufsbezogene Variablen erhoben:

- Geschlecht
- Alter
- Berufserfahrung (in Jahren)
- Beschäftigungsgrad (Vollzeit, Teilzeit)
- Funktionsrolle (z. B. Klassenlehrperson, Fachlehrperson, Heilpädagog:in)
- Schulhauszugehörigkeit

Am Ende der Umfrage hatten die Probanden zudem die Möglichkeit, in einer Freitextantwort zusätzliche individuelle Besonderheiten hinsichtlich Stress und SoU in ihrer aktuellen Lebenssituation zu schildern. Auf diese Weise können potenzielle Ausreisserwerte besser nachvollzogen und interpretiert werden. Die Datenauswertung erfolgte mittels des Statistikprogramms Jamovi (Version 2.3). Abhängig von den jeweiligen Hypothesen wurden unterschiedliche statistische Verfahren eingesetzt, darunter deskriptive Analysen, Gruppenvergleiche (t-Tests, Mann-Whitney-U-Test & Kruskal-Wallis-Test), Korrelationsanalysen sowie lineare und multiple Regressionsanalysen mit Beta-Vergleichen. Die Kombination dieser Verfahren ermöglicht (laut Verfasser dieser Arbeit) eine umfassende Prüfung sowohl gruppenspezifischer Unterschiede als auch linearer Zusammenhänge zwischen Unterstützungsdimensionen und Stresserleben.

3.2 Stichprobe

Untersucht wurden aktive Regellehrpersonen sowie Heilpädagog:innen an deutschsprachigen öffentlichen Schulen im Kanton Aargau, Schweiz, welche auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) arbeiten. Dafür wurden alle beteiligten Schulhäuser einzeln und persönlich telefonisch angefragt. Die Rekrutierung erfolgte über schulinterne Verteiler, welche durch die zuständigen Schulleitungen versendet wurden. Aufgrund der zu geringen Rücklaufquote wurden ergänzend 20 Lehrpersonen aus drei Oberstufen (7. Bis 9. Klasse) sowie weitere Schulstandorte (ebenfalls im Kanton Aargau) einbezogen. Einschlusskriterien waren eine aktuelle Lehrtätigkeit sowie ausreichende Deutschkenntnisse zur Bearbeitung des standardisierten Fragebogens. Die Deutschkenntnisse, wie sie im Lehrberuf benötigt werden, reichten dafür aus. Ausschlusskriterien wurden keine formuliert. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 22 und 65 Jahren, mit einem Durchschnitt von 47,7 Jahren.

Insgesamt konnten 139 Frauen sowie 35 Männer akquiriert werden, die im Mittel über eine Berufserfahrung von 16,5 Jahren verfügen. Die Geschlechterverteilung entspricht den nationalen Lehrkräfteverhältnissen (Bundesamt für Statistik, 2025). So wird im Vergleich mit dem Kanton Aargau ein Frauenanteil von 75,8 % berichtet, was einem ungefähren Verhältnis von 4:1 entspricht. Auch das Durchschnittsalter von 44,4 Jahren sowie die durchschnittliche Berufserfahrung von 12,2 Jahren stimmen weitgehend mit den statistischen Daten des Schulpersonals überein (Bundesamt für Statistik, 2025).

Die Teilnahme war freiwillig, anonym und erfolgt im Rahmen einer einmaligen Online-Befragung. Es wurde eine Stichprobengrösse von ungefähr $N = 200$ Personen angestrebt. Dies konnte mit einem $N = 174$ weitestgehend erreicht werden. Dabei wurde darauf geachtet, dass die benötigte Gruppengrösse zur Untersuchung der definierten Variablen genügend gross ist. Diese sind im Kapitel 3.3 Stichprobenplanung (Poweranalyse) detailliert dargestellt. Die ausführliche Zusammensetzung der finalen Stichprobe (z. B. Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Beschäftigungsgrad, Funktionsrolle, Schulhauszugehörigkeit) wird in Kapitel 4 systematisch dargestellt.

3.3 Stichprobenplanung (Poweranalyse)

Zur Bestimmung der erforderlichen Stichprobengrösse wurde eine a-priori Poweranalyse mit dem Programm G*Power Version 3.1 (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) durchgeführt. Ziel war es, für jede Hypothese die minimale Fallzahl zu ermitteln, um Effekte mittlerer Grösse (Cohen's $d = 0.50$ für t -Tests, $r = 0.30$ für Korrelationen, $f^2 = 0.15$ für Regressionsanalysen sowie ein mittlerer Effekt $f = 0.25$ für den Kruskal-Wallis-Test) mit einer Teststärke von $(1 - \beta) = 0.80$ und einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ verlässlich festzustellen (Bortz & Schuster, 2010).

Beispielhaft ergaben sich folgende Fallzahlen:

- Für Hypothese H1 (t-Test zwischen zwei Gruppen) werden $n = 102$ Personen benötigt (51 pro Gruppe).
- Für Hypothesen H13-H19 (multiple Regression mit bis zu drei Prädiktoren sowie Korrelation) ergibt sich eine Mindeststichprobengrösse von $n = 55$ bis $n = 77$ bei den Regressionen sowie $n = 106$ bei der Korrelation.
- Für Hypothese H12 (Unterschiede zwischen Ortschaften mittels Kruskal-Wallis-Test) liegt die empfohlene Mindestzahl bei 20 Personen pro Gruppe.

Eine vollständige tabellarische Übersicht aller Hypothesen, Testverfahren und berechneten Stichprobengrössen ist in Tabelle 2 in Kapitel 3.6 ersichtlich.

Die geplante Zielstichprobengrösse von 200 Personen erscheint vor diesem Hintergrund akzeptabel, um die zentralen Hypothesen unter realistischen Annahmen mit angemessener Power zu testen (Bortz & Schuster, 2010).

3.4 Erhebungsinstrumente

Für die Datenerhebung im Rahmen dieser Arbeit kamen etablierte Skalen zum Einsatz, die über einen Online-Fragebogen erhoben wurden und die relevanten Variablen messen (Cohen et al., 1983; Fydrich et al., 2007). Diese Vorgehensweise hat gegenüber der Neuentwicklung von Skalen zwei wesentliche Vorteile: Zum einen ermöglicht die Nutzung bereits existierender Skalen eine bessere Vergleichbarkeit mit früheren Forschungsergebnissen und somit eine stärkere Anbindung an die psychologische Forschung zu Stress und SoU. Zum anderen zeichnen sich vorhandene Skalen in der Regel durch gute psychometrische Eigenschaften aus, da Reliabilität und Konstruktvalidität bereits in verschiedenen Studien überprüft worden sind (Cohen et al., 1983; Brewerton & Millward, 2001; Fydrich et al., 2007; Döring, 2023). Dies wird in Kapitel 3.8 (Gütekriterien) vertiefter dargelegt.

Das subjektive Stressempfinden (AV1) wird mittels der PSS-10 (Perceived Stress Scale) nach Cohen et al. (1983) erhoben (deutsche Version: Klein et al., 2016). Die Skala besteht aus 10 Items, die das wahrgenommene Mass an Stress während der letzten vier Wochen erfassen. Die Antworten erfolgen auf einer 5-stufigen Likert-Skala von (0) = *nie* bis (4) = *sehr oft*.

Zur Erfassung sozialer Unterstützung (AV2) wird der Fragebogen F-SozU S-54 nach Fydrich et al. (2007) eingesetzt, der (normalerweise) 54 Items umfasst und die Subskalen emotionale Unterstützung (EU), praktische Unterstützung (PU), soziale Integration (SI) und Reziprozität (wechselseitige Unterstützung im Kollegium) sowie *Soziale Belastung* abbildet. Die Skala «Soziale Belastung», die 12 Items umfasst, wurde aufgrund von Redundanzen hinsichtlich der Forschungsfragen und Hypothesen sowie zur möglichst kurzen Gestaltung des Fragebogens entfernt. Zumal die psychometrische Qualität und Validität der verbleibenden Skalen dadurch nicht beeinträchtigt wird, ist dieses Verfahren für die vorliegende Arbeit angemessen (Fydrich et al., 2007; Moosbrugger & Kelava, 2020).

Dementsprechend werden für diese Arbeit 42 Items des F-SozU Fragebogens verwendet. Alle Items werden auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1) *trifft nicht zu* bis (5) *trifft genau zu* beantwortet. Einige Items des F-SozU Fragebogens wurden für die Umfrage leicht dem schulischen Kontext angepasst. So wurde beispielsweise das Item 1 von «Ich habe Menschen, die sich um meine Wohnung (Blumen, Haustiere) kümmern können, wenn ich mal nicht da bin.» zu: «Ich habe Menschen, die sich um mein Klassenzimmer/Arbeitsort kümmern können, wenn ich mal nicht da bin (z.B. Blumen/Pflanzen giessen).» angepasst. Ein weiteres Beispiel wäre das ursprüngliche Item 9 von: «Ich habe Freund:innen/Angehörige, die auch mal gut zuhören können, wenn ich mich aussprechen möchte.» zu «Ich habe Personen in meinem Arbeitsumfeld die auch mal gut zuhören können, wenn ich mich aussprechen möchte.». Solche leichten Item-Anpassungen sind gemäss Moosbrugger & Kelava (2020) zulässig, solange die inhaltliche Aussage erhalten bleibt und die sprachliche Zielgruppenangemessenheit beachtet wird, um valide und verzerrungsfreie Messungen zu gewährleisten. Eine ausführliche Tabelle in welcher alle ursprünglichen sowie angepassten Items ersichtlich sind, ist im Anhang dargestellt.

Beide Instrumente gelten als reliabel, international etabliert und wurden mehrfach in schulischen und psychosozialen Kontexten validiert (Fydrich et al., 2007; Klein et al., 2016; Lee & Jeong, 2019). Die gesamte Bearbeitungszeit des Fragebogens lag bei ca. 15 Minuten.

3.5 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum des Monats September 2025 mittels einer standardisierten, anonymen Onlinebefragung über die Plattform Tivian (Unipark) durchgeführt. Zur Vorbereitung wurde ein Pretest des Fragebogens im August 2025 mit fünf Personen durchgeführt, um Verständlichkeit, technische Funktionalität und Benutzer:innenführung zu prüfen (Döring, 2023). Vier Personen davon arbeiten selbst aktiv im Lehrberuf. Das Feedback floss in kleinere Anpassungen an Formulierungen und Layout ein. Die über die Plattform Tivian (Unipark) erstellte Befragung wurde dadurch weiter optimiert. Die im Pretest erhobenen Daten wurden nicht in die Hauptanalyse einbezogen. Die quantitative Datenerhebung mittels eines Online-Fragebogens, eignet sich aufgrund der benutzer:innenfreundlichen Handhabung sowie seiner hohen Effizienz (Döring, 2023). Es können jedoch Selbstselektionseffekte auftreten, wodurch Verzerrungen entstehen können, die nicht mit der Allgemeinbevölkerung übereinstimmen (Topolovec & Natarajan, 2016). Dies bedeutet, dass Personen, die an Online-Erhebungen teilnehmen sich z.B. bezüglich ihrer Motivation und Internetaffinität unterscheiden können gegenüber Nicht-Teilnehmenden (ebd.). Andrade (2020) ergänzt: Online-Erhebungen bieten einen einfachen, kostengünstigen Zugang zu grossen Stichproben, weisen jedoch methodische Limitationen auf, insbesondere in Bezug auf die Beschreibbarkeit der Grundgesamtheit und mögliche Selektionsverzerrungen. Nichtsdestotrotz wird eine Online-Erhebung für die vorliegende Stichprobe von Lehrpersonen gemäss Empfehlungen von Reyes-Fournier, Cumella, Blackman, March & Pedersen (2020) und Döring (2023) als passend empfunden. Es empfiehlt sich, in Online-Befragungen zunächst die inhaltlich zentralen Skalen wie in vorliegender Arbeit Stress oder SoU zu erheben, da dies unverfälschte und authentische Antworten der Teilnehmenden begünstigen kann (Krosnick, 1999; Porst, 2014; Döring, 2023). Es ist zudem wichtig, die thematische Kontinuität zu wahren, damit der Befragungsablauf für die Teilnehmenden logisch und nachvollziehbar bleibt (Porst, 2014). Die Erhebung personenbezogener und soziodemografischer Daten erfolgt am Ende, um Priming-Effekte und soziale Erwünschtheit zu vermeiden und die Validität der Skalenmessungen zu gewährleisten (Porst, 2014). Diese Reihenfolge orientiert sich am wissenschaftlich anerkannten Trichterprinzip, das zur Minimierung der Dropout-Rate und zur Verbesserung der Datenqualität beitragen kann (Schwarz, 1999; Porst, 2014; Döring, 2023).

Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Schulleitungen der beteiligten Schulen informierten das Kollegium im Vorfeld über die Erhebung und stellten den Befragungslink über interne Verteiler zur Verfügung. Es wurde ebenfalls ein Flyer mit QR-Code (für die effiziente Nutzung über Smartphone) in den Schulen aufgehängt. Zusätzlich wurden alle potenziellen Teilnehmenden in einem Einleitungstext auf der Startseite des Fragebogens über Zielsetzung, Inhalte, Datenschutz und freiwillige Teilnahme informiert.

Vor Beginn der Befragung mussten die Teilnehmenden aktiv ihr Einverständnis zur Teilnahme und Datenverarbeitung erteilen (in Form eines Häkchens). Die Erhebung erfolgte vollständig anonym, es

wurden keine personenbezogenen Daten gespeichert, die Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen würden. Die Daten werden ausschliesslich für wissenschaftliche Zwecke verwendet, und (bei Bedarf) eine Rückmeldung auf aggregierter Ebene an die Schulleitungen gegeben.

3.6 Variablenübersicht und Operationalisierung

Die vorliegende Arbeit behandelt grundsätzlich zwei abhängige Variablen: Das subjektive Stressempfinden im Gesamtscore (AV1) gemessen mit dem PSS-10 (Cohen et al., 1983) sowie die wahrgenommene soziale Unterstützung im Gesamtscore (SoU) als AV2 gemessen mit dem F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007). Die unabhängigen Variablen sind generell die Subdimensionen der sozialen Unterstützung (emotionale & praktische Unterstützung, soziale Integration), Reziprozität sowie relevante demografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Beschäftigungsumfang, Funktionsrolle und Schulhauszugehörigkeit). Je nach Hypothese könnten strenggenommen jeweils auch einzelne Subdimensionen manchmal als eine AV betrachtet werden. Z.B. bei der Hypothese H4: «Emotionale Unterstützung ist bei weiblichen Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei männlichen.» In solch spezifischen Fällen wird dies jeweils so erwähnt, jedoch einfachheitshalber im Gesamtbild von UV's gesprochen. Eine Übersicht der Hypothesen, Variablen, der statistischen Testverfahren sowie der G*Power Annahmen sind folgend der Tabelle 2 entnehmen.

Tabelle 2

*Übersicht Hypothesen, statistische Verfahren, Variablen & G*Power Annahmen*

Hypothese	Statistisches Verfahren	Parametrik	AV / UV	G*Power-Annahmen (a priori)
H1	t-Test (2 Gruppen)	Parametrisch	AV: Stress, UV: Führungsfunktion	$d = 0.5$, $n = 102$ (51 pro Gruppe)
H2	Lineare Regression	Parametrisch	AV: Stress, UV: Alter	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H3	t-Test (2 Gruppen)	Parametrisch	AV: SoU, UV: Geschlecht	$d = 0.5$, $n = 156$ (Verhältnis 4:1 Frauen/Männer \rightarrow 0.25) 125 Frauen, 31 Männer
H4	t-Test (2 Gruppen)	Parametrisch	AV: Emotionale U, UV: Geschlecht	$d = 0.5$, $n = 156$ (Verhältnis 4:1 Frauen/Männer \rightarrow 0.25) 125 Frauen, 31 Männer Power = 0.8
H5	t-Test (ungleiche Gruppen)	Parametrisch	AV: Praktische U, UV: Beschäftigungsumfang	$d = 0.5$, $n = 134$ (Verhältnis 3:1 Teilzeit/Vollzeit \rightarrow 101 Teilzeit, 33 Vollzeit, Power = 0.8
H6	t-Test (ungleiche Gruppen)	Parametrisch	AV: SoU, UV: Berufsgruppe	$d = 0.5$, $n = 156$ (Verhältnis 4:1 Regellehrpersonen/Heilpädagog:innen \rightarrow 125 Regelehrpersonen, 31 Heilpädagog:innen, Power = 0.8
H7	Lineare Regression	Parametrisch	AV: SoU, UV: Alter	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8

H8	Lineare Regression	Parametrisch	AV: Soziale Integration, UV: Alter	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H9	Lineare Regression	Parametrisch	AV: Soziale Integration, UV: Berufserfahrung	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H10	Lineare Regression	Parametrisch	AV: SoU, UV: Reziprozität	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H11	Multiple Regression	Parametrisch	AV: SoU, UV: Subskalen	$f^2 = 0.15$, $n = 85$, Power = 0.8 (3 Prädiktoren)
H12	Kruskal-Wallis-Test	Nichtparametrisch	AV: SoU, UV: Ortschaften	$f = 0.25$, $n = 140$ (7 Gruppen à 20)
H13	Lineare Regression	Parametrisch	AV: Stress, UV: SoU	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H14	Lineare Regression Anstatt Korrelation	Parametrisch	AV: Stress, UV: Emotionale U	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H15	Korrelation	Parametrisch	AV: Stress, UV: Praktische U	$q = 0.5$, $n = 106$, Power = 0.8
H16	Lineare Regression	Parametrisch	AV: Stress, UV: Soziale Integration	$f^2 = 0.15$, $n = 55$, Power = 0.8
H17	Multiple Regression	Parametrisch	AV: Stress, UV: Subskalen	$f^2 = 0.15$, $n = 77$ (3 Prädiktoren)
H18	Regression + Beta-Vergleich	Parametrisch	AV: Stress, UV: Subskalen	$f^2 = 0.15$, $n = 77$ (3 Prädiktoren)
H19	Korrelation	Parametrisch	AV: Stress, UV: Reziprozität	$q = 0.5$, $n = 106$, Power = 0.8

3.7 Statistische Auswertung

Die statistische Analyse wurde mit dem Programm Jamovi (Version 2.3) durchgeführt. Zunächst erfolgte eine deskriptive Analyse der erhobenen Variablen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Mediane und Häufigkeiten), um einen Überblick über die Stichprobenmerkmale und die zentralen Tendenzen zu gewinnen (Bortz & Schuster, 2010). Zur Prüfung der Hypothesen kamen, abhängig von Variablentyp und Verteilung, unterschiedliche inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz. Die Auswahl der Verfahren orientierte sich an den Empfehlungen von Bortz & Schuster (2010). Alle Analysen wurden mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ durchgeführt (ebd.). Effektstärken (Cohen's d , r bzw. f^2) wurden jeweils angegeben und inhaltlich interpretiert (ebd.).

3.7.1 Mittelwertsvergleiche

Für Gruppenvergleiche zwischen unabhängigen Stichproben wurden, abhängig von der Erfüllung der Testvoraussetzungen, parametrische (t-Tests) oder nichtparametrische Verfahren (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-Test) eingesetzt (Bortz & Schuster, 2010).

Parametrische t-Tests wurden für folgende Hypothesen vorgesehen:

- H1: Führungsfunktion (ja / nein) und Stresslevel
- H3: Geschlecht und soziale Unterstützung
- H4: Geschlecht und emotionale Unterstützung
- H5: Teilzeit vs. Vollzeit (praktische Unterstützung)
- H6: Regellehrpersonen vs. Heilpädagog:innen (soziale Unterstützung)

Die Voraussetzungen für parametrische Tests (Normalverteilung innerhalb der Gruppen, Varianzhomogenität nach Levene sowie Unabhängigkeit der Beobachtungen) wurden jeweils vorab geprüft (Bortz & Schuster, 2010). Wenn die Normalverteilungsannahme nach dem Shapiro-Wilk-Test verletzt war ($p < .05$) oder deutliche Varianzunterschiede bestanden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test als robustes Alternativverfahren eingesetzt (ebd.).

Dies betraf die Hypothesen H3, H4, H5 und H6, bei denen signifikante Abweichungen von der Normalverteilung festgestellt wurden.

Für Hypothese H12, die mögliche Unterschiede in SoU zwischen verschiedenen Ortschaften untersucht, wurde aufgrund der geringen Fallzahlen pro Gruppe ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Dieses Verfahren erlaubt eine robuste Prüfung zentraler Tendenzen (Medianwerte) bei mehr als zwei Gruppen und ist unempfindlich gegenüber Verletzungen der Verteilungsannahmen (Bortz & Schuster, 2010). Bei signifikanten Ergebnissen wurden Post-hoc-Analysen mit Bonferroni-Korrektur vorgenommen (ebd.).

3.7.2 Korrelationsanalysen

Zur Überprüfung linearer Zusammenhänge zwischen kontinuierlichen Variablen wurden, je nach Verteilungsform, Pearson- oder Spearman-Korrelationen berechnet. Diese kamen insbesondere bei den Hypothesen H15 und H19 zum Einsatz, die den Zusammenhang zwischen den Subdimensionen der sozialen Unterstützung und dem wahrgenommenen Stresserleben untersuchen. Die Stärke der Korrelation wurde nach Cohen (1988) klassifiziert ($r \approx .10$ = gering, $.30$ = mittel, $.50$ = stark).

3.7.3 Regressionsanalysen

Zur Prüfung von Zusammenhängen und zur Vorhersage der abhängigen Variablen wurden lineare und multiple Regressionsanalysen berechnet. Hierbei diente das wahrgenommene Stresserleben (PSS-10) bzw. die soziale Unterstützung (F-SozU S-54) als abhängige Variablen, während soziodemografische Merkmale und Subskalen der sozialen Unterstützung als Prädiktoren fungierten. Die eingesetzten Regressionsmodelle belaufen sich auf folgende:

Lineare Regressionen:

- H2 (Alter → Stresslevel)
- H7-H9 (Alter bzw. Berufserfahrung → soziale Integration bzw. Unterstützung)
- H10 (Reziprozität → soziale Unterstützung)
- H13, H14, H16 (Subdimensionen → Stresserleben)

Multiple Regressionen:

- H11 (Beitrag der drei SoU-Subskalen zur Erklärung von SoU)
- H17 und H18 (Einfluss der Subskalen auf Stresserleben, inkl. Beta-Vergleich zur Prädiktorstärke)

Vor der Durchführung wurden die Voraussetzungen für Regressionsanalysen auf Normalverteilung der Residuen, Homoskedastizität, Linearität, und Multikollinearität in Jamovi (Version 2.3) geprüft (Bortz & Schuster, 2010).

3.7.4 Fehlerkontrolle und Interpretation

Da in der vorliegenden Arbeit insgesamt 19 Hypothesen am gleichen Datensatz geprüft werden, ist die Gefahr einer Alpha-Fehler-Kumulierung gegeben (Bortz & Schuster, 2010). Je mehr Einzelvergleiche am gleichen Datensatz durchgeführt werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass einzelne Testergebnisse zufällig signifikant ausfallen, obwohl in Wirklichkeit kein Effekt vorliegt (ebd.). Um diesem Risiko zu begegnen, wurden, wo notwendig, geeignete Korrekturverfahren wie z. B. die Bonferroni-Korrektur im Rahmen von Post-hoc-Tests angewendet (ebd.). Darüber hinaus erfolgt die Interpretation signifikanter Ergebnisse stets im inhaltlichen Kontext, unter besonderer Berücksichtigung der theoretischen Plausibilität und der Effektstärken (ebd.).

3.8 Gütekriterien

Zur Sicherstellung der wissenschaftlichen Qualität werden in der vorliegenden Arbeit etablierte und testtheoretisch geprüfte Erhebungsinstrumente verwendet (Moosbrugger & Kelava, 2020). Der F-SozU Fragebogen S-54 (Fydrich et al. 2007) sowie die PSS-10 Scale (Cohen et al., 1983; deutsche Version: Klein et al., 2016) sind mehrfach validierte Messinstrumente und widerspiegeln eine hohe Erfüllung der erwünschten wissenschaftlichen Gütekriterien. Dies bestätigen auch diverse weiterführende peer-reviewte Studien (Dunkel, Antretter, Fröhlich-Walser & Haring, 2005; Maroufizadeh et al., 2018; Zhang, Liu, Wang, Jianxia & Song, 2024). Die Bewertung der Gütekriterien folgt den drei zentralen Aspekten der klassischen Testtheorie: Objektivität, Reliabilität und Validität (Moosbrugger & Kelava, 2020). Diese werden in den folgenden Unterkapiteln vertiefter beschrieben.

3.8.1 Objektivität

Objektivität ist gegeben, wenn das gesamte Testverfahren, von den Testmaterialien über die Testdarbietung und Auswertung bis hin zur Interpretation, so genau festgelegt ist, dass die gleichen Ergebnisse unabhängig von Ort, Zeit, Testleiter und Auswerter erzielt werden (Moosberger & Kelava, 2020). Online-Befragungen können in Bezug auf die Objektivität Vorteile bieten, da sie eine standardisierte Testdarbietung ermöglichen, indem sie identische digitale Instruktionen bereitstellen, die Reihenfolge der Items einheitlich halten und den Ablauf automatisch steuern (ebd.). Zudem kann die Auswertung vollautomatisiert erfolgen, wodurch eine besonders hohe Auswertungsobjektivität erreicht wird (ebd.). Schliesslich lässt sich auch die Interpretation der Ergebnisse durch klar definierte und nachvollziehbare Auswertungsprozesse objektiv gestalten, wodurch sichergestellt wird, dass verschiedene Anwender bei gleichen Testergebnissen zu einheitlichen und verlässlichen Schlussfolgerungen gelangen. Dies trägt wesentlich zur Erreichung einer hohen

Interpretationsobjektivität bei, indem subjektive Einflüsse minimiert und standardisierte Entscheidungsregeln umgesetzt werden (ebd.).

Nichtsdestotrotz müssen, damit valide Ergebnisse bei Online-Tests erzielt werden, Teststandards strikt beachtet und auf die spezielle Erhebungsform angepasst werden (ebd.). Dabei ist insbesondere die Testkonstruktion, -durchführung, -adaptation und Auswertung im Blick zu behalten (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird eine Online-Befragung über die standardisierte Plattform (Tivian/Unipark) als geeignet angesehen. Hierbei ist eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sichergestellt (ebd.). Alle Teilnehmenden erhielten dieselben Instruktionen, Antwortformate und möglichst einheitliche Bedingungen zur Bearbeitung, unabhängig vom Ort oder der Zeit der Teilnahme. Nichtsdestotrotz fügen die Verfasser des F-SozU Fragebogen hinzu, dass die Objektivität in Bezug zu dem Fragebogen nicht quantifiziert werden kann, sondern durch Augenschein geschätzt werden muss (Fydrich et al., 2007).

3.8.2 Reliabilität

Für die Erhebung der SoU wird der Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU S-54) nach Fydrich et al. (2007) verwendet. Die Skala «soziale Belastung» wurde aufgrund von Redundanzen hinsichtlich der Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit sowie zur Verkürzung der Bearbeitungszeit nicht erhoben. Für die verwendeten Skalen werden gute interne Konsistenzen zuverlässig gezeigt: Die interne Konsistenz der Gesamtskala liegt laut Fydrich et al. (2007) bei Cronbach's Alpha $\alpha = 0,94$. Die Skala emotionale Unterstützung (EU) weist ein Cronbach's Alpha von 0,89 auf, die Skala praktische Unterstützung (PU) sowie Skala soziale Integration (SI) beide einen Wert von 0,81. Die Skala Reziprozität erreicht ebenfalls einen akzeptablen Wert von 0,70. Zusätzlich zu den Cronbach's-Alpha-Werten wurde in der Originalvalidierung des F-SozU S-54 auch die Trennschärfe der Items geprüft. Die Item-Skalen-Korrelationen lagen überwiegend im akzeptablen bis hohen Bereich ($r \approx 0,40-0,70$), was auf eine gute Homogenität der Items innerhalb der jeweiligen Skalen hinweist (Fydrich et al., 2007). Auch die Split-Half-Reliabilität, gemessen durch die Korrelation zweier gleichwertiger Testhälften innerhalb einer Stichprobe, zeigte über alle verwendeten Skalen hinweg akzeptable bis gute Werte (Fydrich et al., 2007).

Um das subjektive Stressempfinden zu messen, wird der PSS-10 Fragebogen (Cohen et al., 1983) verwendet, für welchen diverse Studien akzeptable bis hohe Cronbach's-Alpha-Werte aufzeigen. Ein systematisches Review, das die Werte aus zwölf Studien zusammenfasst, berichtete durchgehend akzeptable Werte über 0.70 (Lee, 2013). In einer aktuellen Studie konnte für die PSS-10 sogar ein hoher Cronbach's-Alpha-Wert von 0,87 festgestellt werden (Jatic et al., 2023). Darüber hinaus wird berichtet, dass die PSS-10-Version im Vergleich zur längeren PSS-14 sowie zur kürzeren PSS-4 hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften am besten abschneidet, da sie durchweg höhere interne Konsistenzwerte aufweist und eine bessere Balance zwischen Praktikabilität und Zuverlässigkeit bietet (Lee, 2013). Klein et al., (2016) bestätigen, die korrigierten Item-Gesamtscore-Korrelationen (Trennschärpen) der zehn Items des PSS-10 bewegen sich zwischen $r = 0.54$ und $r = 0.77$ (Gesamtskala). Dies deutet auf eine gute bis sehr gute Itemhomogenität hin (Moosberger &

Kelava, 2020). Darüber hinaus wurde die Test-Retest-Reliabilität der PSS-10 in vier Studien untersucht und erreichte in allen Studien Werte über $r = 0,70$, was auf eine zufriedenstellende Stabilität des Instruments hinweist (Lee, 2013). Die Test-Retest-Reliabilität erfasst die Zeitstabilität der Messung und belegt, dass das Instrument über einen bestimmten Zeitraum hinweg verlässlich ist (Moosberger & Kelava, 2020).

3.8.3 Validität

Die Validität eines psychologischen Messinstruments beschreibt, inwieweit ein Test tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt (Moosbrugger & Kelava, 2020). Für die vorliegende Arbeit wurden zwei etablierte Fragebögen verwendet: Der F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007) zur Erfassung der SoU und der PSS-10 (Cohen et al., 1983) zur Messung des subjektiven Stressempfindens. Beide Instrumente weisen gemäss der Literatur gute bis sehr gute Hinweise auf inhaltliche, konvergente, diskriminante sowie faktorenanalytische Validität auf. Diese werden folgend dargelegt.

Validität des F-SozU S-54:

Die Konstruktvalidität des F-SozU S-54 wurde im Rahmen umfangreicher Testentwicklungsstudien durch Fydrich et al. (2007) überprüft. Zu Beginn der Fragebogenentwicklung bewerteten 19 wissenschaftlich tätige Psycholog*innen die inhaltliche Validität der Items. Es wurden ausschliesslich die Items beibehalten, die als valide eingestuft wurden, womit die Inhaltsvalidität als gegeben gilt (ebd.).

Die drei Hauptskalen (Emotionale Unterstützung, Praktische Unterstützung und Soziale Integration) zeigen in einer repräsentativen Stichprobe signifikant positive Interkorrelationen im Bereich von $r = 0.64$ bis 0.71 , was sowohl inhaltliche Kohärenz als auch hinreichende Differenzierung zwischen den Skalen belegt (ebd.). Die Skala «Reziprozität» korreliert moderat mit den Hauptskalen ($r = 0.52-0.60$) und bildet somit einen ergänzenden und passenden Aspekt ab (ebd.).

Zusätzlich bestehen signifikante Zusammenhänge mit sozialer Kompetenz, sozialer Unsicherheit sowie Indikatoren psychischer Gesundheit wie dem subjektiven Wohlbefinden, was eine gute konvergente Validität nahelegt (ebd.). Die berichteten geringen Korrelationen mit themenfremden Konstrukten belegen die diskriminante Validität (ebd.).

In einer Hauptkomponentenanalyse ($N = 2179$) mit VARIMAX-Rotation konnten drei klar interpretierbare Faktoren extrahiert werden, was die faktorielle Struktur empirisch stützt (ebd.). Die Items zeigten hohe Ladungen auf die intendierten Faktoren, was eine hohe Faktorvalidität bestätigt. (Fydrich et al., 2007; Moosbrugger & Kelava, 2020).

Validität des PSS-10:

Auch für die PSS-10 liegt umfangreiche Validitätsevidenz vor. Die inhaltliche Validität ergibt sich aus der engen konzeptionellen Verankerung des Instruments im Stressmodell nach Lazarus & Folkman (1984). Die Items messen die subjektiv empfundene Stressbelastung auf globaler Ebene, ohne auf

spezifische Situationen Bezug zu nehmen, wodurch eine breite Anwendbarkeit sichergestellt ist (Cohen et al., 1983).

Die konvergente Validität wird durch signifikante Zusammenhänge mit anderen Stress-, Angst- und Depressionsmassen wie dem, DASS-21 oder dem Beck Depression Inventory (BDI) belegt (Lee, 2013). Gleichzeitig zeigen Studien nur geringe Korrelationen mit konstruktfernden Konzepten, was die diskriminante Validität stützt (Klein et al., 2016).

Jatic et al. (2023) bestätigen mittels explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalyse (EFA & CFA), dass die PSS-10 eine stabile zweifaktorielle Struktur („Perceived Helplessness“ und „Perceived Efficacy“) aufweist. Beide Faktoren erklären einen Grossteil der Varianz, und das Modell zeigt gute Fit-Indizes (RMSEA < 0.06; CFI > 0.95; TLI > 0.95), was auf eine gute faktorielle Validität hinweist (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch nur der Gesamtscore an subjektivem Stress gemessen und ausgewertet. Der Gesamtscore der PSS-10 kann gut verwendet werden, ohne die beiden Unterfaktoren (Perceived Helplessness und Perceived Efficacy) gesondert zu betrachten, da die Skala hinreichend unidimensional ist und der Gesamtscore valide das Stresslevel erfasst (Klein et al., 2016; Jatic et al., 2023).

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Auswertung präsentiert. Zuerst folgt eine finale Stichprobenbeschreibung. Danach werden deskriptive Statistiken sowie Reliabilitäten präsentiert gefolgt von Korrelationen zwischen den Hauptvariablen. Darauf folgend wird die Hypothesenprüfung dargelegt gefolgt von weiteren explorativen Zusatzanalysen.

4.1 Stichprobenbeschreibung

Die finale Stichprobe umfasst 174 Lehrpersonen an 25 Aargauer Schulen aus 7 Ortschaften, darunter 22 Primar- und 3 Oberstufenschulen. Davon arbeiten 154 Personen in der Primarstufe (1.-6. Klasse) und 20 in der Oberstufe (7.-9. Klasse). In der Primarstufe sind 128 weiblich und 26 männlich, in der Oberstufe 11 weiblich und 9 männlich. Insgesamt nahmen 139 Frauen und 35 Männer teil.

Die Teilnehmenden sind 22 bis 65 Jahre alt, im Durchschnitt 46.9 Jahre bei Frauen und 45.9 Jahre bei Männern. Die Berufserfahrung beträgt im Mittel 16.9 Jahre bei Frauen und 14.8 Jahre bei Männern (gesamt 16.5 Jahre). 122 sind Klassenlehrpersonen mit Führungsverantwortung (96 Frauen, 26 Männer), 52 ohne Führungsfunktion (43 Frauen, 9 Männer). Darunter sind 45 Fachlehrpersonen (37 Frauen, 8 Männer) und 25 Heilpädagog:innen (21 Frauen, 4 Männer), Mehrfachnennungen sind möglich. Von den Fachlehrpersonen arbeiten 35 ausschliesslich ohne Führungsverantwortung (27 Frauen, 8 Männer), 10 zusätzlich als Klassenlehrpersonen mit Führung (10 Frauen). Bei den Heilpädagog:innen arbeiten 17 ausschliesslich heilpädagogisch (15 Frauen, 2 Männer), 2 zusätzlich als Fachlehrpersonen ohne Führung (2 Frauen), 6 als Klassenlehrpersonen mit Führung (4 Frauen, 2 Männer).

Zum Beschäftigungspensum: 105 arbeiten Teilzeit (unter 90 %), davon 93 Frauen und 12 Männer, 69 Vollzeit (90 % oder mehr), darunter 46 Frauen und 23 Männer. Eine Person ist zusätzlich als Klassenassistentin tätig. Tabelle 3 gibt eine übersichtliche Darstellung der Stichprobe.

Tabelle 3

Soziodemographische Merkmale der Stichprobe.

Variable	M	SD	Min	Max	N / %	Anmerkung
Alter allgemein (Jahre)	47.7	11.7	22	65	N = 174	Alter aller Personen
Alter Frauen	46.9	11.7	22	65	n = 139 (79.9%)	—
Alter Männer	45.9	11.5	25	63	n = 35 (21.1%)	—
Berufserfahrung allgemein (Jahre)	16.5	11.6	0	43	n = 174	Berufserfahrung aller Teilnehmenden
Berufserfahrung Frauen	16.9	11.5	0	43	n = 139	—
Berufserfahrung Männer	14.8	11.8	0	43	n = 35	—
Schulstufe (nach Geschlecht)	—	—	—	—	154 Personen Primarstufe (88.5%) (128 Frauen, 26 Männer) / 20 Personen Oberstufe (11.5%) (11 Frauen, 9 Männer)	—
Führungsverantwortung (ja/nein) nach Geschlecht	—	—	—	—	122 (70.1%) (96 Frauen, 26 Männer) / 52 (29.9%) (43 Frauen, 9 Männer)	Lehrpersonen mit / ohne Führungsverantwortung
Berufsgruppe (nach Geschlecht)	—	—	—	—	122 Klassenlehrpersonen (96 Frauen, 26 Männer), 45 Fachlehrpersonen (37 Frauen, 8 Männer), 25 Heilpädagog:innen (21 Frauen, 4 Männer)	Mehrfachnennungen möglich (Total 18 Mehrfachnennungen vorhanden)
Beschäftigungsform (nach Geschlecht)	—	—	—	—	105 Teilzeit (60.3%) (93 Frauen, 12 Männer) / 69 Vollzeit (39.7%) (46 Frauen, 23 Männer)	Teilzeit < 90 % Pensum
Schulhäuser	—	—	—	—	n = 25 (22 Primarstufe, 3 Oberstufe)	25 akquirierte Schulhäuser
Schulhäuser Regionen	—	—	—	—	n = 7	Baden, Brugg, Bremgarten, Neuenhof, Spreitenbach, Untersiggenthal, Windisch

4.2 Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten

Zur Beschreibung der erhobenen Variablen wurden Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Minimal- und Maximalwerte sowie die internen Konsistenzen (Cronbach's α) berechnet. Die deskriptiven Kennwerte der Skalen sind in Tabelle 4 dargestellt.

Die abhängigen Variablen (AV) sind das wahrgenommene Stresserleben (Perceived Stress Scale; Cohen et al., 1984) und die wahrgenommene soziale Unterstützung (gesamt) (Soziale Unterstützungsskala; Fydrich et al., 2007). Die unabhängigen Variablen (UV) umfassen die vier Subdimensionen der sozialen Unterstützung nach Fydrich et al. (2007): emotionale Unterstützung, praktische Unterstützung, soziale Integration sowie Reziprozität.

Alle Skalen zeigten zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen (Cronbach's $\alpha \geq 0.80$) (Bortz & Schuster, 2010). Die Mittelwerte deuten darauf hin, dass die Lehrpersonen insgesamt ein eher tiefes bis mittleres Stressniveau sowie eine moderat wahrgenommene soziale Unterstützung berichteten. Ein Mittelwert von 1.61 auf der PSS-10 (entspricht einem Gesamtmittelwertscore von 16.1) liegt im Bereich eines eher tiefen bis moderat wahrgenommenen Stresses. Zur Einordnung: Werte von 0-13 gelten als niedriger Stress, Werte von 14-26 als moderater Stress und Werte von 27-40 als hoher Stress (Cohen et al., 1984). Damit liegt der berichtete Wert im mittleren Bereich, was auf eine durchschnittliche bis mässige Stressbelastung der befragten Lehrpersonen hinweist. Ein Gesamtmittelwert von 3.75 im F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007) weist laut Testmanual auf ein eher durchschnittlich ausgeprägtes Mass an wahrgenommener sozialer Unterstützung hin. Laut Testmanual gelten Werte unter 3 als Hinweis auf eine niedrige wahrgenommene Unterstützung, Werte zwischen 3 und 4 als typisch bzw. unauffällig und Werte über 4 als Hinweis auf eine sehr hohe soziale Unterstützung.

Innerhalb der Subdimensionen der SoU berichteten die Lehrpersonen die höchsten Werte in sozialer Integration ($M = 3.88$, $SD = 0.57$) und emotionaler Unterstützung ($M = 3.87$, $SD = 0.73$), gefolgt von Reziprozität ($M = 3.64$, $SD = 0.72$). Die niedrigsten Werte zeigten sich bei der praktischen Unterstützung ($M = 3.50$, $SD = 0.76$). Insgesamt lagen alle Mittelwerte im oberen Bereich der Skala (M zwischen 3.50 und 3.88). Die berichteten Kennwerte zeigen, dass die Skalen zuverlässig messen und die Stichprobe eine ausreichende Varianz aufweist (Bortz & Schuster, 2010). Die entsprechenden Kennwerte sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4

Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten der Skalen

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	α	<i>N</i>	Anmerkung
Stress (gesamt)	1.61	0.65	0.10	3.40	0.889	174	Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1984)
Soziale Unterstützung (gesamt)	3.75	0.63	1.94	4.89	0.891	174	Gesamtwert über Subskalen (Fydrich et al., 2007)
Emotionale Unterstützung	3.87	0.73	1.81	5.00	0.935	174	Subskala Fydrich et al. (2007)
Praktische Unterstützung	3.50	0.76	1.33	5.00	0.862	174	Subskala Fydrich et al. (2007)
Soziale Integration	3.88	0.57	2.23	4.85	0.855	174	Subskala Fydrich et al. (2007)
Reziprozität	3.64	0.72	1.75	5.00	0.757	174	Subskala Fydrich et al. (2007)

4.3 Korrelationen zwischen den Hauptvariablen

Zur deskriptiven Darstellung der Zusammenhänge zwischen den zentralen Variablen wurden Pearson-Korrelationen (r) berechnet (Bortz & Schuster, 2010). Diese sind in Tabelle 5 dargestellt. Zwischen den Subdimensionen der sozialen Unterstützung (emotionaler und praktischer Unterstützung, sozialer Integration und Reziprozität) zeigten sich durchweg sehr hoch signifikante positive Zusammenhänge ($r = 0.52 - 0.93$, $p < 0.001$), was auf eine hohe interne Konsistenz der Skalen hinweist (ebd.). Die Korrelationen lagen dabei überwiegend im mittleren bis hohen Bereich (ebd.).

Zwischen der SoU und dem Stresserleben zeigte sich ein negativer Zusammenhang mittlerer Stärke ($r = -0.26$, $p < 0.001$). Ebenso bestanden signifikante negative Korrelationen mittlerer Stärke zwischen Stress und praktischer Unterstützung ($r = -0.25$, $p < 0.001$) sowie sozialer Integration ($r = -0.29$, $p < 0.001$). Der Zusammenhang zwischen Stress und emotionaler Unterstützung war einfach signifikant und schwach ausgeprägt ($r = -0.17$, $p < 0.05$), während die Korrelation zwischen Stress und Reziprozität statistisch nicht signifikant ausfiel ($r = -0.10$, $p > 0.05$).

Insgesamt zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten von

SoU und dem Stresserleben der Lehrpersonen. Die berichteten Zusammenhänge bilden die deskriptive Grundlage für die anschliessend in Kapitel 4.4 geprüften Hypothesen.

Tabelle 5

Korrelationen zwischen Stress, sozialer Unterstützung und ihren Subdimensionen

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Stress	—	-0.257***	-0.172*	-0.252***	-0.290***	-0.097
2. Soziale Unterstützung (gesamt)	-0.257***	—	0.855***	0.769***	0.812***	0.520***
3. Emotionale Unterstützung	-0.172*	0.855***	—	0.634***	0.649***	0.374***
4. Praktische Unterstützung	-0.252***	0.769***	0.634***	—	0.597***	0.343***
5. Soziale Integration	-0.290***	0.812***	0.649***	0.597***	—	0.323***
6. Reziprozität	-0.097	0.520***	0.374***	0.343***	0.323***	—

Anmerkung. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

4.4 Hypothesenprüfung

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurden inferenzstatistische Analysen durchgeführt (Bortz & Schuster, 2010). Je nach Skalenniveau, Fragestellung und überprüften Voraussetzungen, kam ein t-Tests für unabhängige Stichproben, Mann-Whitney-U-Test's, lineare und multiple Regressionsanalysen, Spearman-Korrelationen sowie ein Kruskal-Wallis-Test zum Einsatz. Im Folgenden werden die Ergebnisse gruppiert nach der passenden statistischen Methode dargestellt. Alle Analysen wurden auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ (zweiseitig, sofern nicht anders angegeben) durchgeführt.

4.4.1 Gruppenvergleiche

Zur Überprüfung der Hypothesen H1, H3, H4, H5, H6 und H12 wurden Gruppenvergleiche durchgeführt. Je nach Erfüllung der Verteilungsannahmen kam ein t-Test, Mann-Whitney-U-Tests und ein Kruskal-Wallis-Test zum Einsatz. Zur Ergebnisdarstellung werden der Median bzw. der Mittelwert der Gruppen, die jeweilige Teststatistik, der p -Wert sowie die entsprechende Effektstärke berichtet. Bei t-Tests wird zusätzlich das 95%-Konfidenzintervall der Effektstärke (d) angegeben.

Hypothese 1: Lehrpersonen mit Führungsverantwortung (z. B. Klassenlehrpersonen) weisen ein höheres Stresslevel auf als Lehrpersonen ohne Führungsverantwortung.

Die Hypothese, dass Lehrpersonen mit Führungsverantwortung höhere Stresswerte berichten, wurde mit einem t-Test überprüft. Der Mittelwert der Lehrpersonen mit Führungsverantwortung ($M = 1.66$) unterschied sich nicht signifikant vom Mittelwert der Lehrpersonen ohne Führungsverantwortung ($M = 1.49$): $t(172) = -1.53$, $p = 0.064$, $d = -0.25$, 95 % KI für d [-0.58; 0.08].

Ergebnis: Hypothese 1 wurde nicht bestätigt.

Hypothese 3: Männliche Lehrpersonen berichten eine geringere wahrgenommene soziale Unterstützung im Kollegium als weibliche Lehrpersonen.

Da die Normalverteilungsannahme nicht erfüllt war ($p = 0.014$), wurde die Hypothese mit einem Mann-Whitney-U-Test überprüft. Der Median der sozialen Unterstützung war bei weiblichen Lehrpersonen ($Md = 3.87$) höher als bei männlichen Lehrpersonen ($Md = 3.57$). Dieser Unterschied war statistisch signifikant ($U = 1636$, $p = 0.001$, $r_{rb} = 0.33$). Der Effekt kann nach Cohen (1988) als mittlerer Effekt interpretiert werden.

Ergebnis: Hypothese 3 wurde bestätigt.

Hypothese 4: Emotionale Unterstützung ist bei weiblichen Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei männlichen Lehrpersonen.

Da die Normalverteilungsannahme nicht erfüllt war ($p < 0.001$), wurde die Hypothese mit einem Mann-Whitney-U-Test überprüft. Der Median der emotionalen Unterstützung war bei weiblichen Lehrpersonen ($Md = 4.06$) höher als bei männlichen Lehrpersonen ($Md = 3.44$). Der Unterschied war statistisch signifikant ($U = 1283$, $p < 0.001$, $r_{rb} = 0.47$). Der Effekt kann nach Cohen (1988) als mittel bis stark interpretiert werden.

Ergebnis: Hypothese 4 wurde bestätigt.

Hypothese 5: Teilzeit-Lehrpersonen berichten eine höhere praktische Unterstützung als Vollzeit-Lehrpersonen.

Da die Normalverteilungsannahme nicht erfüllt war ($p = 0.05$), wurde die Hypothese mit einem Mann-Whitney-U-Test überprüft. Der Median der praktischen Unterstützung war bei Teilzeit-Lehrpersonen ($Md = 3.67$) identisch mit jenem der Vollzeit-Lehrpersonen ($Md = 3.67$). Der Unterschied war nicht signifikant ($U = 3568$, $p = 0.433$, $r_{rb} = 0.02$).

Ergebnis: Hypothese 5 wurde nicht bestätigt.

Hypothese 6: Heilpädagog:innen berichten eine geringere wahrgenommene soziale Unterstützung als Regellehrpersonen.

Da die Normalverteilungsannahme nicht erfüllt war ($p = 0.04$), wurde die Hypothese mit einem Mann-Whitney-U-Test überprüft. Der Median der sozialen Unterstützung war bei Regellehrpersonen ($Md = 3.73$) niedriger als bei Heilpädagog:innen ($Md = 4.05$). Der Unterschied war jedoch nicht signifikant ($U = 1511$, $p = 0.935$, $r_{(rb)} = 0.19$).

Ergebnis: Hypothese 6 wurde nicht bestätigt.

Hypothese 12: Zwischen den Ortschaften der Schulhäuser bestehen Unterschiede in der zentralen Tendenz bezüglich der sozialen Unterstützung.

Aufgrund der ungleichen Gruppengrößen und der Verletzung der Normalverteilungsannahme ($p = 0.03$) wurde ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Die Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Regionen, $\chi^2(6) = 10.70$, $p = .100$, $\epsilon^2 = 0.068$. Die Hypothese wurde nicht bestätigt. **Ergebnis:** Hypothese 12 kann nicht bestätigt werden.

4.4.2 Lineare Regressionen

Zur Prüfung der Hypothesen H2, H7, H8, H9, H10, H13, H14 und H16 wurden lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Alle Voraussetzungen für die Berechnungen waren erfüllt. Lediglich bei H7, H8, H9 und H10 war die Annahme der Normalverteilung der Residuen nicht gegeben. Der Shapiro-Wilk-Test ergab eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung ($p < 0.05$). Visuell zeigten Q-Q-Plot und Histogramm der Residuen jedoch keine gravierenden Abweichungen. Gestützt auf die zusätzliche Tatsache, dass die Stichprobe mit $N = 174$ genügend gross ist, kann eine Modelleinschätzungen als zuverlässig angesehen werden (Bortz & Schuster, 2010). Zur Ergebnisdarstellung werden der unstandardisierte Regressionskoeffizient (B), der Standardfehler $SE(B)$, der p -Wert sowie das 95%-Konfidenzintervall (KI) für B berichtet. Das Bestimmtheitsmass R^2 ist bei bestätigten Hypothesen ebenfalls aufgelistet. H14 und H16 wurden, um weitere Einblicke zu gewinnen, in Kapitel 4.4.4 nochmals als Spearman-Korrelationen gerechnet.

Hypothese 2: Ältere Lehrpersonen berichten niedrigere Stresslevel als jüngere Lehrpersonen.

Die Hypothese, dass ältere Lehrpersonen geringere Stresswerte berichten, wurde mittels linearer Regression überprüft. Das Alter sagte das Stresserleben signifikant vorher ($B = -0.0136$, $SE(B) =$

0.00414, $p = .001$, 95%-KI [-0.0217; -0.00542]). Das Modell erklärte eine signifikante Varianz von adjustiertem Bestimmtheitsmass $adj. R^2 = 0.054$.

Ergebnis: Hypothese 2 wurde bestätigt.

Hypothese 7: Die wahrgenommene soziale Unterstützung ist bei älteren Lehrpersonen höher ausgeprägt als bei jüngeren.

Die Hypothese, dass ältere Lehrpersonen höhere Werte in der wahrgenommenen sozialen Unterstützung berichten als jüngere Lehrpersonen, wurde mittels linearer Regression überprüft. Der Zusammenhang war nicht signifikant: $B = 0.002$, $SE(B) = 0.004$, $p = 0.560$, 95% KI für B [-0.006, 0.011].

Ergebnis: Hypothese 7 wurde nicht bestätigt.

Hypothese 8: Die soziale Integration steigt mit dem Alter der Lehrperson.

Die Hypothese, dass die soziale Integration mit zunehmendem Alter der Lehrpersonen steigt, wurde mittels linearer Regression überprüft. Der Zusammenhang war nicht signifikant: $B = 0.004$, $SE(B) = 0.004$, $p = 0.342$, 95% KI für B [-0.004, 0.011].

Ergebnis: Hypothese 8 wurde nicht bestätigt.

Hypothese 9: Die wahrgenommene soziale Integration ist bei Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung höher als bei Berufseinsteiger:innen.

Die Hypothese, dass Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung eine höhere soziale Integration aufzeigen, wurde mittels linearer Regression überprüft. Der Zusammenhang war nicht signifikant: $B = 0.005$, $SE(B) = 0.004$, $p = 0.160$, 95% KI für B [-0.002, 0.013].

Ergebnis: Hypothese 9 wurde nicht bestätigt.

Hypothese 10: Die wahrgenommene gegenseitige Unterstützung (Reziprozität) steigert die wahrgenommene soziale Unterstützung.

Die Hypothese, dass die gegenseitige Unterstützung (Reziprozität) die wahrgenommene soziale Unterstützung steigert, wurde mittels linearer Regression überprüft. Der Zusammenhang ist signifikant: $B = 0.657$, $SE(B) = 0.061$, $p = 0.001$, 95% KI für B [0.537, 0.776]. Das Modell erklärte eine signifikante Varianz von adjustiertem Bestimmtheitsmass $R^2 = 0.403$.

Ergebnis: Hypothese 10 wurde bestätigt.

Hypothese 13: Je höher die wahrgenommene soziale Unterstützung, desto niedriger das wahrgenommene Stresslevel.

Die Hypothese, dass die wahrgenommene soziale Unterstützung das Stresslevel senkt, wurde mittels linearer Regression überprüft. Der Zusammenhang ist signifikant: $B = -0.267$, $SE(B) = 0.077$, $p = <0.001$, 95% KI für B [-0.418, -0.116]. Das Modell erklärte eine signifikante Varianz von adjustiertem Bestimmtheitsmass $R^2 = 0.061$.

Ergebnis: Hypothese 13 wurde bestätigt.

Hypothese 14: Je höher die emotionale Unterstützung, desto niedriger ist das wahrgenommene Stresserleben.

Die Hypothese, dass die emotionale Unterstützung das wahrgenommene Stresslevel senkt, wurde mittels linearer Regression überprüft. Der Zusammenhang ist signifikant: $B = -0.155$, $SE(B) = 0.067$, $p = 0.023$, 95% KI für B [-0.287, -0.022]. Das Modell erklärte eine signifikante Varianz von adjustiertem Bestimmtheitsmass $R^2 = 0.024$. H14 wurde im Unterkapitel 4.4.4 nochmals aufgegriffen und als Spearman-Korrelation zusätzlich gerechnet.

Ergebnis: Hypothese 14 wurde bestätigt.

Hypothese 16: Lehrpersonen, die eine hohe soziale Integration wahrnehmen, berichten ein geringeres Stressniveau.

Die Hypothese, dass Lehrpersonen die eine hohe soziale Integration wahrnehmen ein geringeres wahrgenommenes Stresslevel berichten, wurde mittels einer linearen Regression überprüft. Der Zusammenhang ist signifikant: $B = -0.330$, $SE(B) = 0.083$, $p = <0.001$, 95% KI für B [-0.494, -0.167]. Das Modell erklärte eine signifikante Varianz von adjustiertem Bestimmtheitsmass $R^2 = 0.079$. H16 wurde im Unterkapitel 4.4.4 nochmals aufgegriffen und als Spearman-Korrelation zusätzlich gerechnet.

Ergebnis: Hypothese 16 wurde bestätigt.

4.4.3 Multiple Regressionsanalysen

Hypothese 11: Emotionale Unterstützung kann als wichtigster Prädiktor für soziale Unterstützung angesehen werden.

Da zwischen den drei Subdimensionen der sozialen Unterstützung hohe Interkorrelationen bestanden ($r > 0.70$), wurde auf eine multiple Regression verzichtet. Stattdessen wurden drei separate lineare Regressionen berechnet, um die Prädiktorstärke anhand der standardisierten

Koeffizienten (β) zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen allen drei Subskalen und der sozialen Unterstützung. Der grösste standardisierte Koeffizient ergab sich für praktische Unterstützung ($\beta = 0.93$), gefolgt von emotionaler Unterstützung ($\beta = 0.91$) und sozialer Integration ($\beta = 0.89$). Trotz der geringen Unterschiede erwies sich nicht die emotionale Unterstützung, sondern die praktische Unterstützung als stärkster Prädiktor der sozialen Unterstützung.

Ergebnis: Die Hypothese wurde abgelehnt.

Folglich werden in Tabelle 6 noch die durch die drei linearen Regressionen berechneten unstandardisierten Regressionskoeffizienten (B), der Standardfehler $SE(B)$, der p -Wert sowie das 95%-Konfidenzintervall (KI) für B und das adjustierte Bestimmtheitsmass R^2 für H11 dargestellt.

Tabelle 6

Ergebnisse der Regressionsanalysen zu Hypothese 11

Prädiktor	B	$SE(B)$	p	95%-KI für B	β	Adj. R^2
Praktische Unterstützung → SoU	0.761	0.024	< 0.001	[0.715; 0.808]	0.93	0.856
Emotionale Unterstützung → SoU	0.789	0.027	< 0.001	[0.736; 0.842]	0.91	0.834
Soziale Integration → SoU	0.980	0.037	< 0.001	[0.906; 1.053]	0.89	0.799

Hypothese 17: Die drei Subdimensionen der sozialen Unterstützung sagen gemeinsam signifikant das Stresserleben von Lehrpersonen vorher.

Die Hypothese, dass die drei Subdimensionen der sozialen Unterstützung gemeinsam das Stresserleben von Lehrpersonen vorhersagen, wurde mittels multipler Regression überprüft. Das Gesamtmodell war signifikant, $F(3, 170) = 5.95$, $p < 0.001$, und erklärte 7.9 % der Varianz im Stresserleben ($adj. R^2 = 0.079$).

Ergebnis: Hypothese 17 wurde bestätigt.

Hypothese 18: Emotionale Unterstützung ist der stärkste Prädiktor für niedriges Stresserleben im Vergleich zu den anderen beiden Subdimensionen.

Die Hypothese, dass emotionale Unterstützung der stärkste Prädiktor für ein niedriges Stresserleben ist, wurde durch eine multiple Regression geprüft. Lediglich die soziale Integration zeigte sich als signifikanter Prädiktor ($B = -0.330$, $SE(B) = 0.138$, $p = .017$, 95 % KI [-0.602; -0.059]), während weder praktische Unterstützung ($B = -0.123$, $SE(B) = 0.106$, $p = 0.248$, 95 % KI [-0.333; 0.088]) noch emotionale Unterstützung ($B = 0.134$, $SE(B) = 0.107$, $p = 0.214$, 95 % KI [-0.078; 0.346]) signifikant zur Vorhersage beitrugen.

Ergebnis: Die Hypothese 18 wurde abgelehnt.

4.4.4 Korrelationen

In den folgenden Analysen wurden zur Prüfung der Hypothesen H15 und H19 Spearman-Korrelationen berechnet. Zumal für die beteiligten Variablen keine Normalverteilung vorlag, wurde die nichtparametrische Vorgehensweise gewählt (Bortz & Schuster, 2010). Da Jamovi und SPSS für Spearman-Korrelationen keine verlässlichen Konfidenzintervalle bereitstellen, werden jeweils nur der Korrelationskoeffizient Rho (ρ) und der zugehörige p -Wert berichtet. Die im Abschnitt 4.4.2 bereits beantworteten Hypothesen H14 sowie H16 wurden erneut aufgegriffen, zumal eine Spearman-Korrelation eine zusätzliche Erklärung liefert.

Hypothese 15: Praktische Unterstützung korreliert negativ mit dem Stresserleben im Lehrberuf.

Die Hypothese, dass praktische Unterstützung negativ mit dem Stresserleben im Lehrberuf korreliert, wurde mittels einer Spearman-Korrelation überprüft. Dabei wurde ein signifikanter Zusammenhang festgestellt: $\rho = -.278$, $p = <.001$. Dieser Zusammenhang kann als leicht bis moderat eingestuft werden (Cohen, 1988).

Ergebnis: Hypothese 15 wurde somit angenommen.

Hypothese 19: Je höher die wahrgenommene Reziprozität im Kollegium, desto niedriger ist das berichtete Stresserleben von Lehrpersonen.

Die Hypothese, dass die wahrgenommene Reziprozität negativ mit dem Stresserleben der Lehrpersonen korreliert, wurde mittels einer Spearman-Korrelation überprüft. Dabei wurde kein signifikanter Zusammenhang festgestellt: $\rho = -0.092$, $p = 0.115$.

Ergebnis: Hypothese 19 wurde somit abgelehnt.

Hypothese 14: Je höher die emotionale Unterstützung, desto niedriger ist das wahrgenommene Stresserleben.

Die Hypothese, dass die emotionale Unterstützung negativ mit dem Stresserleben im Lehrberuf korreliert, wurde mittels einer Spearman-Korrelation überprüft. Dabei wurde ein signifikanter Zusammenhang festgestellt: $\rho = -0.186$, $p = 0.014$. Dieser Zusammenhang kann als schwach oder klein eingestuft werden (Cohen, 1988).

Ergebnis: Hypothese 14 wurde somit angenommen.

Hypothese 16: Lehrpersonen, die eine hohe soziale Integration wahrnehmen, berichten ein geringeres Stressniveau.

Die Hypothese, dass die soziale Integration Unterstützung negativ mit dem Stresserleben im Lehrberuf korreliert, wurde mittels einer Spearman-Korrelation überprüft. Dabei wurde ein signifikanter Zusammenhang festgestellt: $\rho = -0.321$, $p = < 0.001$. Dieser Zusammenhang kann als moderat eingestuft werden (Cohen, 1988).

Ergebnis: Hypothese 16 wurde somit angenommen.

4.4.5 Zusammenfassung der Hypothesenprüfung

Tabelle 7 fasst die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen H1–H19 einschliesslich der verwendeten Testverfahren, Kennwerte und der jeweiligen Hypothesenbewertung zusammen.

Tabelle 7

Zusammenfassung aller Hypothesenprüfungen

Hypothese	Statistisches Verfahren	Teststatistik / Koeffizient	p-Wert	Effektstärke / adj. R ²	Ergebnis
H1	t-Test für unabhängige Stichproben	$t(172) = -1.53$	0.064	$d = -0.25$	nicht bestätigt
H2	Lineare Regression	$B = -0.0136$	0.001	$adj. R^2 = 0.054$	bestätigt
H3	Mann-Whitney-U-Test	$U = 1636$	0.001	$r_{rb} = 0.33$	bestätigt
H4	Mann-Whitney-U-Test	$U = 1283$	< 0.001	$r_{rb} = 0.47$	bestätigt
H5	Mann-Whitney-U-Test	$U = 3568$	0.433	$r_{rb} = 0.02$	nicht bestätigt
H6	Mann-Whitney-U-Test	$U = 1511$	0.935	$r_{rb} = 0.19$	nicht bestätigt
H7	Lineare Regression	$B = 0.002$	0.560	-	nicht bestätigt
H8	Lineare Regression	$B = 0.004$	0.342	-	nicht bestätigt
H9	Lineare Regression	$B = 0.005$	0.160	-	nicht bestätigt
H10	Lineare Regression	$B = 0.657$	0.001	$adj. R^2 = 0.403$	bestätigt
H11	Drei separate lineare Regressionen	$\beta \text{ max} = 0.93$	< 0.001	$adj. R^2 \text{ max} = 0.856$	nicht bestätigt (praktische Unterstützung stärkster Prädiktor)
H12	Kruskal-Wallis-Test	$\chi^2(6) = 10.70$	0.100	$\epsilon^2 = 0.068$	nicht bestätigt
H13	Lineare Regression	$B = -0.267$	< 0.001	$adj. R^2 = 0.061$	bestätigt
H14	Lineare Regression und Spearman-Korrelation	$B = -0.155; \rho = -0.186$	$p(\text{Reg}) = 0.023; p(\text{Spear}) = 0.014$	$adj. R^2 = 0.024$	bestätigt
H15	Spearman-Korrelation	$\rho = -0.278$	< 0.001	-	bestätigt
H16	Lineare Regression und Spearman-Korrelation	$B = -0.330; \rho = -0.321$	$p(\text{Reg}) < 0.001; p(\text{Spear}) < 0.001$	$adj. R^2 = 0.079$	bestätigt
H17	Multiple Regression	$F(3, 170) = 5.95$	< 0.001	$adj. R^2 = 0.079$	bestätigt
H18	Multiple Regression	$B = -0.330$	0.017	-	nicht bestätigt (nur soziale Integration signifikant)
H19	Spearman-Korrelation	$\rho = -0.092$	0.115	-	nicht bestätigt

4.5 Explorative Zusatzanalysen

Zusätzlich zu den präregistrierten Hypothesentests (Kapitel 4.4) wurden weitere explorative Analysen post-hoc durchgeführt. Diese bezogen sich auf mögliche Interaktionen oder unerwartete Gruppenunterschiede, die im Rahmen der Datensichtung aufgefallen sind. Sie sind in weitere Mittelwertsunterschiede sowie weitere Zusammenhänge unterteilt. Abschliessend folgt eine vertieftere, qualitative Analyse der freiwilligen Freitextantworten der Teilnehmenden mit den am höchsten ausgeprägten Stresswerten, um ein vertiefteres Verständnis über die als hoch einzustufenden Stress-Scores zu erfahren.

4.5.1 Weitere Mittelwertsunterschiede

Im Folgenden werden weitere Unterschiede in Mittelwerten bzw. Medianen dargestellt, die bei der Datensichtung aufgefallen sind. Bei Nichterfüllung der Normalverteilung oder ungleichen Gruppengrössen, wurden Mann-Whitney-U-Tests sowie Kruskal-Wallis-Test's gerechnet. Alle statistischen Voraussetzungen wurden jeweils erfüllt. Für die jeweiligen Kruskal-Wallis-Tests wurden zusätzlich Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt.

4.5.1.1 Oberstufen VS. Unterstufen

Um zu prüfen, ob die 20 Personen, welche an einer Oberstufe ($n = 20$) arbeiten sich signifikant in ihrem Stresserleben sowie ihrer SoU von den Personen, welche an einer Unterstufe arbeiten ($n = 154$) unterscheiden, wurden zwei Kruskal-Wallis-Tests durchgeführt. Aufgrund der ungleichen Gruppengrössen und der Verletzung der Normalverteilungsannahme wurde ein Kruskal Wallis Test als dafür passend angesehen (Bortz & Schuster, 2010). Die Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen und dem Stresserleben: $\chi^2(1) = 0.251$, $p = 0.617$, $\epsilon^2 = 0.001$. Es wurden auch keine signifikanten Unterschiede bezüglich SoU festgestellt: $\chi^2(1) = 0.07$, $p = 0.792$, $\epsilon^2 = <0.001$.

4.5.1.2 Stressunterschiede der Ortschaften

Um zu prüfen, ob sich die sieben Ortschaften der Schulhäuser bezüglich ihrem Stresserleben unterscheiden, wurde ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Die Analyse ergab signifikante Unterschiede zwischen den sieben Ortschaften und dem Stresserleben: $\chi^2(6) = 16.4.$, $p = 0.010$, $\epsilon^2 = 0.104$. Genauer analysiert konnte festgestellt werden, dass die Ortschaft Spreitenbach ($Md = 1.30$) sich signifikant von der Region Untersiggenthal ($Md = 2.10$) in ihrem Stresserleben unterscheidet (post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur: $p = 0.047$, Cohen's $d = -0.824$).

4.5.1.3 Stressunterschiede beim Geschlecht

Um zu prüfen, ob sich die Männer ($M = 1.49$) signifikant in ihrem Stresserleben gegenüber den Frauen ($M = 1.64$) unterscheiden, wurde ein t-Test gerechnet. Der Unterschied war statistisch nicht signifikant: $t(172) = 1.17$, $p = 0.242$, $d = 0.222$, 95 % KI für d [-0.150; 0.593].

4.5.1.4 Praktische Unterstützung beim Geschlecht

Um zu prüfen, ob sich die Männer ($Md = 3.33$) signifikant bezüglich ihrer praktischen Unterstützung gegenüber den Frauen ($Md = 3.54$) unterscheiden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet. Dieser Unterschied war statistisch nicht signifikant, $U = 2001$, $p = 0.105$, $r_{\text{rb}_j} = 0.178$.

4.5.1.5 Soziale Integration beim Geschlecht

Um zu prüfen, ob sich die Männer ($Md = 3.77$) bezüglich ihrer sozialen Integration gegenüber den Frauen ($Md = 4.00$) unterscheiden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet. Dieser Unterschied war statistisch signifikant, $U = 1813$, $p = 0.020$, $r_{\text{rb}_j} = 0.255$. Gemäss Cohen (1988) entspricht dies einem kleinen bis mittleren Effekt.

4.5.1.6 Reziprozität beim Geschlecht

Um zu prüfen, ob sich die Männer ($Md = 3.25$) bezüglich ihrer Reziprozität gegenüber den Frauen ($Md = 3.75$) unterscheiden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet. Dieser Unterschied war statistisch signifikant, $U = 1497$, $p = <0.001$, $r_{\text{rb}_j} = 0.385$. Gemäss Cohen (1988) entspricht dies einem mittleren Effekt.

4.5.1.7 Führungsverantwortung und Soziale Unterstützung

Um zu prüfen, ob sich Klassenlehrpersonen mit Führungsverantwortung ($Md = 3.76$) signifikant in ihrer SoU gegenüber den Lehrpersonen ohne Führungsverantwortung ($Md = 3.89$) unterscheiden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet. Der Unterschied war statistisch nicht signifikant, $U = 3139$, $p = 0.914$, $r_{\text{rb}_j} = 0.011$.

4.5.1.8 Beschäftigungsgrad und Stress

Um zu prüfen, ob sich Personen welche Teilzeit arbeiten ($M = 1.60$) signifikant in ihrem Stresserleben gegenüber den Personen welche Vollzeit arbeiten ($M = 1.62$) unterscheiden, wurde ein t-Test gerechnet. Der Unterschied war statistisch nicht signifikant: $t(172) = -0.196$, $p = 0.845$, $d = -0.030$, 95 % KI für d [-0.334; 0.274].

4.5.1.9 Beschäftigungsgrad und Soziale Unterstützung

Um zu prüfen, ob sich Personen welche Teilzeit arbeiten ($Md = 3.83$) signifikant in ihrer SoU gegenüber den Personen welche Vollzeit arbeiten ($Md = 3.70$) unterscheiden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet. Der Unterschied war statistisch nicht signifikant, $U = 3377$, $p = 0.451$, $r_{\text{rb}_j} = 0.068$.

4.5.2 Weitere Zusammenhänge

Es wurden weitere hypothesenübergreifende Analysen in Form von linearen sowie multiplen Regressionen durchgeführt, um vertiefte Erkenntnisse aus dem Datensatz zu gewinnen. Alle notwendigen Voraussetzungen wurden jeweils erfüllt.

4.5.2.1 Stress bei den drei Berufsgruppen

Um zu testen, welche der drei Berufsgruppen signifikant das Stresserleben vorhersagen, wurde eine multiple lineare Regression gerechnet. Die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der Klassenlehrpersonen (KLP) war mit einem signifikanten Anstieg des Stresserlebens verbunden ($B = 0.469$, $SE(B) = 0.182$, $p = 0.011$, 95% KI für B [0.1096, 0.829]). Ebenfalls signifikant war der Einfluss bei Fachlehrpersonen ($B = 0.352$, $SE(B) = 0.176$, $p = 0.047$, 95% KI für B [0.00445, 0.699]). Für Heilpädagoginnen (SHP) zeigte sich kein signifikanter Effekt ($B = 0.305$, $SE(B) = 0.190$, $p = 0.109$, 95% KI für B [-0.0689, 0.680]). Das Gesamtmodell erklärte nur einen kleinen Anteil der Varianz im Stresserleben, wie durch ein adjustiertes R^2 von 0.021 gezeigt wird. Der F-Test für das Gesamtmodell war mit $p = 0.088$ nicht signifikant, was darauf hinweist, dass die Prädiktoren zusammen genommen keine ausreichende Erklärungskraft für das Stresserleben liefern.

4.5.2.2 Soziale Unterstützung bei den drei Berufsgruppen

Um zu testen, welche der drei Berufsgruppen signifikant SoU vorhersagen, wurde eine multiple lineare Regression gerechnet. Die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der Klassenlehrpersonen (KLP) war mit keinem signifikanten Anstieg von SoU verbunden ($B = 0.071$, $SE(B) = 0.178$, $p = 0.687$, 95% KI für B [-0.279, 0.422]). Ebenfalls nicht signifikant war der Einfluss bei Fachlehrpersonen ($B = -0.004$, $SE(B) = 0.172$, $p = 0.979$, 95% KI für B [-0.343, 0.334]). Für Heilpädagoginnen (SHP) zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Effekt ($B = 0.229$, $SE(B) = 0.185$, $p = 0.218$, 95% KI für B [-0.136, 0.594]).

4.5.2.3 Berufserfahrung und Soziale Unterstützung

Um herauszufinden, ob die Berufserfahrung einen Einfluss auf die SoU hat, wurde eine lineare Regressionen gerechnet. Der Zusammenhang war nicht signifikant: ($B = 0.007$, $SE(B) = 0.004$, $p = 0.090$, 95% KI für B [-0.001, 0.015]).

4.5.2.4 Berufserfahrung und Stress

Um herauszufinden, ob die Berufserfahrung einen Einfluss auf das Stresserleben hat, wurde eine lineare Regressionen gerechnet. Der Zusammenhang war nicht signifikant: ($B = -0.001$, $SE(B) = 0.004$, $p = 0.790$, 95% KI für B [-0.010, 0.007]).

4.5.2.5 Berufserfahrung und Reziprozität

Um herauszufinden, ob die Berufserfahrung einen Einfluss auf die Reziprozität hat, wurde eine lineare Regressionen gerechnet. Der Zusammenhang war signifikant: ($B = 0.011$, $SE(B) = 0.004$, $p = 0.008$, 95% KI für B [0.003, 0.018]). Das Modell erklärte eine signifikante Varianz von adjustiertem Bestimmtheitsmass $R^2 = 0.034$. Die Autokorrelation der Residuen war durch einen Durbin-Watson-Test jedoch signifikant ($p = 0.034$).

4.5.2.6 Reziprozität und Subdimensionen

Um zu prüfen, wie stark der jeweilige Zusammenhang zwischen Reziprozität, und den drei Subdimensionen (Praktische Unterstützung, Emotionale Unterstützung & Soziale Integration) von SoU ist, wurde eine Spearman-Korrelation gerechnet. Dabei wurde ein signifikanter Zusammenhang gegenüber allen Subdimensionen festgestellt: Praktische Unterstützung zeigt $\rho = 0.517$, $p = < 0.001$, Emotionale Unterstützung zeigt $\rho = 0.662$, $p = < 0.001$ und Soziale Integration zeigt $\rho = 0.571$, $p = < 0.001$. Alle Zusammenhänge können als stark eingestuft werden (Cohen, 1988).

4.5.3 Weitere explorative Analysen (qualitative Freitextauswertung)

Um ein vertieftes Verständnis der Stressentstehung bei Lehrpersonen zu gewinnen, wurden ergänzend jene Personen betrachtet, die im PSS-10 einen Summenscore von ≥ 25 erreichten (was einem Mittelwert von 2.5 entspricht). Dieser Bereich wird in der Forschung häufig als Hinweis auf ein erhöhtes bis akut hohes Stresserleben interpretiert (Kutal et al., 2025). Insgesamt wiesen 14 Lehrpersonen einen derart erhöhten Stresswert auf.

Zur vertiefenden Einordnung wurden zusätzlich die freiwilligen Freitextangaben dieser Personen analysiert. Die qualitative Betrachtung zeigt, dass ein hoher Stresswert überwiegend mit privaten Belastungsfaktoren in Verbindung gebracht wurde (z. B. familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Herausforderungen, parallele Studienbelastung). Arbeitsbezogene Aspekte wurden hingegen vergleichsweise selten als primäre Stressquelle genannt.

Beispiele:

- „*Familiäre Herausforderungen und gesundheitliche Probleme*“ (Stress = 25)
- „*Alleinerziehende Mutter zweier Teenager*“ (Stress = 32)
- „*Studium und Berufseinstieg gleichzeitig*“ (Stress = 28)
- „*Psychosomatische Belastungen*“ (Stress = 27)
- „*Neuer Arbeitsplatz, noch in Einarbeitung*“ (Stress = 30)

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass soziale Unterstützung am Arbeitsplatz zwar relevant ist, jedoch ein erheblicher Teil des Stresserlebens durch ausserberufliche Faktoren beeinflusst wird. Die Freitextanalyse dient als ergänzende Interpretation und erhebt keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit.

5 Diskussion

Folgend werden die Ergebnisse aus Kapitel 4 zusammengefasst und interpretiert. Es wird ein Vergleich zur bisherigen Forschung gemacht, und versucht die drei Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit adäquat zu beantworten. Gleichzeitig werden Handlungsempfehlungen und Vorschläge für die Praxis dargelegt. Darauf folgend wird die Arbeit kritisch reflektiert und Limitationen besprochen. Zum Abschluss folgt ein Ausblick für weitere Forschung.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Tabelle 8 werden alle 19 Hypothesen dargelegt sowie das Ergebnis und eine Kurzinterpretation dargestellt. Neben den hypothesengeleiteten Analysen wurden ergänzend explorative Zusatzanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse im weiteren Verlauf der Diskussion dargestellt werden. Ebenfalls folgt in Tabelle 9 eine Darstellung der Hypothesenzuordnungen zu den jeweiligen drei Forschungsfragen.

Tabelle 8

Zusammenfassung der Hypothesentestung

Hypothese	Ergebnis	Kurzinterpretation
H1	Nicht bestätigt	Kein signifikanter Unterschied im Stresserleben zwischen Lehrpersonen mit und ohne Führungsverantwortung
H2	Bestätigt	Ältere Lehrpersonen berichten geringeres Stresserleben
H3	Bestätigt	Weibliche Lehrpersonen berichten höhere soziale Unterstützung
H4	Bestätigt	Emotionale Unterstützung ist bei weiblichen Lehrpersonen höher
H5	Nicht bestätigt	Keine Unterschiede in praktischer Unterstützung zwischen Teil- und Vollzeit
H6	Nicht bestätigt	Keine signifikanten Unterschiede in SoU zwischen Regellehrpersonen und Heilpädagog:innen
H7	Nicht bestätigt	Alter sagt soziale Unterstützung nicht signifikant vorher
H8	Nicht bestätigt	Keine Zunahme sozialer Integration mit Alter
H9	Nicht bestätigt	Berufserfahrung beeinflusst soziale Integration nicht signifikant
H10	Bestätigt	Reziprozität steigert wahrgenommene soziale Unterstützung deutlich
H11	Nicht bestätigt	Praktische Unterstützung ist stärkster Prädiktor, nicht emotionale
H12	Nicht bestätigt	Keine signifikanten ortschaftlichen Unterschiede in sozialer Unterstützung
H13	Bestätigt	Höhere soziale Unterstützung geht mit geringerem Stresserleben einher
H14	Bestätigt	Emotionale Unterstützung senkt Stresserleben signifikant
H15	Bestätigt	Praktische Unterstützung korreliert negativ mit Stresserleben
H16	Bestätigt	Soziale Integration sagt niedrigeres Stressniveau vorher
H17	Bestätigt	Drei Subdimensionen sagen Stress gemeinsam signifikant vorher
H18	Nicht bestätigt	Nur soziale Integration signifikant zu Stress; emotionale/praktische nicht
H19	Nicht bestätigt	Reziprozität korreliert nicht signifikant mit Stresserleben

Tabelle 9

Zuordnung der Hypothesen (H1–H19) zu den Forschungsfragen

Forschungsfrage	Zugeordnete Hypothesen	Inhaltlicher Fokus
F1. Wie ausgeprägt ist das wahrgenommene Stresslevel bei Lehrpersonen und inwiefern lassen sich demografische Unterschiede feststellen?	H1, H2	Analyse von Unterschieden im Stresserleben in Abhängigkeit von Führungsverantwortung und Alter
F2. Wie ausgeprägt ist die wahrgenommene soziale Unterstützung im Lehrberuf, und welche individuellen oder strukturellen Merkmale sind damit assoziiert?	H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11, H12	Untersuchung von Gruppenunterschieden (z. B. Geschlecht, Beschäftigungsgrad, Berufsgruppe, Ortschaft) und Prädiktoren der sozialen Unterstützung (z. B. Alter, Berufserfahrung, Reziprozität, Subdimensionen)
F3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sozialer Unterstützung und dem subjektiv wahrgenommenen Stresslevel im Lehrberuf?	H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19	Analyse der Beziehungen zwischen sozialer Unterstützung (bzw. ihren Subdimensionen) und Stressniveau; Prüfung linearer, multipler und korrelativer Zusammenhänge

Nebst den Hypothesenbeantwortungen zeigt sich, dass das wahrgenommene Stresslevel bei den Lehrpersonen eher tief ausfällt ($M = 1.61$, $SD = 0.65$). Dieser Wert kann verglichen mit anderen Normstichproben (Kutal et al., 2025) als eher niedrig bis moderat eingeordnet werden. Es ist auch interessant festzustellen, dass bei genauerer Betrachtung der hohen Stress-Scores (Werte über 25, die einem Mittelwert von 2.5 entsprechen) in den freiwilligen Freitextantworten oftmals subjektiv ausserschulische Stressoren genannt wurden. Also scheinen bei den Lehrpersonen hohe Stresswerte eher auf nicht arbeitsbezogene Kontexte zurückzuführen sein. Der Mittelwert der *wahrgenommenen Sozialen Unterstützung (SoU)* befindet sich leicht unter dem Medienwert der Normstichprobe von 16- bis 60-jährigen (Prozentrang 38) und kann als moderat eingestuft werden ($M = 3.75$, $SD = 0.63$). Die SoU scheint bei den Lehrpersonen daher durchschnittlich ausgeprägt zu sein. Die *soziale Integration (SI)* ($M = 3.88$, $SD = 0.57$) ist dicht gefolgt von *emotionaler Unterstützung (EU)* ($M = 3.87$, $SD = 0.73$) höher ausgeprägt als *praktische Unterstützung (PU)* ($M = 3.5$, $SD = 0.769$). Die Zusatzskala *Reziprozität* ist ebenfalls durchschnittlich moderat ausgeprägt ($M = 3.64$, $SD = 0.72$). Alle Skalen von SoU befinden sich dementsprechend im durchschnittlich moderaten Bereich.

5.2 Interpretation im Lichte der Theorie und bisherigen Forschung

Bemerkenswert ist, dass laut Rothmann (2013) Lehrpersonen beruflichen Belastungen in besonderem Masse ausgesetzt sein können, dies jedoch in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden konnte. Denn es zeigt sich ein eher tiefes bis moderates Stresserleben. Zumal bisherige Studien oftmals nur aggregierte Gesamtmasse von SoU gemessen haben, und daher die Unterteilung in die von Fydrich et al. (2007) gegeben Subdimensionen selten differenziert betrachtet wurden, zeigen die Ergebnisse spannende neue Einblicke.

Besonders die soziale Integration (SI) scheint einen moderaten und den am stärksten negativen Zusammenhang mit dem Stresserleben zu haben ($\rho = -0.321$), und kann darüber hinaus im Gesamtmodell als einzig signifikanten Prädiktor für ein niedriges Stresserleben berichtet werden. Dies zeigt die besondere Wichtigkeit der Subdimension SI im Lehrberuf auf. Die praktische Unterstützung (PU) zeigt ebenfalls einen moderaten negativen Zusammenhang zu Stress ($\rho = -0.278$). Spannend ist, dass die theoretische Annahme, basierend auf der Buffering-Hypothese von Cohen und Wills (1985), wonach insbesondere emotionale Unterstützung (EU), wenn sie als verfügbar wahrgenommen wird und von engen, vertrauensvollen Beziehungen stammt, eine zentrale Rolle bei der Pufferung von Stressbelastungen spielt, in dieser Stichprobe nicht zutrifft. Zeigt doch EU zwar einen signifikanten jedoch schwachen Zusammenhang mit Stress ($\rho = -0.186$). Die gefundenen Ergebnisse stützen und ergänzen demnach die Erkenntnisse von Richards (2013) wonach unabhängig davon, ob es sich um emotionale oder praktische Formen von Unterstützung handelt ein signifikanter Einfluss auf das Stresserleben ausgeübt werden kann. Denn SI sowie PU scheinen bedeutendere Zusammenhänge zu weniger Stresserleben aufzuzeigen als EU. Die Ergebnisse von Fiksenbaum (1996), die zeigen, dass SI innerhalb des Kollegiums in besonderem Masse zur Reduktion von Stresserleben beiträgt, werden durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt und vertieft. Die Vermutung, dass im Arbeitskontext berufliche Rahmenbedingungen herrschen und enge, vertrauensvolle Beziehungen daher oftmals in den Hintergrund treten, könnte als Erklärung für den relativ schwachen Zusammenhang zwischen EU und Stress herangezogen werden. Eine weitere Erklärung könnte in der Vermutung liegen, dass Personen im Lehrberuf ihre EU schlichtweg aus externen Quellen von SoU (private Netzwerke wie Familie und Freunde) herbeiziehen. Möglicherweise spielt EU im Arbeitskontext für Lehrpersonen häufig eine geringere Rolle. Dies sollte jedoch in weiteren Forschungen genauer untersucht werden.

Bezogen auf die SoU im Gesamtscore kann gesagt werden, dass ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen interner SoU am Arbeitsplatz und Stress besteht. Dieser ist als eher klein jedoch relevant einzustufen (*adj. R² = 0.79*). Dieses Ergebnis lässt sich durch das JDACS-Modell von Karasek und Theorell (1990) weiter stützen, da das Modell besagt, dass SoU eine Pufferfunktion mit einer protektiven Wirkung gegenüber Stress haben kann. Die aufgeklärte Varianz von rund 8% liefert dafür einen wichtigen Beweis. Darüber hinaus wird eine erhöhte berufliche Zufriedenheit, geringere Burnout-Gefährdung sowie tiefere Fluktuation mit SoU in Verbindung gebracht (Soini, Pyhältö und Pietarinen, 2010). Es wäre interessant zu untersuchen, wie sich die Varianzaufklärung in Bezug auf SoU und weitere Einflussgrößen gestaltet. Insbesondere die interne SoU, wie sie in der vorliegenden Arbeit erfasst wurde, wird als bedeutender Schutzfaktor angesehen (Fiorilli et al., 2017). Dieses Thema könnte in zukünftigen Studien noch vertiefter betrachtet werden, unterstreicht jedoch bereits die Bedeutung von SoU. Wie die übrigen 92% der Varianz aufgeklärt werden können, bedarf dementsprechend ebenfalls weiterer Forschung.

Die Ergebnisse von Van Horn et al. (2001), die besagen, dass reziproke Austauschbeziehungen innerhalb des Kollegiums signifikant mit einem geringeren Stressniveau einhergehen, werden in der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt. Dafür kann berichtet werden, dass die Reziprozität mit 40.3% ein

hohes Mass an Varianz in der AV2 (SoU) erklärt. Dies unterstreicht die zentrale Rolle, die Gegenseitigkeit in sozialen Beziehungen spielt, und bestätigt, dass eine ausgewogene wechselseitige Unterstützung wesentlich zur subjektiven Wahrnehmung von SoU beiträgt. Das relativ hohe erklärte Varianzmass belegt, dass Reziprozität ein bedeutendes Subkonstrukt zur Beschreibung von SoU darstellt.

Bezüglich der Frage welche Subdimension von SoU als wichtigster Prädiktor für SoU gilt, konnte gezeigt werden, dass die drei Dimensionen nahe beieinander liegen. Es zeigte sich, dass die Reihenfolge praktische Unterstützung ($\beta = 0.93$), gefolgt von emotionaler Unterstützung ($\beta = 0.91$) und dann sozialer Integration ($\beta = 0.89$) gilt. Diese Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Zumal zwischen den Subdimensionen hohe Interkorrelationen bestanden ($r > 0.70$), wurden anstatt einer multiplen Regression drei separate lineare Regressionen gerechnet und die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) verglichen. Die theoretische Ableitung aus der Buffer-Hypothese gemäss Cohen & Willis (1985), wonach emotionale Unterstützung (EU) eine besondere Bedeutung zukommt, konnte dementsprechend nur mässig befriedigend überprüft werden. Es bedarf weiterer Forschung sowie vertiefter statistischer Auswertungen in diesem Bereich.

Das Ergebnisse von Teles et al. (2020), wonach Männer eine geringere SoU wie Frauen berichten, wurde bestätigt. Die Ergebnisse zeigen, dass Männer signifikant weniger SoU wahrnehmen als Frauen. Die biserielle Rangkorrelation von 0.327 weist auf einen mittleren Effekt hin, was bedeutet, dass das Geschlecht einen moderaten Einfluss auf die SoU hat. Dies verdeutlicht, dass der Unterschied nicht nur statistisch signifikant, sondern auch praktisch bedeutsam ist. Männer berichten demnach tendenziell weniger SoU, was in zukünftigen Forschungs- und Interventionsansätzen berücksichtigt werden sollte, um geschlechtsspezifische Bedürfnisse besser zu adressieren. Darüber hinaus berichten weibliche Lehrpersonen eine signifikant höhere EU. Dies füllt eine bisherige Forschungslücke und ergänzt die Ergebnisse von Demetriou et al. (2009), wonach Frauen eine tendenziell stärkere emotionale Involviertheit im Berufsalltag zeigen. Denn es konnte ein moderater bis starker Unterschied zwischen den Geschlechtern festgestellt werden (biserielle Rangkorrelation von 0.473). Dies bedeutet, dass das Geschlecht einen substantiellen Einfluss auf die Wahrnehmung oder das Erleben von EU ausübt. Frauen nehmen demnach wesentlich stärker EU wahr oder bieten diese an, was mit bisherigen Forschungsergebnissen zu sozialen und Geschlechterunterschieden übereinstimmt und diese vertiefend ergänzt (Demetriou et al., 2009; Kılavuz & İnanlı, 2022). Diese Unterschiede sollten im schulischen Kontext berücksichtigt werden, um geschlechtsspezifische Bedürfnisse und Fördermassnahmen besser anpassen zu können.

Es zeigt sich, dass die oft widersprüchlichen Befunde von Rothland (2013), wonach das Alter das Stressempfinden im Lehrberuf vorhersagt, durch die vorliegende Stichprobe neue Erkenntnisse gewinnen. Denn es konnte ein schwacher jedoch signifikant negativer Zusammenhang zwischen Alter und Stresserleben gezeigt werden ($B = -0.0136$; *adj.* $R^2 = 0.054$). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Stresserleben bei Lehrpersonen mit zunehmendem Alter signifikant abnimmt. Obwohl das Alter nur einen kleinen Teil der Varianz erklärt (5.4%), könnte der negative Zusammenhang auf eine

Verringerung von Stress durch möglicherweise Erfahrungsgewinn und bessere Anpassungsmechanismen hindeuten. Huber et al. (2022) berichten gar mit dem Alter eine steigende berufliche Selbstwirksamkeit. Für die Praxis bedeutet dies, dass jüngere Lehrkräfte besondere Unterstützung und Förderung im Umgang mit Stress benötigen könnten, um langfristig gesünder und leistungsfähiger zu bleiben. Die explorativen Annahmen (Forschungslücken), dass das Alter auch einen signifikanten Einfluss auf die SoU sowie spezifischer auf die Subdimension SI hat, konnten nicht bestätigt werden. Diese Ergebnisse vertiefen die qualitativen Hinweise von Patrick et al. (2010) und liefern dadurch wichtige empirische Belege für zwei weitere Forschungslücken. Gestützt auf die qualitativen Hinweise von Patrick et al. (2010) wurde zudem die Forschungslücke überprüft, ob die SI (welche aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit als wichtigster Prädiktor zur Stresssenkung eingestuft werden kann) mit der Berufserfahrung der Lehrpersonen zunimmt. Es konnten jedoch keine bedeutenden Unterschiede festgestellt werden.

Bezüglich der uneinheitlichen Studienlage, inwiefern der Beschäftigungsumfang die Wahrnehmung von PU beeinflusst, konnten weitere Ergebnisse gesammelt werden. Denn der Beschäftigungsumfang, also ob jemand Teilzeit oder Vollzeit arbeitet, scheint keinen signifikanten Einfluss auf die PU zu haben, und ergänzt somit die qualitativen Hinweise von Seibt et al. (2012). Die Ergebnisse von Rothland (2013) welche besagen, dass Lehrpersonen mit Führungsfunktion ein höheres Stresslevel aufweisen als Lehrpersonen ohne, konnten nicht bestätigt werden. Es zeigten sich keine bedeutenden Unterschiede. Spannend zu berichten ist auch, dass zwischen der Berufsgruppe Heilpädagog:innen sowie Personen, die im Regelunterricht (Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen) tätig sind, keine Unterschiede bezüglich der SoU festgestellt werden konnten. Diese Ergebnisse ergänzen und vertiefen die bereits gesammelten qualitativen und quantitativen Hinweise von Takala et al. (2009) und zeigen, dass die SoU von beiden Parteien gleich wahrgenommen wird, und nicht zwingendermassen spezifisch unterscheidet werden muss.

Bei der Thematik, ob reziproke Beziehungsmuster das Stresserleben bedeutend senken, zeigen sich ebenfalls neue Erkenntnisse. Erstaunlicherweise zeigte sich in der vorliegenden Stichprobe nur ein schwacher und nicht signifikanter Zusammenhang auf Stress durch die Reziprozität. Dies widerspricht den Ergebnissen von Van Horn et al. (2001). Es sollte beachtet werden, dass die Skala zur Messung von Reziprozität zwar valide und reliabel ist, jedoch nur aus vier Items besteht (Fydrich et al., 2007). Es wäre interessant zu untersuchen, ob eine differenziertere Skala signifikante Zusammenhänge aufdecken könnte, die mit der kurzen Version möglicherweise verborgen bleiben. Die Ergebnisse von Fydrich et al. (2007), die eine starke signifikante Korrelation zwischen Reziprozität und SoU zeigten, konnten in dieser Studie jedoch bestätigt werden. Es zeigt sich eine hohe und statistisch signifikante Varianzaufklärung von 40,9 % (*adj. R²*) durch die beiden Variablen. Ein solch hoher Wert zeigt, dass die Erwartung und Erfahrung von gegenseitiger Unterstützung zentral für die SoU ist. Das bedeutet, dass Personen SoU vor allem dann als hoch erleben, wenn sie diese Unterstützung auch erwidern können oder eine entsprechende Gegenleistung erwarten. Darüber hinaus konnten zwischen den sieben Ortschaften, in denen die 25 beteiligten Schulhäuser liegen, in dieser Stichprobe keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich SoU festgestellt werden.

5.3 Explorative Zusatzanalysen

Um über die formulierten Hypothesen hinaus ein umfassenderes Bild der erhobenen Daten zu gewinnen, wurden zusätzlich explorative Analysen durchgeführt. Diese sollen Hinweise auf bislang unbeachtete Muster und Beziehungen liefern, die im Rahmen der Hypothesenprüfung nicht explizit berücksichtigt wurden. Um die Schlussthematik des vorherigen Kapitels nochmals vertiefter aufzugreifen, konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich zwischen den Ortschaften der Schulhäuser zwar keine Unterschiede bezüglich SoU zeigen, wohl aber bei Stress schon. So scheint zwischen den Ortschaften der Schulhäuser ein signifikanter und praxisrelevanter Unterschied im Stresserleben vorzuliegen. Dies erweitert die Ergebnisse von Johnson et al. (2012) und bestätigt Unterschiede. Auch zwischen den Geschlechtern konnten weitere Erkenntnisse gewonnen werden. So berichten Männer zwar einen leicht niedrigeren Stresswert als Frauen, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Die moderate Effektstärke ($d = 0,222$) deutet jedoch darauf hin, dass es sinnvoll sein könnte, den Unterschied mit grösseren Stichproben oder ergänzenden Methoden in zukünftigen Studien vertiefter zu untersuchen. Dafür zeigen Männer beim stärksten stresssenkenden Prädiktor von SoU, der sozialen Integration (SI), einen bedeutenden und leicht bis moderat einzustufenden Medianunterschied ($p = 0.020$, $r_{(rb)} = 0.255$). Dies betont die Wichtigkeit, auf praktischer Ebene sich mehr um die SI von Männern zu kümmern. Denn dies kann sich auf Motivation, Wohlbefinden und Engagement auswirken (Lei, 2024; Long et al., 2024; Wullschleger et al., 2025), da soziale Integration (SI) häufig mit Zufriedenheit und, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, mit einem geringeren Stressempfinden verbunden ist. Es wäre interessant gewesen, zusätzlich die Zufriedenheit der Lehrpersonen zu erfassen, um in diesem Kontext weitere Zusammenhänge und Unterschiede zu beleuchten. Weiterführende Untersuchungen könnten klären, welche Faktoren die SI bei Männern im Lehrberuf beeinflussen, und wie gezielt dagegen vorgegangen werden kann. Bezüglich der praktischen Unterstützung (PU), die in der vorliegenden Arbeit den stärksten Prädiktor für SoU darstellt, zeigen sich zwar kleine, jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern ($Md = 3,33$) und Frauen ($Md = 3,54$). Darüber hinaus zeigen Männer bedeutend weniger Reziprozität ($Md = 3.25$) als Frauen ($Md = 3.75$). Die geringere Reziprozität zeigt eine schwächere Wechselseitigkeit im sozialen Austausch, also weniger „Geben und Nehmen“, was Auswirkungen auf das soziale Miteinander und Unterstützungssysteme haben kann. Dies konnte durch den in der vorliegenden Untersuchung praktisch und statistisch signifikant geringeren SoU-Gesamtscore bei Männern bestätigt werden. Es könnte auch sein, dass Männer Soziale Interaktionen leicht anders wahrnehmen, und evtl. eher unabhängiger unterwegs sind als Frauen. Dies stellt jedoch nur eine Vermutung dar. Die Reziprozität scheint sich, wie bereits in Kapitel 5.2 erklärt, in der vorliegenden Stichprobe nicht bedeutend auf das Stresserleben auszuüben. Jedoch wiedergibt sie einen starken Prädiktor für SoU im Allgemeinen. Bei einer genaueren Betrachtung zeigen sich signifikant, starke und bedeutende Zusammenhänge von Reziprozität auf alle drei Subdimensionen, wobei der Einfluss auf EU am stärksten ist. Spannend wäre es, diese Zusammenhänge in Form von weiteren Untersuchungen genauer zu betrachten.

Ergänzend zu den in H1 widerlegten Unterschieden zwischen Lehrpersonen mit Führungsfunktion und Stress konnte ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang zwischen Führungsverantwortung und SoU

festgestellt werden. Eine Führungsfunktion auszuüben, scheint auf beiden Ebenen keine nennenswerten Auswirkungen zu zeigen. Dies ergänzt die Hinweise von Rothland (2013). Vertiefter wurde auch untersucht, ob der Beschäftigungsgrad (Teilzeit oder Vollzeit) sich bedeutend auf das Stresserleben auswirkt. Auch hier konnte kein nennenswerter Unterschied festgestellt werden. Ebenso beim Beschäftigungsgrad und SoU. Dies ist spannend und liefert erste neue Hinweise.

Bezüglich den drei untersuchten Berufsgruppen (Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen & Heilpädagog:innen) konnten erkenntnisgewinnende Informationen gesammelt werden. In Ergänzung zu H9, welche die Unterschiede zwischen Berufsgruppen untersuchte, liess sich feststellen, dass weder die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der Klassenlehrpersonen noch zu der der Fachlehrer mit einem signifikanten Anstieg des SoU einhergeht. Anders sieht es jedoch beim Stresserleben aus. Es zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der Klassenlehrpersonen oder Fachlehrer mit einem signifikanten Anstieg des Stresserlebens einhergeht, während dies für Heilpädagog:innen nicht zutrifft. Dies liefert interessante neue Erkenntnisse zum Stresserleben: Heilpädagog:innen scheinen die am wenigsten gestresste der drei Berufsgruppen zu sein. Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Klassen- und Fachlehrpersonen tendenziell stärker belastet sind als Heilpädagog:innen. Obwohl die Unterschiede statistisch signifikant sind, ist der Einfluss in der Praxis eher gering (*adj. R*² = 0.021). Somit ist die Berufsgruppe zwar ein bedeutender, aber nur schwacher Prädiktor für Stress. Um das Stresserleben differenzierter vorhersagen zu können, sollten daher in zukünftigen Analysen weitere Einflussgrössen neben der Berufsgruppe berücksichtigt werden.

Um die metrische Variable Berufserfahrung umfassender zu untersuchen, wurden zusätzlich zu dem in H9 nicht nachgewiesenen Zusammenhang mit SI weiterführende explorative Analysen durchgeführt. In der vorliegenden Stichprobe zeigt sich kein relevanter Anstieg der Berufserfahrung in Bezug auf SoU allgemein. Ebenso konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Stress festgestellt werden. Spannenderweise zeigte sich jedoch ein kleiner jedoch statistisch signifikanter Anstieg zwischen der Berufserfahrung Reziprozität. Mit zunehmender Berufserfahrung steigt die wahrgenommene Reziprozität unter Lehrpersonen leicht an. Das heisst, erfahrene Lehrkräfte nehmen das Geben und Empfangen von Unterstützung und Zusammenarbeit innerhalb ihres beruflichen Umfelds stärker wahr als weniger erfahrene Lehrpersonen. Erfahrung als Ressource erleichtert offenbar den Aufbau und die Wahrnehmung von reziproken Beziehungen, was für berufliche Unterstützung und Zusammenarbeit im Lehrberuf relevant ist. Inwiefern sich dies weiter äussert, müsste jedoch in weiteren Forschungen aufgedeckt werden. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Befunde zwar signifikant sind, die Modellannahmen aber nicht vollumfänglich erfüllt sind (Autokorrelation zwischen den Residuen). Dies stellt eine Limitation dar und erfordert eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse bezüglich der Reziprozität und Berufserfahrung.

Ein weiterer interessanter Befund ist, dass bei genauerer Betrachtung der eher hohen Stresswerte (Summenscore über 25, entsprechend einem Mittelwert von 2,5) die Auswertung der freiwilligen Freitextantworten zeigt, dass diese hohen Stresswerte häufig vor allem durch private Belastungsfaktoren erklärt werden. Da die PSS-10 das insgesamt erlebte Stresserleben der letzten

vier Wochen erfasst, wäre es für zukünftige Forschungen interessant zu untersuchen, wie viel Varianz jeweils auf arbeitsbezogenen beziehungsweise privaten Stress zurückzuführen ist.

5.4 Methodische Überlegungen und Limitationen

Die vorliegende Untersuchung weist einige methodische Stärken, aber auch Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Folgend wird auf beide Seiten eingegangen.

5.4.1 Stichprobe

Die Stichprobe bildet die Geschlechterverteilung, das Alter sowie die Berufserfahrung im Wesentlichen angemessen ab und steht in guter Übereinstimmung mit den Daten des Bundesamts für Statistik (2025) zum Schulpersonal. Ein Geschlechterverhältnis von etwa 1:4 ist auf der Schweizer Volksschulstufe (Primarstufe) üblich, und spiegelt sich auch in der vorliegenden Stichprobe wider. Ebenso entspricht das Durchschnittsalter von 47,7 Jahren den berichteten Werten. Die Variable Alter ist jedoch rechtssteil und zeigt, dass sehr junge Lehrpersonen leicht unterrepräsentiert sind. Spannend wäre es gewesen, hier bewusst noch mehr sehr junge Lehrpersonen beizufügen, und gezielt einzelne Perzentil-Vergleiche durchführen. Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt mit 16,5 Jahren zwar leicht über dem kantonalen Durchschnitt des Aargaus von 12,2 Jahren, bleibt jedoch weiterhin durchaus repräsentativ. Es wurden 154 Personen auf der Primarstufe (1. – 6. Klasse) und 20 auf der Oberstufe (7. – 9. Klasse) akquiriert. Ein Vergleich der beiden Schulstufen zeigt klar keine signifikanten und relevanten Unterschiede bezüglich des Stresses und der SoU. Demnach kann die Stichprobe als repräsentativ und valide betrachtet werden, sodass kein Ausschluss von Lehrpersonen erforderlich ist. Die Stichprobe umfasst nichtsdestotrotz primär Primarlehrpersonen (88.5%) wodurch die Übertragbarkeit auf Oberstufen eingeschränkt ist. Es sollte auch betont werden, dass von den 20 Oberstufenlehrpersonen 9 Männer sind. Dies macht einen beträchtlichen Teil von der Gesamtstichprobe an Männern, nämlich 25.71%, aus ($n = 35$). Wie in den Kapiteln 5.2 und 5.3 dieser Arbeit gezeigt wurde, bestehen deutliche geschlechterspezifische Unterschiede und Zusammenhänge. Diese könnten zu leichten Verzerrungen und möglicherweise knapp nicht erfassten Unterschieden beigetragen haben. Dementsprechend bedürfen die Ergebnisse achtsamer Interpretation, liefern jedoch wichtige und weiter zu prüfende Richtwerte und Hinweise. Eine noch grössere Stichprobe mit mehr Männern, wäre sicherlich spannend. Insgesamt kann die Stichprobe als ausreichend, wenn auch nicht vollständig repräsentativ für die Gesamtheit der Schweizer Lehrpersonen betrachtet werden, liefert sie dennoch wichtige Hinweise für das Aargauer Schulsystem.

Eine vorgängige a priori Power-Analyse (dargestellt in Kapitel 3.6), zeigte die jeweils benötigten Gruppengrößen auf. Diese konnten bis auf eine Ausnahmen erfüllt werden. Die für die Gruppe der Heilpädagog:innen erforderliche Stichprobengröße von $n = 31$ (gemäss a-priori-Poweranalyse) wurde mit $n = 25$ leicht unterschritten, was die Teststärke geringfügig reduziert und kleinere Effekte möglicherweise unentdeckt liess. Zur Beurteilung der Teststärke wurde nachträglich eine Sensitivity-Analyse mit G*Power durchgeführt ($\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$, einseitig). Während die a-priori-Poweranalyse eine Gruppengröße von $n = 31$ pro Gruppe vorgesehen hatte, standen für die Gruppe

der Heilpädagog:innen lediglich $n = 25$ Fälle zur Verfügung. Die Sensitivity-Analyse ergab, dass bei diesen Gruppengrößen Effekte ab $d = 0.68$ zuverlässig nachweisbar waren. Somit konnten mittlere bis grössere Unterschiede erkannt werden, während kleinere Effekte möglicherweise unentdeckt blieben. Insgesamt ist die Einschränkung der Teststärke jedoch als gering einzustufen.

5.4.2 Messinstrumente und Variablenkonstruktion

Zur Erfassung der zentralen Konstrukte kamen etablierte, reliabel validierte Skalen darunter die PSS-10 für Stress (Cohen et al., 1983) sowie der F-SozU für SoU und deren Subdimensionen (Fydrich et al., 2007) zum Einsatz. Die internen Konsistenzen der Skalen lagen alle im akzeptablen bis sehr guten Bereich. Dennoch handelt es sich um Selbstberichtsinstrumente, die potenziell durch subjektive Verzerrungen, wie soziale Erwünschtheit oder situative Antworttendenzen, beeinflusst sein können (Andrade, 2020). Zudem wurde SoU nur aus der Perspektive der Lehrpersonen erfasst, nicht jedoch aus Sicht des gesamten Kollegiums oder der Schulleitung. Darüber hinaus kann, wie bereits in Kapitel 5.3 erwähnt, keine differenzierte Messung des Stresses unterteilt in berufsbezogenen und privaten Stress gemacht werden. Es werden die aggregierten Gesamtscores berichtet. Eine weitere Klarstellung benötigt die Tatsache, dass die Items des F-SozU ursprünglich nicht spezifisch zur Erfassung von arbeitsbezogener interner sozialer Unterstützung entwickelt wurde. Dafür wurden die Items leicht umformuliert, um dem Arbeitsalltag von Lehrpersonen zu entsprechen, und klar von externer SoU zu unterscheiden (eine genaue Darstellung der Item-Umformulierungen ist im Anhang ersichtlich). Die post-hoc Reliabilitätsanalyse von Kapitel 4.2 zeigt durch die hohen Cronbachs Alpha Werte (α) jedoch, dass die internen Konsistenzen gut umgesetzt werden konnten, und die leichten Ergänzungen der Item-Formulierungen passend sind. Der Beschäftigungsgrad wurde in der vorliegenden Untersuchung dichotom erfasst (Vollzeit > 90 %, Teilzeit < 90 %). Diese Vereinfachung ermöglichte eine klare Gruppeneinteilung, schränkt jedoch die Differenzierung innerhalb der Teilzeitgruppe ein. Eine metrische Erfassung der Beschäftigungsgrade könnte zukünftig genauere Analysen von Dosis-Wirkungs-Zusammenhängen zwischen Pensum und Stresserleben/SoU ermöglichen.

5.4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte online über einen standardisierten Fragebogen. Diese Methode ermöglicht eine ökonomische Erfassung grosser Stichproben, weist jedoch methodische Limitationen auf, insbesondere in Bezug auf die Beschreibbarkeit der Grundgesamtheit und mögliche Selektionsverzerrungen (Topolovec & Natarajan, 2016; Andrade, 2020). Nichtsdestotrotz wurde eine Online-Erhebung für die vorliegende Stichprobe von Lehrpersonen als passend interpretiert (Reyes-Fournier et al., 2020; Döring, 2023). Ein Erhebungszeitpunkt innerhalb des Schuljahres könnte ebenfalls die Stresswahrnehmung beeinflussen (z.B. durch etwa durch Prüfungs- oder Abschlussphasen). Um dem entgegenzuwirken, wurde darauf geachtet, dass die Erhebung 3 bis 4 Wochen nach Schulbeginn und den Sommerferien (September 2025) durchgeführt wurde. Für die Rekrutierung der Schulhäuser wurden 30 Aargauer-Schulhäuser persönlich angefragt und mit der jeweils zuständigen Schulleitung direkten Kontakt gepflegt. Das Versenden der Online-Umfrage

erfolgte über schulinterne Verteiler. Darüber hinaus wurde bei einigen Schulhäusern ein Flyer im Aufenthaltsraum aufgehängt, welcher mit einem QR-Code versehen war.

Vor der Datenerhebung war geplant, pro Schulhaus jeweils 20 Lehrpersonen zu gewinnen, um valide Unterschiede zwischen den Schulhäusern feststellen zu können. Im Verlauf der Erhebung erwies sich dies jedoch als äusserst herausfordernd, da in einigen Schulhäusern lediglich 2 bis 5 Personen an der Umfrage teilnahmen. Um dennoch die erforderliche Gruppengrösse zu erreichen, wurden die finalen 25 Schulhäuser zu sieben Ortschafts-Gruppen zusammengefasst und die Hypothese H12 entsprechend leicht angepasst.

5.4.4 Datenanalyse

Die Wahl nichtparametrischer Verfahren (Mann-Whitney-U-Tests, Kruskal-Wallis-Tests & Spearman-Korrelationen) erfolgte aufgrund teils verletzter Normalverteilungsannahmen und stellt eine methodisch angemessene Entscheidung dar (Bortz & Schuster, 2010). Bezüglich H11, um herauszufinden, welcher der drei Subdimensionen von SoU als stärkster Prädiktor von SoU fungiert, konnte aufgrund (zu erwartender) hoher Interkorrelation keine multiple Regression in Jamovi sowie SPSS gerechnet werden. Stattdessen wurden drei lineare Regressionen gerechnet und ihre standardisierten Koeffizienten (β) verglichen. Hier wären vertiefere statistische Analysen zusätzlich nötig, um validere Ergebnisse festzustellen. Die Ergebnisse liefern trotzdem bereits erste Hinweise. Weiter wurde, um herauszufinden, ob die Berufserfahrung einen Einfluss auf die Reziprozität hat, eine lineare Regression durchgeführt. Der Durbin-Watson-Test wies jedoch eine signifikante Autokorrelation in den Residuen nach ($p = 0.034$), wodurch die Annahme unabhängiger Fehler verletzt ist (Bortz & Schuster, 2010). Dies hat zur Folge, dass die Zuverlässigkeit der Signifikanztests und Schätzungen beeinträchtigt sein kann, da Autokorrelation die Standardfehler verzerrt und somit zu einer Überschätzung der statistischen Signifikanz führen kann (ebd.). Deshalb sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

5.4.5 Design und Kausalität

Das in der vorliegenden Untersuchung eingesetzte Querschnittsdesign erlaubt keine kausalen Schlussfolgerungen über die Richtung der beobachteten Zusammenhänge (Pérez-Guerrero et al., 2024). Es ist daher denkbar, dass nicht nur SoU das Stresserleben beeinflusst, sondern umgekehrt auch stärker gestresste Lehrpersonen SoU anders wahrnehmen oder weniger aktiv suchen. Dies wäre spannend vertiefter zu untersuchen. Allenfalls durch experimentelle Settings, welche eine kausale Begründung vertiefter erlauben würden (ebd.). Eine weitere mögliche Einschränkung liegt in der Wirkung von möglichen Drittvariablen, wie etwa individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Arbeitsbelastung generell oder organisationale Rahmenbedingungen, die nicht kontrolliert werden konnten (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Collie, Shapka & Perry, 2012; Johnson, Kraft & Papay, 2012; Mansfield, 2021). Dazu könnte es sein, dass aufgrund Selbstauskünften, mögliche Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder subjektive Einschätzungen nicht ausgeschlossen werden können (Nichols, Bloom & Sekher, 2025). Diese Gegebenheiten könnten die interne Validität der vorliegenden Befunde einschränken und legen nahe, dass zukünftige Forschung bevorzugt, experimentelle oder

längsschnittliche Designs heranziehen könnte, allenfalls kombiniert mit Mixed-Method-Ansätzen, um Richtung und Stärke der Effekte klarer zu bestimmen. Nichtsdestotrotz liefert die vorliegende Untersuchung, dank des passenden Querschnittsdesigns (Wang & Cheng, 2020; Taris, Kessler & Kelloway, 2021), wichtige Hinweise zu Stress und SoU im Aargauer Schulsystem. Dadurch können theoretische Annahmen vertieft und verschiedene Forschungslücken anhand der gewonnenen Ergebnisse besser beleuchtet werden (ebd.).

5.5 Gesamtfazit (Beantwortung der Forschungsfragen) und Implikationen

Im folgenden Abschnitt wird ein Gesamtfazit zu den gefundenen Ergebnissen besprochen und dabei versucht, gezielt die drei Forschungsfragen zu beantworten. Abschliessend werden praktische sowie theoretische Implikationen für den Aargauer Lehrberuf dargelegt.

5.5.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Forschungsfrage 1: Wie ausgeprägt ist das wahrgenommene Stresslevel bei den Lehrpersonen und inwiefern lassen sich demografische Unterschiede feststellen?

Das Stresslevel ist bei den Lehrpersonen über die Stichprobe hinweg, als eher tief bis moderat einzustufen. Zusätzlich ist festzustellen, dass hohe Stresswerte aus subjektiver Sichtweise der Lehrpersonen oftmals eher durch private Gegebenheiten begründet werden. Es zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den Ortschaften bezüglich dem Stresserleben, und es scheint Ortschaften zu geben, die über ein leicht höheres Stresserleben wie andere berichten. Bezüglich Oberstufe und Primarstufe konnten in der vorliegenden Stichprobe klar keine bedeutenden Unterschiede im Stresserleben festgestellt werden. Es konnten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Voll- und Teilzeitbeschäftigten gefunden werden. Das Alter zeigt in einem kleinen jedoch bedeutenden Ausmass einen Einfluss zum Stresserleben. Es gilt: Je älter eine Lehrperson ist, desto tendenziell weniger gestresst ist sie. Spannenderweise zeigt die Berufserfahrung in Jahren hingegen keinen signifikanten Zusammenhang. Frauen und Männer zeigen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in ihrem Stresserleben. Ebenfalls zeigt sich, dass Klassenlehrpersonen sowie Fachlehrpersonen leicht gestresster sind als Heilpädagog:innen. Dabei spielt es nur eine untergeordnete Rolle, ob eine Lehrperson eine Führungsfunktion als Klassenlehrperson mit Führungsverantwortung ausübt oder nicht. Die Unterschiede im Stresserleben zwischen Lehrpersonen mit und ohne Führungsverantwortung sind demnach gering und nicht signifikant.

Forschungsfrage 2: Wie ausgeprägt ist die wahrgenommene soziale Unterstützung (SoU) im Lehrberuf, und welche individuellen und strukturellen Merkmale sind damit assoziiert?

Die SoU ist über die Stichprobe hinweg (verglichen mit Normstichproben) als moderat ausgeprägt einzustufen. Ob eine Lehrperson dabei an einer Ober- oder Primarstufe arbeitet, scheint klar keine Bedeutung zu haben. Es zeigen sich darüber hinaus spannende strukturelle Unterschiede: Beispielsweise zeigen Männer signifikant und bedeutend weniger SoU als Frauen. Genauer betrachtet zeigen sich in den Subdimensionen: EU, SI sowie Reziprozität bedeutende Unterschiede. Die EU ist

bei Frauen moderat bis stark höher ausgeprägt. Ebenfalls zeigen sich bezüglich SI sowie Reziprozität bedeutende moderat höhere Werte bei Frauen. Beim bedeutendsten Prädiktor für SoU im Lehrberuf (PU) wurden jedoch keine signifikanten Geschlechterunterschiede berichtet. PU scheint für Lehrpersonen bezüglich des Wahrnehmens von SoU besonders wichtig zu sein. Ob eine Lehrperson eine Führungsfunktion ausübt oder nicht, wiedergibt für die SoU keine bedeutende Rolle. Ebenfalls lassen sich zwischen Vollzeit und Teilzeit Pensum nur sehr geringe und nicht bedeutende Unterschiede in SoU berichten. Das Pensum scheint also beinahe keinen Unterschied in der Wahrnehmung von SoU auszulösen. Auch das Alter sowie die Berufserfahrung scheinen keine relevanten Auswirkungen auf die Wahrnehmung von SoU zu haben. Einzig die Berufserfahrung scheint mit einer leicht steigenden Reziprozität einherzugehen, wenngleich dieser Zusammenhang mit Vorsicht zu interpretieren ist. Ebenfalls stellt Reziprozität für das Wahrnehmen und das Wachstum von SoU ein wichtiger und ernstzunehmender Prädiktor dar. Auch scheint es keine bedeutende Rolle bezüglich SoU zu spielen, ob eine Lehrperson als Klassenlehrperson, Fachlehrpersonen oder als heilpädagogische Fachkraft arbeitet.

Forschungsfrage 3: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sozialer Unterstützung und dem subjektiv wahrgenommenen Stresslevel im Lehrberuf?

Es zeigt sich, dass SoU eine relevante, bedeutende jedoch nicht alleinig puffernde Auswirkung gegenüber dem Stresslevel mit sich bringt. Differenziert betrachtet zeigt sich, dass die Subdimension SI als stärkster und bedeutendster Prädiktor zur Stresssenkung im Lehrberuf fungiert. An zweiter Stelle steht PU, welche durch einen moderaten Zusammenhang gekennzeichnet ist. An dritter Stelle steht die EU mit einem eher schwachen jedoch signifikanten Zusammenhang. Die Reziprozität scheint in einem kleinen jedoch nicht bedeutenden Zusammenhang mit der Stresssenkung zu stehen, und zeigt daher wenig Auswirkung.

5.5.2 Theoretische und praktische Implikationen

Die Befunde stützen die Annahme des Job-Demand-Control-Support-Models (JDACS-Model) nach Karasek und Theorell (1990), wonach SoU eine bedeutende Schutzfunktion resp. Pufferfunktion gegenüber wahrgenommenem Stress entfalten kann. Dies bedeutet konkret, dass (hohe) Anforderungen, wie sie im Lehrberuf auftreten können, durch SoU als weniger stark belastend erlebt werden. Es zeigt sich darüber hinaus, dass SoU allein nicht homogen wirkt, denn EU scheint bedeutend weniger relevant zur Stresssenkung als beispielsweise SI beizutragen. Damit wird deutlich, dass die Wirksamkeit von SoU differenziert betrachtet werden sollte und nicht alle Unterstützungsformen gleich stark zur Stresssenkung im Lehrberuf beitragen. SoU scheint insbesondere dann entlastend zu wirken, wenn sie als soziale Integration erlebt, oder durch praktische Unterstützung konkret erfahren wird, und weniger durch emotionalen Beistand. Auch Reziprozität nimmt eine weniger bedeutende Rolle dabei ein, was gegen die Ergebnisse von beispielsweise Van Horn et al. (2001) spricht. Die vorliegende Arbeit liefert somit erste beziehungsweise vertiefende empirische Hinweise zur Bedeutung spezifischer Unterstützungsformen bei Lehrpersonen in der Schweiz, insbesondere im Kanton Aargau, einem bislang wenig erforschten Kontext. Daraus ergibt

sich die theoretische Konsequenz, dass zukünftige Forschung SoU multidimensional erfassen und individuelle Unterschiede stärker berücksichtigen sollte.

Auf praktischer Ebene betonen die Ergebnisse die Bedeutung kollegialer und sozialer Netzwerke im Schulkontext. Schulen sollten gezielt und bewusst Strukturen zur sozialen Integration fördern, denn sie wiedergeben ein wirksames Mittel zur Reduktion von Stress. Zusätzlich zeigen geschlechterspezifische Unterschiede auf, dass Männer sich moderat bis stark weniger emotional unterstützt sowie sozial integriert fühlen. Dem sollte dringend mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies könnte durch ergänzende Mentoring-Angebote oder verstärkte Teamarbeit gefördert werden. Eine Männergruppe, bestehend aus männlichen Lehrpersonen und ggf. auf Wunsch der Mitarbeitenden eingerichtet, könnte dabei gezielt Unterstützung bieten. Darüber hinaus könnten Schulleitungen durch regelmässige Austauschprogramme, direkte Zuweisungen von Mitarbeitenden sowie offene Kommunikationsstrukturen die SoU im Kollegium stärken und fördern. Ebenso zeigt sich, dass hohe Stresswerte eher durch private Umstände erklärt werden. Dies impliziert, dass beispielsweise mehr Flexibilität, Autonomie und Verständnis, statt interner Stressmanagement-Trainings, in der Teamkultur und nicht zuletzt von den Schulleitungen gelebt und gefördert werden sollten. Besonders neu eintretende oder junge Lehrpersonen könnten durch strukturierte Unterstützungsangebote gezielt entlastet werden. Darüber hinaus sollten Lehrpersonen generell ermutigt werden, soziale Netzwerke aktiv zu pflegen und Unterstützung gezielt einzufordern.

5.6 Ausblick

Für zukünftige Forschung wäre es aufschlussreich, längsschnittliche Designs über einen längeren Zeitraum hinweg durchzuführen sowie die Kausalität zwischen SoU und Stress zu prüfen. Der Miteinbezug von strukturellen Kontextfaktoren, wie Führungsstil, Schulklima oder Zufriedenheit, könnte spannende zusätzliche Aufklärung liefern. Des Weiteren könnten auch weitere Variablen wie z.B. die Persönlichkeit und oder Coping-Stile interessante Resultate bezüglich des Umgangs mit Stress liefern. Ein Mixed-Method Ansatz wäre dabei ebenfalls empfehlenswert, um eine tiefere Verbindung von quantitativ sowie qualitativen Hinweisen zu erhalten. Darüber hinaus wäre eine grössere Stichprobe wünschenswert. Ein Vergleich mit internationalen Studien, um allenfalls auch kulturelle Unterschiede bezüglich Stress und SoU im Lehrberuf aufzudecken, stellt eine weitere Forschungslücke dar. Eine methodische Weiterentwicklung könnte z.B. durch die Erfassung des Beschäftigungsgrades als metrische Variable geschehen. Dadurch könnten potenzielle Dosis-Wirkungs-Beziehungen zwischen Arbeitsumfang und Stresserleben präziser analysiert werden. Ebenfalls wäre es spannend, zumal SoU Stress nur zu 8% (in der vorliegenden Stichprobe) erklärt, die restlichen 92 % noch gezielter empirisch aufzudecken. Zusätzlich bedarf es vertiefter statistischer Analysen, um statistisch valider zu prüfen, welche der drei Subdimensionen als wichtigster Prädiktor für SoU fungiert. Dies ist insbesondere wichtig, da beim Modell der multiplen Regression Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren bestanden. Die Buffer-Hypothese von Cohen und Willis (1985) sollte nochmal genauer überprüft werden. Denn Studien wie die von Fiksenbaum (1996) und auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass emotionale Unterstützung (EU) offenbar weniger zur

Stressbewältigung beiträgt als zum Beispiel soziale Integration (SI). Diese Ergebnisse gelten zumindest für den Arbeitskontext. Ob sie im privaten Bereich anders ausfallen, ist bisher noch unklar.

Für die schulische Praxis ergibt sich die Anregung, Unterstützungsstrukturen systematisch zu verankern, beispielsweise durch Mentoringprogramme für Berufseinsteiger:innen oder regelmäßige kollegiale Austauschformate. Darüber hinaus sollte die Förderung von SoU als Präventionsstrategie an Schulen in Betracht gezogen werden. Dabei spezifisch auf die geschlechterspezifischen Bedürfnisse gezielter einzugehen, könnte sich als zusätzlich effektiv erweisen. Die Resultate könnten auch auf die Lehrpersonenaus- oder- weiterbildung übertragen werden. Es empfiehlt sich, ein Bewusstsein bei den Lehrpersonen zu schaffen, inwiefern SoU ihnen helfen kann, ihr Stressbefinden zu senken, und darüber hinaus ihr Wohlbefinden und die ganzheitliche Gesundheit zu fördern. Insgesamt liefert die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis und Bedeutung von SoU und Stress im Lehrberuf. Die Befunde der vorliegenden Arbeit sowie bisherige Forschung weisen darauf hin, dass soziale Unterstützung eine bedeutsame Rolle im Erleben von Stress im Lehrberuf spielt. Es wird spannend zu sehen sein, inwiefern zukünftige Forschung weitere Mechanismen aufdeckt.

Literaturverzeichnis

Andrade, C. (2020). The limitations of online surveys. *Indian journal of psychological medicine*, 42(6), 575-576. <https://doi.org/10.1177/0253717620957496>

Barnová, S., Treľová, S., Krásna, S., Beňová, E., Hasajová, L., & Gabrhelová, G. (2022). Leadership styles, organizational climate, and school climate openness from the perspective of Slovak vocational school teachers. *Societies*, 12(6), 192. <https://doi.org/10.3390/soc12060192>

Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1996). The biopsychosocial model of arousal regulation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 1–51. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60235-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60235-X)

Blascovich, J., Seery, M. D., Mugridge, C. A., Norris, R. K., & Weisbuch, M. (2004). Predicting athletic performance from cardiovascular indexes of challenge and threat. *Journal of experimental social psychology*, 40(5), 683-688. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.10.007>

Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Springer, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>

Bosshard, M., & Gomez, P. (2024). Effectiveness of stress arousal reappraisal and stress-is-enhancing mindset interventions on task performance outcomes: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Scientific reports*, 14(1), 7923. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-58408-w>

Brewerton, P. & Millward, L. (2001). *Organizational reserach methods*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209533>

Bundesamt für Statistik. *Statistik des Schulpersonals* (2025). Verfügbar unter <https://www.ag.ch/media/kanton-aargau/dfr/dokumente/statistik/publikationen/statistikthemen/15-bildung/statistik-schulpersonal/2024-2025/statistik-des-schulpersonals-2024-2025.pdf>

Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral publications. <https://doi.org/10.1176/ps.25.10.682-a>

Chu, Y., Zhang, Y., Wang, S., & Dai, H. (2022). Resilience mediates the influence of hope, optimism, social support, and stress on anxiety severity among Chinese patients with cervical spondylosis. *Frontiers in psychiatry*, 13, 997541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997541>

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *JAMA*, 298(14), 1685–1687. <https://doi.org/10.1001/jama.298.14.1685>

Collie, R. J., Bostwick, K. C. P., & Martin, A. J. (2020). Perceived autonomy support, relatedness with students, and workplace outcomes: An investigation of differences by teacher gender. *Educational Psychology*, 40(3), 252–272. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1663791>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Coyne, J. C., & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: the role of social relationships in adaptation. *Journal of consulting and clinical psychology*, 54(4), 454. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.454>

Dadvand, B., & Lampert, J. (2024). Addressing teacher shortages in hard-to-staff schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(3), 271-275. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2348261>

Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/03055690902876552>

Dhabhar, F. S. (2018). The short-term stress response–Mother nature's mechanism for enhancing protection and performance under conditions of threat, challenge, and opportunity. *Frontiers in neuroendocrinology*, 49, 175-192. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.03.004>

Dunkel, D., Antretter, E., Fröhlich-Walser, S., & Haring, C. (2005). Evaluation der Kurzform des Fragebogens zur Sozialen Unterstützung (SOZU-K-22) in klinischen und nichtklinischen Stichproben. *PPmP-Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie*, 55(05), 266-277. <https://doi.org/10.1055/s-2004-834746>

Döring, N., (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>

Epel, E. S., Crosswell, A. D., Mayer, S. E., Prather, A. A., Slavich, G. M., Puterman, E., & Mendes, W. B. (2018). More than a feeling: A unified view of stress measurement for population science. *Frontiers in neuroendocrinology*, 49, 146-169. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.03.001>

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. *et al.* Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods* 41, 1149–1160 (2009). <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28(3), 127-137. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>

Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 26(2), 62–86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i2.606>

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, 61(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>

Fydrich, T., Sommer, G., Tydecks, S., & Brähler, E. (2007). *Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU)*. Bern: Hogrefe

Greenglass, E., & Fiksenbaum, L. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/10615809608249401>

Häusser, J. A., Mojzisch, A., Niesel, M., & Schulz-Hardt, S. (2010). Ten years on: A review of recent research on the Job Demand–Control (-Support) model and psychological well-being. *Work & Stress*, 24(1), 1–35. <https://doi.org/10.1080/02678371003683747>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., Sospedra-Baeza, M. J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Toledano-Toledano, F. (2024). Emotional intelligence and perceived social support: Its relationship with subjective well-being. *Healthcare*, 12(6), 634. <https://doi.org/10.3390/healthcare12060634>

Huber, M. J., Fruth, J. D., Avila-John, A., & López-Ramírez, E. (2016). Teacher self-efficacy and student outcomes: A transactional approach to prevention. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 46–54. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n1a5>

Jatic, Z., Trifunovic, N., Erkocevic, H., Hasanovic, E., Dzambo, I. & Pilav, A. (2023). Construct validity of the perceived stress scale (PSS-10) in a sample of health professionals in family medicine in Bosnia and Herzegovina. *Public Health in Practice*, 6, 100413. <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2023.100413>

Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336–1342. <https://doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336>

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kılavuz, T., & İnandı, Y. (2022). The relationship of the career barriers of women teachers with their perceptions of professional social support and hopelessness level: evidence from Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2098380>

Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2016). The German version of the perceived stress scale – psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC Psychiatry*, 16, 159. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0875-9>

Kliem, S., Mössle, T., Rehbein, F., Hellmann, D. F., Zenger, M., & Brähler, E. (2015). A brief form of the Perceived Social Support Questionnaire (F-SozU) was developed, validated, and standardized. *Journal of clinical epidemiology*, 68(5), 551-562. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.003>

Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2012). Allgemeine Prokrastination. *Diagnostica*, 58(4). <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000060>

Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen psychosocial questionnaire—a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 31(6), 438–449.

<https://doi.org/10.5271/sjweh.948>

Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual review of psychology*, 50(1), 537-567.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>

Kutal, S., Tulkki, L. J., Sarkanen, T., Redfors, P., Jood, K., Nordanstig, A., ... & Martinez-Majander, N. (2025). Association between self-perceived stress and cryptogenic ischemic stroke in young adults: a case-control study. *Neurology*, 104(6), e213369. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000213369>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215

Lee, E.-H. (2013). Review of the psychometric evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*, 7(3), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2012.08.004>

Lee, E.-H., & Jeong, Y.-J. (2019). Validating the perceived stress scale in early childhood teacher candidates. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 331–345.

<https://doi.org/10.1080/24750573.2019.1565693>

Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of managerial psychology*, 18(7), 726-744.

<https://doi.org/10.1108/02683940310502412>

Lei, Y. (2024). The interplay of job embeddedness, collective efficacy, and work meaningfulness on teacher well-being: a mixed-methods study with digital ethnography in China. *Frontiers in Psychology*, 15, 1448446.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1448446>

Long, C., Li, C., Huang, G., & Fu, J. (2024). How to better promote teaching? Unveiling the links between Professional Learning Communities and Intrinsic Motivation among Foreign Language Teachers. *Heliyon*, 10(16).

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36011>

Lütke Lanfer, S. S., Pfeifer, R., & Lahmann, C. (2022). How to measure the mental health of teachers? Psychometric properties of the GHQ-12 in a large sample of German teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15).

<https://doi.org/10.3390/ijerph19159708>

Mansfield, C. F. (2020). *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact*. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>

Maroufizadeh, S., Foroudifard, F., Navid, B., Ezabadi, Z., Sobati, B., & Omani-Samani, R. (2018). The Perceived Stress Scale (PSS-10) in women experiencing infertility: A reliability and validity study. *Middle East Fertility Society Journal*, 23(4), 456–459.

<https://doi.org/10.1016/j.mefs.2018.02.003>

Mohan, C., & Sharma, R. (2024). Enhancing psychological well-being: The role of social support among school teachers. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(5), 644–647.

<https://ijnrd.org/papers/IJNRD2405786.pdf>

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und fragebogenkonstruktion*. (3. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>

Notebaert, L., Harris, R., MacLeod, C., Crane, M., & Bucks, R. S. (2024). The role of acute stress recovery in emotional resilience. *PeerJ*, 12, e17911. <https://doi.org/10.7717/peerj.17911>

Nichols, E., Hu, P., Bloom, D., Lee, J., & Sekher, T. V. (2025). The impact of using self-report versus objective measures of cardiometabolic conditions in epidemiologic research: a case study from India using data from the Longitudinal Aging Study in India (LASI). *Frontiers in Epidemiology*, 4, 1372972.

<https://doi.org/10.3389/fepid.2024.1372972>

Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497373>

Pérez-Guerrero, E. E., Guillén-Medina, M. R., Márquez-Sandoval, F., Vera-Cruz, J. M., Gallegos-Arreola, M. P., Rico-Méndez, M. A., ... & Gutiérrez-Hurtado, I. A. (2024). Methodological and statistical considerations for cross-sectional, case-control, and cohort studies. *Journal of clinical medicine*, 13(14), 4005. <https://doi.org/10.3390/jcm13144005>

Reyes-Fournier, E., Cumella, E. J., Blackman, G., March, M., & Pedersen, J. (2020). Development and Validation of the Online Teaching Effectiveness Scale. *Online Learning*, 24(2), 111-127.

<https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2071>

Richards, K. A. (2013). Understanding teacher/coach role stressors and burnout. Open Access Dissertations. 69. Verfügbar unter https://docs.lib.purdue.edu/open_access_dissertations/69

Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 7-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>

Sappa, V., Aprea, C., & Barabasch, A. (2018). Widrigkeiten standhalten-eine Schweizer Studie zur Resilienz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 47(5), 43-47.

Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schneider, E. E., Schönfelder, S., Domke-Wolf, M., & Wessa, M. (2020). Measuring stress in clinical and nonclinical subjects using a German adaptation of the Perceived Stress Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.004>

Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54(2), 93–105. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.2.93>

Seibt, R., Matz, A., Hegewald, J., & Spitzer, S. (2012). Working conditions of female part-time and full-time teachers in relation to health status. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(7), 819–826. <https://doi.org/10.1007/s00420-011-0715-7>

Seibt, R., & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of work-related and personal characteristics on the burnout risk among full- and part-time teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041535>

Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25(2), 129–138. <https://doi.org/10.1002/smi.1229>

Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, 40(4), 11-36. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social psychology of education*, 20(1), 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British journal of special education*, 36(3), 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Taris, T. W., Kessler, S. R., & Kelloway, E. K. (2021). Strategies addressing the limitations of cross-sectional designs in occupational health psychology: What they are good for (and what not). *Work & Stress*, 35(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1888561>

Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>

The jamovi project. (2022). jamovi (Version 2.3) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>

Turner, K., Thielking, M., & Prochazka, N. (2022). Teacher wellbeing and social support: A phenomenological study. *Educational Research*, 64(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013126>

Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control(-Support) model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress*, 13(2), 87–114. <https://doi.org/10.1080/026783799296084>

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15(3), 191–213. <https://doi.org/10.1080/02678370110066571>

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers—the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>

Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1), 41-55. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643>

Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), S65-S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>

Wang, H., Sun, Y., Wang, W., & Liang, H. (2025). Exploring the relationship between teachers' perceived workload, challenge-hindrane stress, and work engagement: a person-centered approach. *BMC psychology*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02537-y>

Wettstein, A. (2024). Die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Gesundheit von Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(3), 15-20.

<https://doi.org/10.57161/z2024-03-03>

Wiegner, L., Hange, D., Björkelund, C., & Ahlborg, G. (2015). Prevalence of perceived stress and associations to symptoms of exhaustion, depression and anxiety in a working age population seeking primary care—an observational study. *BMC Family Practice*, 16(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s12875-015-0252-7>

Wullschleger, A., Merki, K. M., Grob, U., Rechsteiner, B., Compagnoni, M., & Vörös, A. (2025). Teacher collaboration to elevate student achievement?. *Learning and Instruction*, 97, 102104.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102104>

Zhang, X., Liu, X., Wang, J., Lu, J., & Song, Y. (2024). Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Chinese version of the German social support questionnaire among older adults with chronic diseases. *BMC geriatrics*, 24(1), 715. <https://doi.org/10.1186/s12877-024-05303-8>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Job-Demand-Control-Support-Modell nach Karasek und Theorell (1990), in Anlehnung an Van der Doef und Maes (1999). 11

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Übersicht der Hypothesen und theoretischen Bezugspunkte</i>	19
Tabelle 2 <i>Übersicht Hypothesen, statistische Verfahren, Variablen & G*Power Annahmen</i>	26
Tabelle 3 <i>Soziodemographische Merkmale der Stichprobe</i>	34
Tabelle 4 <i>Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten der Skalen</i>	36
Tabelle 5 <i>Korrelationen zwischen Stress, sozialer Unterstützung und ihren Subdimensionen</i>	37
Tabelle 6 <i>Ergebnisse der Regressionsanalysen zu Hypothese 11</i>	42
Tabelle 7 <i>Zusammenfassung aller Hypothesenprüfungen</i>	45
Tabelle 8 <i>Zusammenfassung der Hypothesentestung</i>	50
Tabelle 9 <i>Zuordnung der Hypothesen (H1–H19) zu den Forschungsfragen</i>	51

Hilfsmittelverzeichnis mit Verwendungszweck

KI-Assistenzsystem	Teile / Stelle(n) in der Arbeit	Einsatz
<i>ChatGPT</i>	<i>Abstract</i>	<i>Übersetzung Abstract von Deutsch auf Englisch.</i>
<i>ChatGPT</i>	<i>Einleitung</i>	<i>Überprüfung auf Rechtschreibfehler. Teils Unterstützung bei der Strukturierung. Unterstützung bei der Literatursuche.</i>
<i>ChatGPT</i>	<i>Theorieteil</i>	<i>Überprüfung auf Rechtschreibfehler. Teils Unterstützung bei der Strukturierung. Unterstützung bei der Literatursuche.</i>
<i>ChatGPT</i>	<i>Methodik</i>	<i>Überprüfung auf Rechtschreibfehler. Teils Unterstützung bei der Strukturierung. Unterstützung bei der Literatursuche.</i>
<i>ChatGPT</i>	<i>Ergebnis</i>	<i>Teils Unterstützung bei der Strukturierung. Teils Unterstützung bei statistischen Fragen. Unterstützung bei Tabellenerstellung.</i>
<i>ChatGPT</i>	<i>Diskussion</i>	<i>Überprüfung auf Rechtschreibfehler. Teils Unterstützung bei der Strukturierung.</i>
<i>ChatPDF</i>	<i>Einleitung</i>	<i>Drittprüfung / Überprüfung von Literaturangaben.</i>
<i>ChatPDF</i>	<i>Theorie</i>	<i>Drittprüfung / Überprüfung von Literaturangaben.</i>
<i>ChatPDF</i>	<i>Methodik</i>	<i>Drittprüfung / Überprüfung von Literaturangaben.</i>
<i>Perplexity</i>	<i>Ergebnis</i>	<i>Teils Unterstützung bei statistischen Fragen.</i>