



Julie Zenner

Bindung und Karriere

Zum Zusammenhang von Bindungsstil,
Karriereaspiration und beruflicher Selbstwirksamkeit
am Beispiel angehender Lehrkräfte

Bindung und Karriere –
Zum Zusammenhang von Bindungsstil, Karriereaspiration und
beruflicher Selbstwirksamkeit am Beispiel angehender
Lehrkräfte

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie

Universität Siegen
Fakultät II – Bildung, Architektur, Künste

vorgelegt von
Cathérine Michèle Julie Zenner
Siegen, 2019

Erster Gutachter: Prof. Dr. Rüdiger Kißgen
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Simon Forstmeier

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Impressum

Umschlagfoto: © Julie Zenner
Druck und Bindung: UniPrint, Siegen

Siegen 2020: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

Gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier

ISBN 978-3-96182-066-5

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



PERSÖNLICHER DANK

Die vorliegende Arbeit wurde durch einige Personen unterstützt, denen ich im Folgenden meinen Dank aussprechen möchte:

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Rüdiger Kißgen. Er hat mir den Weg für die Umsetzung dieses Projekts geebnet und mich stets mit wertvollen Ratschlägen, seiner Offenheit für neue Wege und seinem Vertrauen in meine Ideen und meine Arbeit unterstützt. Er leistete Hilfestellung, wo diese von Nöten war und gewährte Freiräume, wo diese erwünscht waren. Dafür möchte ich mich ganz herzlich bei ihm bedanken. Herrn Prof. Dr. Simon Forstmeier danke ich herzlich für seine Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen.

Ein weiteres großes Dankeschön gilt Prof. Dr. Johannes König. Er leistete einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung des vorliegenden Forschungsprojektes, indem er mir ermöglichte, die Datenerhebung im Rahmen einer großangelegten Erhebung an der Universität zu Köln durchzuführen.

Weiterhin möchte ich mich ganz herzlich bei allen Teilnehmenden bedanken, die an der vorliegenden Untersuchung mitgewirkt haben. Ihrer Bereitschaft und ihrem Engagement verdanke ich die Daten, auf denen die Ergebnisse dieser Arbeit beruhen.

Anna Podlecki, Stefanie Fehlmann und Jan Lauer danke ich für die konstruktiven Ratschläge und den wertvollen inhaltlichen Austausch.

Zuletzt und besonders herzlich möchte ich mich bei Rafael Hartel und bei meinen Eltern für ihre Unterstützung, ihre Geduld und ihr Verständnis bedanken. Danke dafür, dass Ihr immer hinter mir steht.

ZUSAMMENFASSUNG

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit war die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Bindungsstil eines Menschen und seiner Karriereaspiration sowie die Analyse der Bedeutung der beruflichen Selbstwirksamkeit für diesen Zusammenhang. Die Überprüfung erfolgte anhand einer Stichprobe angehender Lehrkräfte. Das theoretische Fundament für die Untersuchung bildeten die Bindungstheorie (Bowlby, 2006a, 2006b, 2006c) und die sozial-kognitive Laufbahntheorie (Lent, Brown & Hackett, 1994). Letztere liefert mit dem Modell der Karrierewahl ein Rahmenmodell zur Begründung des Zusammenhangs zwischen personenbezogenen Faktoren und Karriereaspiration. Ein untergeordnetes Ziel der Arbeit bestand darin, zu überprüfen, inwiefern der Bindungsstil in diesem Modell als personenbezogener Input-Faktor berücksichtigt werden kann und sollte.

Die Untersuchung stützte sich auf die Daten von insgesamt 381 Bachelorstudierenden und 514 Referendaren des Lehramts. Für beide Kohorten wurden jeweils zwei hierarchisch geschachtelte Strukturgleichungsmodelle (Primär- und Alternativmodell) geprüft. Der Bindungsstil, mit den zwei Dimensionen *Vermeidung* und *Ängstlichkeit*, wurde mit dem Bochumer Bindungsfragebogen (*BoBi*; Neumann, Rohmann & Bierhoff, 2007) operationalisiert. Die Karriereaspiration, mit den vier Bereichen *geplante Anstrengung*, *geplante Ausdauer*, *Weiterbildungsaspiration* und *Führungsaspiration*, wurde mit der deutschen Übersetzung des Instruments Professional Engagement and Career Development Aspiration Scale (*PECDA*; Watt & Richardson, 2008) gemessen. Als berufliche Form der Selbstwirksamkeit fand die Lehrerselbstwirksamkeit Betrachtung, gemessen mit der deutschen Version des Instruments Scale for Teacher Self-Efficacy (*STSE*; Pfitzner-Eden, 2015).

Bei den Referendaren wies das Primärmodell die bessere Passung zu den Daten auf: Zwischen den beiden Bindungsdimensionen und der Lehrerselbstwirksamkeit zeigten sich direkte negative Effekte und zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und den vier Bereichen der Karriereaspiration zeigten sich direkte positive Effekte. Der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration wurde dabei vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert. Bei den Studierenden zeigten sich dagegen keine eindeutigen Ergebnisse. Insgesamt konnte die Relevanz des Bindungsstils als personenbezogener Input-Faktor im Modell der Karrierewahl bestätigt werden. Die theoretische und praktische Bedeutung der Ergebnisse wie auch deren Limitationen werden diskutiert.

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung	4
Inhaltsverzeichnis	5
1 Einleitung	9
2 Bindung	12
2.1 <i>Grundlagen der Bindungstheorie und Bindungsforschung</i>	12
2.1.1 Bindungstheoretische Wurzeln.....	13
2.1.2 Verhaltenssysteme.....	15
2.1.3 Bindungsverhalten und internale Arbeitsmodelle	16
2.2 <i>Bindung in der frühen Kindheit</i>	16
2.3 <i>Bindung im Erwachsenenalter</i>	20
2.3.1 Bindungsrepräsentation und Erhebungsmöglichkeiten	21
2.3.2 Bindungsstil.....	22
2.3.2.1 Konzeptualisierung des Bindungsstils	23
2.3.2.2 Entstehung und Veränderung des Bindungsstils	25
2.3.2.3 Instrumente zur Erhebung des Bindungsstils	28
2.3.3 Konzeptuelle und methodologische Annäherungsschwierigkeiten bei der Erfassung von Bindungsrepräsentation und Bindungsstil	30
2.4 <i>Kontinuität von Bindungskonstrukten</i>	31
3 Karriereaspiration	35
3.1 <i>Eingrenzung und Abgrenzung des Begriffs</i>	35
3.2 <i>Determinanten und Auswirkungen – die sozial-kognitive Laufbahntheorie</i> ...	37
3.3 <i>Karriereaspiration und tatsächlicher Karriereerfolg</i>	43
4 Selbstwirksamkeit	45
4.1 <i>Eingrenzung und Abgrenzung des Begriffs</i>	45
4.2 <i>Determinanten und Auswirkungen</i>	46
4.3 <i>Selbstwirksamkeit im Kontext von Beruf und Karriere</i>	47
5 Exkurs: Bindungsstil, Karriereaspiration und Selbstwirksamkeit im Kontext des Lehramts	48
5.1 <i>Lehrerberuf und Bindung</i>	48
5.2 <i>Lehrerberuf, Karriere und Karriereaspiration</i>	50
5.3 <i>Lehrerberuf und Selbstwirksamkeit</i>	51
6 Zum Zusammenhang von Bindungsstil, Karriereaspiration und beruflicher Selbstwirksamkeit	53
6.1 <i>Theoretische Ansätze und Annahmen</i>	54

6.2	<i>Aktueller Forschungsstand</i>	55
6.2.1	Bindungsstil und berufliche Selbstwirksamkeit	56
6.2.2	Bindungsstil und Karriereaspiration	62
6.2.3	Berufliche Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration	68
6.2.4	Bindung im Kontext der sozial-kognitiven Laufbahntheorie	73
7	Fragestellung und Hypothesen	76
8	Methode	81
8.1	<i>Datenerhebung</i>	81
8.2	<i>Stichprobe</i>	84
8.3	<i>Beschreibung der eingesetzten Instrumente</i>	87
8.4	<i>Datenanalyse</i>	90
8.4.1	Strukturgleichungsmodelle	90
8.4.1.1	Modellspezifikation.....	91
8.4.1.2	Modellidentifikation	92
8.4.1.3	Prüfung der methodischen Voraussetzungen.....	94
8.4.1.4	Modellschätzung	95
8.4.1.5	Ergebnisbericht	97
8.4.2	Weitere Analysen	97
9	Ergebnisse	99
9.1	<i>Vorbereitung der Daten und deskriptive Analysen</i>	99
9.1.1	Datenbereinigung und Stichprobenumfang	99
9.1.2	Hauptkomponentenanalysen.....	100
9.1.3	Interkorrelationen	103
9.2	<i>Ergebnisse zur Überprüfung der angenommenen Modelle</i>	107
9.2.1	Überprüfung der Voraussetzungen von SEM	107
9.2.2	Messmodell.....	109
9.2.3	Strukturgleichungsmodelle	116
9.2.3.1	Kohorte 1: Studierende	116
9.2.3.2	Kohorte 2: Referendare.....	123
9.3	<i>Ergebnisse weiterer Analysen</i>	130
10	Diskussion	132
10.1	<i>Zusammenfassung der empirischen Befunde</i>	132
10.2	<i>Beitrag der Studie zum Forschungsstand</i>	136
10.2.1	Bindungsstil und berufliche Selbstwirksamkeit	136
10.2.2	Bindungsstil und Karriereaspiration	139
10.2.3	Berufliche Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration	141

10.2.4	Bindung im Kontext der sozial-kognitiven Laufbahntheorie.....	142
10.2.5	Bindung im Kontext der Bildungsforschung	143
10.3	<i>Stärken und Limitationen der Studie</i>	144
10.4	<i>Empfehlungen für zukünftige Forschung</i>	148
10.5	<i>Praktische Implikationen</i>	151
10.5.1	Praktische Implikationen für das Individuum.....	151
10.5.2	Praktische Implikationen für das Kollektiv.....	153
11	Fazit	156
	Literaturverzeichnis	157
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	177
	Abkürzungsverzeichnis	179

1 EINLEITUNG

„*Berufliches und Privates sollte man besser trennen.*“ So oder ähnlich lautet häufig der gut gemeinte Rat des besten Freundes¹, des Kollegen oder der Eltern. Doch ist eine solche Trennung in der Realität überhaupt möglich? Gibt es faktisch nicht zahlreiche – teils bewusste, teils unbewusste – Interdependenzen zwischen Beruflichem und Privatem, ob man das nun will oder nicht? Die vorliegende Arbeit nähert sich diesem Thema, indem sie konkret den Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil als einem wichtigen Konstrukt im privaten Kontext und der Karriereaspiration als berufliche Variable anhand von zwei Kohorten angehender Lehrkräfte betrachtet.

Lange Zeit standen Bindungstheorie und -forschung vor allem im Fokus der klinischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie. Dabei richtete sich der Blick vornehmlich auf die frühe und mittlere Kindheit. Erst nach und nach wurden die Konzepte auch auf das Jugend- und Erwachsenenalter ausgeweitet und auch Persönlichkeits- und Sozialpsychologen griffen auf diese zurück. Zudem fand nun nicht mehr nur die Bindung zu den Eltern, sondern auch jene zu anderen engen Bezugspersonen, wie Freunden oder Partnern, Berücksichtigung. Die Bedeutung, die Bindungserfahrungen möglicherweise auch für berufliche Variablen haben, wurde jedoch erst ab Anfang der 1990er Jahre erforscht (Blustein, 1992). Dies verwundert aus heutiger Sicht, wenn man bedenkt, dass Menschen ihre ersten Erfahrungen mit der Berufswelt in der Regel bereits im Kindesalter sammeln, in dem sie ihre Eltern, also ihre primären Bindungspersonen, beobachten.

Nun ist für die vergangenen Jahre im Bereich der Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Bindung und Karriereentwicklung zwar ein deutlicher Aufschwung zu verzeichnen, jedoch waren entsprechende Studien lange Zeit weitgehend explorativer Natur. Erst mit den Arbeiten der Forscher Wright und Perrone (2008, 2010) wurden erstmals die sozial-kognitive Laufbahntheorie und ihre vier Modelle (Lent et al., 1994) als modelltheoretisches Fundament herangezogen, um den Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil eines Menschen und seiner Karriereentwicklung zu begründen.

Konkret kann mit Hilfe dieser Rahmenmodelle der Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil, als einem personenbezogenen Input-Faktor, und Karriereentwicklung über

¹ Um die Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit nicht einzuschränken, werden nach Möglichkeit geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Ist dies nicht möglich, wird die männliche Form gebraucht, die dann immer auch weibliche Personen einschließt. Ausgenommen sind Abschnitte, die sich explizit mit Geschlechterunterschieden befassen.

den vermittelnden Einfluss des Konstrukts der Selbstwirksamkeitserwartung² theoretisch begründet werden. In ihren Forschungsarbeiten konzentrierten sich Wright, Perrone und weitere Kollegen bislang vor allem auf das Zusammenspiel von Bindungsstil und Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit, also der Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Treffens von karriererelevanten Entscheidungen. Auf der Basis der Analysen konnte weitgehend ein (positiver) Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten bestätigt werden (Wright & Perrone, 2010; Wright, Perrone-McGovern, Boo & White, 2014; Wright, Firsick, Kacmarski & Jenkins-Guarnieri, 2017). Nicht berücksichtigt wurde in diesem Kontext dagegen bisher die Karriereaspiration, die im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie ein weiteres zentrales Konstrukt darstellt.

Die vorliegende Arbeit schließt zum einen an die oben genannten Analysen von Wright, Perrone und Kollegen an, indem erneut im Rahmen einer Modellprüfung die Bedeutung des Bindungsstils als möglicher personenbezogener Input-Faktor im Modell der Karrierewahl der sozial-kognitiven Laufbahntheorie Betrachtung findet. Auch wird ein weiteres Mal der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und einer spezifischen Form der Selbstwirksamkeit analysiert. Jedoch geht diese Untersuchung in zweierlei Hinsicht einen Schritt weiter: Zum einen wird als spezifische Form der Selbstwirksamkeit, anstelle der Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit, zum ersten Mal die berufliche Selbstwirksamkeit betrachtet, also die Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Bewältigung konkreter berufsbezogener Anforderungen. Diese ist der Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit im Prozess der Karriereentwicklung zeitlich nachgelagert. Zum anderen wird erstmals überprüft, wie sich der Bindungsstil und die berufliche Selbstwirksamkeit auf das Konstrukt der Karriereaspiration auswirken.

Als spezifische Form der beruflichen Selbstwirksamkeit wird vorliegend die Lehrerselbstwirksamkeit fokussiert: Anhand von zwei Kohorten – Lehramtsstudierende im 6. Semester ihres Bachelorstudiums und Referendare des Lehramts – werden der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration sowie die Bedeutung der Lehrerselbstwirksamkeit für diesen Zusammenhang untersucht. Obwohl der Fokus dieser Arbeit ein bindungstheoretischer und kein bildungstheoretischer (im Sinne von schulpädagogischer) ist, stellen angehende Lehrkräfte vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsfrage eine interessante Stichprobe dar, und zwar aus drei Gründen: Zum einen bilden sie eine relativ homogene Stichprobe, was das zu erwartende Berufsbild betrifft. Dies sollte das Risiko von Verzerrungen bei der Erhebung der Karriereaspiration

² Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung wird in der Literatur und in den folgenden Abschnitten verkürzt als *Selbstwirksamkeit* bezeichnet.

einschränken. Zum anderen haben in der Vergangenheit verschiedene Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Bindung und dem Verhalten und der schulischen Leistung der Schüler die Bedeutung von Bindung im Lehrkontext deutlich gemacht (z. B. Howes, Hamilton & Phillipsen, 1998; Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997). Und schließlich ist die Forschungsfrage für diese Stichprobe vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels in besonderem Maße relevant.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich auf wie folgt: Der theoretische Teil setzt sich aus insgesamt sechs Abschnitten zusammen. Zunächst erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den drei zentralen Konstrukten der Arbeit: Bindung und Bindungsstil (Abschnitt 2), Karriereaspiration (Abschnitt 3) und Selbstwirksamkeit (Abschnitt 4). Daran anknüpfend wird in einem Exkurs die Bedeutung dieser drei Konstrukte für (angehende) Lehrkräfte erörtert (Abschnitt 5). Es folgen Erläuterungen zum Zusammenhang zwischen Bindung, Karriereaspiration und Selbstwirksamkeit; theoretische Ansätze wie auch der aktuelle Stand der Forschung werden aufgezeigt (Abschnitt 6). Ausgehend von den vorangegangenen Darstellungen werden im letzten Abschnitt des Theorieteils die Forschungsfrage und entsprechende Hypothesen abgeleitet (Abschnitt 7).

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit einer Darstellung der gewählten Methoden (Abschnitt 8). Hier werden der Modus der Datenerhebung, die Stichprobe und die eingesetzten Instrumente beschrieben. Auch werden die Methoden, die für die Datenanalyse zur Anwendung kamen, vorgestellt. Im dann folgenden Ergebnisteil (Abschnitt 9) wird zunächst die Vorbereitung der Daten sowie die Prüfung der Voraussetzungen der Analysemethoden erläutert. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung sowie die Ergebnisse weiterer Analysen detailliert dargelegt. Im Diskussionsteil (Abschnitt 10) werden die Ergebnisse zusammengefasst und der Beitrag der Studie zum Forschungsstand beleuchtet. Nachfolgend werden Stärken und Limitationen der Studie diskutiert und Empfehlungen für zukünftige Forschungsarbeiten ausgesprochen. Im letzten Teil der Diskussion werden die praktischen Implikationen für das Individuum und für das Kollektiv genannt. Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Abschnitt 11).

2 BINDUNG

Bindungstheorie und -forschung blicken heute auf eine langjährige Tradition, die ihre Wurzeln in den 1940er und 1950er Jahren hat. Im vorliegenden Abschnitt werden zunächst die Grundlagen der Bindungstheorie beleuchtet, um ein umfassendes Verständnis für die theoretische Basis der Theorie zu schaffen. Es folgen Darstellungen zum Thema Bindung in der frühen Kindheit. Daran anschließend werden wichtige Aspekte von Bindung im Erwachsenenalter beschrieben. Der Fokus liegt dabei auf dem Konstrukt des Bindungsstils. Der letzte Teil des Abschnitts widmet sich der Frage nach der Kontinuität von Bindungskonstrukten.

2.1 Grundlagen der Bindungstheorie und Bindungsforschung

Die Bindungstheorie kann verstanden werden als ein theoretisches Konzept zur Beschreibung des Einflusses der Bindungserfahrungen eines Menschen auf dessen Persönlichkeitsentwicklung (Bowlby, 2015; Grossmann & Grossmann, 2014). Ainsworth (1973, 2003) definiert Bindung als die besondere Beziehung, die sich im Laufe der ersten Lebensmonate zwischen einem Kind und derjenigen Person, die das Kind beständig betreut, entwickelt. Bindung weist dabei eine emotionale Verankerung auf und verbindet zwei Menschen über Raum und Zeit hinweg (Ainsworth, 1973). Später etablierte sich zunehmend die Ansicht, dass ein Mensch nicht nur zu einer Person, sondern zu verschiedenen Personen, die ihm nahestehen, eine Bindungsbeziehung aufbauen kann, und dies nicht nur im Kindes-, sondern auch im Erwachsenenalter (vgl. z. B. Ainsworth, 1967; Bowlby, 2006a; Suess, 2011; Tavecchio & IJzendoorn, 1987).

Die Bindungsforschung befasst sich allgemein gesprochen mit den Determinanten, den Besonderheiten und der Stabilität von Bindung sowie mit den Auswirkungen von Bindungserfahrungen auf die Entwicklung eines Menschen (Spangler & Grossmann, 2015). Ihr Ziel ist, bindungstheoretische Auffassungen und Vorhersagen über Unterschiede in den Verhaltensweisen von Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg zu überprüfen (Grossmann & Grossmann, 2014). Die klassische Bindungstheorie und -forschung, wie sie insbesondere durch die Forscher Bowlby und Ainsworth etabliert wurde, kann nach Main (2012) grob in drei Entstehungsphasen unterteilt werden:

(1) Erste und entscheidende Schritte erfolgten in den 1940er und 1950er Jahren durch den englischen Psychoanalytiker und Psychiater John Bowlby (1907 – 1990). Diese Phase zeichnet sich aus durch Bowlbys Ausführungen zu einem angeborenen menschlichen Bedürfnis nach Bindung sowie zu einem Bindungsverhaltenssystem,

welches die Nähe zwischen einem Kind und seiner primären Bezugsperson reguliert (Bowlby, 1958, 2006a).

(2) Die zweite Phase setzte in den 1970er Jahren ein, als die Psychologin Mary Ainsworth (1913 – 1999) mit Hilfe eines speziellen Beobachtungsverfahrens systematisch untersuchte, wie sich Kleinkinder nach kurzen Trennungen von ihrer Bindungsperson in einem für sie fremden Kontext verhalten. Sie stellte fest, dass es zwischen den Verhaltensweisen der Kinder deutliche Unterschiede gab, die sich auf drei Kategorien von Bindungsqualitäten verteilen ließen (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1979).

(3) In der dritten Phase standen zwei neue Erkenntnisse im Fokus, die im Wesentlichen auf die Bindungsforscherin Mary Main zurückgehen: Zum einen wurde eine vierte Form der Bindungsqualität aufgedeckt. Zum anderen war es durch die Entwicklung eines speziellen Interviewverfahrens nun möglich, die Bindungsrepräsentation – also die Erinnerung bindungsrelevanter Erfahrungen und deren Bewertung – im Jugend- und Erwachsenenalter zu erheben und die Übertragung von bestimmten Merkmalen der Bindung von einer Generation auf die nächste zu untersuchen (George, Kaplan & Main, 1984/1985/1996; Main & Goldwyn, 1984/1998; Main, 2012).

Anknüpfend an die klassischen Arbeiten von Bowlby, Ainsworth und Main, die primär im Kontext von klinischer Psychologie und Entwicklungspsychologie entstanden waren, erweiterten Sozial- und Persönlichkeitspsychologen die Bindungstheorie und -forschung mit dem Bindungsstil um ein weiteres bindungsrelevantes Konstrukt. Sie untersuchten dessen Einfluss auf verschiedene Merkmale wie Fähigkeiten, Einstellungen oder Motivation (Mikulincer & Shaver, 2016). Die hier angewendeten Forschungsmethoden unterscheiden sich zum Teil deutlich von den Forschungsansätzen der klassischen Bindungsforschung.

Auf die verschiedenen Phasen wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch ausführlicher eingegangen. Nachfolgend wird jedoch zunächst das theoretische Fundament erläutert, auf dem Bindungstheorie und -forschung aufbauen.

2.1.1 Bindungstheoretische Wurzeln

Die Bindungstheorie basiert auf mehreren wissenschaftlichen Ansätzen. Insbesondere zu nennen sind hier (1) die Psychoanalyse, (2) die Verhaltensbiologie bzw. die Ethologie und (3) die Kontrolltheorie (Bowlby, 2015; Grossmann & Grossmann, 2014).

(1) Psychoanalyse: Aus der Psychoanalyse wurde u. a. die Annahme abgeleitet, dass die frühkindliche Episode im Leben eines Menschen eine entscheidende Grundlage für dessen Entwicklung darstellt (Bowlby, 2015; Freud, 1905). Jedoch bestehen zwischen Bindungstheorie und -forschung sowie dem klassischen psychoanalytischen Paradigma auch wesentliche Unterschiede. So kritisierte Bowlby, dass Psychoanalytiker im Kontext der Triebtheorie zu stark auf die kindlichen Triebe fokussieren, angeborene soziale Bedürfnisse dagegen vernachlässigen (Bowlby, 2006a). Er betonte demgegenüber den Einfluss äußerer Ereignisse und hob besonders die Bedeutung der frühen Interaktion zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson hervor (Bowlby, 1940, 2015). Auch methodologisch wendete sich Bowlby von klassischen psychoanalytischen Vorgehensweisen ab: Während die Psychoanalyse retrospektive Erzählungen von erwachsenen Patienten nutzt, um Rückschlüsse auf deren Kindheit zu ziehen, setzte der Bindungsforscher vermehrt prospektive Längsschnittuntersuchungen ein. Dies ermöglicht es, die Entwicklung eines Menschen in Abhängigkeit von seinen Erfahrungen bereits ab dem Säuglingsalter nachzuvollziehen (Bowlby, 2006a; Grossmann & Grossmann, 2014).

(2) Ethologie: Die zweite bedeutende Grundlage der Bindungstheorie ist die Ethologie (Bowlby, 2015), die maßgeblich durch den Zoologen und Mediziner Konrad Lorenz (1903 – 1989) vorangetrieben wurde (Lorenz, 1978). Bowlby griff die Vorstellung auf, dass die Bindung zwischen Tiermüttern und ihren Jungen aus evolutionstheoretischer Sicht insofern eine existenzielle Bedeutung hat, als die Jungen auf den Schutz der Mutter angewiesen sind. Diesen Gedanken übertrug Bowlby auf den Menschen und postulierte, dass es sich bei Bindung um einen selbständigen biologischen Prozess handle, der weder von der Sexualität noch vom Nahrungsbedürfnis abhängig sei (Bowlby, 1958). Bowlbys besonderes Interesse im Rahmen der Ethologie galt den Untersuchungen des Verhaltensforschers Harry F. Harlow (1905 – 1981). Dieser beobachtete in den 1950er Jahren bei Rhesusaffen verschiedene Verhaltenszüge, wie Nähesuchen und Anklammern (Harlow, 1969), die Bowlby auch bei menschlichen Kindern beobachtet hatte. Statt ein solches Verhalten in psychoanalytischer Tradition auf die Entladung psychischer Energien zurückzuführen, erklärte Bowlby dieses durch den ethologisch geprägten Begriff des Verhaltenssystems (Bowlby, 2006a). Auf diesen wird in Abschnitt 2.1.2 eingegangen.

(3) Kontrolltheorie: Zur Beschreibung der konkreten Funktionsweise der Verhaltenssysteme – etwa wann ein Verhalten einsetzt und wann es stoppt – bezog Bowlby sich auf kontrolltheoretische Überlegungen. Die Steuerung der Systeme erfolgt danach durch die Analyse relevanter Informationen aus der Umwelt wie auch aus dem Individuum

selbst (Bischof, 1975). Die Verhaltenssysteme entwickeln sich, so Bowlby, mit zunehmendem Alter zu zielkorrigierten Systemen. Dies bedeutet, dass sie ein bestimmtes Ziel fokussieren, z. B. das Herstellen von Nähe zur Mutter, und währenddessen kontinuierlich ein Vergleich zwischen den laufenden Prozessen und dem angestrebten Ziel erfolgt. Zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den laufenden Prozessen und dem Ziel, wird das Verhalten angepasst (Bowlby, 2006a). Im folgenden Abschnitt werden die drei wichtigsten Verhaltenssysteme im Rahmen der Bindungstheorie vorgestellt.

2.1.2 Verhaltenssysteme

Ein Verhaltenssystem ist, analog zu physiologischen Signalmechanismen wie etwa dem Hormonsystem, ein komplexes Steuerungssystem phylogenetischen Ursprungs (Bowlby, 2015) und hat die primäre Funktion, das Überleben des Lebewesens und seiner Art zu sichern (Grossmann & Grossmann, 2014). Bowlby hebt im Rahmen der Bindungstheorie drei grundlegende Verhaltenssysteme hervor, die entsprechendes Verhalten organisieren. Die ersten beiden Systeme beziehen sich auf das Kind, das dritte bezieht sich auf die Mutter oder andere Personen, die das Kind langfristig betreuen:

(1) Das Bindungsverhaltenssystem: Dieses richtet sich zum einen auf die Überwachung der Aktivitäten der Bindungsperson, in der Regel die Mutter, und zum anderen auf die Steuerung von Verhaltensweisen wie Schreien oder körperlichem Annähern, die der Herstellung von Nähe und Kontakt zur Bindungsperson dienen. Diese werden unter dem Begriff *Bindungsverhalten* zusammengefasst (Bowlby, 1958, 2006a, 2006b).

(2) Das Explorationsverhaltenssystem: Dieses bezieht sich auf kindliche Verhaltensweisen, die auf die eigenständige Erkundung der Umwelt ausgerichtet sind. Explorationsverhalten erklärt Bowlby (2015) mit dem „[...] Drang, die Umwelt zu erkunden, zu spielen, und an verschiedenen Aktivitäten mit Gleichaltrigen teilzunehmen“ (S. 21). Explorationsverhaltenssystem und Bindungsverhaltenssystem stehen sich antithetisch gegenüber: Das Explorationsverhaltenssystem wird nur dann aktiv, wenn das Bindungsverhaltenssystem deaktiviert ist, das Kind sich also sicher fühlt (Bowlby, 2015).

(3) Das Fürsorgeverhaltenssystem: Dieses ist auf die Wahrnehmung und die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse ausgerichtet. Es setzt die Beobachtung und Interpretation des kindlichen Verhaltens voraus und verhält sich somit komplementär zum Bindungsverhalten (Bowlby, 2006a, 2015).

Aus bindungstheoretischer Sicht hängen diese drei Verhaltenssysteme konzeptuell eng mit dem internalen Arbeitsmodell zusammen. Dieses wird nachfolgend erklärt.

2.1.3 Bindungsverhalten und internele Arbeitsmodelle

Je mehr Informationen dem Kind dazu vorliegen, wie sich seine engen Bezugspersonen verhalten, desto effektiver kann sein Bindungsverhaltenssystem arbeiten. Das Wissen über sich selbst, über enge Bezugspersonen und über seine Interaktionen mit diesen Bezugspersonen speichert und organisiert das Kind in Form von sogenannten internalen Arbeitsmodellen. Diese geistigen Modelle können als die innere Repräsentation von Bindung verstanden werden und umfassen sowohl kognitive als auch affektive Komponenten (Fremmer-Bombik, 2015; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Während früher angenommen wurde, dass jeder Mensch lediglich ein globales internes Arbeitsmodell über alle Bindungsbeziehungen hinweg aufbaut, ist heute die vorherrschende Meinung, dass ein Mensch bei einer Vielzahl von Bindungsbeziehungen auch über eine Vielzahl von Arbeitsmodellen verfügt (Sydow, 2012).

Die internalen Arbeitsmodelle ermöglichen es dem Kind, bestimmte Situationen oder Ereignisse mental zu simulieren und – anhand des vorweggedachten Ausgangs – ein angemessenes Verhalten auszuwählen (Bowlby, 2006a, 2015). Sie können nach Fremmer-Bombik (2015) als „aktive Konstruktionen“ (S. 110) verstanden werden, die sich ausgehend von neuen Erfahrungen stetig weiterentwickeln. Dennoch werden sie mit zunehmendem Alter immer veränderungsresistenter. Dies erklären Grossmann und Grossmann (1995) damit, dass internele Arbeitsmodelle steuern, was wir von zwischenmenschlichen Beziehungen erwarten, wie wir diese erleben und wie wir uns verhalten. Da dies häufig unbewusst geschieht, wird die Gestaltung sowie die Deutung neuer Erfahrungen systematisch durch ältere Erfahrungen beeinflusst. Dies wirkt sich schließlich stabilisierend auf die Struktur der bestehenden Arbeitsmodelle aus.

Internale Arbeitsmodelle von Bindungserfahrungen treten je nach Alter unterschiedlich nach außen in Erscheinung: Während sie bei Kleinkindern vor allem durch nonverbales Verhalten deutlich werden, zeigen sie sich später mehr und mehr in der sprachlichen Kommunikation mit und über bindungsrelevante(n) Personen (Fremmer-Bombik, 2015). Auf die verschiedenen Erscheinungsformen wird in den Abschnitten 2.2 und 2.3 näher eingegangen.

2.2 Bindung in der frühen Kindheit

Da jede Mutter-Kind-Dyade ihren eigenen individuellen Interaktionsstil aufweist, zeigen sich zwischen Säuglingen zum Teil große Unterschiede im Bindungs- und Explorationsverhalten. Diese Unterschiede hat erstmals die Bindungsforscherin Mary Ainsworth systematisch unter experimentellen Bedingungen erforscht. Aufbauend auf den Erkenntnissen aus verschiedenen Studien entwickelten Ainsworth und Wittig (1969) ein Verfahren,

das als *Fremde Situation* bezeichnet wird. Dieses stellt ein strukturiertes Beobachtungsverfahren dar, mit dem die Wechselwirkung von Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem von ca. einjährigen Kindern in unterschiedlich belastenden Situationen untersucht wird. Im Rahmen der Untersuchung befinden sich Mutter, Kind und etwas Spielzeug in einem Untersuchungsraum. Zeitweise betritt auch eine für das Kind fremde Frau den Raum und interagiert mit ihm. Die Belastung für das Kind wird durch zwei Episoden der Trennung von der Mutter hergestellt, in denen es sich entweder zusammen mit der fremden Person oder allein im Raum befindet. Von Interesse ist dabei, wie sich das Kind gegenüber dem Spielzeug (Explorationsverhalten) und gegenüber der Mutter (Bindungsverhalten) verhält – insbesondere, wenn diese nach den beiden kurzen Trennungen wieder den Raum betritt. Auch erfolgt ein Vergleich zwischen der kindlichen Interaktion mit der Mutter und der Interaktion mit der Fremden. Ainsworth und Kollegen (1979) entwickelten ein spezifisches Rating-System, um die verschiedenen Verhaltensweisen der Kinder in konkrete Kategorien einordnen zu können. Das Rating-System besteht aus den vier Skalen (a) *Nähe vermeiden*, (b) *Kontaktwiderstand*, (c) *Nähe suchen* und (d) *Kontakt aufrechterhalten*. Anhand der beobachteten Unterschiede stellten die Forscher drei verschiedene *Bindungsqualitäten* heraus. Bindungsqualitäten sind nach Kißgen (2000) „[...] als internale Arbeitsmodelle im Individuum vorhanden und als Form emotionaler Lebenserfahrung zu verstehen“ (S. 26). Sie stellen dabei kein Persönlichkeitsmerkmal dar, sondern ein beschreibendes Merkmal der Beziehung zwischen Kind und Bindungsperson (ebd.). Ainsworth und Kollegen (1979) bezeichneten die drei Qualitäten mit den Begriffen *sicher* (B), *unsicher-vermeidend* (A) und *unsicher-ambivalent* (C).³

Nachfolgend wird zum einen das für die jeweilige Bindungsqualität charakteristische Zusammenspiel von Explorations- und Bindungsverhalten in der Fremden Situation beschrieben. Zum anderen findet die mütterliche Feinfühligkeit als wichtige Determinante der Verhaltensunterschiede (Ainsworth, 2003; Bretherton, 2015) Betrachtung. Nach Ainsworth et al. (1979) zeigt sich Feinfühligkeit in der Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren und darauf zeitnah und angemessen zu reagieren.

Sicher (B): So lange die Mutter in der Fremden Situation anwesend ist, widmet sich das Kind den Spielsachen (Explorationsverhalten) und nutzt seine Mutter als sichere Basis für seine Explorationen (Ainsworth et al., 1979; Bowlby, 2015). Wenn die Mutter

³ Die drei Bindungsqualitäten wurden von Ainsworth in insgesamt acht Bindungsmuster aufgliedert, um bestehende Unterschiede innerhalb der drei Grundkategorien zu verdeutlichen. Die Kategorien A und C sind weiter unterteilt in die Unterkategorien A1 bzw. C1 und A2 bzw. C2 und die Kategorie B in die Unterkategorien B1, B2, B3 und B4 (für eine genauere Beschreibung der acht Muster vgl. Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1979).

den Raum verlässt, zeigt das Kind Verhaltensweisen wie etwa zur Türe laufen, die nahelegen, dass es seine Mutter vermisst. Wenn die Mutter schließlich zurückkehrt, nähert das Kind sich ihr vorbehaltlos (Bindungsverhalten) und ist später wieder bereit für weitere Explorationen (Ainsworth et al., 1979). Während der vorausgegangenen Hausbesuche hatte sich gezeigt, dass die Mütter dieser Kinder deren Signalen mit einem hohen Maß an Feinfühligkeit begegneten und prompt auf diese reagierten. Aufbauend auf diesen Erfahrungen gelingt dem Kind ein situationsangemessener Wechsel zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten (ebd.).

Unsicher-vermeidend (A): Auch Kinder der Kategorie A nutzen das ihnen zur Verfügung gestellte Spielzeug, zeigen während der Exploration aber deutlich weniger emotionale Regung. Wenn die Mutter den Raum verlässt, ist bei diesen Kindern keine sichtbare Verhaltensänderung zu verzeichnen. Bei der Rückkehr der Mutter zeigen sie sich ihr gegenüber distanziert. Während der gesamten Zeit wird kaum Bindungsverhalten sichtbar (Ainsworth et al., 1979). Physiologische Messungen zeigen jedoch, dass einige dieser Kinder bei der Trennung von der Mutter u. a. einen erhöhten Cortisolspiegel aufweisen (Spangler & Grossmann, 1993; Sroufe & Waters, 1977). Auch wenn sie dies nicht nach außen zeigen, scheint die Trennung sie also durchaus zu belasten. Bei den vorherigen Hausbesuchen hatte Ainsworth beobachtet, dass das Bindungsverhalten der Kinder von ihren Müttern oft abgeblockt wurde (Ainsworth et al., 1979). Es wird deshalb vermutet, dass das Vermeidungsverhalten in der Fremden Situation für das Kind eine Strategie darstellt, eigene Bindungsbedürfnisse zu unterbinden, weil die Reaktion der Mutter eine Bedrohung für das kindliche Selbstwertgefühl darstellt. Das Vermeidungsverhalten schützt das Kind somit nach Kißgen (2009a) vor einer Enttäuschung über die fehlende Verfügbarkeit der Mutter. Stattdessen kommt es zu einer Überbetonung des Explorationsverhaltens (Main, 1981).

Unsicher-ambivalent (C): Kinder der Kategorie C widmen sich den Spielsachen in der Fremden Situation kaum. Stattdessen vergewissern sie sich immer wieder der Anwesenheit der Mutter. Wenn die Mutter den Raum verlässt, schreit das Kind häufig verzweifelt. Bei der Rückkehr der Mutter ist es entweder zu gestresst, um überhaupt zu reagieren, oder es möchte zwar auf den Arm der Mutter, zeigt gleichzeitig aber Ärger und Widerstand. Die Trennungen von der Mutter führen zu einer deutlichen Reduktion des kindlichen Explorationsverhaltens (Ainsworth et al., 1979). Bei den vorausgegangenen Hausbesuchen hatte sich gezeigt, dass die Mütter der C-Kinder ähnlich wie die der A-Kinder wenig feinfühlig auf die Signale der Kinder reagierten, dabei jedoch körperliche Nähe durchaus zuließen. Ihr Verhalten stellte sich insgesamt häufig als unvorhersehbar

dar (Ainsworth et al., 1971; Ainsworth et al., 1979). Auf diese Unvorhersehbarkeit reagieren die Kinder mit einem erhöhten Stressempfinden und richten in der Konsequenz einen Großteil ihrer Aufmerksamkeit auf die Mutter. So wird schließlich das Bindungsverhalten überbetont und das Explorationsverhalten vernachlässigt (Grossmann & Grossmann, 2016).

Insgesamt verdeutlichen diese Ausführungen, dass sich die drei Gruppen zwar durch sichere und unsichere Bindungsqualitäten unterscheiden, jedoch alle Kinder einer bestimmten Strategie folgen und in diesem Sinne *organisierte Bindungsstrategien* zeigen (Main, 1990; Main, Hesse & Kaplan, 2005). Erst einige Jahre später entdeckten Main und Kollegen eine vierte Bindungskategorie (Main & Weston, 1981; Main & Solomon, 1986), die als *desorganisiert/desorientiert* (D) bezeichnet wird und sich dadurch auszeichnet, dass beim Kind in der Fremden Situation jegliche Verhaltensstrategie aussetzt (Main, 2012). Nach Main (2015) bildet das *D-Verhalten* jedoch keine neue Art der Verhaltensorganisation, sondern ist vielmehr als Unterbrechung des organisierten Verhaltens zu werten. Diese vierte Bindungskategorie wird deshalb immer einer der drei anderen Bindungsklassifikationen zugeordnet. Die desorganisierte/desorientierte Bindung stellt bei Kindern häufig eine klinisch relevante Klassifikation dar. Probanden, die dieser Gruppe zugeordnet werden, zeichnen sich in der Fremden Situation regelmäßig durch Verhaltensweisen aus, die auf kein beobachtbares Ziel ausgerichtet sind. Diese Verhaltensweisen bestehen etwa in unvollständigen oder unterbrochenen Bewegungen. Viele Eltern von D-Kindern haben in ihren eigenen Beziehungen sehr negative, teilweise sogar traumatische Erfahrungen gemacht, so z. B. körperliche Misshandlung oder Vernachlässigung (Main, 2012). Die Bezugsperson des Kindes ist somit häufig in eigenen bindungsbezogenen Konflikten gefangen und kann aufgrund von Beeinträchtigungen in ihrem Pflegeverhaltenssystem kaum auf die Signale des Kindes reagieren. Bei dem Kind resultiert dies in einer desorganisierten Bindungsstrategie (Fremmer-Bombik & Grossmann, 1993; Kißgen, 2009a).

Hinsichtlich der Verteilung der vier Bindungsqualitäten wurde in verschiedenen Untersuchungen deutlich, dass diese stichproben- und vermutlich kulturabhängig ist (vgl. z. B. IJzendoorn & Kroonenberg, 1988; IJzendoorn & Sagi, 2018). Während die Zuweisung in Ainsworths Baltimore Erhebung B = 68 %, A = 20 % und C = 12 % war, zeigte sich beispielsweise in der berühmten Bielefelder Längsschnittstudie die Verteilung B = 53 %, A = 21 % und C = 4 % (Grossmann, 2015). Bei Berücksichtigung der Kategorie desorganisiert/desorientiert verteilen sich die Bindungsqualitäten in der frühen Kindheit in einer Nicht-Risikostichprobe nach Goldberg (2000) wie folgt: B = 55 – 65 %, A = 20 – 25 %, C = 10 – 15 %, D = 10 – 25 %. Diese Verteilung konnte in einer Studie von Franke (2015)

für die Bindungsqualität von Kleinkindern in Bezug auf ihre Müttern weitgehend bestätigt werden. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass Kinder zu verschiedenen Bindungspersonen auch Bindungen unterschiedlicher Qualitäten entwickeln können (Main & Weston, 1981).

Bei den bisherigen Ausführungen lag der Fokus auf Bindung in der frühen Kindheit. Im Folgenden wird mit der Bindungsrepräsentation und dem Bindungsstil auf wichtige Bindungskonstrukte im Erwachsenenalter Bezug genommen.

2.3 Bindung im Erwachsenenalter

Nachdem Ainsworth Ende der 1960er Jahre das Verfahren der Fremden Situation entwickelt hatte, konzentrierten sich Forscher über einige Jahre hinweg hauptsächlich auf die Erfassung der Bindungsqualität anhand des Bindungsverhaltens im frühen Kindesalter (Bretherton, 2015). Wenn das Kind jedoch mit zunehmendem Alter dazu in der Lage ist, seine bindungsrelevanten Erfahrungen kognitiv zu verarbeiten und sprachlich auszudrücken, wird die direkte körperliche Verfügbarkeit der Bezugsperson für das Kind entbehrlicher und Bindung zeigt sich immer weniger durch das Bindungsverhalten. Stattdessen können bindungsrelevante Informationen etwa durch die sprachliche Artikulation von Erinnerungen erfasst werden (Zimmermann, Becker-Stoll & Mohr, 2012). Ab den 1980er Jahren begannen Forscher im Bereich der klinischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie deshalb, sich mit anderen Konstrukten der Bindung auseinanderzusetzen, insbesondere mit der Bindungsrepräsentation. Auch rückten zunehmend andere Bindungsbeziehungen als die zwischen Eltern und ihrem Kind in den Fokus. So fanden nun auch enge Freundschaften und Paarbeziehungen Betrachtung, da deren Bedeutung im Erwachsenenalter zunimmt, während die der Beziehung zu den Eltern abnimmt (Hazan & Zeifman, 1994; Weiss, 1993).

Als Charakteristika einer Bindungsbeziehung im Erwachsenenalter nennt von Sydow (2012) Merkmale wie engen Körperkontakt, Trennungsschmerz oder – bei einer harmonischen Beziehung – positive Auswirkungen auf die eigene mentale und physische Gesundheit. Die Charakterisierung einer bestimmten Person als Bindungsfigur hängt von verschiedenen Faktoren ab, etwa der Dauer und der Intensität einer Beziehung sowie von geteilten Erfahrungen (Heffernan, Fraley, Vicary & Brumbaugh, 2012). Auch im Erwachsenenalter haben Menschen häufig eine primäre Bindungsfigur, meist haben sie daneben aber noch weitere Bindungsbeziehungen (Asendorpf, 2016).

Vor allem bei Sozial- und Persönlichkeitspsychologen entstand ab Ende der 1980er Jahre ein Interesse für ein weiteres bindungsrelevantes Konstrukt: den Beziehungsstil.

Dieser wurde und wird untersucht im Hinblick auf Paarbeziehungen, enge Freundschaften oder auch übergreifend auf alle engen Beziehungen eines Menschen (Mikulincer & Shaver, 2016).

Aus Gründen der Vollständigkeit werden im Folgenden zunächst das Konstrukt der Bindungsrepräsentation sowie Methoden zur dessen Erhebung in den Grundzügen erläutert. Anschließend wird mit dem Bindungsstil das zentrale Konstrukt der vorliegenden Arbeit betrachtet. Auch werden daran anknüpfend beide Konstrukte auf wesentliche konzeptuelle und methodologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert.

2.3.1 Bindungsrepräsentation und Erhebungsmöglichkeiten

Die Bindungsrepräsentation eines Menschen ist die „[...] Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und Bewertungen der Erfahrungen mit den Bindungspersonen“ (Grossmann & Grossmann, 2014, S. 76). Nach Ziegenhain (2012) bezieht sich der Begriff auf „[...] die übergreifende kognitive und emotionale Verarbeitung sowie die sprachliche Darstellung früherer Beziehungserfahrungen“ (S. 152). Die Bindungsrepräsentation unterscheidet sich insofern deutlich von der Bindungsqualität, als sie sich nicht auf eine konkrete Beziehung, z. B. die zur Mutter, bezieht. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Bindungserfahrungen mit unterschiedlichen Menschen ab der mittleren Kindheit zu einem einheitlichen mentalen Zustand integriert werden (z. B. Collins & Read, 1990; Hesse, 2018; Main et al., 2005).

Main unterscheidet bei Erwachsenen analog zu den Klassifikationen für das Kindesalter zwischen vier verschiedenen Kategorien der Bindungsrepräsentation: (1) *sicher autonom*, (2) *unsicher distanziert*, (3) *unsicher verwickelt* und der (4) *unsicher unverarbeiteter* Bindungsstatus.

(1) Eine sicher autonome Bindungsrepräsentation bei einer erwachsenen Person ist dann zu erwarten, wenn diese in ihrer Kindheit zu ihren Bindungspersonen eine sichere Bindungsqualität hatte oder wenn negative Bindungserfahrungen hinreichend aufgearbeitet wurden, z. B. im Rahmen einer Therapie. Bindungen haben für solche Erwachsene einen hohen Stellenwert und ihre Erzählungen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Kohärenz aus (Fremmer-Bombik, 2015).

(2) Erwachsene mit einer unsicher distanzierter Bindungsrepräsentation neigen dazu, ihre Bezugspersonen rückblickend zu idealisieren. Die konkreten Erfahrungen, über die sie berichten, lassen sich jedoch nicht alle in ein solches Bild integrieren (Fremmer-Bombik, 2015). Ainsworth (1985) vermutet, dass solche Menschen zwei Modelle

entwickelt haben: In dem einen (dominanten) Modell sind die Eltern idealisiert repräsentiert, in dem anderen – eher unbewussten – Modell sind dagegen reale Erfahrungen von Distanz und Zurückweisung abgebildet.

(3) Erwachsene mit einer unsicher verwickelten Bindungsrepräsentation zeichnen sich durch einen inkohärenten und wenig objektiven Berichtsstil aus, wenn sie über ihre früheren Bindungserfahrungen sprechen. Sie scheinen in diesen Erfahrungen noch immer verstrickt zu sein und wirken dahingehend passiv oder ärgerlich (Fremmer-Bombik, 2015).

(4) Erwachsene mit einem unsicher unverarbeiteten Bindungsstatus neigen während des Interviews in Bezug auf bindungsrelevante Themen wie Tod oder Trennung zu teils zusammenhangslosen oder irrationalen verbalen Äußerungen. Dies gilt insbesondere, wenn sie über persönliche beziehungsrelevante Traumata sprechen (Fremmer-Bombik, 2015).

Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen stellte sich in einer Studie von Bakermans-Kranenburg und IJzendoorn (1993) wie folgt dar: sicher autonom 58 %, unsicher distanziert 24 %, unsicher verwickelt 18 %, unsicher unverarbeitet in Verbindung mit einer der anderen drei Repräsentationen 19 % (Bakermans-Kranenburg & IJzendoorn, 1993).

Für die Analyse der Bindungsrepräsentation liegen verschiedene Methoden vor. In der Regel basieren diese auf dem narrativen Ansatz, so etwa der *Separation Anxiety Test* (SAT; Klagsbrun & Bowlby, 1976) oder das *Adult Attachment Projective* (AAP; George & West, 2001). Das allgemein etablierte Instrument zur Erfassung der Bindungsrepräsentation stellt das *Adult Attachment Interview* (AAI) dar, das von George et al. (1984/1985/1996) entwickelt wurde. Es handelt sich hierbei um ein qualitatives, halbstrukturiertes Experteninterview, mit dem die mentale Ebene der Bindungsrepräsentation erforscht werden kann (Gloger-Tippelt, 2012). In dem Interview werden Menschen zu den Bindungserfahrungen befragt, die sie in ihrer Kindheit gemacht haben (Bretherton, 2015). Um Rückschlüsse auf die Bindungsrepräsentation zu ziehen, wird weniger der genaue Inhalt des Gesagten analysiert, als vielmehr die Art und Weise, wie über frühere Erfahrungen berichtet wird und auch die Kohärenz des Gesagten (Main, 2015).

2.3.2 Bindungsstil

Der Bindungsstil stellt neben der Bindungsrepräsentation ein weiteres bindungsrelevantes Konstrukt im Erwachsenenalter dar. Erste Arbeiten dazu gehen auf die Persönlichkeitsforscher Cindy Hazan und Phillip R. Shaver (1987) zurück. Der Bindungsstil kann nach Shaver und Mikulincer (2009) verstanden werden als ein Muster von Erwartungen,

Bedürfnissen, Emotionen und sozialem Verhalten, das aus der individuellen Geschichte von Bindungserfahrungen eines Menschen ab der frühen Kindheit hervorgeht. Er spiegelt die verfügbaren bindungsrelevanten Arbeitsmodelle wider. Anders als die Bindungsrepräsentation bezieht sich der Bindungsstil also nicht primär auf die Organisation früherer bindungsrelevanter Erfahrungen, sondern auf Erwartungen, Bedürfnisse und Verhalten in aktuellen Bindungsbeziehungen. Das Konstrukt wird je nach Forschergruppe unterschiedlich konzeptualisiert. Die verschiedenen Betrachtungsweisen werden nachfolgend dargestellt.

2.3.2.1 Konzeptualisierung des Bindungsstils

Hinsichtlich der Konzeptualisierung stellten sich Forscher insbesondere die Fragen, ob der Bindungsstil (1) als ein homogenes oder ein hierarchisches Konstrukt und ob er (2) als ein kategoriales oder ein dimensionales Konstrukt begriffen werden sollte.

(1) Homogenes vs. hierarchisches Konstrukt: Der Bindungsstil kann einerseits als ein homogenes Konstrukt konzeptualisiert werden, das sämtliche Bindungsbeziehungen beeinflusst und sich nach Fraley (2002) in Abhängigkeit von den Erfahrungen kontinuierlich verändert, aber mit zunehmendem Alter immer weniger. In Anlehnung an den *Prototypenansatz*, welcher in Abschnitt 2.4 beschrieben wird, spricht sich heute jedoch die deutliche Mehrheit der Autoren dafür aus, den Bindungsstil als ein hierarchisches Konstrukt zu konzeptualisieren, mit einem übergeordneten globalen Bindungsstil und untergeordneten beziehungsspezifischen Bindungsstilen (Mikulincer & Shaver, 2016; Rowe & Carnelley, 2003; Trinke & Bartholomew, 1997). Diese Betrachtungsweise wird auch durch verschiedene Studienergebnisse gestützt (Overall, Fletcher & Friesen, 2003; Rowe & Carnelley, 2003; Sibley & Overall, 2010). In dieser Sichtweise wird der globale Bindungsstil häufig als personenbezogenes Merkmal gefasst, die untergeordneten Bindungsstile hingegen als Beziehungsmerkmale (Asendorpf, 2016; Mikulincer & Shaver, 2016; Sydow, 2008, 2012). Es ist also durchaus möglich, dass eine Person in verschiedenen Beziehungen ganz unterschiedliche Bindungsstile zeigt und dass sich Bindungsstile innerhalb einer Beziehung über die Zeit hinweg verändern. Dennoch sind die beziehungsspezifischen Bindungsstile stets von einem globalen Bindungsstil beeinflusst, der sich mit steigendem Alter immer weniger verändert (Mikulincer & Shaver, 2016).

(2) Kategoriales vs. dimensionales Konstrukt: Bereits die Begrifflichkeit *Bindungsstile* suggeriert, dass es sich bei diesen um voneinander abgrenzbare Kategorien handelt. So wurde früher analog zur Bindungsrepräsentation auch bei der Operationalisierung des Bindungsstils zunächst von einem kategorialen Ansatz ausgegangen (Hazan & Shaver, 1987). Schon bald erkannten Forscher jedoch die Limitationen dieser Art der

Konzeptualisierung und Messung (Fraley, Hudson, Heffernan & Segal, 2015). Zum einen suggerierte sie, dass es innerhalb einer Kategorie in Bezug auf das Konstrukt keine Unterschiede gibt, oder diese zumindest nicht von Bedeutung sind. Zum anderen stellte sich in einer Studie von Baldwin und Fehr (1995) heraus, dass die Test-Retest-Stabilität von kategorialen Messungen des Bindungsstils sehr gering ausfällt. So kommt Pistole (1989) über eine Woche hinweg auf einen Stabilitätskoeffizienten von .52. Baldwin, Fehr, Keedian, Seidel und Thomson (1993) ermittelten über einen Zeitraum von vier Monaten sogar einen Stabilitätskoeffizienten von -.13. Anders als die Bindungsrepräsentation wird der Bindungsstil deshalb heute in der Regel als ein dimensionales Konstrukt konzeptualisiert⁴ (Asendorpf, 2016; Mikulincer & Shaver, 2016; Sydow, 2012). Menschen werden dabei in unterschiedlichen Regionen innerhalb der zwei Dimensionen *Vermeidung* und *Ängstlichkeit* eingeordnet.

Bei der Definition der beiden Dimensionen bezogen sich Mikulincer und Shaver (2016) auf eine Diskriminanzanalyse von Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (1978), in der quantitativ dargestellt wurde, wie die drei Bindungsqualitäten mit den verschiedenen von Ainsworth im Rahmen der Fremden Situation entwickelten Kodierskalen zusammenhängen: Ainsworth hatte versucht zu bestimmen, inwieweit es möglich ist, anhand einer oder mehrerer gewichteter linearer Kombinationen die untersuchten Kinder akkurat den Kategorien A, B und C zuzuordnen. Es zeigte sich, dass mit Hilfe von zwei linearen Funktionen beinahe alle der 105 von Ainsworth et al. (1978) untersuchten Kinder in passende qualitative Kategorien eingeordnet werden konnten. Die erste dieser beiden Funktionen trennte vermeidende Kinder von sicheren und ängstlichen, die zweite Funktion trennte dagegen ängstliche Kinder von sicheren und vermeidenden. Die drei Bindungsqualitäten von Ainsworth können somit als Regionen in einem zweidimensionalen Raum konzeptualisiert werden. Trotz dieser Tatsache hat sich in der Bindungsforschung die Idee von Kategorien zunächst viel stärker durchgesetzt als die von Dimensionen. Erst ab Ende der 1990er Jahre griffen verschiedene Forscher das dimensionale Modell von Ainsworth sowohl in Bezug auf Bindung bei Kindern als auch auf Bindung bei Erwachsenen wieder auf (Fraley & Waller, 1998; Fraley & Spieker, 2003; Roisman, Fraley & Belsky, 2007).

Die Dimension Vermeidung zeichnet sich nach Mikulincer und Shaver (2016) aus durch ein Unbehagen bei bestehender Nähe und Abhängigkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen. Stattdessen wird versucht, eine emotionale Distanz aufrechtzuhalten, und

⁴ Wie oben beschrieben, wird die Bindungsrepräsentation in den meisten Studien mit Hilfe des AAI als kategoriales Konstrukt erhoben. Vereinzelt liegen jedoch auch Konzepte für das AAI vor, in denen die Bindungsrepräsentation als dimensionales Konstrukt erfasst wird (vgl. z. B. Fyffe & Waters, 1997).

die eigene Selbständigkeit betont. In bedrohlichen oder unsicheren Situationen zeigt sich bei solchen Menschen eine Deaktivierung von Bindungsstrategien. Die zweite Dimension, Ängstlichkeit, zeichnet sich dagegen aus durch einen starken Wunsch nach Nähe und Schutz sowie die Sorge, vom Partner im Stich gelassen zu werden oder ihm nicht wichtig genug zu sein. Bei solchen Menschen zeigt sich in unsicheren Situationen eine Hyperaktivierung von Bindungsstrategien. Niedrige Ausprägungen auf beiden Dimensionen zeugen von einem hohen Maß an Bindungssicherheit. Auch hohe Ausprägungen auf beiden Dimensionen sind möglich, wenngleich selten (Mikulincer & Shaver, 2016). Die Verteilung der Bindungsstile innerhalb der beiden Dimensionen ist nach Brennan, Shaver und Tobey (1991) normal, jedoch nicht für jede Stichprobe symmetrisch.

In der vorliegenden Arbeit wird der Bindungsstil – entsprechend der Mehrzahl der empirischen Belege – als ein hierarchisches, dimensionales Konstrukt mit den Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit konzeptualisiert. Nachfolgend wird auf Mechanismen bei der Entwicklung und Veränderung des Bindungsstils eingegangen.

2.3.2.2 Entstehung und Veränderung des Bindungsstils

Die Entstehung und mögliche Veränderungen des Bindungsstils verdeutlichen die Autoren Mikulincer und Shaver (2016) anhand eines Modells der Bindungsaktivierung, das stark auf dem Verständnis des Bindungssystems von Bowlby und Ainsworth basiert. Das Modell setzt sich aus den folgenden Modulen zusammen, die in *Abbildung 1* schematisch dargestellt sind:

Modul 1: Menschen analysieren im Alltag kontinuierlich die jeweils vorliegende Situation. Wird diese als ungewöhnlich oder bedrohlich (psychologisch oder physiologisch) wahrgenommen, kommt es zu einer Aktivierung des Bindungssystems. Diese Aktivierung findet unbewusst statt und führt in der Regel dazu, dass die Person versucht, sich die Bindungsperson gedanklich vorzustellen oder aber versucht eine tatsächliche Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Dieser Prozess läuft bewusst ab und wird als *primäre Bindungsstrategie* bezeichnet. Inwieweit eine Situation als bedrohlich wahrgenommen wird, hängt nach Mikulincer und Shaver (2016) einerseits von den tatsächlichen Merkmalen der Situation ab, andererseits von der subjektiven Bewertung ihrer Bedeutung für das eigene Wohlbefinden oder die eigene Sicherheit. Dabei können nicht nur äußere Gegebenheiten oder Ereignisse ein Gefühl von Bedrohung hervorrufen, sondern auch interne Prozesse, etwa Gedanken über die eigene Sterblichkeit (Mikulincer, Florian & Hirschberger, 2003).

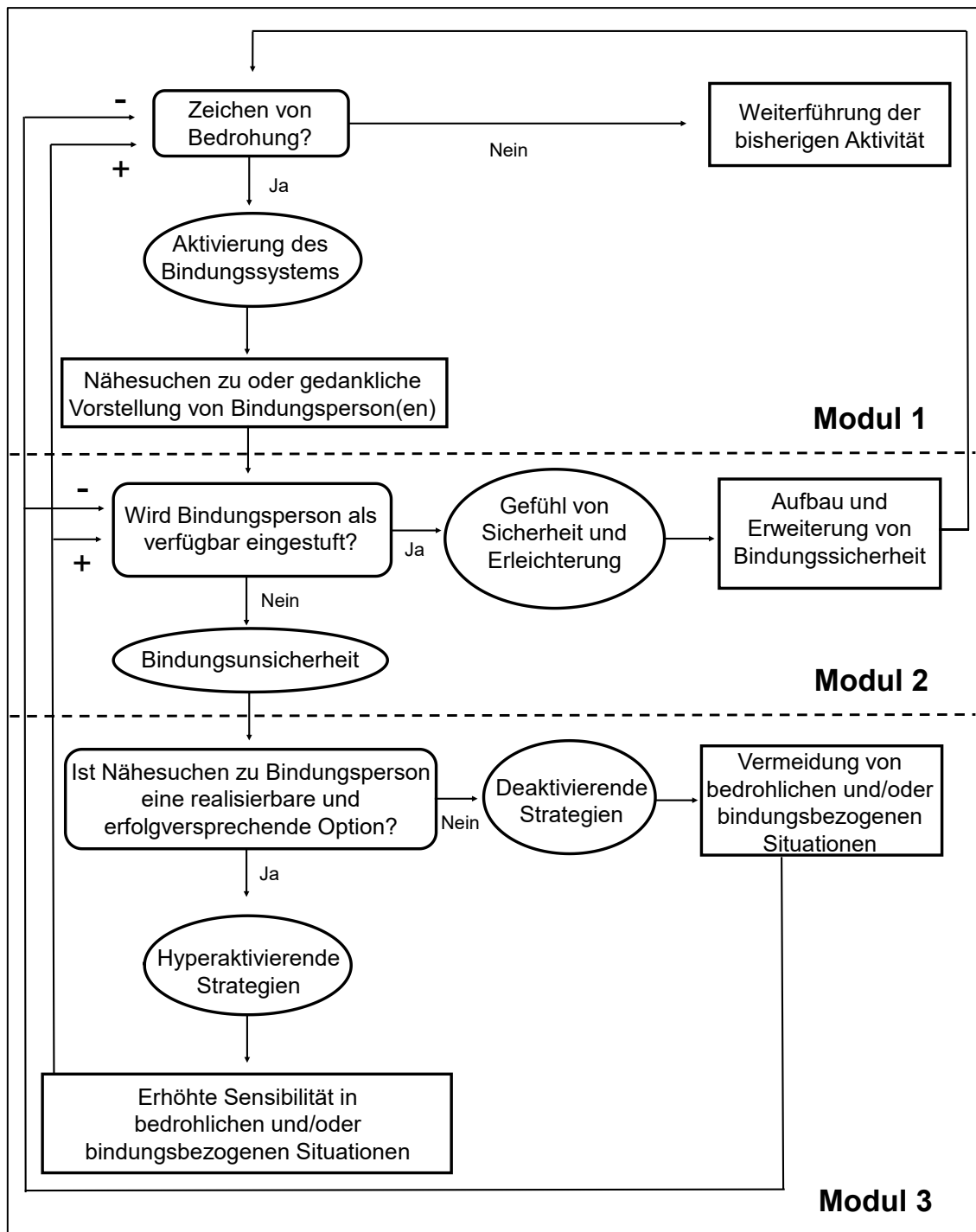


Abbildung 1. Das Modell der Bindungsaktivierung (in Anlehnung an Mikulincer & Shaver, 2016, S. 31)

Modul 2: Wenn die Bindungsfigur in dieser als bedrohlich wahrgenommenen Situation erreichbar und zugänglich ist, stellt sich ein Gefühl von Erleichterung und Sicherheit ein. Werden solche positiven Erfahrungen wiederholt gemacht, führt dies zum Aufbau eines sicheren Bindungsstils und hat dauerhafte Effekte auf die intrapsychische Organi-

sation (z. B. Stärkung der Widerstandsfähigkeit und langanhaltendes emotionales Wohlbefinden) und das interpersonale Verhalten (z. B. offene Kommunikation und Vertrauen in Beziehungen). Diesen Prozess bezeichnen Mikulincer und Shaver (2016) als *Broaden-and-Build-Cycle* (etwa: Erweiterungs- und Aufbaukreislauf). Im Erwachsenenalter kommt es in der Regel nicht auf die tatsächliche, sondern lediglich auf die wahrgenommene Erreichbarkeit und Zugänglichkeit der Bindungsperson an. Diese Wahrnehmung ist teils von bewussten Prozessen und Erfahrungen abhängig und teils von unbewussten, die bis in die Kindheit zurückreichen (ebd.).

Modul 3: Bestehen grundsätzliche Zweifel an der Erreichbarkeit der Bindungsperson, führt dies zu Bindungsunsicherheit und zu einer Aktivierung von *sekundären Bindungsstrategien*. Bei der Wahl einer geeigneten Strategie wird zunächst analysiert, ob der Aufbau von Nähe zur Bindungsperson realisierbar ist und Erfolg verspricht. Bei Personen, die in der Vergangenheit ambivalente Erfahrungen mit der Verfügbarkeit ihrer Bindungsperson gemacht haben, erfolgt in dieser Situation zumeist eine Hyperaktivierung von Bindungsstrategien (z. B. vehemente Versuche, Nähe zur Bindungsperson herzustellen oder Dramatisierung der Bedrohlichkeit der Situation ihr gegenüber). Werden wiederholt ambivalente Erfahrungen gemacht, steigt die grundsätzliche Sensibilität für Gefahr signalisierende oder bindungsbezogene Situationen. In Extremfällen bleibt das Bindungsverhalten sogar dauerhaft aktiviert, auch wenn keine Bedrohung vorliegt.

Ergibt die Analyse der Situation dagegen, dass das Suchen von Nähe zur Bindungsperson keine realisierbare oder Erfolg versprechende Option ist – etwa, weil die Bindungsperson in der Vergangenheit häufig mit Ablehnung und Ignoranz reagiert hat – setzen deaktivierende Strategien ein (z. B. Vermeiden von Nähe zur Bindungsperson und Intimität oder die Betonung der eigenen Unabhängigkeit). Die wiederholte Erfahrung von Ablehnung in derartigen Situationen führt zu einem generellen Vermeidungsverhalten, um Gefahr signalisierenden oder bindungsbezogenen Situationen zukünftig zu entgehen oder um diese zumindest als weniger bedeutsam bewerten zu können und somit eine Aktivierung des Bindungssystems zu vermeiden (ebd.).

Verhaltensweisen, die weder mit vermeidenden noch mit hyperaktivierenden Strategien einhergehen, weisen auf Sicherheit im Bindungsstil hin. Solche Menschen zeichnen sich aus durch Vertrauen in die Verfügbarkeit der engen Bezugspersonen und Wohlbefinden mit menschlicher Nähe und gegenseitiger Abhängigkeit. Zudem wird Gefahren und Stressoren in einer konstruktiven Weise begegnet. Ebenfalls ist es möglich, dass Menschen sowohl vermeidende als auch hyperaktivierende Strategien zeigen. Analog

zu der desorganisierten/desorientierten Bindungsqualität haben solche Menschen häufig sehr belastende Erfahrungen in Bindungssituationen gemacht und folgen deshalb keiner organisierten Strategie.

Die beschriebenen Prozesse der Aktivierung und Deaktivierung des Bindungssystems und die üblicherweise darauffolgenden Versuche, Nähe zur Bindungsperson herzustellen, konnten für Erwachsene durch verschiedene Studien empirisch untermauert werden (vgl. z. B. Campa, Hazan & Wolfe, 2009; Carr & Landau, 2012; Mikulincer, Birnbaum, Woddis & Nachmias, 2000; Mikulincer, Gillath & Shaver, 2002).

2.3.2.3 Instrumente zur Erhebung des Bindungsstils

Im Folgenden werden drei Fragebogeninstrumente zur Erhebung des Bindungsstils vorgestellt. Diese verdeutlichen auch exemplarisch die unterschiedlichen Paradigmen zur Konzeptualisierung des Bindungsstils (vgl. Abschnitt 2.3.2.1). Eine umfassende Übersicht zu weiteren Fragebogeninstrumenten sowie zu deren psychometrischen Qualität bieten Mikulincer und Shaver (2016) oder Ravitz, Maunder, Hunter, Sthankiya und Lancee (2010).

(1) *Adult Attachment Prototypes (AAP)*: Der *AAP*-Fragebogen von Hazan und Shaver (1987) war Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre das wichtigste und am weitesten verbreitete Instrument zur Erfassung des Bindungsstils (Sydow & Ullmeyer, 2001). Die beiden Forscher hatten dafür kurze Beschreibungen der aus ihrer Sicht prototypischen Bindungsstile in Paarbeziehungen konstruiert; sicher, ängstlich, vermeidend. Die Beschreibungen basieren auf einer intuitiven Ableitung der ursprünglichen drei Ainsworth'schen Bindungsqualitäten. Im Rahmen der Messung sollen die teilnehmenden Personen Auskunft darüber geben, welche der drei Beschreibungen ihr Verhalten und Erleben in aktuellen und früheren Paarbeziehungen am besten repräsentiert (Mikulincer & Shaver, 2016). Die beiden Entwickler bezeichnen ihr Messobjekt als die Arbeitsweise des Bindungssystems in engen Beziehungen (Hazan & Shaver, 1987). Obwohl der *AAP* durch seine Eingängigkeit und Ökonomie überzeugt, steht er heute stark in der Kritik. Bemängelt wird insbesondere seine unzureichende psychometrische Qualität (Sydow, 2012). So liegt etwa die Retest-Reliabilität in einem Zeitraum von acht Wochen gerade einmal bei $r = .40$ (Baldwin & Fehr, 1995).

(2) *Peer-Attachment Interview (PAI)* und *Relationship Questionnaire (RQ)*: Ein paar Jahre nach der Entwicklung des *AAP*-Fragebogens stellte Bartholomew (1990) ihr dimensionales Bindungskonzept vor. Als Dimensionen bestimmte sie, in Anlehnung an Bowlbys (2006a) Ausführungen zum internalen Arbeitsmodell, das Selbstbild und das Fremdbild (beide jeweils mit den Ausprägungen positiv und negativ). Davon ausgehend

leitete sie vier Bindungsmuster ab: Das sichere Bindungsmuster zeichnet sich durch ein positives Selbst- und Fremdbild aus. Das ängstliche (englisch: *preoccupied*) Bindungsmuster basiert dagegen auf einem positiven Fremdbild und einem negativen Selbstbild. Das vermeidende Bindungsmuster wurde noch einmal in abweisend-vermeidend (englisch: *dismissing*; positives Selbstbild und negatives Fremdbild) und ängstlich-vermeidend unterteilt (englisch: *fearful*; negatives Selbstbild und negatives Fremdbild) (Bartholomew & Shaver, 1998). In Anlehnung an das *AAI* entwickelten Bartholomew und Horowitz (1991) zum einen das *Peer-Attachment-Interview*, mit Hilfe dessen Erwachsene den vier vorstehend genannten Kategorien zugeordnet werden können. Zum anderen konstruierten sie in Anlehnung an Hazan und Shaver (1987) den *Relationship Questionnaire (RQ)* mit Beschreibungen der von Bartholomew definierten vier Prototypen. Darin werden die Teilnehmenden sowohl danach gefragt, welcher der vier Typen am besten zu ihnen passt, als auch danach, wie gut jeder einzelne Typ zu ihnen passt. Später entwickelten Griffin und Bartholomew (1994) den *Relationship Styles Questionnaire*, der sich sowohl aus Items aus dem *AAP*-Fragebogen von Hazan und Shaver als auch aus dem *RQ* zusammensetzt.

(3) *Experiences in Close Relationships (ECR)*: Zur Entwicklung des *ECR* führten Brennan, Clark und Shaver (1998) mit einer Stichprobe von $N = 1\,086$ Studierenden eine explorative Faktorenanalyse mit allen nicht-redundanten Items von den gängigen Self-Report-Instrumenten durch, die Ende der 1990er Jahre eingesetzt wurden. Es zeigte sich, dass die meisten der Items erwartungsgemäß auf den beiden Hauptfaktoren Vermeidung und Ängstlichkeit luden. Die gemeinsame Varianzaufklärung betrug 63 %. Basierend auf diesen Ergebnissen entwickelten die Autoren zwei Skalen, die sich jeweils aus 18 Items zusammensetzten, die am höchsten auf den beiden Hauptfaktoren luden (Mikulincer & Shaver, 2016).

Das Instrument wurde mittlerweile in zahlreichen Studien erprobt und überzeugt in einer Metaanalyse von Graham und Unterschute (2015) durch eine hohe interne Konsistenz (Cronbachs α ca. .90) und einen vergleichsweise hohen Test-Retest-Koeffizienten (zwischen .50 und .75, je nach betrachteter Zeitspanne). Die Korrelation der beiden Skalen liegt nahe null (Mikulincer & Shaver, 2016). Ein weiterer Grund, weshalb das Instrument heute bei Forschern aus verschiedenen Bereichen auf ein hohes Maß an Akzeptanz stößt (Asendorpf, 2016; Mikulincer & Shaver, 2016; Sydow, 2012), ist die Tatsache, dass die Items sehr allgemein formuliert sind. Dadurch kann das Instrument sowohl für die Erfassung des Bindungsstils in einer spezifischen (Paar-)Beziehung eingesetzt werden als auch zur Erfassung des globalen, beziehungsübergreifenden Bindungsstils (Mikulincer & Shaver, 2016). Als möglicher Nachteil des *ECR* ist festzuhalten,

dass Bindungssicherheit damit nur indirekt erfasst wird – als Abwesenheit von Vermeidung und Ängstlichkeit (Asendorpf, 2016). Zu berücksichtigen ist außerdem, dass das Instrument nur eine dimensionale Betrachtung zulässt. Es sollte nicht dafür eingesetzt werden, Bindungstypen / Bindungskategorien aufzudecken (etwa mit Hilfe von Mediansplits). Dies ist damit zu begründen, dass die Ausprägungen auf den Bindungsdimensionen nach Brennan et al. (1991) in der Regel normalverteilt sind. Ein Split der Werte in der Mitte der Dimensionen würde somit mit einem hohen Risiko einer zufälligen Zuteilung auf Bindungskategorien einhergehen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass, während die Bindungsrepräsentation in der Regel mit Hilfe von Interviewverfahren erhoben wird, der Bindungsstil überwiegend auf der Basis von Selbstauskunft-Fragebögen erfasst wird, die sich auf ein zweidimensionales Modell des Bindungsstils beziehen. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen haben in der Forschung zu regen Diskussionen geführt. Gründe hierfür und vermittelnde Argumente werden nachfolgend dargestellt.

2.3.3 Konzeptuelle und methodologische Annäherungsschwierigkeiten bei der Erfassung von Bindungsrepräsentation und Bindungsstil

Zu Beginn der Forschung zu Bindung im Erwachsenenalter ging man davon aus, dass Interviewverfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentation und Selbstauskunft-Fragebögen zur Erfassung des Bindungsstils in einem engen Zusammenhang zueinanderstehen müssten, im Sinne einer Korrelation zwischen den jeweiligen Ergebnissen. Diese Meinung wurde insbesondere vor dem Hintergrund vertreten, dass die verwendeten Begrifflichkeiten (sicher, unsicher, vermeidend usw.) bei den beiden Methoden eine augenscheinliche Ähnlichkeit aufweisen.

Diesen Überlegungen folgend wurde in zahlreichen Studien der Zusammenhang von Messungen und Ergebnissen im Rahmen des *AAI* und im Rahmen von Selbstauskunft-Fragebögen analysiert (z. B. Bernier, Larose & Boivin, 2007; Fortuna & Roisman, 2008; Haydon, Roisman, Marks & Fraley, 2011; Roisman, Holland et al., 2007). Bei Betrachtung dieser fällt zunächst auf, dass die einzelnen Studien hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Fragebogen- und Interviewforschung zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen: Je nach Untersuchung wird eine signifikant positive Korrelation deklariert (z. B. Maier, Bernier, Pekrun, Zimmermann & Grossmann, 2004) oder auch gar keine Korrelation (z. B. Roisman, Holland et al., 2007). Aus einer Metaanalyse von Crowell, Fraley und Shaver (2018) geht hervor, dass, obwohl beide Ansätze auf den Ideen von Bowlby und Ainsworth basieren, die Ergebnisse der beiden Verfahren in der

Regel nur geringfügig miteinander korrelieren. So liegt der Korrelationskoeffizient durchschnittlich bei $r = .39$.

Ausgelöst durch diese Erkenntnis wurde lange Zeit darüber debattiert, welcher der beiden Ansätze mit der klassischen Bindungstheorie nun besser vereinbar sei (Crowell & Treboux, 1995; Mikulincer & Shaver, 2016; Sydow, 2012). Heute ist die Forschung überwiegend zu der Einsicht gekommen, dass mit den beiden Ansätzen unterschiedliche Konstrukte gemessen (Mikulincer & Shaver, 2016; Sydow, 2012) und auch unterschiedliche Ziele verfolgt werden. So beschreiben Mikulincer und Shaver (2016), dass mit dem *AAI* vor allem die Organisation von Bindungserfahrungen ermittelt wird. Selbstauskunfts-Fragebögen zur Erfassung des Bindungsstils erfassen wiederum sozial-kognitive Dynamiken, welche die Gefühle und das Verhalten in engen zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen. Dabei werden bei den beiden Instrumenten auch völlig unterschiedliche analytische Foki gesetzt: Während im Rahmen des *AAI* etwa sprachliche Muster und die Kohärenz von Erzählungen analysiert werden, steht bei den Fragebögen der Inhalt von Wahrnehmungen, Gefühlen und selbstbeobachtetem Verhalten einer Person im Vordergrund (Mikulincer & Shaver, 2016; Roisman, Holland et al., 2007). Während das *AAI* unbewusste Prozesse der Emotionsregulation erhebt, erfassen Selbstauskunft-Fragebögen bewusste Bewertungen von sich selbst in zwischenmenschlichen Beziehungen (Jacobvitz, Curran & Moller, 2002).

Nach den vorausgegangenen Ausführungen zu Bindung in der Kindheit und im Erwachsenenalter fokussiert der nachfolgende Abschnitt die Frage nach der Kontinuität von Bindungskonstrukten. Dies geschieht unter Rückgriff auf wesentliche Studienergebnisse aus der Bindungsforschung.

2.4 Kontinuität von Bindungskonstrukten

Unter dem Begriff der Kontinuität im psychologischen Kontext ist nach Trautner (1997) ein zeitlich konsistenter Verlauf des menschlichen Verhaltens und Erlebens zu verstehen. Ein wesentliches Problem bei der Erfassung von Kontinuität bei psychologischen Variablen über den Lebenslauf hinweg ergibt sich zum einen daraus, dass diese Variablen zumeist von verschiedenen Entwicklungsereignissen beeinflusst werden. Zum anderen müssen zu ihrer Bestimmung in unterschiedlichen Lebensabschnitten häufig auch unterschiedliche Erhebungsmethoden und unterschiedliche Erhebungssettings zum Einsatz kommen (Kißgen, 2009b; Rutter, 1987). Dies gilt auch für das Konstrukt der Bindung. Eine wichtige Unterscheidung ist in diesem Sinne die zwischen homo- und heterotypischer Kontinuität. Kißgen (2009b) grenzt diese beiden Begriffe wie folgt voneinander ab: Werden die gleichen Ausdrucksformen eines Verhaltens miteinander verglichen,

so fokussiert man die homotypische Kontinuität, etwa wenn man das Verhalten eines Kleinkindes in der Fremden Situation mit seinem Verhalten in einer anderen bindungsrelevanten Situation im Alltag vergleicht. Heterotypische Kontinuität beinhaltet einen Vergleich von Variablen, die zwar in ihrer Erscheinung unterschiedlich, konzeptionell jedoch gleich sind; so zeigen sich Bindungskonstrukte mit zunehmendem Alter weniger durch entsprechendes Verhalten sondern mehr und mehr durch sprachliche Kommunikationsmuster (Zimmermann, 2015). Ein Beispiel für heterotypische Kontinuität stellt nach Kißgen (2009b) die Gegenüberstellung von Verhalten in der Fremden Situation und sprachlichen Mustern in einem Erwachsenen-Bindungsinterview dar.

Innerhalb der Bindungsforschung liegen zu allen Formen der Kontinuität eine Vielzahl von Studienergebnissen vor. Neben der Entwicklung von Bindungskonstrukten über den Lebenslauf hinweg (Ammaniti, Speranza & Fedele, 2005; Beijersbergen, Juffer, Bakermans-Kranenburg & IJzendoorn, 2012; Haydon, Collins, Salvatore, Simpson & Roisman, 2012; Steele & Steele, 2005) wurden unter anderem die Übertragung von Bindungskonstrukten von einer Generation auf die nächste (Gloger-Tippelt, 1999, 2002; IJzendoorn, 1995), der Zusammenhang von Bindungskonstrukten und psychischer Gesundheit (Bakermans-Kranenburg & IJzendoorn, 2009; z. B. Kobak, Sudler & Gamble, 1991) sowie der Zusammenhang von Bindungserfahrungen und verschiedenen Entwicklungskomponenten wie etwa der Entwicklung von sozialen Kompetenzen (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005, 2009; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994) untersucht. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Studien je nach fokussiertem Konstrukt, betrachtetem Lebensabschnitt und Untersuchungsdesign zu teils sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen (vgl. z. B. Scharfe (2003) für eine Übersicht). Im Folgenden wird stark zusammengefasst auf wesentliche Ergebnisse zur Kontinuität von Bindungskonstrukten über den Lebenslauf hinweg eingegangen.

Erste Studien zur Kontinuität der Bindungsqualität im frühen Kindesalter fokussierten lediglich eine Zeitspanne von ca. 1–24 Monaten. In diesen wurde meist ein deutlicher Zusammenhang zwischen den beiden Messzeitpunkten festgestellt. So verglich Waters (1978) die Bindungsqualität, die sich in der Fremden Situation im Alter von 12 Monaten zeigte, mit der Qualität im Alter von 18 Monaten und stellte eine Übereinstimmung von 96 % fest. Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kamen auch Main und Weston (1981). Die Ergebnisse der Metaanalysen von Pinquart, Feussner und Ahnert (2013) sowie von Scharfe (2003) deuten insgesamt auf einen moderaten statistischen Zusammenhang der Bindungsqualitäten in den ersten zwei Lebensjahren hin.

Zu den bedeutendsten Längsschnittstudien, die sich mit der Kontinuität von Bindung in der mittleren Kindheit und der Adoleszenz befasst haben, gehören die vielzitierten

Regensburger und Bielefelder Studien, die vor allem auf Klaus und Karin Grossmann zurückgehen (vgl. Grossmann und Grossmann (2014) für eine Übersicht). Als ein wichtiges Ergebnis aus der Regensburger Längsschnittstudie kann eine Stabilität von rund 88 % für die organisierte Mutter-Kind-Bindung zwischen dem ersten und dem siebten Lebensjahr des Kindes festgehalten werden (Wartner et al., 1994). Hingegen zeigte sich ein deutlich geringerer Zusammenhang zwischen der Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit und der im Alter von 16 Jahren (Zimmermann et al., 2000). Insgesamt sind die Ergebnisse zur Kontinuität von Bindung im Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz recht unterschiedlich. Die Übereinstimmung liegt in vielen Studien oberhalb von 70 %, in einigen Fällen jedoch auch deutlich unter 40 % (z. B. Beijersbergen et al., 2012; Main et al., 2005; Roisman, Collins, Sroufe & Egeland, 2005).

Auch zur Kontinuität von Bindung im Erwachsenenalter liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor, die sich sowohl auf die Bindungsrepräsentation wie auch auf den Bindungsstil beziehen (z. B. Chopik, Moors & Edelstein, 2014; Picardi, Martinotti, Paci, Simi & Caroppo, 2011; Steele & Steele, 2007). Eine Studienübersicht von Mikulincer und Shaver (2016) verdeutlicht, dass Bindungsmuster im Erwachsenenalter insgesamt in einem Zeitfenster von 12 bis 24 Monaten als relativ stabil bezeichnet werden können. Einige Studien stellen sogar über die Dauer von mehreren Jahren mindestens moderate Zusammenhänge zwischen den Messergebnissen fest. So liegt in einer Untersuchung der Bindungsrepräsentation mit dem AAI bei Steele (2007) der Stabilitätskoeffizient über 5 Jahre hinweg bei .78. In einer Untersuchung von Chopik et al. (2014), bei der der Bindungsstil von Erwachsenen mit Selbstauskunfts-Fragebögen erhoben wurde, liegt der Stabilitätskoeffizient über den gleichen Zeitraum zwischen .55 (Dimension Ängstlichkeit) und .63 (Dimension Vermeidung).

Wenngleich insgesamt festgehalten werden kann, dass die Kontinuität von Bindungskonstrukten geringer auszufallen scheint, als Bowlby (1983) ursprünglich angenommen hatte, liefert die Vielzahl empirischer Untersuchungen dennoch deutliche Anhaltspunkte für moderate Zusammenhänge zwischen den Bindungskonstrukten in verschiedenen Lebensabschnitten. Die oft sehr widersprüchlichen Studienergebnisse können möglicherweise zum Teil durch den sogenannten Prototypenansatz erklärt werden, der von verschiedenen Forschern vertreten wird (Crowell & Waters, 2005; Fraley, 2002). Danach verfügen Menschen über zwei verschiedene Arbeitsmodelle, die ihr Bindungsverhalten und -erleben in verschiedenen Lebensabschnitten beeinflussen. Bei dem ersten handelt es sich um das *fortlaufende Arbeitsmodell* (englisch: current internal working model), das durch neue Erfahrungen in bindungsrelevanten Situationen stetig modifiziert wird und neue Bindungserfahrungen aktiv beeinflusst. Beim zweiten handelt es sich um

das *Prototypen-Arbeitsmodell* (englisch: prototype internal working model), welches sich im Verlauf der ersten Lebensjahre entwickelt und festigt und bindungsrelevante Erfahrungen stetig, wenngleich nur moderat beeinflusst (Fraley, 2002). Es ist denkbar, dass die unterschiedlichen Ergebnisse in den Studien u. a. daraus resultieren, dass diese zum Teil Informationen erfassen, die sich auf das fortlaufende Arbeitsmodell beziehen, und zum Teil Informationen, die sich auf das Prototypen-Arbeitsmodell beziehen.

Die vorangegangenen Abschnitte haben sich eingehend mit der Bindungstheorie und -forschung auseinandergesetzt, unter besonderer Berücksichtigung des Bindungsstils bei Erwachsenen. In den nachfolgenden Abschnitten geht es nun um das Konstrukt der Karriereaspiration und die sozial-kognitive Laufbahntheorie, welche die Entstehung von und Einflüsse auf die Karriereaspiration verdeutlicht.

3 KARRIEREASPIRATION

Die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Karriere ist für Menschen im Jugend- und frühen Erwachsenenalter eine zentrale Entwicklungsaufgabe (Erikson, 1994). In der Jugend kommt es zunächst zu ersten karrierebezogenen Erkundungen; daran anschließend müssen später verschiedene karriererelevante Entscheidungen getroffen werden und diese Entscheidungen dann wiederum in konkrete Handlungspläne und Handlungen umgesetzt werden. Die Entscheidungen sowie die Umsetzung in Handlungspläne und Handlungen müssen im Prozess stetig überprüft und bei Bedarf modifiziert werden (Super, Savickas & Super, 2002). Ein wichtiges Konstrukt im Rahmen der Karriereforschung ist das der Karriereaspiration – auch vor dem Hintergrund, dass dieses spätere karrierebezogene Entscheidungen systematisch beeinflusst (Lent, 2013).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst der Begriff der Karriereaspiration erklärt und von anderen karrierebezogenen Begriffen abgegrenzt. Daran anknüpfend wird die Entwicklung der Karriereaspiration unter Rückgriff auf die sozial-kognitive Laufbahntheorie erläutert. In einem dritten Schritt wird anhand verschiedener Studienergebnisse die Bedeutung des Konstrukts für den tatsächlichen beruflichen Erfolg dargestellt.

3.1 Eingrenzung und Abgrenzung des Begriffs

Der Begriff der *Karriere* kann nach Dette, Abele und Renner (2004) verstanden werden als die berufliche Laufbahn eines Menschen. Der Begriff *Beruf* wird in einer vielzitierten Definition von Weber und Winckelmann (2009) beschrieben als „[...] jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“ (S. 80). Der Begriff der Karriere fasst somit sämtliche beruflichen Entwicklungsschritte im Lebenslauf eines Menschen zusammen.

Die Karriereaspiration kann wiederum verstanden werden als eine Form der beruflichen Werthaltung, also als die „Ziele oder Qualitäten [...], die der Mensch bei der beruflichen Arbeit für wichtig oder wünschenswert hält und die er bei der Arbeit oder durch die Arbeit zu erreichen bzw. zu realisieren versucht“ (Seifert & Bergmann, 1983, S. 160). In der Literatur wird diese eher allgemein gehaltene Definition unterschiedlich interpretiert. So beschreiben einige Forscher die Karriereaspiration als den Wunsch eines Menschen, eine bestimmte Karriere einzuschlagen, z. B. als Anwalt oder Arzt (z. B. Beal & Crockett, 2013; Farmer, 1985; Harmon, 2016). Nach diesem Verständnis geht es primär um die Entscheidung für eine bestimmte berufliche Laufbahn. Andere Autoren verstehen

darunter eher den Wert, den eine Person dem Erreichen einer bestimmten Karriereentwicklung beimisst und, damit zusammenhängend, den Einsatz, den sie für die Umsetzung einplant (z. B. Rainey & Borders, 1997). O'Brien (1996) spricht in diesem Zusammenhang auch von karrierebezogenem Commitment. Gray und O'Brien (2007) bauen auf dieser Betrachtungsweise auf, führen jedoch weiter aus, dass die Karriereaspiration sich insbesondere auf den Grad bezieht, in dem ein Individuum Führungspositionen sowie eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ansteuert. Watt und Richardson (2008) ergänzen diese Sichtweise um zwei weitere Aspekte: die geplante Anstrengung und die geplante Ausdauer hinsichtlich der eigenen Karriere. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das zuletzt genannte Verständnis. Karriereaspiration setzt sich damit zusammengefasst aus den vier Bereichen geplante (Karriere-)Anstrengung, geplante (Karriere-)Ausdauer, Weiterbildungsaspiration und Führungsaspiration zusammen. Es handelt sich also nicht um ein homogenes Konstrukt, sondern um ein Konstrukt, welches sich aus mehreren Teilbereichen zusammensetzt.

Weitere Begriffe, die in der Literatur zur Karriereentwicklung häufig Verwendung finden und deshalb nachfolgend vom Begriff der Karriereaspiration abgegrenzt werden sollen, sind (a) *Karriereorientierung*, (b) *Karriereentscheidungsbildung* und (c) *Karrierewahlcommitment*. (a) Der Begriff der Karriereorientierung weist eine starke inhaltliche Nähe zu dem der Karriereaspiration auf. So definiert O'Brien (1996) sie als „[...] *the value or importance attributed to having a career and aspiring to leadership position within that career*“ (S. 259), also als den Wert, den jemand seiner Karriere beimisst, und den Grad, in dem er eine Führungsposition anstrebt. (b) Karriereentscheidungsbildung hingegen meint die tatsächliche Fähigkeit eines Menschen, eine karrierebezogene Entscheidung zu treffen. Diese Fähigkeit hängt stark vom Selbstbewusstsein der Person sowie von ihrem grundsätzlichen Verständnis von der Arbeitswelt ab (Gati & Saka, 2001; Wanberg & Muchinsky, 1992). (c) Karrierewahlcommitment schließlich kann verstanden werden als das Vertrauen, das ein Mensch in die eigenen karrierebezogenen Entscheidungen hat. Hierbei geht es auch um die Frage, wie positiv die eigene berufliche Zukunft eingeschätzt wird, und auch darum, wie groß das Bewusstsein für potenzielle Hindernisse ist (Blustein, Ellis & Devenis, 1989; J. Lee & Kim, 2015). Während die Begriffe Karriereaspiration und Karriereorientierung sich also auf konkrete Bestrebungen im Zusammenhang mit der eigenen Karriere beziehen, geht es bei der Karriereentscheidungsbildung und dem Karrierewahlcommitment primär um die Fähigkeit, karriererelevante Entscheidungen zu treffen und um das Vertrauen in die eigenen diesbezüglichen Entscheidungen. Somit ist die Karriereaspiration im Prozess der Karriereentwicklung den anderen beiden Konzepten zeitlich nachgelagert.

Bereits ab den 1970er Jahren versuchten mehr und mehr Forscher, den Prozess der Karriereentwicklung und insbesondere die Entwicklung der Karriereaspiration auf der Basis von Theorie und Forschung zu erklären (Hackett, Lent & Greenhaus, 1991; Holland, 1997). Den meisten dieser Theorien ist bis heute die Annahme gemein, dass die Karriereentwicklung einerseits von bestimmten Eigenschaften einer Person abhängt (z. B. speziellen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen oder dem Geschlecht) und andererseits von bestimmten Umweltfaktoren (z. B. dem sozialen Umfeld oder örtlichen Gegebenheiten), wobei die Eigenschaften einer Person und die Umweltfaktoren miteinander interagieren (z. B. Holland, 1997; Ng, Eby, Sorensen & Feldmann, 2005; Super, 1957). Diesem Ansatz folgt auch die sozial-kognitive Laufbahntheorie nach Lent et al. (1994). Diese liefert einen eingängigen konzeptuellen Rahmen zur Beschreibung des dynamischen Prozesses der Karriereentwicklung im Allgemeinen und der Karriereaspiration im Besonderen. Diese Theorie wird im folgenden Abschnitt beschrieben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Karriereaspiration diskutiert.

3.2 Determinanten und Auswirkungen – die sozial-kognitive Laufbahntheorie

Mitte der 1990er Jahre von den Forschern Robert Lent, Steven Brown und Gail Hackett entwickelt, fand die sozial-kognitive Laufbahntheorie innerhalb kürzester Zeit großen Zuspruch und gilt heute als eine der wichtigsten Theorien zur beruflichen Laufbahn (vgl. z. B. Niles & Harris-Bowlsbey, 2005; Swanson & Gore, 2000). Die Theorie zielt darauf ab, vier karriererelevante Prozesse zu erklären: die Entwicklung und Ausgestaltung karrierebezogener Interessen, die Auswahl akademischer oder karrierebezogener Ziele, die Performanz bei karrierebezogenen Aktivitäten sowie die Entwicklung von Karrierezufriedenheit und -wohlbefinden (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013). Konzeptionell basiert die Theorie auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977). Diese erklärt die Motivation und das Handeln eines Menschen auf der Basis einer ganzen Reihe von Faktoren, wie etwa Kognitionen, Selbstregulationen und Selbstreflexion. Hingegen fokussiert die sozial-kognitive Laufbahntheorie zur Erklärung der Karriereentwicklung im Wesentlichen nur drei Konstrukte: (1) Selbstwirksamkeit, (2) Ergebniserwartung und (3) Ziele.

(1) Selbstwirksamkeit bezieht sich allgemein gesprochen auf die Überzeugung eines Menschen hinsichtlich seiner Fähigkeit, Handlungen durchzuführen, welche es ihm ermöglichen, Einfluss auf spezifische Lebenssituationen zu nehmen (Bandura, 1986). Die Selbstwirksamkeit wird nach Bandura (1997) nicht als statisches *Trait* im Sinne eines

Persönlichkeitsmerkmals verstanden, sondern als eine dynamische Ansammlung verschiedener Selbstüberzeugungen, die domänenspezifisch und von situativen Faktoren abhängig sind.

(2) Ergebniserwartung meint die vorgestellten und subjektiv als wahrscheinlich eingeschätzten Konsequenzen einer durchgeführten Handlung. Die Konsequenzen können monetärer (z. B. Gehalt), sozialer (z. B. Anerkennung durch das soziale Umfeld) oder auch selbst-evaluativer (z. B. Selbstzufriedenheit) Natur sein (Lent, 2004).

(3) Als Ziel wird der Entschluss eines Menschen bezeichnet, eine bestimmte Handlung durchzuführen, bzw. das Erreichen eines bestimmten Ergebnisses anzustreben. Ziele helfen Individuen, das eigene Verhalten auch langfristig zu strukturieren und können entscheidend zur Selbstmotivation beitragen, da die Zielerreichung eng mit der Selbstzufriedenheit verknüpft ist. Wichtig ist, dass nach Lent (2004) auch die Karriereaspiration als Ziel verstanden werden kann.

Weitere relevante Variablen des Modells sind einerseits personenbezogene Input-Faktoren, wie etwa das Geschlecht, Persönlichkeitseigenschaften oder Fähigkeiten. Andererseits nehmen auch Umwelt- und Kontextfaktoren Einfluss auf die Karriereentwicklung eines Menschen, etwa finanzielle oder örtliche Gegebenheiten oder der Erziehungsstil der Eltern.

Lent und Kollegen skizzieren den konkreten Prozess der Karriereentwicklung anhand von vier Modellen: (1) dem Modell der Interessenentwicklung, (2) dem Modell der Karrierewahl, (3) dem Modell der Performanz sowie (4) dem Modell der beruflichen Zufriedenheit (Lent et al., 1994; Lent, 2004). Während sich diese in der Theorie gut voneinander abgrenzen lassen, beziehen sie sich in der Realität auf Vorgänge, die eng miteinander verwoben sind.

(1) Modell der Interessenentwicklung: Bereits in der Kindheit, spätestens aber während der Adoleszenz, bieten sich Individuen viele Möglichkeiten, Aktivitäten auszuprobieren und Lernerfahrungen zu sammeln, die mit potenziellen beruflichen Feldern und Tätigkeiten zusammenhängen. Diese Möglichkeiten werden, wie oben beschrieben, von personenbezogenen Input-Faktoren und von Umweltfaktoren determiniert. In Abhängigkeit vom tatsächlichen oder wahrgenommenen Abschneiden bei solchen beruflich relevanten Aktivitäten entwickeln sich spezifische Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeit) sowie Erwartungen bezüglich der Wahrscheinlichkeit, dass das eigene Handeln in einem spezifischen beruflichen Bereich zu den angestrebten Ergebnissen führt (Ergebniserwartung; Lent et al., 1994).

Es wird angenommen, dass ein Mensch berufs- und karrierebezogene Interessen vor allem in solchen Tätigkeitsbereichen entwickelt, in denen er sowohl eine hohe Selbstwirksamkeit wie auch eine positive Ergebniserwartung hat. Die berufs- und karrierebezogenen Interessen beeinflussen wiederum die Auswahl von Aktivitäten, die Häufigkeit ihrer Durchführung (= Übung, Routine) und in der Konsequenz auch die Performanz bei der Durchführung. Letztere bildet ihrerseits eine wichtige Quelle für die positive Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung. Es handelt sich somit um einen sich selbst verstärkenden Prozess. Ferner wird in dem Modell angenommen, dass Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung nicht nur einen direkten Einfluss auf die Interessen haben, sondern auch auf die ausgewählten Aktivitäten. Die Selbstwirksamkeit wiederum hat zusätzlich einen direkten Einfluss auf die Performanz und Zielerreichung (ebd.).

Die Autoren gehen davon aus, dass die skizzierten Prozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg wirken; jedoch sind Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung ab einem bestimmten Zeitpunkt im Erwachsenenalter deutlich weniger sensitiv für neuein-treffende Informationen als im Kindes- und Jugendalter. Dementsprechend manifestieren sich auch die berufsbezogenen Interessen ab einem bestimmten Zeitpunkt. Die beschriebenen Zusammenhänge sind in *Abbildung 2* dargestellt.

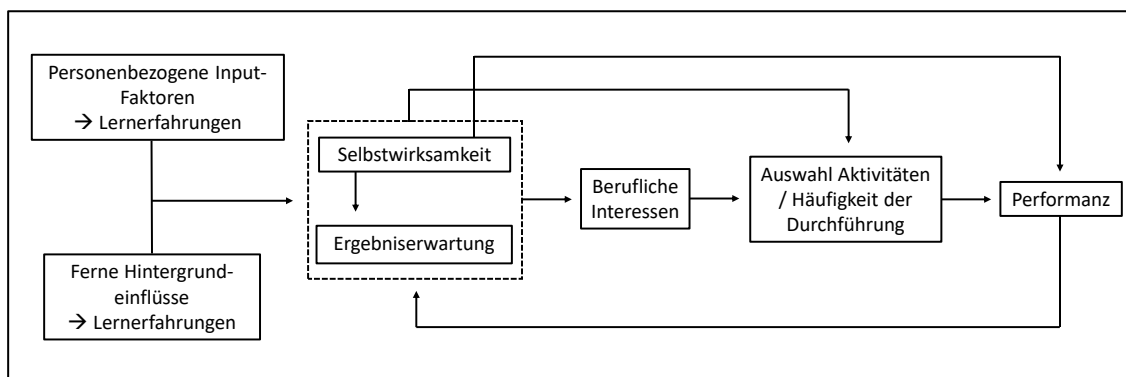


Abbildung 2. Das Modell der Interessenentwicklung (in Anlehnung an Lent et al., 1994, S. 88)

(2) Modell der Karrierewahl: Dieses Modell konkretisiert und erweitert das Modell der Interessenentwicklung, indem es beschreibt, wie sich ausgehend von den beruflichen Interessen nun karrierebezogene Ziele ausformen. Als karrierebezogenes Ziel kann die in Abschnitt 3.1 beschriebene Karriereaspiration verstanden werden. Lent et al. (1994) sehen die Ziele als ein entscheidendes Bindeglied zwischen berufs- bzw. karrierebezogenen Interessen und der Auswahl berufs- bzw. karrierebezogener Aktivitäten.

Den gedanklichen Ausgangspunkt bildet auch bei diesem Modell die Annahme, dass personenbezogene Input-Faktoren und Umweltfaktoren sich auf die Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auswirken. Diese nehmen ihrerseits Einfluss auf die spezifischen berufs- und karrierebezogenen Interessen (z. B. Koordination von Prozessen, Leitung von Teams). Zur Umsetzung eben dieser Interessen in konkrete Aktivitäten bedarf es zunächst konkreter karrierebezogener Ziele (z. B. Anstreben einer Führungsposition). Diese helfen Menschen, potenzielle Handlungen zu strukturieren und nehmen somit letztlich einen entscheidenden Einfluss auf die Auswahl von zielbezogenen Handlungen und Aktivitäten (z. B. Teilnahme an Führungskräfte-seminaren, Übernahme von verantwortungsvollen Tätigkeiten). Wie oben dargestellt, entwickeln sich durch die wiederholte Durchführung von Aktivitäten spezifische berufsbezogene Kompetenzen, die sich wiederum auf Performanz und Zielerreichung auswirken. In einer Feedbackschleife nehmen solche performativen Erfolgserlebnisse schließlich Einfluss auf Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung (ebd.).

Wichtig ist, dass im Sinne des Modells auch die Zielauswahl nicht nur indirekt (vermittelt über die Interessen) sondern auch direkt durch Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung beeinflusst wird (Bandura, 1986; Lent et al., 1994). Diese Feststellung ist für die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit (vgl. Abschnitt 7) von zentraler Bedeutung. Ebenfalls wichtig ist die Erkenntnis, dass die Selbstwirksamkeit im Prozess der Zielfindung im Vergleich zur Ergebniserwartung eine größere Rolle spielt. So scheuen Menschen Handlungen trotz erwarteter positiver Konsequenzen, wenn sie nicht hinreichend davon überzeugt sind, dass sie diese Handlungen erfolgreich durchführen können (Bandura, 1986).

Weiterhin wird die Zielauswahl durch Umweltvariablen beeinflusst. Lent et al. (1994) unterscheiden hier zwischen unmittelbaren Umwelteinflüssen und fernen Hintergrundeinflüssen. Unmittelbare Umwelteinflüsse, sind solche, die unmittelbar mit der Ziel- und Aktivitätenauswahl zusammenhängen, etwa die wahrgenommene Unterstützung durch das soziale Umfeld oder aber unmittelbare Hindernisse bei der Zielerreichung (z. B. finanzielle Hürden). Sie nehmen einerseits einen direkten Einfluss auf die Interessen sowie die Ziel- und Aktivitätenwahl, beeinflussen andererseits aber auch den Zusammenhang zwischen Interessen und Zielen sowie zwischen Zielen und Aktivitätenauswahl. Ferne Hintergrundeinflüsse sind dagegen Faktoren wie Sozialisationsprozesse (z. B. Geschlechterstereotypen) oder der Zugang zu bestimmten Ressourcen (z. B. eine Musikschule in Wohnortnähe), die sich vor allem auf die Entstehung und Ausformung beruflicher und karrierebezogener Interessen auswirken. Sie nehmen Einfluss auf die

Lernerfahrungen und damit letztlich auch auf Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung (Lent et al., 2003). Die beschriebenen Zusammenhänge sind in *Abbildung 3* verdeutlicht.

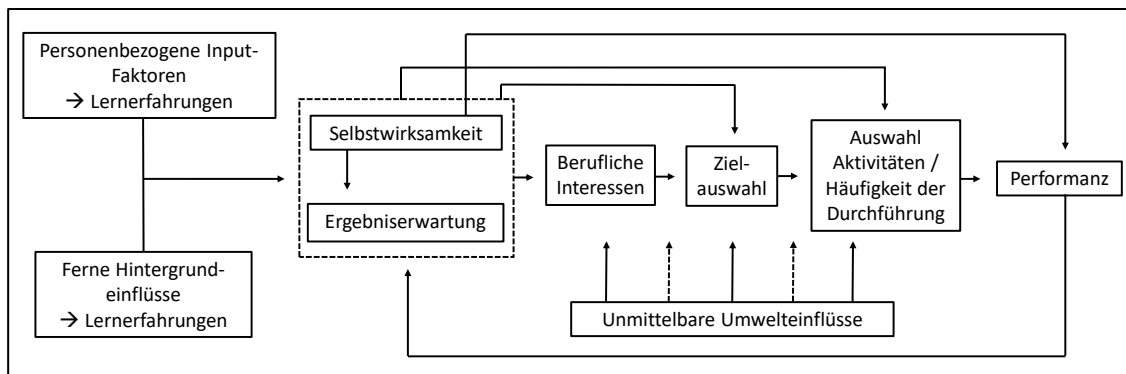


Abbildung 3. Das Modell der Karrierewahl (in Anlehnung an Lent et al., 1994, S. 93)

(3) Modell der Performanz: Mit diesem dritten Modell wird beschrieben, wovon die karrierebezogene Performanz eines Menschen abhängt. Nach dem Modell gibt es zwischen der Fähigkeit eines Menschen in einem bestimmten Bereich und seiner Performanz und Ausdauer einerseits einen direkten Zusammenhang, andererseits einen indirekten Zusammenhang durch den oben skizzierten Weg über Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung. Dabei nehmen Lent et al. (1994) an, dass der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Karriereperformanz sowie zwischen Ergebniserwartung und Karriereperformanz durch die karrierebezogenen Ziele moderiert wird.

Weiterhin moderieren Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung den Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten und den Leistungszielen, die ein Mensch sich setzt. So werden Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung sich bei gleicher Fähigkeit durchschnittlich höhere Ziele setzen, ihre Fähigkeiten effektiver einsetzen und auch beim Auftreten von Hindernissen mehr Ausdauer zeigen als Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung, was im Ergebnis zu mehr Erfolg führt (Lent et al., 1994). Dabei wirkt sich nach Bandura (1997) eine Selbstwirksamkeit, die etwas oberhalb der tatsächlichen Fähigkeiten eines Menschen liegt optimal auf dessen Leistungsziele und Erfolge aus. Die genannten Zusammenhänge werden in *Abbildung 4* dargestellt.

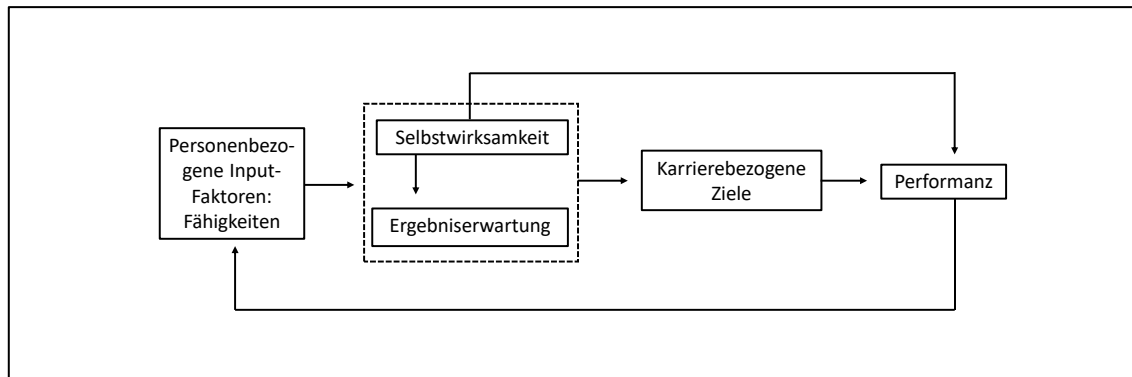


Abbildung 4. Das Modell der Performance (in Anlehnung an Lent et al., 1994, S. 99)

(4) Modell der beruflichen Zufriedenheit: Im vierten Modell wird dargelegt, wodurch die Entwicklung beruflicher wie auch allgemeiner Zufriedenheit beeinflusst wird. Lent (2004) geht davon aus, dass hier, neben affektiven Merkmalen und Persönlichkeitsmerkmalen eines Menschen, auch sozial-kognitive Variablen eine Rolle spielen. Er sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem Erreichen beruflicher Ziele und der beruflichen Zufriedenheit in der Weise, dass das Erreichen von Zielen zu einem positiven emotionalen Zustand führt und somit die berufliche Zufriedenheit steigert. Diese wiederum wirkt sich, zusammen mit anderen bereichsspezifischen Formen der Zufriedenheit, auf die allgemeine Lebenszufriedenheit aus. Umgekehrt kann aber auch die allgemeine Lebenszufriedenheit Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit nehmen. Die beschriebenen Zusammenhänge sind in *Abbildung 5* dargestellt.

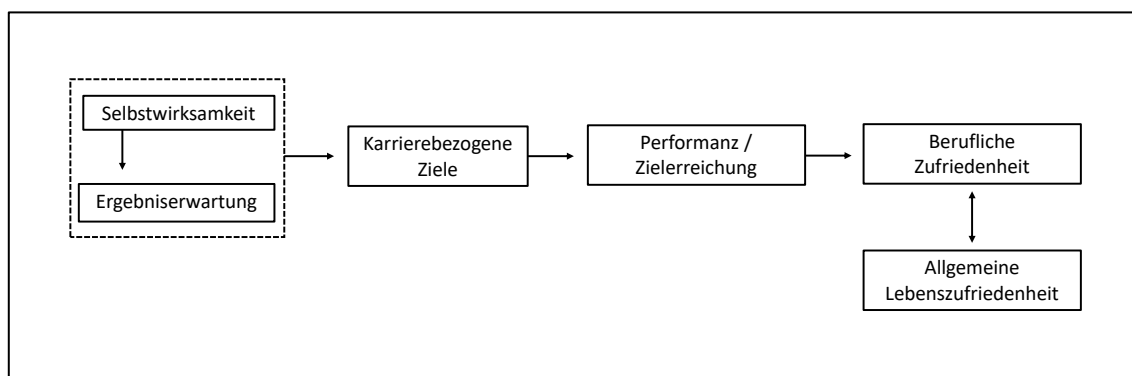


Abbildung 5. Das Modell der beruflichen Zufriedenheit (in Anlehnung an Lent, 2004, S. 502)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die sozial-kognitive Laufbahntheorie ein relativ schlankes Modell zur Vorhersage bedeutsamer Konstrukte im Verlauf der Karriereentwicklung darstellt. Sie bezieht sowohl personenbezogene Faktoren als auch Umweltfaktoren mit ein und beschreibt Interdependenzen zwischen den verschiedenen

Konstrukten. Weiterhin stützt sie sich mit der sozial-kognitiven Theorie von Bandura auf eine fundierte theoretische Basis. Kritisch ist anzumerken, dass in den Modellen Gefühlszustände keine Berücksichtigung finden. Es ist anzunehmen, dass auch diese bei der Entwicklung von Interessen und Zielen eine Rolle spielen können. Außerdem wird nicht klar, inwiefern die Prozesse sich im Laufe des Lebens und insbesondere im Laufe der Karriere verändern können. Positiv ist wiederum hervorzuheben, dass die vier Modelle und die darin dargestellten Zusammenhänge in den letzten Jahren im Rahmen zahlreicher Studien untersucht und in weiten Teilen bestätigt wurden (vgl. z. B. Gainor, 2016; Lent & Brown, 2008; Sheu et al., 2010; Sheu & Bordon, 2016).

Für die vorliegende Studie sind insbesondere das Modell der Karrierewahl und die darin postulierten Zusammenhänge zwischen personenbezogenen Input-Faktoren, Selbstwirksamkeit und Zielen (im Sinne von Karriereaspiration) zentral. Studienergebnisse zu diesen Zusammenhängen werden in Abschnitt 6.2 detailliert beschrieben.

3.3 Karriereaspiration und tatsächlicher Karriereerfolg

Die Bedeutung der Karriereaspiration für den tatsächlichen beruflichen Erfolg steht nicht im Fokus dieser Arbeit. Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten untermauern jedoch die hohe theoretische wie auch praktische Relevanz der Karriereaspiration; deshalb werden im Folgenden einige der zahlreichen Studienergebnisse zu diesem Zusammenhang kurz dargestellt.

In einer Längsschnittstudie von Tharenou (2001) zeigte sich für eine Stichprobe von $N = 2\,431$ Berufstätigen ein enger Zusammenhang zwischen der Aufstiegsaspiration (z. B. Streben nach einer Führungsrolle) und dem tatsächlichen hierarchischen Aufstieg innerhalb eines Unternehmens. Eine weitere Längsschnittstudie von Ashby und Schoon (2010) stellte bei einer Stichprobe von $N = 3\,676$ Personen über 18 Jahre hinweg einen starken Zusammenhang zwischen der Karriereaspiration im Alter von 16 Jahren einerseits und dem beruflichen Status und der höchsten erreichten beruflichen Qualifikation im Alter von 34 Jahren andererseits heraus. In einer Studie von Gansen-Ammann (2014) zeigte sich bei einer Stichprobe von $N = 212$ Führungskräften ebenfalls, dass die Aufstiegsaspirationen einer Person signifikant mit der Anzahl der erhaltenen Beförderungen korrelieren, wobei dieser Effekt durch die Netzwerkfähigkeit der betreffenden Person mediiert wurde. Auch Rasdi (2009) kam bei einer Stichprobe von $N = 187$ Führungskräften im öffentlichen Dienst zu dem Schluss, dass zwischen der Karriereaspiration und dem selbsteingeschätzten Karriereerfolg ein signifikanter Zusammenhang besteht.

Insgesamt sprechen die Studien dafür, dass die Aufstiegsaspiration für den tatsächlichen beruflichen Aufstieg in Form von Beförderungen oder der Übernahme einer Führungsposition eine hohe praktische Relevanz hat. Der Einfluss scheint sogar über mehrere Jahre hinweg gegeben. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung des Konstrukts im Kontext von Karriereforschung.

4 SELBSTWIRKSAMKEIT

In Abschnitt 3.2 wurde aus theoretischer Sicht der Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Karriereentwicklung eines Individuums verdeutlicht. Im vorliegenden Abschnitt soll dieses Konstrukt deshalb genauer beleuchtet werden. Dazu wird in einem ersten Schritt der Begriff Selbstwirksamkeit definiert und von inhaltlich ähnlichen Konstrukten abgegrenzt. Weiterhin wird beschrieben, wie Selbstwirksamkeit konzeptualisiert werden kann. Daraufaufgehend werden die Determinanten sowie die Auswirkungen von Selbstwirksamkeit dargestellt. Abschließend finden konkrete karrierebezogene Formen der Selbstwirksamkeit Betrachtung.

4.1 Eingrenzung und Abgrenzung des Begriffs

Die Arbeit folgt der in Abschnitt 3.2 genannten Definition von Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977). Danach wird Selbstwirksamkeit verstanden als die Überzeugung hinsichtlich der eigenen Fähigkeit, Einfluss auf die eigene Lebenssituation nehmen zu können. Weiterhin beschreibt Bandura (1977) Selbstwirksamkeit als ein dynamisches Konstrukt, das einerseits von Umweltvariablen (z. B. dem sozialen Umfeld) und personenbezogenen Variablen (z. B. Fähigkeiten oder Motivation) beeinflusst wird, andererseits aber auch selbst Einfluss auf diese Variablen nimmt.

Die Selbstwirksamkeit eines Menschen kann anhand von drei Dimensionen konkretisiert werden: (a) dem Niveau, (b) der Stärke und (c) der Generalisierbarkeit. Das Niveau bezieht sich auf das Schwierigkeitslevel der Aufgabe, zur deren Bewältigung ein Mensch sich imstande sieht. Die Stärke meint die Robustheit der Selbstwirksamkeit, also inwiefern diese auch negativen Erfahrungen standhält. Die Generalisierbarkeit bezieht sich auf die Bandbreite der Situationen oder Aufgaben, in denen sich ein Mensch selbstwirksam fühlt (Bandura, 1977). Darüber hinaus unterscheidet die Forschung zwischen einer globalen, bereichsunabhängigen Selbstwirksamkeit und verschiedenen domänenspezifischen Formen der Selbstwirksamkeit. Globale und bereichsspezifische Selbstwirksamkeit(en) beeinflussen sich dabei gegenseitig (Bandura, 1997).

Als Konstrukte mit einer konzeptuellen Nähe zur Selbstwirksamkeit sind insbesondere das *Selbstwertgefühl* und das *Selbstkonzept* zu nennen. Mikulincer und Shaver (2016) grenzen diese beiden Konstrukte von der Selbstwirksamkeit wie folgt ab: Das Selbstwertgefühl reflektiert eine Zusammenstellung von affektiven Bewertungen, die eine Person hinsichtlich des eigenen Wertes trifft. Das Selbstkonzept ist noch umfassender und kann verstanden werden als ein System von kognitiven wie auch affektiven Überzeugungen und Einstellungen eines Menschen hinsichtlich seiner eigenen Person.

Die Selbstwirksamkeit unterscheidet sich von beiden Konstrukten insofern, als sie auf kognitiven Einschätzungen der eigenen Fähigkeit zur Bewältigung einer Aufgabe basiert und affektive Elemente, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle spielen. Sie kann als eine Art Vorstufe des Selbstkonzepts verstanden werden.

4.2 Determinanten und Auswirkungen

Bandura (1977) benennt in seinem Originalartikel zu Selbstwirksamkeit vier zentrale Quellen, die Einfluss nehmen auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit: (1) eigene Erfolgserlebnisse (englisch: experience of mastery), (2) stellvertretende Erfahrungen (englisch: vicarious experience), (3) verbale Ermutigungen (englisch: verbal persuasion) und (4) emotionale Erregung (englisch: emotional arousal). Diese werden nachfolgend beschrieben.

(1) Eigene Erfolgserlebnisse: Die Erfahrung eines Erfolgs stärkt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und die Überzeugung, auch zukünftige Handlungen erfolgreich durchzuführen. Misserfolgserlebnisse wirken sich dagegen negativ auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit aus.

(2) Stellvertretende Erfahrungen: Beobachten Menschen erfolgreich durchgeführte Handlungen anderer Menschen, die ihnen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten oder anderer zentraler Merkmale ähneln, so stärkt dies auch das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Misserfolge solcher Menschen wirken sich wiederum negativ auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aus.

(3) Verbale Ermutigungen: Verbale Ermutigungen anderer Menschen steigern die Motivation und stärken ebenfalls das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ängstigende oder pessimistische Aussagen anderer können hingegen das Gegenteil bewirken.

(4) Emotionale Erregung: Emotionale Erregung kann je nach Ausprägung die Selbstwirksamkeit schwächen oder stärken. So wirken sich große Angst und Unruhe eher hemmend, Euphorie dagegen förderlich aus.

Die Selbstwirksamkeit wiederum beeinflusst nach Bandura (1977) die Zielsetzungsstrategien eines Menschen. Es kann zwischen zwei Strategien unterschieden werden: Anstreben von positiv bewerteten Zuständen oder Vermeidung von negativ bewerteten Zuständen (Carver & Scheier, 1998). Weiterhin, so Bandura (1977), wirkt sich die Selbstwirksamkeit auf die Performanz wie auch auf die Ausdauer bei der Durchführung von Handlungen aus. Diese Zusammenhänge wurden in Abschnitt 3.2 beschrieben.

4.3 Selbstwirksamkeit im Kontext von Beruf und Karriere

Nach der großen Resonanz, auf die das Konstrukt der Selbstwirksamkeit Ende der 1970er Jahre in der Wissenschaft gestoßen war, begannen Forscher ab Anfang der 1980er Jahre sich zunehmend für die Bedeutung von Selbstwirksamkeit im Kontext von Beruf und Karriere zu interessieren. Die Karriereentwicklung eines Menschen geht mit einer Vielzahl von Aufgaben einher, die es zu bewältigen gilt; von der Entwicklung eines passenden Berufswunsches, über den Abschluss der entsprechenden berufsbezogenen Ausbildung und die Bewältigung des Berufseintritts, bis hin zur Erfüllung konkreter berufsbezogener Anforderungen. Entsprechend dieser Vielfalt von Aufgaben wurden in der Domäne von Beruf und Karriere statt der globalen Selbstwirksamkeit nun verschiedene spezifische Formen der Selbstwirksamkeit erkundet.

Wichtige Pionierarbeiten stellen in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Nancy E. Betz dar, die sich insbesondere mit der Bedeutung von Selbstwirksamkeit für die unterschiedliche Karriereentwicklung von Männern und Frauen befassen (Hackett & Betz, 1981; Taylor & Betz, 1983). In diesen Studien wurde u. a. deutlich, dass die spezifische Selbstwirksamkeit bei Frauen hinsichtlich der erfolgreichen Ausführung von Führungspositionen signifikant schwächer ausgeprägt ist als bei Männern. Im Anschluss an die Veröffentlichungen von Betz entstand eine Vielzahl von Forschungsarbeiten, die sich verschiedenen Zusammenhängen zwischen karrierebezogenen Formen der Selbstwirksamkeit und anderen berufs- oder karriererelevanten Variablen widmeten. Es wurde deutlich, dass Selbstwirksamkeit mit verschiedenen karrierebezogenen Konstrukten wie beruflicher Leistung, Karrierezufriedenheit oder organisationalem Commitment korreliert (Abele & Spurr, 2009; Gomez & Beachum, 2014; Joe, 2010; Lent et al., 1994; Ozyilmaz, Erdogan & Karaeminogullari, 2018). Dabei fanden verschiedenste Formen der Selbstwirksamkeit Berücksichtigung, so etwa die Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit (Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Fähigkeit, eine geeignete Karriereentscheidung zu treffen) oder die berufliche Selbstwirksamkeit (Selbstwirksamkeit, hinsichtlich der Bewältigung berufsrelevanter Anforderungen).

Für die vorliegende Studie sind besonders der Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration sowie der Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Bindungsstil von Interesse. Der aktuelle Forschungsstand zu diesen Zusammenhängen wird in Abschnitt 6.2 beschrieben. Nachfolgend wird jedoch im Rahmen eines Exkurses zunächst auf die Bedeutung von Bindung, Karriereaspiration und Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf eingegangen.

5 EXKURS: BINDUNGSSTIL, KARRIEREASPIRATION UND SELBSTWIRKSAMKEIT IM KONTEXT DES LEHRAMTS

Wenngleich der Fokus dieser Untersuchung kein bildungswissenschaftlicher / schulpädagogischer ist, soll doch die Tatsache, dass die analysierten Daten auf den Angaben angehender Lehrkräfte basieren, ausreichend Berücksichtigung finden. Deshalb wird in den folgenden Abschnitten im Rahmen eines Exkurses in aller gebotenen Kürze auf die Bedeutung der bisher beschriebenen Konstrukte – Bindung und Bindungsstil, Karriere und Karriereaspiration sowie Selbstwirksamkeit – für (angehende) Lehrkräfte eingegangen. Dies soll im weiteren Verlauf helfen, die Studienergebnisse besser einordnen zu können.

5.1 Lehrerberuf und Bindung

Der vorliegende Abschnitt orientiert sich an zwei Fragen: (1) Inwieweit kann bei der Beziehung zwischen einer Lehrperson und ihren Schülern von einer Bindungsbeziehung gesprochen werden? (2) Inwiefern bestehen Zusammenhänge zwischen der Bindung zwischen Lehrperson und Schülern und der persönlichen und schulischen Entwicklung der Schüler? Vorweg sei angemerkt, dass trotzdem die Schüler-Lehrer-Beziehung bereits im Jahre 1992 erstmals unter bindungstheoretischen Aspekten Betrachtung fand (Pianta & Steinberg), Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Bindung und Bildung immer noch vergleichsweise dünn gesät sind.

(1) In der Literatur wurde und wird stetig diskutiert, ob es sich bei der Beziehung zwischen Schülern und Lehrpersonen um eine Bindungsbeziehung handelt (Cassidy, 2018; Verschueren & Koomen, 2012; Zajac & Kobak, 2006). Einige Forscher argumentieren, dass die Bindungsbeziehung zwischen Lehrkräften und Schülern in aller Regel von deutlich geringerer Intensität ist als die zwischen Kindern oder Jugendlichen und ihren Eltern, Freunden oder Partnern (Verschueren & Koomen, 2012). Auch wird häufig angemerkt, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülern schon allein aufgrund der zeitlichen Begrenzung nicht mit der Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern verglichen werden kann. Andere Forscher argumentieren dagegen, dass es sinnvoll erscheint, Lehrpersonen zumindest als *Ad-hoc-Bindungsfiguren* zu fassen, um hervorzuheben, dass die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern Bindungsqualitäten aufweisen kann, auch wenn sie zeitlich begrenzt ist (Zajac & Kobak, 2006). Zudem stellten Ahnert, Piquart und Lamb (2006) in einer Metaanalyse fest, dass zwischen der gezeigten Feinfühligkeit im Lehrverhalten und dem Verhalten der Schüler bei

der Trennung von und Wiedervereinigung mit der Lehrperson ein Zusammenhang besteht, was ebenfalls für eine Form von Bindung zwischen Schülern und Lehrkräften spricht.

(2) Weiterhin kommt der Schüler-Lehrer-Beziehung insofern eine wesentliche Bedeutung zu, als Menschen und insbesondere Kinder von anderen Menschen besonders effizient lernen, wenn sie mit diesen sozial interagieren und in einer positiven emotionalen Beziehung mit ihnen stehen. Häufig wird die Ansicht vertreten, dass pädagogisches Handeln und die Wahrnehmung des Erziehungsauftrags von Lehrpersonen ohne emotionale Nähe und Zuwendung kaum oder überhaupt nicht möglich sind (Coleman, 1982; Spitzer, 2002; Tomasello, 2006). Im Folgenden werden beispielhaft einige Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Schüler-Lehrer-Beziehung und verschiedenen psychologischen und verhaltensbezogenen Merkmalen der Schüler dargestellt.

In einer fünfjährigen Langzeitstudie von Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts und Morrison (2008) zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der emotionalen Qualität der Schüler-Lehrer-Interaktion und der Leistung in den Bereichen Lesekompetenz und Mathematik. Weiterhin deuten Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass Sicherheit in der Schüler-Lehrer-Bindung negativ mit Lernschwierigkeiten und positiv mit der Sprachentwicklung korreliert (Commodari, 2013). Eine Studie von Learner und Kruger (1997) ergab eine signifikant positive Korrelation zwischen einer sicheren Schüler-Lehrer-Bindung und der Motivation der Schüler im akademischen Bereich. In zahlreichen Untersuchungen wurde zudem ein positiver Zusammenhang zwischen einer sicheren Schüler-Lehrer-Bindung und dem Sozialverhalten der Schüler im schulischen Kontext deutlich (z. B. Howes et al., 1998; Mitchell-Copeland et al., 1997). Schwierige oder wenig ausgebaute Schüler-Lehrer-Beziehungen scheinen dagegen mit geringerer Schulanpassung und schlechteren Schulleistungen einherzugehen (Hughes & Kwok, 2007; Murray, Waas & Murray, 2008).

Im Rahmen der genannten Studien wurde überwiegend das Bindungsverhalten mit Hilfe des Q-Sorts (Waters & Deane, 1985) bestimmt. Bindungsverhalten und Bindungsstil können nicht gleichgesetzt werden; aufgrund der konzeptuellen Nähe die zwischen den beiden Konstrukten besteht, dürften die Ergebnisse dennoch vorsichtige Rückschlüsse auf die Bedeutung des Bindungsstils im schulischen Kontext zulassen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass hier sowohl die bindungsbezogenen Gegebenheiten der Schüler als auch die der Lehrkräfte (z. B. ihre Bindungsrepräsentation oder ihr Bindungsstil) wie auch das Zusammenspiel dieser eine Rolle gespielt haben können. Aussagen über Ursache und Wirkung sind auf der Basis

der genannten Studien schwer möglich. Nichtsdestoweniger deuten die Ergebnisse stark darauf hin, dass Bindung auch im Lehrerberuf eine wesentliche Bedeutung zukommt.

5.2 Lehrerberuf, Karriere und Karriereaspiration

Ein charakteristisches Merkmal der Lehrerkarriere ist, dass – anders als etwa in der freien Wirtschaft – bereits mit der Wahl der Studienfächer und der Schulform die weitere Karriereentwicklung relativ klar vorgegeben ist. So münden das abgeschlossene Studium und das Referendariat regelmäßig in einer Verbeamtung in der entsprechenden Schulform mit den entsprechenden Fächern (Rustemeyer, 1998). Die Verbeamtung erfolgt dabei (zunächst auf Probe) häufig direkt im Anschluss an das Referendariat und somit bereits etwa eineinhalb bis zwei Jahre nach dem Hochschulabschluss. Weitere Karrieremöglichkeiten für Lehrkräfte sehen nach Blickle (2015) grob wie folgt aus: Nach der Übernahme der Position eines Klassen- oder Fachlehrers können in den nächsten Schritten die Fachleitung (Lehrkraft mit Unterrichts- und Verwaltungsaufgaben), die stellvertretende Schulleitung (Lehrkraft mit Unterrichts- und Personalaufgaben), die Schulleitung (mit Verwaltungs-, Personal-, Öffentlichkeits- und politischen Aufgaben) und eine Position in der Schulaufsicht und Schulverwaltung angestrebt werden.

Wenn heute von Lehrerkarriere die Rede ist, muss zwangsläufig auch auf die aktuellen Tendenzen hinsichtlich des Lehrermangels Bezug genommen werden. Bereits seit über zehn Jahren liegt in Deutschland, aber auch in vielen anderen Ländern der Welt, die Sollzahl deutlich oberhalb der Zahl der tatsächlich verfügbaren Lehrkräfte (Watt & Richardson, 2008). Im Jahr 2018 fehlten in Deutschland nach einem Bericht der Tageschau (2018) rund 40 000 Lehrkräfte, was die Schulen wie auch die Politik vor große Herausforderungen stellt. Weiterhin wird häufig beklagt, dass auch die Bereitschaft zur Übernahme von Leitungspositionen innerhalb der Schule stetig sinke und die Besetzung der Direktorenposten für die Schulen mit Schwierigkeiten verbunden sei. So berichtete die Süddeutsche Zeitung (2018) darüber, dass in jeder siebten Schule in Nordrhein-Westfalen die Schulleitungsposition unbesetzt sei. Insbesondere bei weiblichen Lehrkräften fehle die Bereitschaft zur Übernahme von Führungspositionen (Gieske, 2013).

Vor diesem Hintergrund kommt den vier Bereichen der Karriereaspiration, geplante Anstrengung und Ausdauer sowie Weiterbildungs- und Führungsaspiration, in der Schulpraxis und -forschung eine wachsende Bedeutung zu (Watt & Richardson, 2008). In einer Studie von Watt und Richardson (2008) zeigten sich bei einer Stichprobe von N = 510 angehenden Lehrkräften für die Bereiche geplante Anstrengung und Weiterbildungsaspiration überwiegend hohe Ausprägungen. Sowohl im Bereich geplante Ausdauer als auch im Bereich Führungsaspiration wurden dagegen innerhalb der Stichprobe

sehr unterschiedliche Tendenzen deutlich, dabei waren beide Bereiche insgesamt niedriger ausgeprägt als die geplante Anstrengung und die Weiterbildungsaspiration. Angehende Lehrkräfte, die in allen vier Bereichen hohe Ausprägungen aufwiesen, zeichneten sich durch ein starkes Interesse am Unterrichten, hohen Enthusiasmus hinsichtlich der Arbeit mit Kindern und durch eine hohe Karrierezufriedenheit aus. Diese Ergebnisse fügen sich gut in das oben skizzierte Bild von Lehrermangel und fehlender Bereitschaft zur Übernahme von Führungspositionen ein und bestätigen damit die thematische Relevanz der vorliegenden Forschungsarbeit, in der mögliche Determinanten der Karriereaspiration betrachtet werden.

5.3 Lehrerberuf und Selbstwirksamkeit

Auch in der Lehrerbildungs- und Schulforschung spielt das Konstrukt der Selbstwirksamkeit eine tragende Rolle. Die berufliche Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, auch Lehrerselbstwirksamkeit genannt, ist in diesem Kontext eine besonders relevante Form der Selbstwirksamkeit. Nachdem sie anfänglich allgemein als Wirksamkeit von Lehrkräften oder Lehrerwirksamkeit bezeichnet wurde, stellte Bandura (1997) später fest, dass es sich dabei um eine bereichsspezifische Form der Selbstwirksamkeit handelt – konkret um die berufliche Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. Lehrerselbstwirksamkeit wird definiert als die Überzeugung hinsichtlich der eigenen Fähigkeit, die Motivation und Performanz der Schüler beeinflussen zu können – dies als die wichtigste Anforderung des Lehrerberufes (Bandura, 1977). Das Konstrukt wurde in der Vergangenheit auf unterschiedlichste Weise konzeptualisiert. Mittlerweile hat sich in Anlehnung an Tschannen-Moran und Hoy (2001) die Auffassung etabliert, dass Lehrerselbstwirksamkeit sich aufgliedert in die drei Bereiche *Instructional Strategies* (Unterrichtsstrategien), *Classroom Management* (Klassenraummanagement) und *Student Engagement* (Schülerengagement). Der Bereich *Instructional Strategies* bezieht sich auf die Überzeugung eines Menschen, sich durch den Einsatz entsprechender Strategien auf verschiedene Unterrichtsanforderungen einstellen zu können (z. B. Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad für Schüler mit unterschiedlichem Wissensstand). *Classroom Management* bezieht sich auf die Überzeugung, im Klassenraum ein geeignetes Lernklima schaffen zu können (z. B. durch das Aufstellen von Regeln und die Sicherstellung der Einhaltung dieser). *Student Engagement* bezieht sich auf die Überzeugung, die Schüler motivieren zu können (z. B. dazu, etwas Neues zu lernen und dieses Wissen auch anzuwenden).

Diese drei-faktorielle Struktur wurde in zahlreichen Studien und für viele Länder bestätigt. So konnten Klassen et al. (2009) sie für Kanada, Südkorea, Singapur, die USA und Zypern nachweisen. Weiterhin zeigte sich in einer Vielzahl von Studien, dass das

Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit mit verschiedenen anderen bedeutsamen Variablen korreliert. Eine Übersicht zu zentralen Ergebnissen bietet etwa die Arbeit von Tschannen-Moran, Hoy und Hoy (1998). Dort wird abschließend zusammengefasst, dass Lehrerselbstwirksamkeit korreliert mit dem Unterrichtsverhalten von Lehrern, ihrer Offenheit für neue Ideen und ihrer Einstellung zum Unterrichten sowie mit der Leistung und sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler. Die Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung des Konstrukts im Schulkontext und das hohe Forschungsinteresse.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Konstrukten Bindung, Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration sowie mit deren Relevanz für den Lehrerberuf erfolgt ist, werden nachfolgend zentrale theoretische Annahmen wie auch empirische Ergebnisse vorgestellt, die auf Zusammenhänge zwischen ebendiesen Konstrukten hinweisen.

6 ZUM ZUSAMMENHANG VON BINDUNGSSTIL, KARRIEREASPIRATION UND BERUFLICHER SELBSTWIRKSAMKEIT

Lange Zeit spielte die Bindungstheorie in der Karriereforschung keine Rolle, bezog sie sich doch in erster Linie auf die Eltern-Kind-Beziehung und die Prozesse der kindlichen Entwicklung. Nachdem sie jedoch auf das Jugend- und Erwachsenenalter ausgeweitet wurde, fand sie ab Anfang der 1990er Jahre auch im Hinblick auf die Karriereentwicklung zunehmend Berücksichtigung (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991). Heute ist die Forschungslage zum Zusammenhang von Bindung und Karriere gleichermaßen umfangreich wie unübersichtlich. Dies liegt zum einen an den unterschiedlichen Konstrukten und Dyaden, die im Kontext der Bindungstheorie betrachtet werden können (z. B. Bindungsstil oder Bindungsrepräsentation; Bindung zu Eltern, Freunden oder Partnern) und an den entsprechend unterschiedlichen Bindungsparadigmen in den Bereichen klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie sowie Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Zum anderen spielen aber auch die unterschiedlichen karriererelevanten Konstrukte, Karriereabschnitte und Altersstufen, die fokussiert werden können, eine Rolle. So werden Konstrukte untersucht, die sich lediglich auf den Eintritt in die Karriere beziehen (englisch: career entry variables; z. B. Karriereentscheidung oder Karriereplanung), aber auch Konstrukte mit konkretem Karrierebezug (z. B. Karrierezufriedenheit und -engagement; Braunstein-Bercovitz, 2013; Hee-Yeong Lee & Hughey, 2001; Meredith, Merson & Strong, 2016; Zanardelli, Shivy & Perrone-McGovern, 2016). Die Durchsicht etablierter Literaturdatenbanken zeigt vor allem für die letzten Jahre noch einmal einen deutlichen Anstieg der Veröffentlichungszahlen zum Thema Bindung und Karriere, was auf eine hohe aktuelle Relevanz des Themas hindeutet. Ein Großteil dieser Studienergebnisse stützt die Annahme, dass die verschiedenen bindungsrelevanten Konstrukte (vor allem Bindungsstil und Bindungsrepräsentation) in einem Zusammenhang stehen mit der individuellen Karriereentwicklung. So kommen Wright und Perrone (2008) in einer Übersicht über 18 Studien zu dem Ergebnis, dass in 17 dieser Studien signifikante Korrelationen zwischen Bindung, insbesondere dem Bindungsstil, und den karriererelevanten Konstrukten vorliegen.

Wie aber kann ein Zusammenhang zwischen Bindung und Karriere aus theoretischer Sicht begründet werden? Nachfolgend werden zunächst theoretische Ansätze, die auf Abhängigkeiten zwischen den Konstrukten hinweisen, erörtert. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zu den paarweisen Zusammenhängen zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit, zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration sowie zwischen Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration dargestellt.

6.1 Theoretische Ansätze und Annahmen

Als ein vielversprechender theoretischer Rahmen zur Begründung des Zusammenhangs zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration hat sich jüngst die in Abschnitt 3.2 beschriebene sozial-kognitive Laufbahntheorie erwiesen. Sie wurde erstmals im Jahre 2008 von den Forschern Wright und Perrone herangezogen, um den Einfluss des Bindungsstils auf karrierebezogene Variablen zu erklären (vgl. z. B. Wright & Perrone, 2008; Wright et al., 2014; Wright, 2017). Auch wenn der Bindungsstil in den Modellen von Lent et al. (1994) nicht explizit als Variable enthalten ist, argumentieren Wright und Perrone, dass er sich auf Ebene der personenbezogenen Input-Faktoren implizit widerspiegeln (Wright & Perrone, 2008; Wright et al., 2014). Personenbezogene Input-Faktoren sind, wie in Abschnitt 3.2 beschrieben, z. B. das Geschlecht, die Persönlichkeit oder die Fähigkeiten eines Menschen. Wright und Perrone (2008) argumentieren, dass hier ebenso Bindungserfahrungen und, damit einhergehend, der Bindungsstil, eine Rolle spielen können. Den konkreten Einfluss des Bindungsstils auf karrierebezogene Variablen, wie etwa die Karriereaspiration, begründen die Autoren im Wesentlichen mit zwei Verknüpfungen, die sich so auch im Modell der Karrierewahl im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie widerspiegeln: (1) dem Zusammenhang zwischen Bindung und Exploration – im Modell der Karrierewahl als Erfahrungen bezeichnet – und (2) dem Zusammenhang zwischen Bindung und Selbstwirksamkeit. Beide werden im Folgenden beschrieben, wobei der zweite für die vorliegende Arbeit besonders bedeutsam ist.

(1) Der Zusammenhang zwischen Bindung und Exploration wurde in den Abschnitten 2.1.2 und 2.2 dargelegt. Danach zeigen sicher gebundene Menschen bezogen auf ihre Umwelt ein ausgiebigeres Explorationsverhalten als nicht-sicher gebundene Menschen. Basierend auf dieser Erkenntnis vertreten einige Forscher die Meinung, dass auch der Bindungsstil im Jugend- und Erwachsenenalter karrierebezogene Explorations- und Erfahrungen beeinflusst (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Blustein, 2011; Mikulincer & Shaver, 2016; Whiston & Keller, 2004, 2004). Analog zu den Forschungsergebnissen zu Bindung und Exploration im Kindesalter wird angenommen, dass ein sicherer Bindungsstil bei Jugendlichen und Erwachsenen häufig mit vielfältigeren Erkundungen im Rahmen der eigenen Karriereentwicklung einhergeht als ein unsicherer Bindungsstil (Blustein, 2011; Mikulincer & Shaver, 2016; Wright & Perrone, 2008). Der Begriff Karriereexploration umfasst nach Blustein (1992) diejenigen Aktivitäten, die dazu dienen, das Wissen über sich selbst und die externe Umwelt zu erweitern, und darauf abzielen, den Karriereentwicklungsprozess zu fördern. Das kann etwa die Erkundung eigener Fähigkeiten und Interessen sein oder die Gewinnung karrierebezogener

Informationen. Nach Phillips (2015) ist die Karriereaspiration eine wichtige Voraussetzung für den Entwurf von realistischen Karriereplänen und -zielen sowie deren Umsetzung.

(2) Bindung und Selbstwirksamkeit: Weiterhin kann der Zusammenhang zwischen Bindung und verschiedenen karrierebezogenen Variablen über das Konstrukt der Selbstwirksamkeit erklärt werden. In den vorangegangenen Ausführungen zur Bindungsqualität in der Kindheit und zum Bindungsstil im Erwachsenenalter wurde deutlich, dass die Bindungserfahrungen eines Menschen überdauernde Effekte auf die intrapsychische Organisation haben. Dies ist dadurch begründet, dass diese Erfahrungen in einem inneren Arbeitsmodell organisiert werden und somit einen entscheidenden Einfluss auf das Erleben und Verhalten des Menschen ausüben (vgl. Abschnitt 2.3.2.2). Eine zentrale Frage ist hierbei, wie Bindungspersonen auf das Bindungsverhalten eines Individuums in potenziell bedrohlichen Situationen reagieren. Stellen sie sich als verfügbar dar, so erlebt das Individuum sein Verhalten als zweckmäßig und erfolgreich. Eben solche Erfolgserlebnisse sind nach Bandura (1977) eine zentrale Einflussquelle für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit (vgl. Abschnitt 4.2). Erwartungsgemäß wurde in einer großen Anzahl von Studien deutlich, dass Bindungssicherheit mit einer höheren Selbstwirksamkeit assoziiert ist. Auch dies unterstützt die Annahme von Wright und Kollegen, dass der Bindungsstil im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahtheorie als personenbezogener Input-Faktor gewertet werden kann, welcher Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nimmt. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit beeinflusst wiederum verschiedene karrierebezogene Konstrukte wie berufliche Leistung (Khorakian & Sharifirad, 2019), berufliche Motivation (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012) oder auch Karriereaspiration (vgl. Abschnitt 4.3).

Insgesamt kann aufgrund der genannten Zusammenhänge vermutet werden, dass Bindungserfahrungen die karrierebezogene Entwicklung eines Menschen kontinuierlich beeinflussen (Wright & Perrone, 2008).

6.2 Aktueller Forschungsstand

Nachfolgend werden Ergebnisse der bisherigen Forschung zu den Zusammenhängen zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit, zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration sowie zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration referiert. Daran anschließend werden solche Studienergebnisse dargestellt, die konkret eine Verortung von Bindung im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahtheorie vorgenommen und überprüft haben.

Zur Aufarbeitung des Forschungsstandes wurde auf die einschlägigen Literaturdatenbanken zurückgegriffen (PsycInfo, PSYINDEX, PubMed). Berücksichtigt wurden alle deutsch- und englischsprachigen Studien, welche die hier interessierenden Zusammenhänge fokussieren. Eine wesentliche Vorgabe war, dass die betrachteten Konstrukte jeweils mit etablierten und validen Instrumenten erhoben worden waren. Weitere Vorgaben, die verwendeten Suchbegriffe sowie die Zahl der gesichteten Studien werden in den entsprechenden Abschnitten vorgestellt.

Bei der Gegenüberstellung und Bewertung der verschiedenen Studienergebnisse innerhalb der vier Abschnitte ist zu berücksichtigen, dass sich diese in Bezug auf Design, Stichprobe, Messinstrumente und Auswertungsverfahren häufig stark unterscheiden. Ein direkter Vergleich ist somit nur bedingt möglich. Dennoch bilden die Ergebnisse eine wichtige Grundlage für die spätere Ableitung der Forschungshypothesen.

6.2.1 Bindungsstil und berufliche Selbstwirksamkeit

Wie in Abschnitt 4 beschrieben wird in der Forschung allgemein unterschieden zwischen einer globalen, bereichsunabhängigen Selbstwirksamkeit und bereichsspezifischen Formen der Selbstwirksamkeit, z. B. akademische, soziale, karrierebezogene oder berufliche Selbstwirksamkeit. Während die Beziehungen zwischen bindungsbezogenen Konstrukten und globaler (z. B. S. A. Lee, Lee, Song & Kim, 2015; Shal, Sharbaf, Abdekhodae, Masoleh & Salehi, 2011), akademischer (Ernst et al., 2017) und sozialer Selbstwirksamkeit (z. B. Collins & Read, 1990, Kenny, 1990) bereits ab Anfang der 1990er Jahre untersucht wurden⁵, fanden karrierebezogene und berufliche Formen der Selbstwirksamkeit erst in den letzten Jahren vermehrt Beachtung. Zum konkreten Zusammenhang zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit gab es bisher jedoch keine Studienergebnisse. Stattdessen lag ein deutlicher Forschungsschwerpunkt auf dem Verhältnis zwischen Bindungsstil und *CDSE* (Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit, vgl. Abschnitt 4.3). Bei *CDSE* und beruflicher Selbstwirksamkeit handelt es sich nicht um identische Konstrukte, sie weisen aber dennoch augenscheinliche konzeptuelle Ähnlichkeiten auf. Es kann deshalb vermutet werden, dass die Ergebnisse zu *CDSE* zumindest vorsichtige Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit zulassen.

⁵ Für eine Übersicht zum Zusammenhang zwischen Bindungskonstrukten und allgemeiner Selbstwirksamkeit sowie Bindung und weiteren bereichsspezifischen Formen der Selbstwirksamkeit vgl. Mikulincer & Shaver, 2016, S. 156.

Solberg et al. (1994) beschreiben *CDSE* als die erwartete Wirksamkeit eines Individuums, hinsichtlich der Ausführung von Tätigkeiten, die der Entscheidung für eine bestimmte Karriere dienen. Das Konstrukt setzt sich aus vier Bereichen zusammen: *Jobsuche* (bezieht sich auf das Finden geeigneter Stellenausschreibungen und Positionen), *Absolvieren von Job-Interviews* (bezieht sich auf die erfolgreiche Vorbereitung auf und Teilnahme an Vorstellungsgesprächen), *Netzwerken* (bezieht sich auf das Knüpfen und die Nutzung von Kontakten, die im Prozess der Karrierewahl hilfreich sind) und *Selbstexploration* (bezieht sich auf die Erkundung eigener Interessen, Fähigkeiten und Werte hinsichtlich der eigenen Karriere). Häufig werden in der Literatur auch die Begriffe *career choice self-efficacy* (Karrierewahl-Selbstwirksamkeit) und *career search self-efficacy* (Karrieresuche-Selbstwirksamkeit) synonym verwendet.

Zur Sichtung der Literatur wurde deshalb in den oben genannten Datenbanken nach den Begriffen *Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit* (englisch: *career decision self-efficacy*; *CDSE*), *Karrierewahl-Selbstwirksamkeit* (englisch: *career choice self-efficacy*; *CCSE*) und *Karrieresuche-Selbstwirksamkeit* (englisch: *career search self-efficacy*; *CSSE*) in Verbindung mit *Bindungsstil* (englisch: *attachment style*) gesucht. Die zeitliche Vorgabe war, dass die Studien nach Banduras Pionierarbeiten zur Selbstwirksamkeit ab dem Jahr 1977 (und damit auch nach Bowlbys entscheidenden Veröffentlichungen zur Bindungstheorie ab dem Jahr 1969) entstanden waren. Auf dieser Grundlage wurden anfänglich 64 Studien gefunden. Diese Studien wurden dann auf den Einsatz etablierter Instrumente (Angaben zu Gütekriterien, Konkretisierung des Messobjekts) zur Bestimmung des Bindungsstils (z. B. *ECR*, *IPPA* usw.) sowie der karrierebezogenen Selbstwirksamkeit (z. B. *CDSE-SF*, *CSES*, *CDMSE* usw.) überprüft. Damit reduzierte sich die Zahl auf insgesamt 17 Studien. Mit Ausnahme zweier Forschungsarbeiten waren alle Studien ab dem Jahr 2000 durchgeführt worden. Sieben der Arbeiten waren sogar erst nach 2010 entstanden, was die aktuelle Relevanz des Forschungsbereichs unterstreicht. In Tabelle 1 werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchungen zum Zusammenhang von Bindungsstil und *CDSE* dargestellt.

Tabelle 1

Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und karrierebezogener Selbstwirksamkeit

Autor/en (Jahr)	Stichprobe	Bindungskonstrukt & -inventar	Selbstwirksamkeitskonstrukt & -inventar	Ergebnis
Moon (2005)	173 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE-SF</i>	Vermeidend (-) Ängstlich (-)
Wright & Perrone (2010)	347 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDSE-SF</i>	Sicher (+) ^a
Wright, Perrone-McGovern, Boo & White (2014)	456 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDSE-SF</i>	Sicher (+) ^a
Firsick (2016)	433 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CSES</i>	Vermeidend (-) Ängstlich (-)
Wright (2017)	275 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CSES</i>	Vermeidend (-) ^b Ängstlich (-) ^c
Wright, Firsick, Kacmarski & Jenkins-Guarnieri (2017)	583 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDSE-SF</i>	Vermeidend (-) Ängstlich (-)
Wolfe & Betz (2004)	304 Studierende	Bindungsstil; <i>RQ</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE-SF</i>	Sicher (+) Vermeidend (-) Ängstlich (n.s.) Verstrickt (n.s.)
Bolat und Odaci (2017)	808 OS-Schüler	Bindungsstil; <i>RQ</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE</i>	Sicher (+) Vermeidend (n.s.) Ängstlich (+) Verstrickt (n.s.)
O'Brien & Fassinger (1993)	409 OS-Schüler ^d	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CCS</i>	Sicherheit (Mutter) (+)
O'Brien (1996)	282 OS-Schüler ^b	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CCS</i>	Sicherheit (Vater) (n.s.)

Tabelle 1 (Fortsetzung)

Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und karrierebezogener Selbstwirksamkeit

Autor/en (Jahr)	Stichprobe	Bindungskonstrukt & -inventar	Selbstwirksamkeitskonstrukt & -inventar	Ergebnis
O'Brien, Friedman, Tipton & Linn (2000)	207 College-Absolventen ^b	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CCS</i>	Sicherheit (Mutter) (n.s.) Sicherheit (Vater) (+)
Ryan, Solberg & Brown (1996)	220 Studierende	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CSES</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (n.s.)
Wolfe & Betz (2004)	304 Studierende	Bindungsstil; <i>IPPA-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE-SF</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (n.s.) Sicherheit (Freunde) (+)
Lee & Kim (2015)	207 Studierende	Bindungsstil; <i>IPPA-R</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE-SF</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (+)
Germeijs & Verschueren (2007)	281 OS-Schüler	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDSE-SF</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (+)
Nawaz & Hilani (2011)	550 Studierende	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE-SF</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (+) Sicherheit (Freunde) (+)
Lease & Dahlbeck (2009)	257 Studierende	Bindungsstil; <i>PAQ</i>	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE-SF</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (n.s.)

Anmerkungen. *CCS* = Career Confidence Scale (Fassinger, 1990), *CDMSE* = Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (Betz, Klein & Taylor, 1996), *CDMSE-SF* = Career Decision-Making Self-Efficacy Scale Short Form (Betz & Vuyten, 1997), *CDSE* = Career Decision Making Self-Efficacy, *CDSE-SF* = Career Decision Self-Efficacy Scale Short Form (Betz & Taylor, 2001), *CSES* = Career Search Efficacy Scale (Solberg et al., 1994), *ECR* = Experiences in Close Relationships Scale (Brennan et al., 1998), *ECR-R* = Experiences in Close Relationships Scale Revised (Fraley et al., 2000), *IPPA* = Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987), *IPPA-R* = Inventory of Parent and Peer Attachment Revised (Gullone & Robinson, 2005), OS-Schüler = Oberstufenschüler, *PAQ* = Parent Attachment Questionnaire (Kenny, 1987), *RQ* = Relationship Questionnaire (Bartholomew & Horowitz, 1991), *SW* = Selbstwirksamkeit.

^a In der vorliegenden Studie wurden die Werte der beiden Dimensionen Ängstlichkeit und Vermeidung zu einem Wert zusammengefasst und umgekehrt, sodass ein hoher Wert ein hohes Maß an Sicherheit anzeigt. ^b Nur für die *CDSE* Subskalen *Networking*, *Jobsuche* und *Selbstexploration*. ^c Nur für die *CDSE* Subskala *absolvieren von Job Interviews*. ^d Nur weibliche Teilnehmende.

Zum Zeitpunkt der Studiensichtung lagen sechs Studien vor, in denen der Bindungsstil als ein dimensionales Konstrukt mit Hilfe des *ECR* oder des *ECR-R* erhoben wurde (Firsick, 2016; Moon, 2005; Wright & Perrone, 2010; Wright et al., 2014; Wright, 2017; Wright et al., 2017). Mit Ausnahme der Untersuchung von Moon (2005) wurde hier stets der beziehungsübergreifende Bindungsstil betrachtet. Über all diese Studien hinweg wurde eine positive Korrelation zwischen Bindungssicherheit und *CDSE* deutlich. Wenn im Rahmen der Analysen zwischen den Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit differenziert wurde, zeigte sich für beide der Dimensionen erwartungsgemäß eine negative Korrelation mit *CDSE*. Etwas stärker ins Detail gehen die Ergebnisse der Studie von Wright (2017). Dort fanden die vier oben genannten Bereiche von *CDSE* separat Betrachtung. Während die Dimension Vermeidung mit den Bereichen Netzwerken, Jobsuche und Selbstexploration negativ korrelierte, zeigte sich für die Dimension Ängstlichkeit lediglich mit dem Bereich Absolvieren von Job-Interviews eine negative Korrelation.

Die zuletzt genannten Ergebnisse sind angesichts früherer Studienresultate zum Verhältnis von bindungsbezogenen Konstrukten und anderen Formen der Selbstwirksamkeit überraschend. Während in diesen Studien für die Bindungsdimension Ängstlichkeit relativ konsistent negative Korrelationen deutlich wurden, zeichneten sich für die Bindungsdimension Vermeidung zum Teil sehr unterschiedliche Ergebnisse ab. In der Tendenz zeigte sich für Bindungsvermeidung und die Formen der Selbstwirksamkeit ohne sozialen Bezug (z. B. akademische Selbstwirksamkeit) ein positiver Zusammenhang (Cozzarelli, Sumer & Major, 1998; Ernst et al., 2017). Für Selbstwirksamkeitsbereiche mit sozialem Bezug deutete sich dagegen ein negativer Zusammenhang an (Wei, Russell & Zakalik, 2005). Mikulincer und Shaver (2016) interpretieren diesen Umstand so, dass Menschen mit vermeidendem Bindungsstil sich offenbar im sozialen Kontext weniger kompetent einschätzen. Um diese Schwäche zu kompensieren, wird die Selbstwirksamkeit in nicht-sozialen Bereichen wiederum überbetont, was letztlich dem Selbstschutz dient. Da es sich bei *CDSE* um eine karrierebezogene – und auf den ersten Blick wenig soziale – Form der Selbstwirksamkeit handelt, hätte erwartet werden können, dass sich zur Bindungsängstlichkeit ein eindeutig negativer Zusammenhang zeigt und zur Bindungsvermeidung möglicherweise sogar ein positiver. Dem kann bei genauerer Betrachtung jedoch entgegengehalten werden, dass *CDSE* durchaus auch soziale Aspekte beinhaltet, etwa in den Bereichen Netzwerken und Absolvieren von Job-Interviews. Möglicherweise haben diese Aspekte zu den eher unerwarteten Ergebnissen beigetragen.

Weiterhin lagen zwei Studien vor, in denen Erhebungsinstrumente zum Einsatz kamen, mit denen der Bindungsstil in Form von Typen erfasst wurde (Bolat & Odaci, 2017;

Wolfe & Betz, 2004). Auch hier wurde, kongruent zu den oben genannten Ergebnissen, ein positiver Zusammenhang zwischen einem sicheren Bindungstyp und *CDSE* deutlich. Für das abweisend-vermeidende, das abweisend-ängstliche sowie das ängstlich-verstrickte Bindungsmuster sind die Ergebnisse dagegen uneinheitlich. Bemerkenswert ist, dass in der Studie von Bolat und Odaci (2017) ein abweisend-ängstliches Bindungsmuster positiv mit *CDSE* korreliert. Dieses Ergebnis überrascht insbesondere angesichts der Tatsache, dass nach Griffin und Bartholomew (1994) ein zentrales Merkmal des abweisend-ängstlichen Bindungstypus ein negatives Selbstbild ist (vgl. Abschnitt 2.3.2.3). Da sich in keiner anderen Studie ein positiver Zusammenhang zwischen Bindungsängstlichkeit und *CDSE* zeigte, stellt sich jedoch die Frage nach der Validität dieses Forschungsergebnisses.

Darüber hinaus lagen insgesamt neun Studien vor, in denen der Zusammenhang zwischen dem Maß an Bindungssicherheit zu einem oder beiden Elternteilen oder zu Freunden und *CDSE* untersucht wurde (Germeijs & Verschueren, 2009; Lease & Dahlbeck, 2009; J. Lee & Kim, 2015; Nawaz & Hilani, 2011; O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, 1996; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000; Ryan, Solberg & Brown, 1996; Wolfe & Betz, 2004). Die Bindungssicherheit wurde mit dem Fragebogeninstrument Inventory of Parent and Peer Attachment (*IPPA*, Armsden & Greenberg, 1987) erfasst. In acht der neun Studien zeigte sich zwischen Bindungssicherheit, bezogen auf mindestens einen Elternteil oder auf Freunde, und *CDSE* eine signifikant positive Korrelation. In der Tendenz deutet sich zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und *CDSE* ein stärkerer Zusammenhang an als für die Bindungssicherheit zum Vater: Während nur eine Studie keinen signifikanten Zusammenhang hinsichtlich der Bindungssicherheit zur Mutter ergab (O'Brien et al., 2000), zeigten sich in vier der neun Studien hinsichtlich der Bindungssicherheit zum Vater keine signifikanten Ergebnisse (Lease & Dahlbeck, 2009; O'Brien, 1996; Ryan et al., 1996; Wolfe & Betz, 2004).

Beachtlich sind in diesem Kontext auch die längsschnittlichen Ergebnisse aus den Studien von O'Brien und Kollegen (O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, 1996; O'Brien et al., 2000): Während die Studien aus den Jahren 1993 und 1996 einen signifikanten (positiven) Zusammenhang zwischen *CDSE* und der Bindungssicherheit bezogen auf die Mutter, nicht aber bezogen auf den Vater ergeben, brachte die Studie von 2000 ein entgegengesetztes Ergebnis hervor. Dies könnte nach O'Brien et al. (2000) darauf hinweisen, dass die Bindungssicherheit zur Mutter für die Entwicklung von *CDSE* während der Schulzeit eine größere Rolle spielt als die Bindungssicherheit zum Vater. Letztere scheint wiederum in späteren Lebensabschnitten an Bedeutung zu gewinnen, während Erstere an Bedeutung verliert. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die genannten

Abweichungen zwischen T1 und T2 nur gering sind, sie könnten also auch einfach auf Unterschiede in der Stichprobenszusammensetzung zurückzuführen sein.

Ferner deuten die Ergebnisse teilweise darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zu den Eltern, zu Freunden oder zu beiden und *CDSE* bei den weiblichen Studienteilnehmenden stärker ist als bei männlichen (z. B. Lease & Dahlbeck, 2009; Solberg et al., 1994). Bindungserfahrungen spielen nach Solberg und Kollegen somit für Frauen möglicherweise eine größere Rolle bei der Entwicklung von *CDSE* als für Männer.

Insgesamt weisen die Studienergebnisse überwiegend darauf hin, dass Bindungssicherheit zu *CDSE* in einem positiven Verhältnis steht und Bindungsunsicherheit in einem negativen Verhältnis. Auch Differenzierungen in die Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit bestätigen diese Tendenz. Bei den Ergebnissen ist jedoch zu bedenken, dass sie größtenteils keinen Aufschluss über die Richtung des Zusammenhangs geben. Weiterhin basiert eine Vielzahl der Studien auf deutlich mehr Daten von weiblichen als von männlichen Teilnehmenden, was die Generalisierbarkeit einschränkt. Zusammenfassend kann aufgrund der Ergebnisse die vorsichtige Vermutung ausgesprochen werden, dass auch zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit ein Zusammenhang zu erwarten ist.

6.2.2 Bindungsstil und Karriereaspiration

Die Literaturrecherche zum Zusammenhang von Bindungsstil und Karriereaspiration erfolgte in drei Schritten: Zunächst wurden die bereits genannten Datenbanken nach Studien durchsucht, die sowohl den Suchbegriff *Bindungsstil* (englisch: *attachment style*) als auch den Suchbegriff *Karriereaspiration* (englisch: *career aspiration*) oder Suchbegriffe mit konzeptueller Nähe dazu, wie *Karriereintentionen* (englisch: *career intentions*), *Karriereziele* (englisch: *career goals*) oder *Karriereorientierung* (englisch: *career orientation*) aufwiesen. Auf diese Weise konnten 57 Studien ausfindig gemacht werden. Die Literaturrecherche sollte sich streng nach der innerhalb dieser Arbeit gewählten Definition von Karriereaspiration richten. Deshalb wurden die 57 Studien anschließend nach einem oder mehreren der vier Bereiche der Karriereaspiration durchsucht: geplante (Karriere-)Anstrengung (englisch: *planned career effort*), geplante (Karriere-)Ausdauer (englisch: *planned career persistence*), Weiterbildungsaspiration (englisch: *professional development aspirations*) und Führungsaspiration (englisch: *leadership aspirations*). Wenn zu einem der Bereiche keine Studien vorlagen, wurden auch Studien zu konzeptuell ähnlichen Konstrukten einbezogen – das konkrete Vorgehen wird diesfalls in den entsprechenden Abschnitten beschrieben. Die Studien wurden auch auf den Einsatz

etablierter und valider Fragebogeninstrumenten hin überprüft. Die zeitliche Vorgabe war auch hier, dass die Studien nach Bowlbys Veröffentlichungen zur Bindungstheorie ab dem Jahr 1969 entstanden sein sollten. Damit reduzierte sich die Studienanzahl auf insgesamt 12. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Studien.

(1) Geplante Anstrengung: Zum Zusammenhang zwischen Bindungsstil und geplanter Anstrengung im Rahmen der Karriere lag zum Zeitpunkt der Recherche keine Studie vor, wohl aber zum Zusammenhang von Bindungsstil und beruflichem Engagement. Bei geplanter (Karriere-)Anstrengung und beruflichem Engagement handelt es sich keineswegs um identische Konstrukte. So bezieht sich berufliches Engagement, anders als die Karriereaspiration, auf die Anstrengung, die auf die Bewältigung konkreter berufsbezogener Aufgaben unternommen wird und nicht auf Entwicklungen innerhalb der Karriere selbst (Lohaus & Schuler, 2014). Weiterhin meint der Begriff das *tatsächlich gezeigte* und nicht das *geplante* Engagement. Die Studienergebnisse zum beruflichen Engagement erlauben somit keineswegs direkte Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen Bindungsstil und geplanter Anstrengung im Rahmen der Karriere. In Anbetracht der schwierigen Forschungslage können sie als Analogstudien jedoch Hinweise auf erwartbare Zusammenhänge zwischen Bindungsstil und geplanter Karriereanstrengung geben.

Insgesamt lagen drei Studien zum Zusammenhang von Bindungsstil und beruflichem Engagement vor (Byrne, Albert, Manning & Desir, 2017; Littman-Ovadia, Oren & Lavy, 2013; Tziner & Tanami, 2013). In der Studie von Tziner und Tanami (2013) kam ein Fragebogeninstrument von Mikulincer, Florian und Tolmacz (1990) zum Einsatz, bei dem im Ergebnis zwischen zwei Ausprägungen des Bindungsstils (sicher und unsicher) unterschieden wird. Für keine der beiden Ausprägungen ergab sich ein Zusammenhang zum beruflichen Engagement. Dagegen wurde sowohl bei Littman-Ovadia et al. (2013) als auch bei Byrne et al. (2017) ein negativer Zusammenhang zwischen beruflichem Engagement und vermeidender Bindungsdimension deutlich. Bei Byrne et al. (2017) zeigte sich zusätzlich ein negativer Zusammenhang für die Dimension Ängstlichkeit. In den beiden zuletzt genannten Studien wurde das *ECR*-Instrument genutzt. Während Littman-Ovadia et al. (2013) den Bindungsstil in Paarbeziehungen fokussierten, erfassten Byrne et al. (2017) den Bindungsstil bezogen auf Kollegen. Hinsichtlich des Messobjekts von Byrne et al. ist zu bedenken, dass der Bindungsstil zu Kollegen mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit mit einer Vielzahl anderer arbeitsbezogener Faktoren konfundiert ist (z. B. Arbeitsklima, Führungsverhalten der Vorgesetzten). Die Effekte, die sich in der Studie zeigten, könnten somit unter Umständen auch auf andere Faktoren als den Bindungsstil zurückzuführen sein.

Tabelle 2

Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und Karriereaspiration

Autor/en (Jahr)	Stichprobe	Bindungskonstrukt & -inventar	Karriereaspirationskonstrukt & -inventar	Ergebnis
Studien zu Bindung und geplante Anstrengung				
Littman-Ovadia et al. (2013)	150 Berufstätige	Bindungsstil; <i>ECR</i>	Berufliches Engagement; <i>UWES-17</i>	Vermeidung (-) Ängstlichkeit (n.s.)
Tziner & Tanami (2013)	139 Berufstätige	Bindungsstil; <i>AS</i>	Berufliches Engagement; <i>UWES-17</i>	Sicherere Bindung (n.s.) Nicht-sichere Bindung (n.s.)
Byrne, Manner, Albert & Desir (2016)	203 Berufstätige	Bindungsstil; <i>ECR</i>	Berufliches Engagement; <i>JES</i>	Vermeidung (-) Ängstlichkeit (-)
Studien zu Bindung und geplante Ausdauer				
Kirton (2000)	166 Studierende	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	Akademische Ausdauer; <i>PDDS</i>	Sicherheit (Mutter) (n.s.) Sicherheit (Vater) (n.s.) Sicherheit (Peers) (+)
Sollenberger (2007)	163 Studierende	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	Akademische Ausdauer; <i>PDDS</i>	Sicherheit (Mutter) (+) Sicherheit (Vater) (+)
Hoyer (2017)	49 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR-R</i>	Akademische Ausdauer; <i>CPQ-V3</i>	Vermeidung (Mutter) (n.s.) Vermeidung (Vater) (+) Ängstlichkeit (Mutter) (n.s.) Ängstlichkeit (Vater) (n.s.)
Lamana-Finn (2017)	99 Studierende	Bindungsstil; <i>ECR</i>	Akademische Ausdauer; 2 Items	Vermeidung (n.s.) Ängstlichkeit (n.s.)

Tabelle 2 (Fortsetzung)

Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und Karriereaspiration

Autor/en (Jahr)	Stichprobe	Bindungskonstrukt & -inventar	Karriereaspirationskonstrukt & -inventar	Ergebnis
<u>Studien zu Bindung und Weiterbildungs- und Führungsaspiration</u>				
O'Brien & Fassinger (1993)	404 OS-Schüler ^a	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; <i>CAS</i>	Sicherheit (Mutter) (n.s.)
Rainey & Borders (1997)	276 OS-Schüler ^a	Bindungsstil; <i>IPPA</i>	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; <i>CAS</i>	Sicherheit (Mutter) (-)
O'Brien (1996)	282 MS-Schüler ^a	Bindungsstil; <i>IPPA-R</i>	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; <i>CAS</i>	Sicherheit (Mutter) (n.s.) Sicherheit (Vater) (n.s.)
O'Brien, Friedmann, Tipton & Linn (2000)	207 MS- (T1) und OS- (T2) Schüler ^a	Bindungsstil; <i>IPPA-R</i>	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; <i>CAS</i>	Sicherheit (Mutter) (+) (T1) Sicherheit (Vater) (+) (T2)
Fiebig (2008)	43 OS-Schüler ^a	Bindungsstil; <i>IPPA-R</i>	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; <i>CAS</i>	Sicherheit (Mutter) (n.s.)

Anmerkungen. *AS* = Attachment Styles (Mikulincer, Florian, and Tolmacz, 1990), *CAS* = Career Aspiration Scale (O'Brien et al. 1996), *CPQ-V3* = College Persistence Questionnaire (Davidson, Beck & Milligan, 2009), *ECR* = Experiences in Close Relationships Scale (Brennan et al., 1998), *ECR-R* = Experiences in Close Relationships Scale Revised (Fraley et al., 2000), *IPPA* = Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987), *IPPA-R* = Inventory of Parent and Peer Attachment Revised (Gullone & Robinson, 2005), *JES* = Job Engagement Scale (Rich, LePine & Crawford, 2010), MS-Schüler = Mittelstufenschüler, OS-Schüler = Oberstufenschüler, *PDDS* = Persistence / Voluntary Dropout Decisions Scale (Terenzini, Lorang & Pascarella, 1981), *UWES-17* = Utrecht Work Engagement Scale (*Burnout and engagement at work as a function of demands and control*, 2001).

^a Nur weibliche Teilnehmende.

Insgesamt ist die Aussagekraft der vorgestellten Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Bindungsstil und geplanter Anstrengung aufgrund der geringen Studienzahl nur sehr begrenzt. Um detaillierte Einschätzungen vornehmen zu können, bedarf es dringend weiterer Forschung.

(2) Geplante Karriereausdauer: Die Forschungslage zur Beziehung zwischen Bindungsstil und geplanter (Karriere-)Ausdauer ist wie jene zur geplanten Anstrengung bisher unzureichend. Auch hier lag zum Zeitpunkt der Recherche kein Studienergebnis zu dem spezifischen Zusammenhang vor. Stattdessen ließen sich jedoch einige Studien zur Beziehung zwischen Bindungsstil und akademischer Ausdauer finden, also dem Durchhaltevermögen bei der Bewältigung akademischer Herausforderungen (Hoyer, 2017). Auch in diesem Fall lässt die Betrachtung solcher Analogstudien keine direkten Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen Bindungsstil und geplanter Ausdauer im Rahmen der Karriere zu. Sie können aber wiederum erste Hinweise auf erwartbare Ergebnisse geben.

Insgesamt lagen vier Studien zum Zusammenhang von Bindungsstil und akademischer Ausdauer im Rahmen des Studiums⁶ vor (Hoyer, 2017; Kirton, 2000; Lamana-Finn, 2017; Sollenberger, 2007). In zwei der vier Studien wurde der Bindungsstil mit Hilfe des *ECR*-Instruments *erfasst*; während sich in der Studie von Lamana-Finn (2017) kein Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil in einer Paarbeziehung und der akademischen Ausdauer zeigte, konnte die Studie von Hoyer (2017) einen solchen Zusammenhang für die vermeidende Bindungsdimension (bezogen auf den Vater als Bindungsperson) bestätigen. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die Analyse von Hoyer lediglich auf 49 Datensätzen basiert. Weiterhin lagen mit den Arbeiten von Kirton (2000) und Sollenberger (2007) zwei Arbeiten vor, in denen Bindungssicherheit mit Hilfe des *IPPA* erfasst wurde. Auch hier waren die Ergebnisse gegenläufig: Während Sollenberger für Studierende sowohl hinsichtlich der Bindungssicherheit zur Mutter als auch der Bindungssicherheit zum Vater einen signifikant positiven Zusammenhang zur akademischen Ausdauer feststellte, konnte Kirton einen solchen für die Bindungssicherheit zu den beiden Elternteilen nicht bestätigen. In der zuletzt genannten Studie zeigte sich jedoch ein positiver Zusammenhang für die Bindungssicherheit bezogen auf Peers, welche über die Elternbindung hinaus erhoben worden war.

(3) Weiterbildungsaspiration und (4) Führungsaspiration: Zum Zusammenhang von Bindungsstil und Weiterbildungs- sowie zu Bindungsstil und Führungsaspiration lagen

⁶ Studien, welche die akademische Ausdauer im Kontext von Schule untersuchten, wurden nicht berücksichtigt.

insgesamt fünf Studien vor (Fiebig, 2008; O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, 1996; O'Brien et al., 2000, 2000; Rainey & Borders, 1997). Vier davon gingen aus einer Langzeitstudie von O'Brien und Kollegen hervor.

Bei allen fünf Studien erfolgte die Operationalisierung des Bindungskonstrukts mit Hilfe des Instruments *IPPA*. In drei der Arbeiten zeichnete sich zwischen Bindungssicherheit und Weiterbildungs- wie auch Führungsaspiration ein signifikant positiver Zusammenhang ab, wobei dieser in allen drei Fällen durch *CDSE* mediiert wurde: Im Jahr 1993 ermittelten O'Brien und Fassinger einen positiven Zusammenhang für die Bindungssicherheit zur Mutter. Die drei Jahre später veröffentlichte Studie wies dagegen auf einen positiven Zusammenhang für die Bindungssicherheit zum Vater, nicht aber die zur Mutter hin (O'Brien, 1996). Wieder vier Jahre später stellten O'Brien et al. (2000) sowohl für die Bindungssicherheit zur Mutter als auch für die zum Vater einen positiven Zusammenhang fest. Eine Studie von Rainey und Borders (1997) ergab dagegen überraschenderweise einen negativen Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der Weiterbildungs- wie auch der Führungsaspiration. Fiebig (2008) konnte dagegen weder einen positiven noch einen negativen Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Weiterbildungs- oder Führungsaspiration nachweisen. Hier ist einschränkend anzumerken, dass die Studienteilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung mit 15-18 Jahren noch relativ jung waren. Es kann vermutet werden, dass Pläne und Vorstellungen in Bezug auf die eigene Karriere in diesem Alter häufig noch nicht ausreichend differenziert sind. Darüber hinaus beruhen die Ergebnisse mit $N = 43$ auf einer relativ geringen Fallzahl.

Eine studienübergreifende Einschränkung stellt die Tatsache dar, dass die Ergebnisse nur auf den Angaben weiblicher Personen beruhen und somit nicht ohne weiteres auf männliche Personen übertragbar sind. Zudem basieren vier der fünf Studien auf derselben Stichprobe, was die Wahrscheinlichkeit von Stichprobeneffekten erhöht. Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass in der Mehrheit der Studien die Bindungssicherheit zu den Eltern betrachtet wurde. Dies ist insofern problematisch, als die Bedeutung der Bindung zu den Eltern ab der Adoleszenz stetig abnimmt, die zu Freunden und Partnern dagegen zunimmt (Mikulincer & Shaver, 2016). Auch liegt mit der Studie von O'Brien zwar eine Langzeitstudie vor, jedoch sind die Ergebnisse nur sehr beschränkt interpretierbar, da die Teilnehmenden zu den verschiedenen Messzeitpunkten zum Teil variieren. Die genannten Faktoren schränken die Aussagekraft der Ergebnisse deutlich ein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es besonders in der jüngeren Vergangenheit immer mehr Bestrebungen gegeben hat, den Zusammenhang zwischen Bindungsstrukturen und Karriereaspiration zu erforschen; die Datenlage ist jedoch noch immer unzureichend und die Ergebnisse sind zum Teil sehr unterschiedlich. Es bedarf dringend weiterer Forschung, um differenzierte Aussagen treffen zu können. Wichtig wäre auch die Durchführung weiterer Längsschnittstudien, um Hinweise auf die Richtung der Zusammenhänge zu erhalten.

6.2.3 Berufliche Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration

Für die Sichtung der Studien zum Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration wurden die in den Abschnitten 6.2.1 und 6.2.2 genannten Suchbegriffe⁷ zu den beiden Konstrukten genutzt. Erneut wurden die gefundenen Studien in einem nächsten Schritt nach einem oder mehreren der vier Bereiche der Karriereaspiration durchsucht. Außerdem wurde sichergestellt, dass keine der Studien vor der Pionierarbeit von Bandura (1977) zur Selbstwirksamkeit entstanden war. Über die Anzahl und die Ergebnisse der Forschungsarbeiten wird nachfolgend berichtet. Die Darstellung erfolgt auch hier aufgegliedert nach den vier Bereichen der Karriereaspiration. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die gefundenen Studienergebnisse.

(1) Geplante Anstrengung: Zum Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit und geplanter (Karriere-)Anstrengung lagen zum Zeitpunkt der Literaturrecherche noch keine deutsch- oder englischsprachigen Studien vor. In Anlehnung an das in den Abschnitten 6.6.2 und 6.6.1 geschilderte Vorgehen wurden deshalb als Analogstudien solche Forschungsarbeiten herangezogen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen beruflicher bzw. karrierebezogener Selbstwirksamkeit und beruflichem Engagement befassen. Hierbei gelten die in Abschnitt 6.2.2 genannten Einschränkungen.

⁷ Im Überblick waren dies die Suchbegriffe *berufliche Selbstwirksamkeit* (englisch: *occupational self-efficacy*) *Karriereentscheidungs-Selbstwirksamkeit* (englisch: *career decision self-efficacy*; *CDSE*), *Karrierewahl-Selbstwirksamkeit* (englisch: *career choice self-efficacy*; *CCSE*) und *Karrieresuche-Selbstwirksamkeit* (englisch: *career search self-efficacy*; *CSSE*) im Zusammenhang mit dem Suchbegriff *Karriereaspiration* (englisch: *career aspiration*) bzw. mit Suchbegriffen mit konzeptueller Nähe dazu (*Karriereintentionen* (englisch: *career intentions*), *Karriereziele* (englisch: *career goals*) oder *Karriereorientierung* (englisch: *career orientation*)).

Tabelle 3

Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von beruflicher / karrierebezogener Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration

Autor/en (Jahr)	Stichprobe	Selbstwirksamkeitskonstrukt & -inventar	Karriereaspirationskonstrukt & -inventar	Ergebnis
Studien zu Selbstwirksamkeit und geplante Anstrengung				
Skaalvik & Skaalvik (2014)	2569 Lehrkräfte	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>NTSES</i>	Berufliches Engagement; <i>UWES-17</i>	(+)
Hirschi & Jaensch (2015)	634 Berufstätige	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>OSES</i>	Karriereengagement; <i>CES</i>	(+)
Kim & Lee (2015)	310 Berufstätige	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE</i>	Berufliches Engagement; <i>OES</i>	(+)
Guarnaccia, Scrima, Civilleri & Salerno (2016)	241 Berufstätige	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>OCCSEFF</i>	Berufliches Engagement; <i>UWES-17</i>	(+)
Jones (2017)	150 Berufstätige	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>OSES</i>	Berufliches Engagement; <i>JES</i>	(+)
Perera, Granzierab & McIlveenc (2018)	574 Lehrkräfte	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>TSES</i>	Berufliches Engagement; <i>ETS</i>	<i>IS</i> (+) <i>CM</i> (+) <i>SE</i> (+)
Studien zu Selbstwirksamkeit und geplanter Ausdauer				
Lent, Brown & Larkin (1984)	42 Studierende	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>SETSF</i>	Akademische Ausdauer; 2 selbstentwickelte Items	(+)
Lent, Brown & Larkin (1986)	105 Studierende	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>SETSF</i>	Akademische Ausdauer; 2 selbstentwickelte Items	(+)
Satterfield (2000)	252 Studierende	<i>CDSE</i> ; <i>CDMSE</i>	Akademische Ausdauer; Studienverlauf	(n.s.)
Lent et al. (2003)	238 Studierende	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>SETSF</i>	Akademische Ausdauer; 2 selbstentwickelte Items	(+)
Lee, Flores & Navarro (2015)	350 (t1) bzw. 293 (t2) Studierende	Berufliche Selbstwirksamkeit; <i>ESES</i>	Akademische Ausdauer; Studienverlauf	t1 (+) t2 (n.s.)

Tabelle 3 (Fortsetzung)

Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von beruflicher / karrierebezogener Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration

Autor/en (Jahr)	Stichprobe	Selbstwirksamkeitskonstrukt & -inventar	Karriereaspirationskonstrukt & -inventar	Ergebnisse
<u>Studien zu Selbstwirksamkeit und Weiterbildungs- und Führungsaspiration</u>				
O'Brien & Fassinger (1993)	207 MS-Schüler ^a	CDSE; CCS	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; CAS	(+)
O'Brien (1996)	189 OS-Schüler ^a	CDSE; CCS	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; CAS	(+)
Cziraki, Read, Laschinger & Wong (2018)	727 Krankenpflegerinnen	Führungsselbstwirksamkeit; LSES	Weiterbildungs- und Führungsaspiration; CAS	(+)
Janosco (2018)	156 Studierende	CDSE; CDMSE-SF	Weiterbildungsaspiration; PDES	(+)

Anmerkungen. CAS = Career Aspiration Scale (O'Brien et al. 1996), CDMSE = Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (Betz, Klein & Taylor, 1996), CCS = Career Confidence Scale (Fassinger, 1990), CDMSE-SF = Career Decision-Making Self-Efficacy Scale Short Form (Betz & Vuyten, 1997), CES = Career Engagement Scale (Hirschi, Freund & Herrmann, 2014), CS = Classroom Management, ESES = Engineering Self-Efficacy Scale (Lent et al., 2005), ETS = Engaged Teachers Scale (Klassen, Yerdelen & Durksen, 2013), IS = Instructional Strategies, JES = Job Engagement Scale (Rich et al., 2010), LSES = Leadership Self-Efficacy Scale (Chan & Drasgow, 2001), MS-Schüler = Mittelstufenschüler, NTSES = Nowegian Teacher Self-Efficacy Scale (Skaalvik & Skaalvik, 2007), OCCSEFF = Occupational Self-Efficacy Scale (Schyns & Collani, 2002), OES = Occupational Engagement Scale (Cox, Krieschok, Bjornsen & Zumbo, 2015), OS-Schüler = Oberstufenschüler, OSES = Occupational Self-Efficacy Scale (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008), PDES = Professional Development and Engagement Scale (Blau et al., 2015), SE = Student Engagement, SETSF = Self-Efficacy for Technical / Scientific Fields (Lent et al. 1984), TSES = Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), UWES-17 = Utrecht Work Engagement Scale (Demerouti, Bakker, de Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001).

^a Nur weibliche Teilnehmende.

Mit diesem Vorgehen wurden insgesamt 252 Studien ermittelt. Um diese Anzahl zu reduzieren, wurden nur aktuellere Studien beibehalten (Veröffentlichung zwischen dem Jahr 2014 und 2019). Übrig blieben 77 Untersuchungen. Diese Arbeiten wurden nachfolgend auf den Einsatz etablierter Instrumente zur Erfassung der Konstrukte (Angaben zu Gütekriterien, Konkretisierung des Messobjekts) überprüft. Die finale Auswahl setzte sich schließlich aus sechs Studien zusammen (Guarnaccia, Scrima, Civillieri & Salerno, 2018; Hirschi & Jaensch, 2015; Jones, 2017; Kim & Lee, 2015; Perera, Granziera & McIlveen, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

In allen Studien wurde ein positiver Zusammenhang zwischen beruflicher bzw. karrierebezogener Selbstwirksamkeit und beruflichem Engagement festgestellt. Zwischen den beiden Konstrukten ergaben sich Korrelationskoeffizienten von bis zu $r = .91$ (Skaalvik & Skaalvik, 2014), was insgesamt auf einen starken Zusammenhang hindeutet. Während die meisten dieser Untersuchungen auf Daten von Berufstätigen aus verschiedenen Bereichen beruhen, flossen in die Studien von Skaalvik und Skaalvik (2014) und Perera et al. (2018) nur Daten von Lehrkräften mit ein. Weiterhin erfolgte in zuletzt genannter Arbeit eine Aufgliederung der Ergebnisse nach den drei Unterbereichen der Lehrerselbstwirksamkeit, *Instructional Strategies*, *Classroom Management* und *Student Engagement* (vgl. Abschnitt 5.3). Für alle drei Bereiche konnte ein positiver Zusammenhang zum beruflichen Engagement festgestellt werden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse einheitlich auf einen positiven Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und beruflichem Engagement hin. Die Tatsache, dass die Studien sich auf Stichproben aus verschiedenen Kulturkreisen beziehen (u. a. Asien, Australien und USA) spricht zusätzlich für eine hohe Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Kritisch anzumerken ist dagegen, dass das berufliche Engagement ausschließlich auf der Basis von Selbstauskunfts-Fragebögen erhoben wurde. Hier wäre eine Überprüfung anhand von Fremdauskunftsfragebögen wünschenswert gewesen. Trotzdem kann ausgehend von den Ergebnissen der vorsichtige Rückschluss gezogen werden, dass auch zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und geplanter Anstrengung ein positiver Zusammenhang erwartbar ist.

(2) Geplante Ausdauer: Auch zum Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit und geplanter Ausdauer im Rahmen der Karriere lagen zum Zeitpunkt der Studiensichtung keine Ergebnisse vor. Deshalb wurden in Anlehnung an das in den Abschnitten 6.6.1 und 6.6.2 beschriebene Vorgehen Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen beruflicher bzw. karrierebezogener Selbstwirksamkeit und akademischer Ausdauer als Analogstudien betrachtet. Die Eingabe der entsprechenden Suchbegriffe

führte zu insgesamt 27 Ergebnissen. Erneut wurden die Studien auf den Einsatz etablierter Instrumente zur Erfassung der Konstrukte (Angaben zu Gütekriterien, Konkretisierung des Messobjekts) überprüft. Studien, die auf den Angaben von Schülern basierten, wurden auch in diesem Falle ausgeschlossen. Die Zahl der relevanten Studien belief sich schließlich auf fünf (Hang-Shim Lee, Flores, Navarro & Kanagui-Muñoz, 2015; Lent, Brown & Larkin, 1984, 1986; Lent et al., 2003; Satterfield, 2000). In vier dieser Studien wurde ein positiver Zusammenhang zwischen beruflicher bzw. karrierebezogener Selbstwirksamkeit und akademischer Ausdauer deutlich, wobei dies in der Studie von Lee et al. (2003) nur beim ersten von zwei Messzeitpunkten der Fall war. Beim zweiten Messzeitpunkt zeigte sich dagegen kein signifikanter Zusammenhang. Als mögliche Ursache hierfür nennen die Autoren relativ undifferenziert Messfehlereinflüsse. Auch in der Studie von Satterfield (2000) zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang.

Kritisch ist anzumerken, dass vier der fünf Studien auf den Daten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften aus dem US-amerikanischen Raum basieren, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Dennoch geben die Untersuchungen Anlass zu der vorsichtigen Vermutung, dass auch zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und geplanter (Karriere-)Ausdauer ein positiver Zusammenhang besteht.

(3) Weiterbildungsaspiration und (4) Führungsaspiration: Zum Zeitpunkt der Literaturrecherche lagen vier Studien zum Zusammenhang von beruflicher bzw. karrierebezogener Selbstwirksamkeit und Weiterbildungs- und Führungsaspiration vor (Cziraki, Read, Spence-Laschinger & Wong C., 2018; Janosco, 2018; O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, 1996). Über alle Studien hinweg zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen den Konstrukten.

Einschränkend ist auch hier anzumerken, dass die Weiterbildungs- und die Führungsaspiration ausschließlich mit Hilfe von Selbstauskunfts-Fragebögen erhoben wurden. Positiv kann dagegen hervorgehoben werden, dass die Forschungsarbeiten auch in diesem Fall aus verschiedenen Kulturbereichen stammen, was als Hinweis auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse gewertet werden kann. Insgesamt kann ausgehend von diesen Ergebnissen zurückhaltend hypothetisiert werden, dass auch zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Weiterbildungs- und Führungsaspiration positive Zusammenhänge bestehen.

Zusammenfassend weisen die genannten Ergebnisse zu den vier Bereichen überwiegend auf einen positiven Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration hin. Einschränkend ist anzumerken, dass keine der Studien in

einem längsschnittlichen Design gestaltet ist. Somit kann zwar von einer Koinzidenz ausgegangen, jedoch keine fundierte Aussage über die Richtung des Zusammenhangs getroffen werden.

6.2.4 Bindung im Kontext der sozial-kognitiven Laufbahntheorie

Seitdem Wright und Perrone im Jahr 2008 erstmals eine Verknüpfung von Bindungstheorie und sozial-kognitiver Laufbahntheorie vorgeschlagen haben, wurde diese in insgesamt fünf Studien überprüft. Einige der Ergebnisse wurden in Abschnitt 6.2.1 bereits kurz vorgestellt. Nachfolgend werden diese aufgrund ihrer besonderen Relevanz etwas genauer beschrieben.

Im Jahr 2010 untersuchten Wright und Perrone den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Bindungsstil (operationalisiert mit Hilfe des *ECR-R*-Fragebogens) sozialer Selbstwirksamkeit, *CDSE* und allgemeiner Lebenszufriedenheit auf der Basis der Daten von $N = 374$ studentischen Teilnehmenden. Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Lebenszufriedenheit, welcher partiell durch *CDSE* und soziale Selbstwirksamkeit mediiert wurde. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bindungsstil und Lebenszufriedenheit wies darauf hin, dass eine höhere Ausprägung auf beiden Bindungsdimensionen mit einer geringer ausgeprägten Lebenszufriedenheit einhergeht und umgekehrt. Ebenfalls zeigte sich, dass eine hohe Ausprägung auf beiden Dimensionen mit einer niedrigen Ausprägung auf der Skala *CDSE* einhergeht.

Im Jahr 2014 untersuchten Wright et al. den Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil einer Person und einerseits *CDSE* und andererseits der akademischen Selbstwirksamkeit. Wieder wurde der Bindungsstil mit dem *ECR-R* erfasst. Insbesondere wurde geprüft, ob es sich dabei um direkte Zusammenhänge handelt oder aber, ob diese durch die wahrgenommene soziale Unterstützung und wahrgenommene Hindernisse mediiert werden. Die Analyse der Daten von $N = 456$ Studierenden wies darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen Bindungsstil und beiden Bereichen der Selbstwirksamkeit besteht und dieser durch die wahrgenommene soziale Unterstützung und durch wahrgenommene Hindernisse mediiert wird. Dabei gingen niedrigere Ausprägungen auf beiden Bindungsdimensionen mit einer höheren Ausprägung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung einher und mit einer niedrigeren Ausprägung bei den wahrgenommenen Hindernissen. Beide Bindungsdimensionen korrelierten negativ mit *CDSE*.

Im Jahr 2016 untersuchte Firsick unter anderem den Zusammenhang zwischen Bindungsstil (erfasst über den *ECR-R*-Fragebogen), *CDSE* und der Bedeutung, die eine Person der eigenen Karriere beimisst. Bei einer Stichprobe von $N = 433$ zeigte sich für

beide Bindungsdimensionen ein direkter negativer Effekt auf *CDSE*. Für die Bindungsdimension Vermeidung wurde weiterhin ein negativer Effekt deutlich auf die Bedeutung, die eine Person der eigenen Karriere beimisst. Die Analyse dieser Effekte basiert allerdings auf Strukturgleichungsmodellen ohne Messwiederholung – die Richtung jener kann somit nicht final bestimmt werden.

Eine weitere Studie von Wright (2017) befasste sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil (erfasst mit Hilfe des *ECR-R*-Fragenbogens) und der Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Durchführung von Aktivitäten der Karriereerkundung, etwa dem Befragen anderer Personen zur Gewinnung karriererelevanter Informationen. Bei einer Stichprobe von $N = 275$ weiblichen Studierenden wurde deutlich, dass ein ängstlicher Bindungsstil negativ mit der Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Befragung anderer Personen korreliert und ein vermeidender Bindungsstil negativ mit der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Nutzung des sozialen Netzwerks, die Stellensuche und die Erkundung der eigenen beruflichen Einstellungen und Werte korreliert.

Wright et al. (2017) untersuchten den Zusammenhang zwischen Bindungsstil und einerseits *CDSE* sowie andererseits Coping-Selbstwirksamkeit. Zudem fand der Zusammenhang zwischen diesen beiden Formen der Selbstwirksamkeit und der allgemeinen Lebenszufriedenheit Betrachtung. Bei einer Stichprobe von $N = 583$ Studierenden wurde deutlich, dass sowohl eine hohe Ausprägung auf der Dimension Vermeidung wie auch eine hohe Ausprägung auf der Dimension Ängstlichkeit jeweils mit einer geringeren Selbstwirksamkeit (Karrierewahl und Coping) einhergeht, wobei der Effekt für die Dimension Ängstlichkeit deutlicher war als für die Dimension Vermeidung. Zwischen den beiden unsicheren Bindungsstilen und der allgemeinen Lebenszufriedenheit zeigte sich ein negativer Zusammenhang, der durch die beiden Formen der Selbstwirksamkeit mediiert wurde.

Insgesamt untermauern die Ergebnisse die Argumentation von Wright und Perrone (2008), wonach der Bindungsstil im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie als personenbezogener Input-Faktor Berücksichtigung finden kann und sollte. Wright und Kollegen konnten in ihren Arbeiten eindrücklich zeigen, dass der Bindungsstil modellgetreu in einem Zusammenhang steht zu verschiedenen Formen der karrierebezogenen Selbstwirksamkeit und diese wiederum mit weiteren Variablen in den Modellen, wie etwa der allgemeine Lebenszufriedenheit.

Abschließend soll hinsichtlich aller Ergebnisse, die in den Abschnitten 6.2.1 bis 6.2.4 aufgeführt wurden, noch auf einige – insbesondere methodologi-

sche – Limitationen hingewiesen werden: Neben den zu Beginn des vorliegenden Abschnitts genannten Aspekten ist ein grundsätzliches Problem bei der Darstellung des Forschungsstandes, dass häufig nur solche Studien überhaupt publiziert werden, aus denen signifikante Ergebnisse hervorgegangen sind. Weiterhin muss bedacht werden, dass die statistische Signifikanz keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Varianzaufklärung der betrachteten Konstrukte zulässt. So kommen über die Prädiktorvariable hinaus häufig zahlreiche andere Variablen in Betracht, die die betrachtete Kriteriumsvariable ebenfalls beeinflusst haben könnten. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass in der großen Mehrheit der Studien die interessierenden Konstrukte auf der Basis von Selbstausskunfts-Fragebögen erhoben wurden, was das Risiko der sozialen Erwünschtheit erhöht. Schließlich mangelt es in den genannten Studien durchweg an Längsschnitterhebungen, sodass über die Richtung der Zusammenhänge nur gemutmaßt werden kann.

7 FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN

In den vorangegangenen Abschnitten wurden anhand von Bindungs- und sozial-kognitiver Laufbahntheorie mögliche theoretische Ansätze zur Begründung des Zusammenhangs zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration aufgezeigt. Dafür wurde insbesondere auf das Modell der Karrierewahl im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie von Lent et al. (1994) verwiesen. In diesem Modell wird angenommen, dass personenbezogene Input-Faktoren sowie Umweltfaktoren die Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung beeinflussen und diese wiederum einen direkten Einfluss auf die Ziele bzw. die Karriereaspiration haben. Wie dargelegt, schlagen Wright und Perrone (2008) vor, den Bindungsstil im Modell als personenbezogenen Input-Faktor zu berücksichtigen. Zudem wurde im Rahmen der Ausführungen zur sozial-kognitiven Laufbahntheorie deutlich, dass dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit eine deutlich größere Bedeutung zukommt als dem der Ergebniserwartung. Um die Komplexität der zu prüfenden Zusammenhänge möglichst gering zu halten, findet die Ergebniserwartung nachfolgend keine weitere Berücksichtigung. Der Fokus liegt stattdessen auf der Selbstwirksamkeit als vermittelndem Faktor zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration.

Die angenommenen paarweisen Zusammenhänge zwischen Bindungsstil, Karriereaspiration und Selbstwirksamkeit wurden in Abschnitt 6.2 anhand vorliegender Forschungsergebnissen untermauert. Die Betrachtung von paarweisen Zusammenhängen kann wichtige Hinweise auf die Gültigkeit des Modells der Karrierewahl und die Deutung des Bindungsstils als personenbezogenen Input-Faktor geben. Darüber hinaus bedarf es aber einer umfassenden Modellprüfung, in der alle Konstrukte und Interdependenzen simultan berücksichtigt werden. Erste Modellprüfungen zum Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriere wurden in Abschnitt 6.2.4 vorgestellt. Die Ergebnisse untermauern die Relevanz des Bindungskonstrukts im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie. Jedoch wurde dort zum einen vorrangig der Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil und verschiedenen Formen der Selbstwirksamkeit betrachtet, während andere zentrale Konstrukte der sozial-kognitiven Laufbahntheorie unberücksichtigt blieben. Zum anderen handelt es sich bei den betrachteten Formen der Selbstwirksamkeit primär um solche, die der Karriere vorgelagert sind (z. B. akademische Selbstwirksamkeit, *CDSE*, Selbstwirksamkeit hinsichtlich karrierebezogener Explorationen). Die vorliegende Studie soll in zweierlei Hinsicht zu einer Erweiterung des bisherigen Forschungsstandes beitragen: Zum einen wird im Rahmen der Modellprüfung neben dem Bindungsstil erstmals auch die Karriereaspiration, als ein Konstrukt mit hoher theoretischer und praktischer Relevanz, berücksichtigt. Zum anderen wird zum ersten Mal eine Form der

Selbstwirksamkeit in das Modell integriert, die sich konkret auf die Berufsausübung bezieht. Als beruflicher Kontext wird – aus den in Abschnitt 1 genannten Gründen – der Lehrerberuf gewählt und als berufliche Form der Selbstwirksamkeit entsprechend die Lehrerselbstwirksamkeit (vgl. Abschnitt 5.3).

Die Modellprüfungen in dieser Studie widmen sich somit zusammenfassend der Forschungsfrage, ob bzw. inwiefern ein Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration besteht und welche Rolle die Lehrerselbstwirksamkeit für diesen Zusammenhang spielt. Darüber hinaus soll die Bedeutung des Bindungsstils als personenbezogener Input-Faktor im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahnthorie bestätigt werden.

Im Modell der Karrierewahl wird von einer vollen Mediation des Zusammenhangs zwischen personenbezogenen Input-Faktoren und Karriereaspiration über die Selbstwirksamkeit ausgegangen. Möglich wäre jedoch auch, dass es sich um eine partielle Mediation handelt, der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration also teilweise ein direkter ist und teilweise durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert wird. Deshalb werden hier zwei Modelle geprüft. Das Primärmodell ist das Modell, von dem ausgegangen wird. Entsprechend der Theorie sieht es eine volle Mediation vor (vgl. *Abbildung 6*). Im Alternativmodell wird dagegen von einer partiellen Mediation ausgegangen (vgl. *Abbildung 7*).

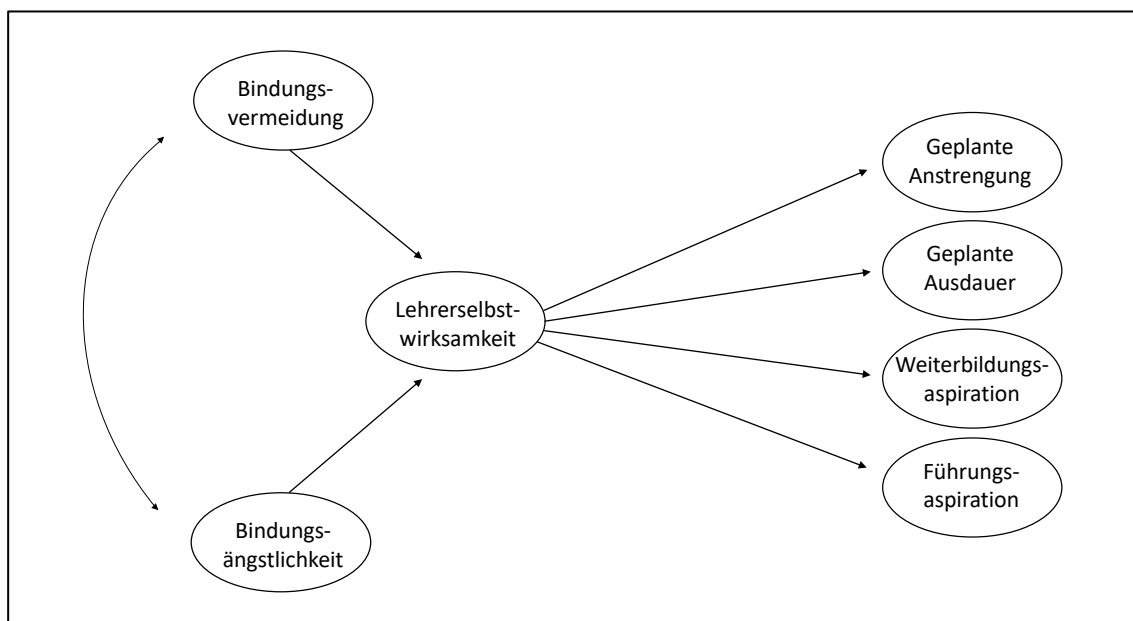


Abbildung 6. Primäres Strukturmodell (Studierende / Referendare)

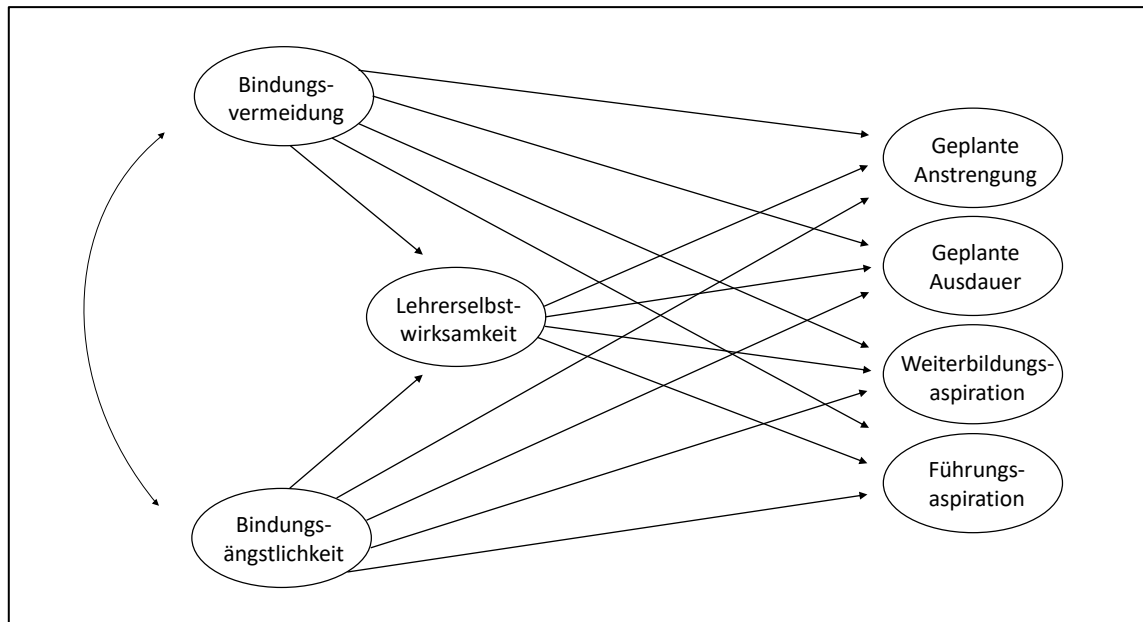


Abbildung 7. Alternatives Strukturmodell (Studierende / Referendare)

Zu den beiden Modellen wurden die folgenden zwei übergeordneten konzeptionellen Hypothesen (*H*) aufgestellt:

H1: Es besteht eine Passung zwischen Primärmodell und empirischen Daten.

H2: Mit dem Alternativmodell wird eine schlechtere Passung zwischen Modell und Daten hergestellt als mit dem Primärmodell.

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand (Abschnitt 6.2) werden die folgenden Zusammenhänge zwischen den Konstrukten angenommen: Zwischen der Bindungsdimension Ängstlichkeit und der Lehrerselbstwirksamkeit wird ein negativer Zusammenhang angenommen. Die Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsvermeidung und Selbstwirksamkeit unterscheiden sich zwar zum Teil stark, da für das konzeptuell gesehen ähnliche Konstrukt *CDSE* jedoch überwiegend negative Zusammenhänge festgestellt wurden, wird auch für die Lehrerselbstwirksamkeit eine negative Korrelation erwartet. Auch hinsichtlich der Beziehung zwischen den beiden Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration wies die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes auf ein nicht ganz einheitliches Bild hin. Insgesamt dominieren aber Studienergebnisse, die auf einen negativen Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen und allen vier Bereichen hinweisen; einen solchen lassen auch die theoretischen Ausführungen erwarten. Deshalb wird vorliegend ebenfalls ein negativer Zusammenhang angenommen. Weiterhin werden, ausgehend von den vorliegenden Studienergebnissen, zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und allen vier Bereichen der Karriereaspiration positive Zusammenhänge erwartet. Zusammengefasst werden also für (1)

das Primärmodell und (2) das Alternativmodell folgende untergeordneten Unterhypothesen aufgestellt:

(1) Primärmodell:

H1a: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Vermeidung geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit einher.

H1b: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Ängstlichkeit geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit einher.

H1c: Eine höhere Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit geht mit einer höheren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher.

H1d: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Vermeidung geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher, wobei dieser Zusammenhang vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelt (mediert) wird.

H1e: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Ängstlichkeit geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher, wobei dieser Zusammenhang vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelt (mediert) wird.

(2) Alternativmodell:

H2a: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Vermeidung geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit einher.

H2b: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Ängstlichkeit geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit einher.

H2c: Eine höhere Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit geht mit einer höheren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher.

H2d: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Vermeidung geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher. Es handelt sich dabei teilweise um einen direkten Effekt und teilweise um einen indirekten Effekt, vermittelt (mediert) durch die Lehrerselbstwirksamkeit.

H2e: Eine höhere Ausprägung auf der Bindungsdimension Ängstlichkeit geht mit einer niedrigeren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher. Es handelt sich dabei teilweise um einen direkten Effekt und teilweise um einen indirekten Effekt, vermittelt (mediert) durch die Lehrerselbstwirksamkeit.

Weiterhin deuten frühere Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten möglicherweise auch davon beeinflusst werden, in welchem Karriereabschnitt sich eine Person befindet. Deshalb werden in dieser Untersuchung zwei Kohorten betrachtet: Lehramtsstudierende im 6. Semester ihres Bachelorstudiums und Referendare des Lehramts. Bachelorstudierende befinden sich noch am Anfang ihrer Karriere als Lehrkräfte. Dennoch kann erwartet werden, dass sie bereits grundlegende Schritte in der Entwicklung von Lehrerselbstwirksamkeit und Karriereaspiration vollzogen haben. Referendare sind in ihrer Lehrerkarriere dagegen schon deutlich weiter fortgeschritten, haben erheblich mehr Praxiserfahrung und stehen kurz vor dem Berufseinstieg. Lehrerselbstwirksamkeit und Karriereaspiration sollten bei dieser Kohorte somit stärker bzw. differenzierter ausgebildet sein als bei den Studierenden. Es wird davon ausgegangen, dass sich dies auch in den Modellzusammenhängen widerspiegelt. Damit ergibt sich folgende dritte Hypothese:

H3: Die Passung zwischen Primärmodell und Daten fällt für die Kohorte der Referendare insgesamt besser aus als für die Kohorte der Studierenden.

8 METHODE

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Lehramtsstudierende der Universität zu Köln sowie Referendare an allen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (*ZfsL*) des Regierungsbezirks Köln (Aachen, Bonn, Engelskirchen, Jülich, Köln, Leverkusen, Siegburg und Vettweiß) gebeten, verschiedene Selbstauskunft-Fragebögen mit direktem Bezug zu den Forschungsfragen auszufüllen. Im Folgenden werden der Ablauf der Datenerhebung, die Zusammensetzung der Stichprobe wie auch die eingesetzten Instrumente beschrieben. Weiterhin werden die empirischen Hypothesen benannt und das Vorgehen bei der Datenanalyse erläutert.

8.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand innerhalb der Maßnahme *Monitoring der Lehrer*innenbildung* im Rahmen des übergeordneten Projekts *Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)*⁸ an der Universität zu Köln statt. Das Monitoring der Lehrer*innenbildung ist als Mehr-Kohorten-Längsschnitt-Design gestaltet und zielt darauf ab, einen umfassenden Einblick in wesentliche Entwicklungsschritte und einflussnehmende Faktoren innerhalb des Lehramtsstudiums zu generieren, hinsichtlich Einstellungen, Kompetenzen und Wissen der angehenden Lehrkräfte. Erstmals fand das Monitoring im April 2016 statt. Zu diesem ersten Messzeitpunkt wurde auf Bachelor- (Kohorte 1) und Masterstudierende (Kohorte 2) fokussiert, die sich im zweiten bildungswissenschaftlichen Semester ihres Lehramtsstudiums befanden. Die Befragungen wurden und werden in einem jährlichen Turnus bis voraussichtlich 2023 weitergeführt. Das Monitoring setzt sich aus den zwei Fragebogenteilen A und B zusammen. Teil A erfasst insbesondere demografische Daten und Einstellungen der angehenden Lehrkräfte und wird sowohl auf der Basis von Papier-Bleistift- als auch mit Online-Fragebögen durchgeführt. Teil B erfasst das fachdidaktische Wissen der angehenden Lehrkräfte und wird ausschließlich online erfasst.

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden im dritten Messzeitpunkt des Monitorings, im Sommersemester 2018, im Rahmen des Fragebogenteils A erhoben. Kohorte 1 be-

⁸ Das Projekt ‚Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung – Heterogenität und Inklusion gestalten (ZuS)‘ der Universität zu Köln wird im Rahmen der gemeinsamen ‚Qualitätsinitiative Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

fand sich zu diesem Zeitpunkt im 6. bildungswissenschaftlichen Semester ihres Bachelorstudiums und Kohorte 2 im Referendariat. Der Ablauf der Monitorings und die Verortung der vorliegenden Studie darin werden in *Abbildung 8* verdeutlicht.

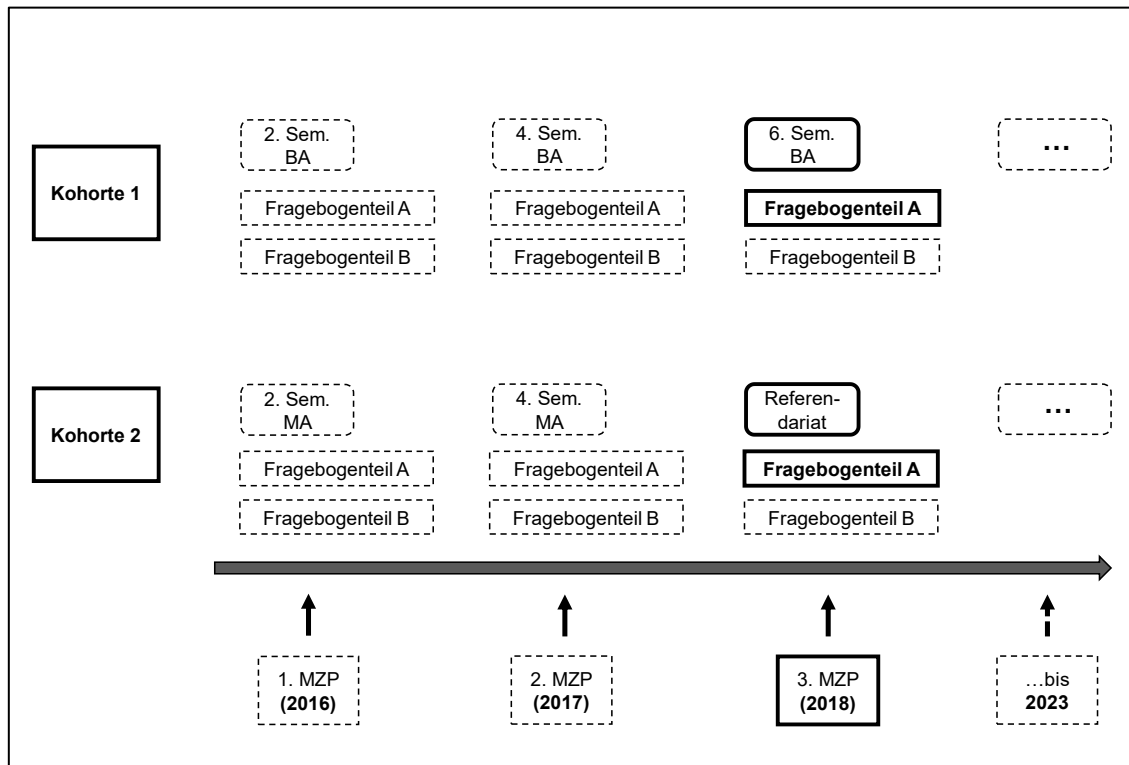


Abbildung 8. Monitoring der Lehrer*innenbildung (durchgehende Umrandungen zeigen den Einsatz von Fragebogeninstrumente im Rahmen der vorliegenden Studie an. Sem = Semester, BA = Bachelorstudium, MA = Masterstudium, MZP = Messzeitpunkt)

Die Erhebungen zum dritten Messzeitpunkt fanden in zwei großen zeitlichen Blöcken statt: In der Zeit von April bis September 2018 wurden die Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln befragt. In der Zeit von Juni bis September erfolgte die Befragung der Referendare in den *ZfsL*.

Für die Befragung der Studierenden wurden im März 2018 alle Dozierenden von Lehrveranstaltungen der Universität zu Köln, in denen mindestens zehn Lehramtsstudierende des 6. Semesters für das bevorstehende Sommersemester angemeldet waren, per E-Mail kontaktiert. In dieser E-Mail wurden sie gebeten, innerhalb einer ihrer ersten beiden Veranstaltungen des Semesters einen zeitlichen Rahmen von 60 Minuten für die Durchführung der Erhebung zur Verfügung zu stellen. Dadurch kamen 50 Erhebungstermine im April 2018 zustande. Diese Erhebungen innerhalb der Lehrveranstaltungen

erfolgten auf der Basis von Papier-Bleistift-Fragebögen. Jedem der Studierenden wurden drei Dokumente ausgehändigt: der Fragebogen, eine Studieninformation (Beschreibung des Projekts, Zielsetzung und Incentivierung bei Teilnahme) sowie eine Einwilligungserklärung (Information über Freiwilligkeit und Anonymität der Erhebung, über Datenschutz und Datennutzung sowie eine schriftliche Einverständniserklärung der Teilnehmenden bezüglich der Erfassung, Aufbewahrung und Verwendung der Angaben zu Forschungszwecken). Zusätzlich dazu wurden zu Beginn jeder Erhebung der Ablauf und die Ziele der Maßnahme kurz mündlich vorgestellt. Von Mai bis September 2018 wurde die Befragung der Studierenden schließlich in Form einer personalisierten Online-Erhebung über die Plattform Unipark weitergeführt. Dazu erhielten alle Bachelorstudierenden des 6. Semesters einen Link auf ihre Studierenden-E-Mail-Adresse mit einer Einladung zur Befragung. Eine Rückverfolgung der getätigten Angaben zu den E-Mail-Adressen der Studierenden lässt die Plattform Unipark nicht zu. Auch die Online-Erhebung enthielt eine Studieninformation sowie eine Einwilligungserklärung. Um fehlende Werte zu vermeiden, war der Online-Fragebogen so aufgebaut, dass jedes Item beantwortet werden musste, bevor die jeweils nächste Seite geladen werden konnte. Studierende, die sowohl Fragebogenteil A als auch Fragebogenteil B abschlossen, erhielten ein monetäres Incentive: Eine erstmalige Teilnahme wurde mit 10 Euro in bar belohnt, eine zweit- oder drittmalige Teilnahme mit 15 Euro in bar.

Für die Befragung der Referendare kontaktierte die Autorin im Mai und Juni 2018 die Seminarleitungen aller *ZfsL* des Regierungsbezirks Köln mit der Bitte, die Erhebungen im Anschluss an Seminare im Rahmen des Vorbereitungsdienstes über alle Schulformen hinweg durchführen zu dürfen. Insgesamt kamen dadurch 39 Erhebungstermine zustande. Auch hier wurde die Erhebung zunächst mit Papier-Bleistift-Fragebögen durchgeführt; die Teilnehmenden erhielten ebenfalls, neben dem Fragebogen, eine Studieninformation, eine Einverständniserklärung sowie eine mündliche Beschreibung von Ablauf und Zielen der Erhebung. Analog zum Vorgehen bei den Studierenden wurde im Anschluss an die Papier-Bleistift-Erhebungen die Möglichkeit geschaffen, über die Online-Plattform Unipark an Fragebogenteil A teilzunehmen. Dazu wurde den Referendaren von den *ZfsL*-Leitungspersonen eine E-Mail mit einer Einladung und dem Link zur Befragung weitergeleitet. Für den Online-Fragebogen galten dieselben Vorgaben wie im Falle der Studierenden. Die Referendare erhielten nach Teilnahme an Fragebogenteil A die Möglichkeit, an einer Verlosung teilzunehmen, bei der sie 20 Euro gewinnen konnten (Gewinnchance 1/10).

8.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen an den Befragungen 449 Studierende und 670 Referendare teil. Nach der Analyse der fehlenden Werte sowie der Ausreißer und Extremwerte bestand die Stichprobe noch aus 381 Studierenden und 514 Referendaren. Detaillierte Informationen zum Ausschluss von Daten können Abschnitt 9.1.1 entnommen werden.

Unter den Studierenden befanden sich insgesamt 316 (83 %) weibliche und 62 (16 %) männliche Teilnehmende; zwei Personen (0.5 %) konnten sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen und eine Person (0.3 %) hatte zum Geschlecht keine Angabe gemacht. Die Angaben zum Geburtsjahr variierten zwischen dem Jahr 1978 und 1998 ($Md = 1995$, $SD = 2.47$). Drei Personen machten dazu keine Angabe. Eine direkte Transformation des Geburtsjahrs in ein Alter ist nicht möglich, somit kann lediglich festgestellt werden, dass das Alter der Teilnehmenden im Mittel zwischen 22 und 24 Jahren lag. Die Abiturnote lag im Durchschnitt bei $M = 2.18$ ($SD = 0.56$), wobei von vier Personen die Angabe dazu fehlte. Von den Studierenden gaben 363 (95 %) Personen an, in Deutschland geboren zu sein, 17 (5 %) gaben an, nicht in Deutschland geboren zu sein und eine Person (0.3 %) machte dazu keine Angabe.

Unter den Referendaren waren insgesamt 365 (71 %) weibliche und 146 (28 %) männliche Teilnehmende, eine Person (0.2 %) konnte sich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen und zwei Personen (0.4 %) machten hierzu keine Angabe. Die Geburtsjahre variierten zwischen 1965 und 1998 ($Md = 1990$, $SD = 4.39$), wobei für sechs Personen keine Angaben dazu vorlagen. Das Alter lag somit im Mittel zwischen 28 und 30 Jahren. Der Abiturdurchschnitt lag bei $M = 2.38$ ($SD = .55$), und für die Studienabschlussnote ergab sich ein Mittelwert von $M = 1.88$ ($SD = .44$). 476 Personen (93 %) gaben an, in Deutschland geboren zu sein, 36 (7 %) gaben an, nicht in Deutschland geboren zu sein und eine Person (0.2 %) machte dazu keine Angabe. Alle demografischen Angaben können im Detail Tabelle 4 entnommen werden.

Tabelle 4
Demografische Angaben: Häufigkeiten, Mediane, Mittelwerte und Standardabweichungen

	Studierende		Referendare	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<u>Geburtsjahr</u>				
1965–1969	0	0.0 %	2	0.4 %
1970–1974	0	0.0 %	4	0.8 %
1975–1979	1	0.3 %	26	5.1 %
1980–1984	2	0.5 %	47	9.1 %
1985–1989	14	3.7 %	153	29.8 %
1990–1994	103	27.0 %	275	53.5 %
1995–1999	258	67.7 %	1	0.2 %
2000–2004	0	0.0 %	0	0.0 %
Keine Angabe	3	0.8 %	6	1.2 %
Median	1995		1990	
<u>Geschlecht</u>				
Weiblich	316	82.9 %	365	71.0 %
Männlich	62	16.3 %	146	28.4 %
Uneindeutig	2	0.5 %	1	0.2 %
Keine Angabe	1	0.3 %	2	0.4 %
<u>Abiturschnitt</u>				
1,0–1,4	32	8.4 %	26	5.1 %
1,5–1,9	108	28.3 %	79	15.4 %
2,0–2,4	136	35.7 %	188	36.6 %
2,5–2,9	58	15.2 %	126	24.5 %
3,0–3,4	33	8.7 %	73	14.2 %
3,5–4,0	10	2.6 %	11	2.1 %
Keine Angabe	4	1.0 %	11	2.1 %
<i>M (SD)</i>	2.18 (0.56)		2.38 (0.55)	
<u>Angestrebtes Lehramt</u>				
GyGe	96	25.2 %	164	31.9 %
Berufskolleg	8	2.1 %	114	22.2 %
SoPäd	178	46.7 %	66	12.8 %
HRG	55	14.4 %	115	22.4 %
Grundschule	43	11.3 %	45	8.8 %
Keine Angabe	1	0.3 %	10	1.9 %

Anmerkungen. $n_S = 381$, $n_R = 514$. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung. Werte wurden auf eine Nachkommastelle gerundet.

Tabelle 4 (Fortsetzung)**Demografische Angaben: Häufigkeiten, Mediane, Mittelwerte und Standardabweichungen**

	Studierende		Referendare	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<u>Höchster Bildungsabschluss Mutter</u>				
Habilitation	1	0.3 %	0	0.0 %
Promotion	7	1.8 %	6	1.2 %
Hochschulabschluss	93	24.4 %	121	23.5 %
Fachhochschulabschluss	24	6.3 %	24	4.7 %
Hochschulreife / Fachhochschulreife/Abitur	72	18.9 %	80	15.6 %
Berufsschule / Berufsfachschule	66	17.3 %	67	13.1 %
Mittlere Reife / Realschulabschluss	70	18.4 %	98	19.1 %
Hauptschulabschluss	35	9.1 %	71	13.8 %
Abschluss der Polytechnischen Oberschule	0	0.0 %	2	0.4 %
Sonstiger Schulabschluss	7	1.8 %	17	3.3 %
Ist ohne Abschluss von Schule abgegangen	2	0.5 %	16	3.1 %
Hat keine Schule besucht	3	0.8 %	7	1.4 %
Keine Angabe	1	0.3 %	5	1.0 %
<u>Höchster Bildungsabschluss Vater</u>				
Habilitation	3	0.8 %	2	0.4 %
Promotion	24	6.3 %	18	3.5 %
Hochschulabschluss	98	25.7 %	154	30.0 %
Fachhochschulabschluss	35	9.2 %	45	8.8 %
Hochschulreife / Fachhochschulreife/Abitur	56	14.7 %	52	10.1 %
Berufsschule / Berufsfachschule	44	11.5 %	59	11.5 %
Mittlere Reife / Realschulabschluss	55	14.4 %	56	10.9 %
Hauptschulabschluss	51	13.4 %	79	15.4 %
Abschluss der Polytechnischen Oberschule	0	0.0 %	1	0.2 %
Sonstiger Schulabschluss	5	1.3 %	21	4.1 %
Ist ohne Abschluss von Schule abgegangen	5	1.3 %	9	1.8 %
Hat keine Schule besucht	2	0.5 %	3	0.6 %
Keine Angabe	3	0.8 %	15	2.9 %
<u>Sind Sie in Deutschland geboren?</u>				
Ja	363	95.3 %	476	92.6 %
Nein	17	4.5 %	36	7.0 %
Keine Angabe	1	0.3 %	2	0.4 %
<u>Ist Ihre Mutter in Deutschland geboren?</u>				
Ja	318	83.5 %	377	73.3 %
Nein	56	14.7 %	91	17.7 %
Keine Angabe	7	1.8 %	46	8.9 %
<u>Ist Ihr Vater in Deutschland geboren?</u>				
Ja	319	83.7 %	371	72.2 %
Nein	55	14.4 %	97	18.9 %
Keine Angabe	7	1.8 %	46	8.9 %

Anmerkungen. $n_S = 381$, $n_R = 514$. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. Werte wurden auf eine Nachkommastelle gerundet.

8.3 Beschreibung der eingesetzten Instrumente

Die folgenden Ausführungen beziehen sich lediglich auf diejenigen der im Rahmen des Bildungsmonitorings eingesetzten Instrumente, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Die Auswahl der verwendeten Fragebogeninstrumente richtete sich nach der Forschungsfrage dieser Studie und alle genutzten Fragebogeninstrumente wurden im Sinne ihrer jeweiligen Entwickler eingesetzt. Für jedes Instrument wurden auf Subskalenebene die Cronbachs- α -Werte als Kriterium für die interne Konsistenz ermittelt. Dies erfolgte auf der Basis der finalen Stichprobe und der letztlich gültigen Zusammensetzung der Items.

(1) Demografische Angaben: Mit dem Fragebogen wurden das Geburtsjahr, die gefühlte Geschlechtszugehörigkeit, die Abiturnote, der höchste Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters sowie ggf. ein Migrationshintergrund erfasst.

(2) Angaben zur Lehramtsausbildung: Die Teilnehmenden wurden außerdem gebeten, das von ihnen angestrebte Lehramt anzugeben (z. B. Lehramt für Grundschule oder Lehramt für Gymnasium).

(3) Bindungsstil: Der Bindungsstil wurde mit Hilfe des *Bochumer Bindungsfragebogens (BoBi; Neumann et al., 2007)* erfasst; dieser ist die deutsche Übersetzung des Instruments *ECR (Brennan et al., 1998; vgl. Abschnitt 2.3.2.3)*. Der *BoBi* setzt sich aus den beiden Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit zusammen. Er umfasst insgesamt 36 Items, von denen 18 auf die Dimension Vermeidung abzielen und 18 auf die Dimension Ängstlichkeit. Die Teilnehmenden werden gebeten, auf einer 7-stufigen Likert-Skala von 1 (*stimmt überhaupt nicht*) bis 7 (*stimmt voll und ganz*) anzugeben, inwiefern sie einzelnen Aussagen hinsichtlich ihres Verhaltens und Erlebens in ihren Beziehungen zustimmen. Eine Aussage, die auf die Dimension Vermeidung abzielt, ist beispielsweise: „Immer dann, wenn jemand mir sehr nahekommt, ziehe ich mich zurück.“ Ein Beispiel für die Dimension Ängstlichkeit ist: „Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich verlassen werden könnte.“ Von den 36 Items sind insgesamt 10 negativ gepolt; 9 auf der Dimension Vermeidung und 1 auf der Dimension Ängstlichkeit. Ein höherer Wert auf der Likert-Skala indiziert eine stärkere Ausprägung auf der Dimension Vermeidung bzw. Ängstlichkeit, einzig bei den negativ gepolten Items verhält es sich entgegengesetzt. Für jeden Teilnehmenden werden Ergebnisse für beide Dimensionen ermittelt. Wichtig ist, dass das Instrument keine Informationen über abgrenzbare Kategorien von Bindung generiert. Entsprechend der Konzeptualisierung des Bindungsstils sollen nach den Entwicklern nur die dimensionalen Werte betrachtet und interpretiert werden (vgl. Abschnitte 2.3.2 und 2.3.2.3).

In der vorliegenden Studie wurden, in Anlehnung an das Vorgehen von Fraley, Hefernan, Vicary und Brumbaugh (2011), einige Items des *BoBi* dahingehend umformuliert, dass die Erfassung des globalen, beziehungsunspezifischen Bindungsstils möglich war. Dies geschah auch vor dem Hintergrund, dass der globale Bindungsstil als personenbezogenes Merkmal betrachtet wird und nicht als beziehungsbezogenes Merkmal und sich somit besser in das Modell der Karrierewahl integrieren lässt (vgl. Abschnitt 2.3.2). Konkret wurde die Formulierung „mein Partner“ durch „andere“ oder „mir nahestehende Personen“ ersetzt (Beispiel: „Ich zeige anderen nicht gerne, wie es tief in mir aussieht.“). In einem einleitenden Text zum Fragebogen wurden die Teilnehmenden zum einen darauf hingewiesen, dass ihre Angaben sich darauf beziehen sollen, wie sie sich im Allgemeinen in engen zwischenmenschlichen Beziehungen (z. B. Paarbeziehungen, Freundschafts- oder Familienbeziehungen) fühlen oder verhalten. Zum anderen wurde erklärt, dass nicht der momentane Zustand erfasst werden soll, sondern allgemeine, zeitpunktunabhängige Tendenzen in ihrem Erleben und Verhalten.

Bei einer Überprüfung des Instruments von Neumann et al. (2007) lag die Reliabilität in einem guten, beinahe sehr guten Bereich (Vermeidung: $\alpha = .89$, Ängstlichkeit: $\alpha = .88$). Die Korrelation der beiden Skalen lag erwartungsgemäß lediglich bei $r = .05$. Ähnliche Tendenzen zeigten sich auch in anderen Studien (z. B. Schmidt, 2015: Vermeidung: $\alpha = .88$, Ängstlichkeit: $\alpha = .86$, $r = .07$). Auch die Konstruktvalidität und die konvergente Validität des Instruments konnte durch Neumann et al. (2007) bestätigt werden. In der vorliegenden Studie lag der Cronbachs- α -Koeffizient über die gesamte Stichprobe hinweg für die Dimension Vermeidung in einem guten Bereich (.86) und für die Dimension Ängstlichkeit in einem sehr guten Bereich (.90). Bei den Bachelorstudierenden betrug er für die beiden Dimensionen $\alpha = .86$ (Vermeidung) und $\alpha = .89$ (Ängstlichkeit) und lag damit für beide in einem guten Bereich. Bei den Referendaren lag er bei $\alpha = .87$ (Vermeidung) und bei $\alpha = .90$ (Ängstlichkeit) und damit im guten bzw. sehr guten Bereich. Für die drei Parcels, die im Rahmen der Analysen gebildet wurden (vgl. Abschnitt 8.4.1.2), lagen die Koeffizienten für die Bachelorstudierenden bei $\alpha = .81$, $\alpha = .77$ und $\alpha = .71$ (Vermeidung) und $\alpha = .83$, $\alpha = .81$ und $\alpha = .77$ (Ängstlichkeit), die für die Referendare lagen bei $\alpha = .79$, $\alpha = .78$ und $\alpha = .70$ (Vermeidung) und $\alpha = .81$, $\alpha = .80$ und $\alpha = .82$ (Ängstlichkeit) und damit überwiegend im guten, mindestens aber im befriedigenden Bereich. Auch die Überprüfung der Konstruktvalidität anhand einer Hauptkomponentenanalyse lieferte insgesamt überzeugende Ergebnisse, jedoch mit wenigen Einschränkungen (vgl. Abschnitt 9.1.2).

(4) Karriereaspiration: Die Karriereaspiration wurde mit Hilfe der deutschen Übersetzung des Instruments *Professional Engagement and Career Aspiration Scale (PECDA)*

von Watt und Richardson (2008) erfasst. Die deutsche Übersetzung stammt aus der Studie *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung* (EMW) von König und Kollegen (2011). Das Instrument zielt auf die Erhebung der Karriereaspiration angehender Lehrkräfte ab und setzt sich aus insgesamt 17 Items zusammen. Diese verteilen sich auf die vier Bereiche *geplante Ausdauer* (4 Items), *geplante Anstrengung* (4 Items), *Weiterbildungsaspiration* (5 Items) und *Führungsaspiration* (4 Items). Die Teilnehmenden werden in der Instruktion gebeten, auf einer Likert-Skala von 1 (*überhaupt nicht*) bis 7 (*äußerst*) anzugeben, inwieweit sie den Aussagen zu ihrer Karriereaspiration im Lehrerberuf zustimmen. Hohe Werte entsprechen hohen Ausprägungen auf den jeweiligen Bereichen. Ein Beispielitem für den Bereich *geplante Anstrengung* ist: „Wie stark werden Sie anstreben, eine wirksame Lehrerin*ein wirksamer Lehrer zu sein?“. Ein Beispielitem für den Bereich *geplante Ausdauer* stellt dar: „Wie sicher sind Sie sich, an einer Karriere als Lehrer*in festzuhalten?“. Ein Beispielitem für den Bereich *Weiterbildungsaspiration* stellt dar: „Inwieweit werden Sie anstreben an Kursen der Fort- und Weiterbildung teilzunehmen?“. Ein Beispielitem für den Bereich *Führungsaspiration* ist: „Inwieweit werden Sie anstreben Führungsverantwortung in Schulen zu haben?“.

In einer Studie von Watt und Richardson (2008) zeigte sich für alle vier Bereiche eine sehr gute interne Konsistenz (in der oben genannten Reihenfolge: $\alpha = .91$, $\alpha = .96$, $\alpha = .91$ und $\alpha = .91$). Dies bestätigen tendenziell auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie. So lagen die Cronbachs- α -Werte für die gesamte Stichprobe bei $\alpha = .84$, $\alpha = .96$, $\alpha = .84$ und $\alpha = .93$, für die Bachelorstudierenden bei $\alpha = .84$, $.96$, $.83$ und $.94$ und für die Referendare bei $\alpha = .84$, $\alpha = .96$, $\alpha = .85$ und $\alpha = .92$. und somit alle mindestens im guten Bereich. Auch die Überprüfung der Konstruktvalidität auf der Basis einer Hauptkomponentenanalyse lieferte überwiegend überzeugende Ergebnisse (vgl. Abschnitt 9.1.2).

(5) Lehrerselbstwirksamkeit: Die Lehrerselbstwirksamkeit wurde mit Hilfe der deutschen Übersetzung des Instruments *Scale for Teacher Self-Efficacy* (STSE; Pfitzner-Eden, Thiel & Horsley, 2014) erhoben. Das Instrument besteht aus insgesamt 12 Items, welche sich zu gleichen Teilen auf die Subskalen *Instructional Strategies* (Unterrichtsstrategien), *Classroom Management* (Klassenraummanagement) und *Student Engagement* (Schülerengagement) verteilen (vgl. Abschnitt 4.3). Die Teilnehmenden sollen auf einer Likert-Skala von 1 (*gar nicht überzeugt*) bis 7 (*völlig überzeugt*) angeben, inwieweit sie davon überzeugt sind, dass sie bestimmte Aufgaben und Anforderungen im Lehrerberuf erfolgreich bewältigen können. Beispielitems für die drei Subskalen sind: *Instructional Strategies*: „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie einschätzen können, inwiefern Schüler*innen den Unterrichtsstoff verstehen können?“, *Classroom Management*: „Wie

überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler*innen dazu bringen können, Regeln im Unterricht zu folgen?“, *Student Engagement*: „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler*innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren können?“. Hohe Werte auf den Subskalen entsprechen einer hoch ausgeprägten Lehrerselbstwirksamkeit.

In einer Studie von Pfitzner-Eden et al. (2014) lag die interne Konsistenz für die drei Subskalen bei $\alpha = .68$, $\alpha = .91$ und $\alpha = .80$ (in der oben genannten Reihenfolge). Diese Tendenz konnte in einer weiteren Studie mit $\alpha = .73$, $\alpha = .93$ und $\alpha = .76$ bestätigt werden (Pfitzner-Eden, 2015). Die zuerst genannte Studie ergab außerdem erste Anhaltspunkte für die Konstruktvalidität des Instruments (Pfitzner-Eden et al., 2014). In der vorliegenden Studie lag die interne Konsistenz für die gesamte Stichprobe (in oben genannter Reihenfolge), bei $\alpha = .75$, $\alpha = .90$ und $\alpha = .83$, für die Bachelorstudierenden bei $\alpha = .73$, $\alpha = .91$ und $\alpha = .83$ sowie für die Referendare bei $\alpha = .76$, $\alpha = .90$ und $\alpha = .83$. und somit für alle drei Bereiche mindestens im akzeptablen, teilweise sogar im sehr guten Bereich. Eine Überprüfung der Konstruktvalidität anhand einer Hauptkomponentenanalyse lieferte ebenfalls überzeugende Ergebnisse (vgl. Abschnitt 9.1.2).

8.4 Datenanalyse

Alle deskriptiven Statistiken sowie die weiterführenden Analysen (vgl. Abschnitt 9.3) wurden mit Hilfe der Software IBM SPSS, Version 25 durchgeführt, so etwa die Berechnung von Häufigkeiten, Reliabilitäten und Korrelationen sowie von *Mann-Whitney-U-Tests*. Die zentralen Analysen der Arbeit wurden mit der Software R, Version 1.1.463 (R Development Core Team, 2016) und dem Softwarepaket Lavaan, Version 0.6-3 (Rosseel, 2012) umgesetzt. Konkret wurden zur Überprüfung der Hypothesen vier Strukturgleichungsmodelle (englisch: Structural Equation Modeling; *SEM*) gerechnet.

8.4.1 Strukturgleichungsmodelle

SEM sind eine Spezialform der Kausalanalyse und bilden statistisch gesehen eine Kombination aus konfirmatorischer Faktorenanalyse und Regressions- bzw. Pfadanalyse. Im Rahmen von *SEM* wird geprüft, inwiefern empirische Daten und ein angenommenes theoretisches Modell miteinander vereinbar sind.

Ein besonderer Vorteil von *SEM* ist, dass darin sowohl manifeste (beobachtbare) als auch latente (nicht beobachtbare) Variablen berücksichtigt werden. Eine latente Variable wird dabei definiert als die Gemeinsamkeit aller entsprechenden manifesten Variablen. Um zwischen latenten und manifesten Variablen differenzieren zu können, wird in *SEM*

unterschieden zwischen dem Messmodell und dem Strukturmodell. Das Messmodell bezieht sich auf die Zusammenhänge zwischen latenten und manifesten Variablen. Das Strukturmodell bezieht sich dagegen auf die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen latenten Variablen. Weiterhin überzeugen *SEM* durch die Möglichkeit, eine Vielzahl komplexer Zusammenhänge innerhalb eines Modells simultan zu betrachten, statt – wie etwa bei mehreren Regressionsanalysen – nacheinander. Auch können im Rahmen von *SEM* zwei konkurrierende theoretische Modelle hinsichtlich ihrer Passung zu vorliegenden empirischen Daten miteinander verglichen werden (Bollen, 1989; Kline, 2016; Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016).

Prinzipien und Ablauf von *SEM* können anhand des fünfschrittigen Leitfadens von Kline (2016) verdeutlicht werden, an dem auch die Analysen der vorliegenden Arbeit orientiert sind. Der Leitfaden gliedert sich auf in die Schritte 1. Modellspezifikation, 2. Modellidentifikation, 3. Prüfung der Voraussetzungen der empirischen Daten, 4. Modellschätzung und 5. Ergebnisbericht. Diese fünf Schritte werden in den folgenden Abschnitten erläutert. Dabei werden laufend konkrete Rückbezüge auf die vorliegende Arbeit hergestellt.

8.4.1.1 Modellspezifikation

Zunächst muss das zu prüfende Modell hinsichtlich der betrachteten Konstrukte und angenommenen Zusammenhänge spezifiziert werden. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden zwei Modelle spezifiziert, ein Primär- und ein Alternativmodell.

Das Primärmodell (vgl. *Abbildung 6*) stellt das Modell dar, von dem ausgegangen wurde. Dieses sieht vor, dass es sich bei den Bindungsdimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit um exogene (unabhängige) Variablen handelt, die einen direkten negativen Einfluss auf die Lehrerselbstwirksamkeit nehmen. Die Lehrerselbstwirksamkeit ist im Modell als endogene (abhängige) Mediatorvariable konzipiert, die ihrerseits auf alle vier Bereiche der Karriereaspiration einen direkten positiven Einfluss nimmt. Die vier Bereiche stellen ebenfalls endogene Variablen dar. Die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelt somit den Zusammenhang zwischen den beiden Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration (volle Mediation).

Das Alternativmodell (vgl. *Abbildung 7*) baut auf dem Primärmodell auf, beinhaltet aber darüber hinaus direkte negative Effekte zwischen den beiden Bindungsdimensionen und allen vier Bereichen der Karriereaspiration. Vermeidung und Ängstlichkeit haben damit sowohl direkte als auch indirekte Effekte auf die vier Bereiche der Karriereaspiration (partielle Mediation).

Jedes der Modelle wurde für beide Kohorten geprüft. Die Prüfung des Alternativmodells diente dabei in erster Linie dazu, die Passung des Primärmodells zu stützen: Würde sich die Passung zwischen Alternativmodell und Daten als schlechter erweisen als zwischen Primärmodell und Daten, so kann dies als weiterer Hinweis auf die Gültigkeit des Primärmodells gewertet werden. Auch diente die Prüfung eines Alternativmodells dazu, die Gefahr eines Bestätigungsfehlers zu verringern.

8.4.1.2 Modellidentifikation

Nach Werner et al. (2016) werden in *SEM* verschiedene Parameter, etwa Faktorladungen oder Varianzen, zeitgleich so geschätzt, dass die empirischen Zusammenhänge der Indikatorvariablen insgesamt in dem Modell so gut wie möglich wiedergegeben werden. Bei der Modellidentifikation geht es nun um die Frage, ob die in den empirischen Daten enthaltenen Informationen ausreichen, um alle im Modell enthaltenen Parameter zu schätzen. Kline (2016) definiert fünf Voraussetzungen der Modellidentifikation:

- (1) Die Freiheitsgrade (df) des zu prüfenden Modells müssen mindestens gleich null sein. Es gilt $df = s - t$, wobei t der Anzahl der zu schätzenden Parameter im Modell entspricht und s der Anzahl der Einträge in der Kovarianzmatrix. Letztere sind definiert als $s = (k(k+1))/2$, mit k als Anzahl der Indikatorvariablen.
- (2) Die latenten, also nicht beobachtbaren Variablen müssen für die Überprüfung ihrer Zusammenhänge auf einer Skala verortbar sein.
- (3) Das Modell als Ganzes muss ein rekursives Modell mit definierter Richtung der angenommenen Konstrukteffekte sein.
- (4) Für die Berechnung von SEM bedarf es einer Mindestgröße, die unter anderem abhängig ist von der Komplexität des zu prüfenden Modells. Nach einer konservativen Schätzung von Jackson (2003) gilt $n = t*20$, mit t als Anzahl der zu schätzenden Parameter. Andere Autoren wiederum schlagen $n = t*10$ oder sogar $n = t*5$ vor. In den letzten Jahren hat sich in vielen Studien als ein Mindestkriterium $n \geq 200$ manifestiert (Kline, 2016; Loehlin, 2011; Weston & Gore, 2006).
- (5) Jede latente Variable muss durch mindestens zwei Indikatorvariablen (z. B. verschiedene Subskalen eines Fragebogens) gemessen werden.

In der vorliegenden Untersuchung konnten alle Voraussetzungen für die Modellidentifikation als erfüllt betrachtet werden. So lagen die Freiheitsgrade (Kriterium 1) in beiden Modellen für beide Kohorten sowohl auf der Ebene der einzelnen latenten Variablen als auch auf der Ebene des Gesamtmodells immer mindestens bei null, in der Regel jedoch

oberhalb von null. Die Skalierung der latenten Variablen (Kriterium 2) erfolgte in der vorliegenden Studie nach der *Unit Loading Identification* Methode (ULI; Kline, 2016), wobei jeweils die Skala mit der höchsten internen Konsistenz bzw. das Item mit der stärksten Faktorladung als Referenzskala bzw. -item auf 1 gesetzt wurde. Weiterhin wurden beide Strukturmodelle als rekursive Modelle definiert (Kriterium 3). Das Kriterium der Stichprobengröße (Kriterium 4) von $n \geq t * 5$ wurde mit $t = 88$ (Primärmodell) und $t = 96$ (Alternativmodell) lediglich für die Kohorte der Referendare ($n = 514$) erfüllt. Für die Gruppe der Studierenden war jedoch das Mindestkriterium von $n \geq 200$ erfüllt. Zudem wurde jede latente Variable durch mindestens drei manifeste Variablen operationalisiert (Kriterium 5). Im Falle des Bindungskonstrukts wurde in Anlehnung an Firsick (2016) auf die Methode des Parceling zurückgegriffen. Parceling ist eine häufig in *SEM* eingesetzte Technik, bei der die Items zur Bestimmung eines Faktors in einer oder mehreren Gruppen zusammengefasst und dann als Indikatoren für latente Konstrukte eingesetzt werden. Für die Items wird angenommen, dass sie homogen sind und ein gemeinsames unidimensionales Konstrukt widerspiegeln. Die Anwendung von Parceling ist etwa dann sinnvoll, wenn es in einem Fragebogen keine Subskalen gibt, sodass ohne die Bildung von Parcels im Rahmen eines *SEM* sämtliche Items des Instruments als einzelne Indikatoren Betrachtung finden müssten (T. D. Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002). Parceling birgt sowohl auf der Ebene der Psychometrie als auch auf Modellebene Vor- wie auch Nachteile. Diese werden in Abschnitt 10.3 diskutiert. Konkret wurden die latenten Variablen wie folgt operationalisiert:

Bindungsstil: Das latente Konstrukt des Bindungsstils wurde mit drei Parcels pro Bindungsdimension operationalisiert (vgl. Abschnitt 9.2.3). Zwischen allen Indikatorvariablen wurden zusätzlich Kovarianz-Pfade eingefügt.

Lehrerelbstwirksamkeit: Das latente Konstrukt der Lehrerelbstwirksamkeit wurde für beide Kohorten in beiden Modellen durch die drei Subskalen *Instructional Strategies*, *Classroom Management* und *Student Engagement* operationalisiert. Auch hier wurden zwischen allen drei Subskalen Kovarianz-Pfade eingefügt.

Karriereaspiration: Da es sich bei Karriereaspiration nicht um ein homogenes Konstrukt handelt, wurden die vier Bereiche geplante Anstrengung, geplante Ausdauer, Weiterbildungsaspiration und Führungsaspiration als einzelne latente Konstrukte in das *SEM* aufgenommen. Da im *PECDA*-Fragebogen jedes dieser latenten Konstrukte lediglich durch maximal fünf einzelne Items erfasst wird, war es nicht sinnvoll, für die Operationalisierung Subskalen bzw. Parcels zu bilden. Stattdessen wurden die jeweils zu einem Bereich gehörenden Items als die Indikatoren definiert. Dieses Vorgehen birgt zwar die Gefahr einer verringerten internen Konsistenz, dieses Risiko ist vorliegend jedoch

aufgrund der sehr geringen Itemanzahl je Bereich als gering einzuschätzen (T. D. Little et al., 2002).

8.4.1.3 Prüfung der methodischen Voraussetzungen

Dieser Schritt zeichnet sich dadurch aus, dass die Schätzmethode festgelegt wird und die geltenden Voraussetzungen für die entsprechende Methode überprüft werden. Als Schätzmethode für die Analysen wurde die Maximum Likelihood-Methode (ML-Methode) ausgewählt, die derzeit das allgemein etablierte Verfahren für SEM darstellt. Diese Methode wird nach Werner et al. (2016) so angewandt, „[...] dass bei Gültigkeit der – von den Parametern abhängigen – modelltheoretischen Kovarianzmatrix in der Population die Likelihood (Plausibilität bzw. Wahrscheinlichkeit) maximal wird, in einer Stichprobe die gegebene empirische Kovarianzmatrix vorzufinden“ (S. 957). Als Voraussetzungen für die ML-Methode müssen folgende Aspekte vorab überprüft werden:

- (1) Intervallskalierung: Die Messinstrumente sollen die Daten auf Intervallskalenniveau erfassen.
- (2) Reliabilitäten der Instrumente: Die eingesetzten Instrumente sollen gute Reliabilitäten aufweisen.
- (3) Fehlende Werte: Der Datensatz sollte keine fehlenden Werte beinhalten. Ist dies dennoch der Fall, muss diesem Problem gezielt begegnet werden.
- (4) Extremwerte: Extremwerte müssen gegebenenfalls vorab eliminiert werden.
- (5) Multivariate Normalverteilung: Die vorliegenden Daten sollen eine multivariate Normalverteilung aufweisen.
- (6) Linearität: Zwischen latenter und manifester Variable soll ein linearer Zusammenhang bestehen.
- (7) Multikollinearität: Variablen, die in das SEM aufgenommen werden und als unterschiedlich konzeptualisiert sind, dürfen nicht stark miteinander korreliert sein, da es sonst schwierig ist, ihren individuellen Beitrag zu bestimmen.

Während einige Autoren die Meinung vertreten, dass die Daten auf Intervallskalenniveau erfasst werden müssen (Kline, 2016) – worunter eine Likert-Skala strenggenommen nicht fällt –, argumentieren andere, dass auch Likert-Skalen im Rahmen der ML-Methode verwendet werden können, wenn es hinreichend viele Abstufungen gibt (Bentler & Chou, 1987; Rhemtulla, Brosseau-Liard & Savalei, 2012). Die Instrumente, die in der vorliegenden Studie zur Überprüfung der Modelle eingesetzt wurden, wiesen alle

eine mindestens 7-stufige Likert-Skala auf und können somit als hinreichend ausdifferenziert betrachtet werden (Kriterium 1). Die eingesetzten Instrumente wurden zum einen, wie oben beschrieben, entsprechend der den Forschungsfragen zugrundeliegenden Theorie ausgewählt. Zum anderen wurden lediglich Fragebogeninstrumente ausgewählt, die sich in vergleichbaren Studien durch eine hohe interne Konsistenz ausgezeichnet haben. Auch für die vorliegenden Daten wurden die Cronbachs- α -Koeffizienten für jede der Subskalen der Instrumente ermittelt (Kriterium 2). Die Ergebnisse hierzu werden in Abschnitt 8.3 vorgestellt. Weiterhin wurden die Daten alle hinsichtlich fehlender Werte (Kriterium 3), Extremwerte (Kriterium 4), Normalverteilung (Kriterium 5), Linearität (Kriterium 6) sowie Multikollinearität (Kriterium 7) überprüft. Die Ergebnisse dieser Überprüfungen werden in den Abschnitten 9.1.1 und 9.2.1 dargestellt.

8.4.1.4 Modellschätzung

Vollständige *SEM* setzen sich aus mehreren Messmodellen sowie einem Strukturmodell zusammen. Die statistischen Analysen basieren auf Systemen linearer Gleichungen bzw. Matrizen. Konkret werden die sich aus den Daten ergebende empirische Kovarianzmatrix und die modelltheoretische Kovarianzmatrix miteinander verglichen. Dabei werden verschiedene Parameter, wie Faktorladungen latenter Variablen auf manifeste Variablen und Varianzen der Messfehlervariablen, so geschätzt, dass die Abweichungen zwischen empirischer und modelltheoretischer Kovarianzmatrix möglichst gering sind. Diese Abweichungen werden als Residuen bezeichnet. Je kleiner die Residuen sind, desto besser ist der Modell-Fit, also die Passung zwischen dem angenommenen Modell und den Daten (Kline, 2016). Das konkrete Vorgehen im Rahmen der Modellschätzung gestaltet sich wie folgt:

(1) Messmodell: Zunächst werden wahlweise Hauptkomponentenanalysen, explorative oder konfirmatorische Faktorenanalysen für die einzelnen latenten Konstrukte des Modells durchgeführt (Mulaik & Millsap, 2000). Zeichnen sich dabei z. B. geringe Faktorladungen oder Faktorladungen auf dem falschen Konstrukt ab, müssen Modifikationen im Bereich des Messmodells durchgeführt werden. Anschließend wird modellübergreifend eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Auf der Basis der Analysen wird der direkte Effekt der latenten Variablen auf entsprechende manifeste Variablen geschätzt. Anteile der manifesten Variablen, die nicht durch das latente Konstrukt erklärbar sind, werden jeweils durch Messfehlervariablen dargestellt (Werner et al., 2016).

(2) Strukturmodell: Wenn die Passung im Messmodell sichergestellt ist, können in einem zweiten Schritt die für die Forschungsfrage relevanten Zusammenhänge direkt

auf der Ebene der latenten Konstrukte analysiert werden. Auch im Rahmen des Strukturmodells geht man davon aus, dass ein latentes Konstrukt niemals gänzlich durch ein anderes Konstrukt vorhergesagt werden kann, sondern immer auch unerklärliche Varianzanteile aufweist. Da diese Anteile auf latenter Ebene nicht genau bestimmbar sind, werden sie im Rahmen von *SEM* als Modellparameter geschätzt und als Varianz von sogenannten Residualvariablen angegeben. Um die Passung zwischen Modell und Daten (Modell-Fit) zu beurteilen, finden im Rahmen der ML-Schätzmethode die Ergebnisse des χ^2 -Tests sowie verschiedene deskriptive Kriterien Betrachtung (Werner et al., 2016):

χ^2 : Der χ^2 -Test überprüft die Gesamtanpassungsgüte mit Hilfe eines Vergleichs von Kovarianzmatrix des angenommenen Modells und Kovarianzmatrix der Population. Dabei wird die Nullhypothese getestet. Ein signifikanter Wert spricht dafür, dass das angenommene Modell und die vorliegenden Daten sich signifikant voneinander unterscheiden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mit steigendem Stichprobenumfang auch die Teststärke wächst, sodass bereits kleinste Abweichungen zu signifikanten Ergebnissen führen. Eid, Gollwitzer und Schmitt (2017) empfehlen deshalb, bei großen Stichproben zusätzlich zum Ergebnis des χ^2 -Test die Größe der Abweichung zwischen angenommenem Modell und empirischen Daten auf Basis der Residuen zu betrachten.

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): Der RMSEA-Wert stellt ein deskriptives Gütekriterium dar und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Er ist nach Steiger und Lind (1980) ein Index zur Bestimmung der näherungsweise Passung zwischen dem angenommenen Modell und den empirischen Daten, unter Berücksichtigung von Stichprobengröße und Freiheitsgraden. Je kleiner der RMSEA ist, desto besser ist die angenommene Passung. Nach Hu und Bentler (1999) sprechen Werte bis .06 für eine gute Passung. Weston und Gore (2006) argumentieren dagegen, dass diese Vorgabe für Stichproben mit $N \leq 500$ zu strikt sei. Sie sprechen sich dafür aus, dass in diesem Falle RMSEA-Werte $< .10$ noch für eine akzeptable Passung sprechen. Auf dieser Betrachtungsweise basieren auch die Bewertungen in der vorliegenden Untersuchung. Zusätzlich zu dem Wert sollte nach Werner et al. (2016) auch ein Konfidenzintervall bestimmt werden. Dieses ermöglicht eine Einschätzung der Genauigkeit des RMSEA-Werts.

Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): Der SRMR-Wert hat als ein weiteres deskriptives Gütekriterium ebenfalls einen Wertebereich von 0 bis 1 und ist nach Bentler (1995) definiert als die Quadratwurzel aus dem Mittelwert der quadrierten Residuen. Er stellt also ein Maß zur Beschreibung des durchschnittlichen Residuums dar. Werte $< .08$ deuten auf eine akzeptable Passung zwischen den empirischen Daten und dem angenommenen Modell hin (Eid et al., 2017).

Comparative-Fit-Index (CFI): Auch der CFI-Wert ist ein deskriptives Gütekriterium und hat einen Wertebereich von 0 bis 1. Er bezieht sich nach Bentler (1990) auf einen Vergleich zwischen dem angenommenen Modell und dem sogenannten Unabhängigkeitsmodell (Annahme der Unabhängigkeit der Variablen). Hu und Bentler (1999) werten einen CFI > .95 als Hinweis auf eine gute Passung. Wie beim RMSEA argumentieren Weston und Gore (2006) auch beim CFI, dass diese Vorgabe für Stichproben mit $N \leq 500$ zu strikt sei. Sie sprechen sich dafür aus, dass bei dieser Stichprobengröße RMSEA-Werte > .90 noch auf eine akzeptable Passung hinweise. Auf diesem Cut-Off-Wert basieren auch die vorliegenden Bewertungen.

8.4.1.5 Ergebnisbericht

In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse zum primären sowie zum alternativen Modell hinsichtlich Modell-Fit, Pfad-/Struktur-Koeffizienten und Parameterschätzungen dargestellt. Weiterhin werden Primär- und Alternativmodell hinsichtlich ihrer Passung zu den Daten miteinander verglichen. Im vorliegenden Fall handelt es sich bei den beiden Modellen um hierarchisch verschachtelte Modelle, deshalb konnte der Modellvergleich mit Hilfe des *Chi-square difference*-Tests erfolgen (Kline, 2016).

8.4.2 Weitere Analysen

In der vorliegenden Studie war es nicht möglich, das Geschlecht systematisch als Kontrollvariablen in das Modell miteinzuschließen, da es sich hierbei einerseits um keine intervallskalierte Variable handelt. Andererseits waren die männlichen Studienteilnehmenden sowohl in der Kohorte der Referendare als auch in der Kohorte der Studierenden stark unterrepräsentiert, was die Möglichkeit zur Durchführung eines geschlechtsspezifischen Vergleichs mit separaten Modellen für männliche und weibliche Studienteilnehmende stark erschwerte. Aus diesen Gründen wurde im Anschluss an die genannten Analysen anhand eines Mann-Whitney-U-Tests (zweiseitig) überprüft, ob hinsichtlich der zentralen Konstrukte Bindungsstil, Karriereaspiration und Lehrerselbstwirksamkeit für eine oder beide der Kohorten geschlechterspezifische Unterschiede vorlagen. Der Mann-Whitney-U-Test stellt, als Alternative zum t-Test, eine Möglichkeit dar, unabhängige Stichproben bei nicht-normalverteilten Daten miteinander zu vergleichen.

Weiterhin wurde untersucht, inwiefern sich die Studierenden hinsichtlich ihrer Lehrerselbstwirksamkeit von den Referendaren unterscheiden. Da die Lehrerselbstwirksamkeit im Rahmen der Studie als vermittelnde Variable zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration angenommen wurde, kam ihr eine besondere Bedeutung zu. Es wurde angenommen, dass sich zwischen den beiden Kohorten hinsichtlich der Lehrerselbstwirksamkeit Unterschiede zeigen. Ausgangspunkt dieser Überlegung war, dass angehende

Lehrkräfte, die bereits im Referendariat sind, mehr und vielfältigere Lerngelegenheiten haben als angehende Lehrkräfte im Bachelorstudium. Auch diese Annahme wurde anhand eines Mann-Whitney-U-Tests (zweiseitig) überprüft.

9 ERGEBNISSE

Nachfolgend wird über die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung berichtet. Nach der Beschreibung der Datenvorbereitung und der deskriptiven Analysen werden die Ergebnisse zu den Modellprüfungen und zu weiteren Analysen vorgestellt. Die Darstellungen erfolgen in weiten Teilen getrennt nach Studierenden und Referendaren.

9.1 Vorbereitung der Daten und deskriptive Analysen

Zur Vorbereitung der Daten wurden zunächst eine Datenbereinigung (Aussortieren unvollständiger Datensätze, Feststellung und Eliminierung von Extremwerten und Analyse fehlender Werte) sowie eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Letztere diente der Überprüfung der Konstruktvalidität. Weiterhin wurden die paarweisen Korrelationen zwischen den Konstrukten ermittelt. Die Umsetzung all dieser Analysen erfolgte mit Hilfe der Software IBM SPSS, Version 25.

9.1.1 Datenbereinigung und Stichprobenumfang

Insgesamt nahmen 449 Studierende und 670 Referendare an den Befragungen teil. In einem ersten Schritt wurden diejenigen Datensätze aussortiert, bei denen der *BoBi*, als für die Fragestellung zentrales Instrument, vollständig unbearbeitet geblieben war. In einem zweiten Schritt wurden Skalenwerte für die Subbereiche der verschiedenen Instrumente gebildet. Die Daten wurden dann auf Skalenebene auf Extremwerte überprüft. Als Extremwerte wurden Werte betrachtet, die drei Interquartilsabstände oberhalb des oberen oder unterhalb des unteren Quartils lagen. Dazu fanden die Boxplots zu den beiden Bindungsdimensionen des *BoBi* (Ängstlichkeit und Vermeidung), zu den vier Bereichen des *PECDA* (geplante Anstrengung, geplante Ausdauer, Weiterbildungsaspiration und Führungsaspiration) und zu den drei Subskalen der *STSE* (*Instructional Strategies*, *Classroom Management* und *Student Engagement*) Betrachtung. Es zeigten sich ein Extremwert für die Skala *Student Engagement*, zwei Extremwerte für die Skala geplante Anstrengung und drei Extremwerte für die Skala Weiterbildungsaspiration. Alle Extremwerte wurden ausgeschlossen. Darüber hinaus lagen lediglich milde Ausreißer vor. In die Analysen gingen letztlich für die Studierenden 381 Datensätze und für die Referendare 514 Datensätzen ein.

Auf dieser Datenbasis wurde im nächsten Schritt eine Analyse der fehlenden Werte durchgeführt. Hier zeigte sich, dass für keines der Items der Fragebogeninstrumente die kritischen 5 % fehlender Werte überschritten wurden. Insbesondere im Hinblick auf die Größe der vorliegenden Stichprobe war somit nicht mit einschränkenden Verlusten in

der Teststärke der Fragebögen zu rechnen (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

9.1.2 Hauptkomponentenanalysen

Als Nächstes wurden für die auf der Basis von *BoBi*, *PECDA* und *STSE* gewonnenen Daten Hauptkomponentenanalysen durchgeführt, um die Struktur im Rahmen der Messmodelle zu überprüfen. Vorgehen und Ergebnisse werden nachfolgend vorgestellt.

(1) Bindungsstil: Zur Überprüfung der Struktur des *BoBi* wurden die Daten zunächst auf die Anwendbarkeit der Hauptfaktorenanalyse hin überprüft: In der Korrelationsmatrix zeigten sich sowohl für die Studierenden als auch für die Referendare ausreichend viele Werte über .30. Der *Kaiser-Meyer-Olkin*-Wert lag für die Studierenden bei .89 und für die Referendare bei .90 und somit deutlich über dem von Kaiser (1970) empfohlenen Mindestwert von .60. Weiterhin zeigte sich im *Bartlett*-Test auf Sphärizität für beide Kohorten die geforderte statistische Signifikanz mit $p < .001$ (Arsham & Lovric, 2011). Alle Voraussetzungen zur Anwendung der Analyse waren somit erfüllt.

In der Hauptkomponentenanalyse zeigten sich für die Studierenden 7 und für die Referendare 6 Komponenten mit einem Eigenwert über 1. Diese Komponenten klärten für die Gruppe der Studierenden rund 58 % und für die Gruppe der Referendare rund 56 % der Gesamtvarianz auf. Im Detail lagen die Eigenwerte für die Studierenden für die ersten 8 Komponenten bei 8.35, 5.06, 2.21, 1.73, 1.49, 1.18, 1.10 und 0.93. Die Varianzaufklärungen lagen für diese 8 Komponenten bei rund 23 %, 14 %, 6 %, 5 %, 4 %, 3 %, 3 % und 3 %. Für die Referendare ergaben sich für die ersten 7 Komponenten Eigenwerte von 8.53, 4.45, 1.99, 1.86, 1.39, 1.07 und 0.96 und Varianzaufklärungswerte von rund 24 %, 15 %, 6 %, 5 %, 4 %, 3 % und 3 %. Es zeigte sich also für keine der Kohorten ein deutlicher Sprung nach der 7. bzw. 6. Komponente. Ähnlich verhielt es sich bei der anschließenden Analyse der Screeplots. Auch hier wurde für beide Kohorten der deutlichste Sprung zwischen der 2. und der 3. Komponente deutlich.

Aufgrund dieser Tatsachen und aufgrund inhaltlicher Kriterien der Items wurde entschieden, weitere Untersuchungen durchzuführen, bei denen vorab zwei Komponenten festgelegt wurden. Diese zwei Komponenten klärten zusammen rund 37 % (Studierende) bzw. 39 % (Referendare) der Gesamtvarianz auf. Weiterhin wurde eine *Varimax-Rotation* mit *Kaiser-Normalisierung* (Kaiser, 1958) unter Vorgabe von zwei Komponenten durchgeführt, um Aufschluss über die genaue Zuordnung der Items zu den Komponenten zu erhalten. Dabei zeigte sich für beide Kohorten größtenteils eine erwartungs-

gemäße Zuordnung zu den beiden Komponenten. Einige Items auf der Dimension Vermeidung erwiesen sich jedoch als problematisch. So ließen sich die folgenden fünf Items bei keiner der beiden Kohorten eindeutig einer der beiden Komponenten zuordnen:

- „Ich fühle mich wohl, wenn ich von anderen abhängig bin.“
- „Ich habe Schwierigkeiten damit zuzulassen, von anderen mir nahestehenden Personen abhängig zu sein.“
- „Ich möchte anderen nahe sein, halte mich aber dennoch zurück.“
- „Es fällt mir nicht schwer, mir nahestehende Personen um Trost, Hilfe oder einen Rat zu bitten.“
- „Ich werde nervös, wenn eine andere Person mir zu nahe kommt.“

Es wurde entschieden, diese Items aus den weiteren Analysen auszuschließen, da sie keinen ausreichenden Beitrag zur Operationalisierung der Bindungsdimension Vermeidung leisten und sich negativ auf die interne Konsistenz auswirken.⁹ Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse dafür sprechen, dass sich der *BoBi* wie angedacht aus zwei Komponenten zusammensetzt, wobei es sich bei der ersten Komponente um die Dimension Ängstlichkeit handelt und bei der zweiten Komponente um die Dimension Vermeidung.

(2) Karriereaspiration: Die Überprüfung der Anwendbarkeit einer Hauptkomponentenanalyse auf die Daten fiel auch für das *PECDA*-Instrument positiv aus; so zeigten sich für beide Kohorten in der Korrelationsmatrix ausreichend viele Werte über .30. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert lag für beide Kohorten bei .88 und somit deutlich über dem von Kaiser (1970) empfohlenen Mindestwert von .60. Im Bartlett-Test auf Sphärizität zeigte sich die geforderte statistische Signifikanz mit $p < .001$ (Arsham & Lovric, 2011).

In der Hauptkomponentenanalyse ergaben sich für beide Kohorten insgesamt 4 Komponenten mit einem Eigenwert über 1, die insgesamt rund 76 % (Studierende) bzw. 77 % (Referendare) der Gesamtvarianz aufklärten. Die Eigenwerte lagen für die Studierenden bei 6.53, 3.19, 2.23, 1.01 und 0.79, die Varianzaufklärungen lagen für diese fünf Eigenwerte bei rund 39 %, 19 %, 13 %, 6 % und 5 %. Für die Referendare lagen die Eigenwerte bei 6.80, 2.84, 2.37, 1.04 und 0.68 und die entsprechenden Varianzaufklärungen bei rund 40 %, 17 %, 14 %, 6 % und 4 %. Für beide Kohorten zeigte sich somit ein deutlicher Sprung zwischen der 4. und der 5. Komponente. Auch die Ana-

⁹ Die weiter oben genannten internen Konsistenzen beziehen sich bereits auf den reduzierten Itempool.

lyse des Screeplots ergab einen deutlichen Sprung nach der vierten Komponente. Weiterhin wurde auf der Basis der *Varimax-Rotation* mit *Kaiser-Normalisierung* (Kaiser, 1958) eine größtenteils erwartungsgemäße Zuordnung der Items zu den vier Komponenten deutlich. Problematisch erschien für beide Kohorten lediglich das Item „*Inwieweit werden Sie anstreben, weiterhin zu lernen, wie Sie Ihre Fähigkeiten zu unterrichten verbessern können?*“. Hier war keine eindeutige Zuordnung zu der 3. oder der 4. Komponente möglich. Aufgrund dieser Tatsache wurde auch hier die Entscheidung getroffen, das Item aus den weiteren Analysen auszuschließen.¹⁰ Insgesamt kann aufgrund der Itemclusterung angenommen werden, dass es sich bei der ersten Komponente um *geplante Ausdauer*, bei der zweiten Komponente um *Führungsaspiration*, bei der dritten Komponente um *Weiterbildungsaspiration* und bei der vierten Komponente um *geplante Anstrengung* handelt. Die Ergebnisse sprechen somit dafür, dass der *PECDA*-Fragebogen in der vorliegenden Untersuchung, wie von den Entwicklern angedacht, vier Komponenten erfasst hat.

(3) *LehrerSelbstwirksamkeit*: Auch für das *STSE*-Instrument fiel die Überprüfung der Anwendbarkeit einer Hauptkomponentenanalyse auf die Daten positiv aus: Es zeigten sich in der Korrelationsmatrix für beide Kohorten ausreichend viele Werte über .30. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert lag bei .90 (Studierende) bzw. .89 (Referendare) und somit deutlich über dem von Kaiser (1970) empfohlenen Mindestwert von .60. Im Bartlett-Test auf Sphärizität zeigte sich für beide Gruppen die geforderte statistische Signifikanz mit $p < .001$ (Arsham & Lovric, 2011).

In der Hauptkomponentenanalyse ergaben sich für die Studierenden insgesamt 2 Komponenten mit einem Eigenwert über 1, die rund 60 % der Gesamtvarianz aufklärten. Bei den Referendaren zeigten sich dagegen drei Komponenten mit einem Eigenwert über 1, die rund 68 % der Varianz aufklärten. Im Detail lagen die Eigenwerte für die Studierenden für die ersten 3 Komponenten bei 5.78, 1.40 und 0.92 und die entsprechenden Varianzaufklärungen bei rund 48 %, 12 % und 8 %. Bei den Referendaren lagen die Eigenwerte für die ersten 4 Komponenten bei 5.65, 1.40, 1.09 und 0.65 und die Varianzaufklärungen bei rund 47 %, 12 %, 9 % und 5 %. Auch die Analyse der Screeplots ergab einen deutlichen Sprung nach der zweiten (Studierende) bzw. nach der dritten (Referendare) Komponente. Für die Referendare zeigte sich auf der Basis der *Varimax-Rotation* mit *Kaiser-Normalisierung* (Kaiser, 1958) eine erwartungsgemäße Zuordnung der Items zu den drei Komponenten, sodass aufgrund der Itemclusterung

¹⁰ Die weiter oben genannten internen Konsistenzen beziehen sich auch in diesem Fall auf den reduzierten Itempool.

davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei der ersten Komponente um *Instructional Strategies*, bei der zweiten Komponente um *Classroom Management* und bei der dritten Komponente um *Student Engagement* handelt. Für die Studierenden lag mit nur zwei Komponenten keine Itemclusterung entsprechend der gedachten Struktur des STSE-Instruments vor. Aufgrund der passenden Ergebnisse, die sich bei der Gruppe der Referendare gezeigt hatten, und aufgrund inhaltlicher Kriterien der Items wurde die Entscheidung getroffen, weitere Untersuchungen bei der Gruppe der Studierenden unter der Vorgabe von drei Komponenten durchzuführen. Diese drei Komponenten klärten zusammen 67 % der Gesamtvarianz auf. Weiterhin wurde eine Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung unter Vorgabe von drei Komponenten durchgeführt, um Auskunft über die genaue Zuordnung der Items zu den Komponenten zu erhalten. Dabei zeigte sich nun auch für die Kohorte der Studierenden eine erwartungsgemäße Zuordnung der Items zu den drei Komponenten. Insgesamt sprechen die Ergebnisse somit dafür, dass sich das STSE-Instrument, wie auch angedacht, aus drei Komponenten zusammensetzt.

9.1.3 Interkorrelationen

Die Interpretation der Korrelationskoeffizienten nach Spearman (nicht-parametrische Korrelation) erfolgte auf der Basis des Kriteriums nach Cohen (1988), wonach $|r| \geq .10$ für eine schwache, $|r| \geq .30$ für eine mittlere und $|r| \geq .50$ für eine starke Korrelation spricht. Erwartungsgemäß zeigten sich zwischen den drei Parcels für die Dimension Vermeidung wie auch zwischen den drei Parcels für die Dimension Ängstlichkeit jeweils für beide Kohorten signifikante Korrelationen, die meist stark ausgeprägt waren. Ebenfalls erwartungsgemäß zeigten sich zwischen den vier Bereichen der Karriereaspiration überwiegend signifikant positive Korrelationen von mittlerer bis starker Ausprägung. Einzig die Führungsaspiration wies überwiegend schwache Korrelationen zu den anderen Bereichen der Karriereaspiration auf. Auch zwischen den drei Subskalen der Lehrerselbstwirksamkeit zeigten sich signifikant positive Zusammenhänge von überwiegend starker Ausprägung.

Zwischen den beiden Bindungsdimensionen und der Lehrerselbstwirksamkeit zeigten sich sowohl für die Gruppe der Studierenden als auch für die Gruppe der Referendare signifikant negative Zusammenhänge von schwacher Ausprägung. Zwischen den beiden Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration fanden sich sowohl für die Studierenden als auch für die Referendare nur teilweise signifikante Zusammenhänge. Diese lagen, mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen Bindungsstil und Führungsaspiration (Kohorte der Studierenden), alle im schwach negativen Bereich. Für die Führungsaspiration zeigte sich bei den Studierenden dagegen eine leicht positive Korrelation (nicht signifikant). Zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und den

vier Bereichen der Karriereaspiration zeigten sich durchgehend signifikant positive Korrelationen von schwacher Ausprägung. Die einzelnen Korrelationskoeffizienten können im Detail Tabelle 5 (Studierende) und Tabelle 6 (Referendare) entnommen werden.

Tabelle 5
Interkorrelationen der untersuchten Variablen (Studierende)

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Vermeidung	-															
2. Ängstlichkeit	.20**	-														
3. Lehrerselbst-wirksamkeit	-.12*	-.13**	-													
4. Geplante Anstrengung	-.09	-.18**	.28**	-												
5. Geplante Ausdauer	-.12*	-.12*	.25**	.50**	-											
6. Weiterbildungs-aspiration	-.07	-.16**	.25**	.59**	.34**	-										
7. Führungsaspiration	.08	.09	.11*	.15**	.11*	.29**	-									
8. Parcel1 Vermeidung	.82**	.00	-.14**	-.22**	-.12*	-.14**	.09	-								
9. Parcel2 Vermeidung	.80**	.33**	-.10	-.15**	-.09	-.16**	.08	.46**	-							
10. Parcel3 Vermeidung	.83**	.19**	-.16**	-.10	-.06	-.12*	.02	.54**	.56**	-						
11. Parcel1 Ängstlichkeit	.30**	.80**	-.10	-.17**	-.11*	-.13*	.10	.15**	.41**	.20**	-					
12. Parcel2 Ängstlichkeit	.18**	.85**	-.06	.01	-.06	.02	.09	-.01	.25**	.21**	.50**	-				
13. Parcel3 Ängstlichkeit	.27**	.82**	-.12*	-.10	-.13*	-.07	.01	-.13*	.16**	.06	.56**	.54**	-			
14. Classr. Mgmt.	-.12*	-.14**	.87**	.19**	.24**	.17**	.12*	-.11*	-.06	-.19**	-.04	-.12*	-.12*	-		
15. Instr. Strat.	-.10	-.11*	.82**	.25**	.24**	.24**	.06	-.12*	-.05	-.11*	-.11*	-.00	-.04	.59**	-	
16. Stud. Eng.	-.13*	-.10	.82**	.30**	.15**	.27**	.09	-.12*	-.04	-.10*	-.13**	-.04	-.14**	.52**	.59**	-

Anmerkungen. $n = 381$. Nichtparametrische Korrelation nach Spearman. * $p < .05$, ** $p < .01$. Instr. Strat. = Instructional Strategies, Classr. Mgmt. = Classroom Management, Stud. Eng. = Student Engagement (Subskalen STSE; Lehrerselbstwirksamkeit). M und SD werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 6
Interkorrelationen der untersuchten Variablen (Referendare)

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Vermeidung	–															
2. Ängstlichkeit	.18**	–														
3. Lehrerselbst-wirksamkeit	-.17**	-.20**	–													
4. Geplante Anstrengung	-.09*	-.09*	.33**	–												
5. Geplante Ausdauer	-.08*	-.15**	.38**	.53**	–											
6. Weiterbildungs-aspiration	-.13**	-.09*	.29**	.59**	.34**	–										
7. Führungsaspiration	-.03	-.06	.21**	.18**	.18**	.32**	–									
8. Parcel1 Vermeidung	.83**	.02	-.08	-.08	-.01	-.14**	.01	–								
9. Parcel2 Vermeidung	.83**	.23**	-.18**	-.07	-.12**	-.08	-.10*	.49**	–							
10. Parcel3 Vermeidung	.78**	.32**	-.20**	-.09	-.13**	-.07	-.01	.46**	.62**	–						
11. Parcel1 Ängstlichkeit	.28**	.80**	-.18**	-.15**	-.10*	-.13**	.02	.16**	.31**	.33**	–					
12. Parcel2 Ängstlichkeit	.16**	.85**	-.14**	-.03	-.15**	-.01	-.08	.020	.17**	.31**	.53**	–				
13. Parcel3 Ängstlichkeit	.03	.87**	-.21**	-.09	-.15**	-.12**	-.08	-.11*	.12**	.19**	.56**	.58**	–			
14. Classr. Mgmt.	-.15**	-.24**	.83**	.27**	.34**	.26**	.21**	-.05	-.18**	-.17**	-.17**	-.18**	-.25**	–		
15. Instr. Strat.	-.12**	-.14**	.78**	.25**	.28**	.20**	.18**	-.07	-.12**	-.15**	-.16**	-.10*	-.12**	.48**	–	
16. Stud. Eng.	-.14**	-.12**	.83**	.34**	.34**	.26**	.17**	-.08	-.14**	-.16**	-.11*	-.07	-.14**	.54**	.54**	–

Anmerkungen. $n = 514$. Nichtparametrische Korrelation nach Spearman. * $p < .05$, ** $p < .01$. Instr. Strat. = Instructional Strategies, Classr. Mgmt. = Classroom Management, Stud. Eng. = Student Engagement (Subskalen *STSE*; Lehrerselbstwirksamkeit). *M* und *SD* werden in Tabelle 7 dargestellt.

9.2 Ergebnisse zur Überprüfung der angenommenen Modelle

Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse hinsichtlich der Prüfung der Voraussetzungen zur Durchführung der *SEM* berichtet. Anschließend werden die Analysen und Ergebnisse zu den Messmodellen (konfirmatorische Faktorenanalysen) und zu den *SEM* dargestellt.

9.2.1 Überprüfung der Voraussetzungen von SEM

In Abschnitt 8.4.1 wurden bereits erste Voraussetzungen für die Durchführung von *SEM* geprüft. Nachfolgend wird auf die noch ausstehenden Kriterien (Multikollinearität, Normalverteilung, Linearität und Homoskedastizität) eingegangen.

Die Durchführung von *SEM* setzt nach Kline (2016) voraus, dass keine Multikollinearität vorliegt. Die verschiedenen Variablen dürfen also nicht stark miteinander korreliert sein. Zur Überprüfung dieser Voraussetzung wurde eine Korrelationsanalyse über alle in das Modell integrierten Variablen hinweg durchgeführt. Im Ergebnis zeigten sich für keine der beiden Kohorten Korrelationen von $r > .90$ (ebd.). Zusätzlich wurden *VIF*- (Variance Inflation Factor) und Toleranz-Statistik überprüft. Für beide Kohorten lagen alle *VIF*-Werte deutlich unterhalb der Grenze von 10 und die Toleranz-Werte alle deutlich oberhalb der Grenze von .10 (ebd.). Somit kann die Voraussetzung als erfüllt betrachtet werden.

Das Kriterium der Normalverteilung wurde zunächst anhand der Schiefe- und Kurtosiswerte der Daten auf univariater Ebene überprüft. Dazu wurden entsprechende standardisierte z-Werte gebildet, um zu untersuchen, ob eine signifikante Abweichung von 0 vorliegt. Nach Field (2018) sprechen z-Werte $> |1.96|$ bei $p < .05$ bzw. $> |2.58|$ bei $p < .01$ bzw. $> |3.29|$ bei $p < .001$ sowohl bei Schiefe als auch bei Kurtosis dafür, dass keine Normalverteilung vorliegt. Es zeigte sich, dass über weite Teile der vorliegenden Daten keine Normalverteilung angenommen werden kann. Ausnahmen bildeten bei den Studierenden die beiden Bindungsdimensionen, die Subskalen *Instructional Strategies* und *Student Engagement (STSE)* und der Bereich *Führungsaspiration (PECDA)*. Die einzelnen Werte können zusammen mit den Mittelwerten, Standardabweichungen, Medianen und Standardfehlern, unterteilt nach Studierenden und Referendaren, Tabelle 7 entnommen werden.

Tabelle 7
Mittelwerte, Mediane, Schiefe und Kurtosis der Variablen

Studierende								
Konstrukt	M (SD)	Median	S	K	SE(S)	SE(K)	zS	zK
Vermeidung	2.98 (0.91)	2.92	0.35	-0.31	0.13	0.25	2.69	-1.24
Ängstlichkeit	3.37 (0.98)	3.33	0.29	-0.06	0.13	0.25	2.23	-2.24
Instr. Strat.	7.00 (0.87)	7.00	-0.05	-0.14	0.13	0.25	-0.38	-0.56
Classr. Mgmt.	6.28 (1.35)	6.50	-0.47	0.35	0.13	0.25	-3.62	1.40
Stud. Eng.	6.85 (1.04)	7.00	-0.36	-0.13	0.13	0.25	-2.77	-0.25
Gepl. Anstrengung	6.29 (0.63)	6.25	-0.94	1.18	0.13	0.26	-7.23	4.54
Gepl. Ausdauer	5.61 (1.27)	6.00	-1.19	1.39	0.13	0.25	-9.15	5.56
Weiterb.	6.17 (0.69)	6.25	-1.03	1.81	0.13	0.26	-7.92	6.96
Führung.	4.61 (1.61)	4.75	-0.36	-0.66	0.13	0.26	-2.77	-2.54

Referendare								
Konstrukt	M (SD)	Median	S	K	SE(S)	SE(K)	zS	zK
Vermeidung	2.84 (0.95)	2.69	0.69	0.41	0.11	0.22	6.27	1.86
Ängstlichkeit	3.09 (0.98)	3.00	0.37	0.18	0.11	0.22	3.36	0.82
Instr. Strat.	6.80 (1.04)	6.88	-0.38	0.23	0.11	0.22	-3.45	1.05
Classr. Mgmt.	6.61 (1.38)	6.75	-0.69	0.54	0.11	0.22	-6.27	2.45
Stud. Eng.	6.71 (1.13)	6.75	-0.57	0.88	0.11	0.22	-5.18	4.00
Gepl. Anstrengung	6.11 (0.68)	6.25	-0.69	0.41	0.11	0.22	-6.27	1.86
Gepl. Ausdauer	5.80 (1.28)	6.00	-1.29	1.30	0.11	0.22	-11.73	5.91
Weiterb.	5.97 (0.81)	6.00	-0.79	0.42	0.11	0.22	-7.18	1.91
Führung.	4.96 (1.62)	4.00	-0.06	-0.83	0.11	0.22	-0.55	3.77

Anmerkungen. $n_S = 381$, $n_R = 514$. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *S* = Schiefe, *K* = Kurtosis, *SE* = Standardfehler, *zS* und *zK* = standardisierte Werte für Schiefe bzw. Kurtosis, Gepl. Anstrengung = Geplante Anstrengung, Gepl. Ausdauer = Geplante Ausdauer, Weiterb. = Weiterbildungsaspiration, Führung. = Führungsaspiration, Instr. Strat. = Instructional Strategies, Classr. Mgmt. = Classroom Management, Stud. Eng. = Student Engagement. Wertebereich der Variablen Vermeidung und Ängstlichkeit, Anstrengung, Ausdauer, Weiterbildung und Führung: 1 bis 7, Wertebereich der Variablen Instructional Strategies, Classroom Management und Student Engagement: 1 bis 9.

Aufgrund der hohen Sensitivität von Tests zur Erfassung von Schiefe und Kurtosis bei großen Stichproben (Büning, 1991) – und des damit verbundenen hohen Risikos einer stark konservativen Zurückweisung der Normalverteilungsannahme – wurden die entsprechenden Q-Q-Plots und Histogramme betrachtet, welche die oben getroffene Annahme bestätigten. Um dieser Problematik zu begegnen, wurden verschiedene Datentransformationen (u. a. Logarithmierung und Wurzelfunktion) durchgeführt, mit dem Ziel eine Normalverteilung der Daten herzustellen. Dies konnte jedoch mit keiner der Transformationen erreicht werden.

Analysen im Rahmen von *SEM* reagieren empfindlich auf eine Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzung, im Sinne eines höheren Alphafehlers als den, den man aufgrund der Verteilung erwarten würde. Aufgrund dieser Ausgangslage wurde im Folgenden die Entscheidung getroffen, für die Berechnungen im Rahmen der Strukturmodelle die Yuan-Bentler-Korrektur durchzuführen. Dadurch werden Standardfehler, die im Rahmen der ML-Methode bei nicht-normalverteilten Variablen verzerrt geschätzt werden, korrigiert. Die Parameter werden dagegen im Rahmen der ML-Methode auch bei nicht normalverteilten Daten unverzerrt geschätzt und müssen somit nicht korrigiert werden (Eid et al., 2017).

Die weiteren Voraussetzungen zur Durchführung von *SEM* – Linearität und Homoskedastizität – stellen Aspekte der multivariaten Normalverteilung dar. Da die vorliegenden Daten keine univariate Normalverteilung aufwiesen, war auch eine multivariate Normalverteilung ausgeschlossen (Kline, 2016). Auf die Überprüfung von Linearität und Homoskedastizität wurde deshalb verzichtet. Wie oben beschrieben, wurde diesem Problem durch Anwendung der Yuan-Bentler-Korrektur begegnet.

9.2.2 Messmodell

Nachdem die Struktur der eingesetzten Instrumente im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse überprüft worden war, erfolgte den Vorgaben von Kline (2016) entsprechend für beide Kohorten die Durchführung der modellübergreifenden konfirmatorischen Faktorenanalysen. Dazu wurde auf die Statistiksoftware R, Version 1.1.463 (R Development Core Team, 2016) und das dazugehörige Softwarepaket Lavaan, Version 0.6-3 (Rosseel, 2012) zurückgegriffen. Als Schätzmethode wurde, wie in Abschnitt 9.2 beschrieben, die ML-Methode mit Yuan-Bentler-Korrektur für nicht-normalverteilte Daten ausgewählt. Alle Faktoren wurden standardisiert, was die freie Schätzung aller Faktorladungen ermöglichte. Um dem Problem der fehlenden Werte zu begegnen, wurde die *Full Information Maximum Likelihood*-Methode (*FIML*) genutzt. Im Gegensatz zur klassischen

Listwise Deletion-Methode werden bei der *FIML* alle vorhandenen Daten in die Parameterschätzung mit einbezogen (Lüdtke et al., 2007). Die Anwendung der Methode setzt nach Eid et al. (2017) voraus, dass die fehlenden Daten auf dem Zufälligkeitsprinzip beruhen (missing at random bzw. missing completely at random). Dieses Kriterium wurde mit Hilfe des Tests nach R. J. A. Little (1986) überprüft.

Eine Vorgabe für die konfirmatorische Faktorenanalyse ist, wie auch allgemein für *SEM*, die Nutzung mehrerer Prädiktorvariablen für die Operationalisierung eines latenten Konstrukts. Dies können etwa verschiedene Messinstrumente oder auch verschiedene Items oder Subskalen eines Messinstruments sein. Bei der Nutzung von einzelnen Items als Prädiktoren ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der freien Parameter von der Anzahl dieser Items abhängt. Der Einsatz einer großen Anzahl von einzelnen Items in konfirmatorischen Faktorenanalysen bzw. *SEM* setzt somit auch einen sehr großen Stichprobenumfang voraus. Dies stellte im Falle des Bindungsfragebogens ein Problem dar, da dieser sich lediglich aus den zwei – größtenteils unabhängigen, Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit – nicht aber aus weiteren Subskalen zusammensetzt. Die beiden Dimensionen bestanden in der vorliegenden Studie nach Löschung einzelner Items immer noch aus 18 bzw. 13 einzelnen Items. Aus diesem Grund wurde entschieden, Parcels zu bilden (vgl. auch Abschnitt 8.4.1.2).

Parcels können nach einer Vielzahl von Kriterien hinsichtlich der Anzahl und Zusammenstellung der Items gebildet werden. Bezüglich der Anzahl wird empfohlen, drei Parcels pro Faktor zu bilden, da dies rechnerisch zu einem genau identifizierten Modell ($df = 0$) führt und die Gefahr von Verzerrungen bei der Schätzung dennoch gering gehalten wird (Matsunaga, 2008). Dieser Empfehlung folgt auch die vorliegende Studie: Entsprechend der zwei-faktoriellen Konzeptualisierung des Bindungsstils nach Fraley und Waller (1998) wurden sowohl für die Dimension Vermeidung als auch für die Dimension Ängstlichkeit je drei Parcels gebildet. Für die Zusammenstellung der Items kommen prinzipiell je nach Autor drei Vorgehensweisen in Frage: (a) Die Items mit den stärksten Faktorladungen fließen alle in das erste Parcel ein und die übrigen Items werden gleichmäßig auf die übrigen Parcels verteilt; (b) die Items werden entsprechend ihren Ladungen bei der Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse auf die Parcels verteilt; (c) die Items werden randomisiert auf die Parcels verteilt (Kline, 2016; T. D. Little et al., 2002; Matsunaga, 2008).

In der vorliegenden Studie wurde zunächst der erste Ansatz gewählt; diejenigen Items, die in der Hauptkomponentenanalyse, unter Vorgabe eines Faktors pro Bindungsdimension, die stärksten Faktorladungen gezeigt hatten, wurden zum ersten Parcel zusammengefasst. Die verbleibenden Items wurden entsprechend ihren Faktorladungen

gleichmäßig auf die beiden anderen Parcels verteilt. In der daran anknüpfenden Reliabilitätsanalyse zeigten sich jedoch bei beiden Dimensionen für das jeweils zweite und dritte Parcel unbefriedigende Cronbachs- α -Koeffizienten: Diese lagen für Parcel 1, 2 und 3 der Dimension Vermeidung bei .76, .64 und .68 (Studierende) bzw. .76, .63 und .62 (Referendare) und für die Dimension Ängstlichkeit bei .79, .67 und .72 (Studierende) bzw. .80, .73 und .70 (Referendare). Da eine Voraussetzung für die Durchführung von konfirmatorischen Faktorenanalysen und *SEM* ist, dass die Reliabilitätskennwerte der eingesetzten Instrumente hinreichend hoch sind, wurden die Parcels noch einmal neu gebildet. Diesmal wurden sie entsprechend ihren Ladungen zusammengesetzt, die sich bei der Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse unter Vorgabe von drei Faktoren ergaben. Danach lagen die Alpha-Koeffizienten für die Dimension Vermeidung bei .81, .77 und .71 (Studierende) bzw. bei .79, .78 und .70 (Referendare) und für die Dimension Ängstlichkeit bei .83, .81 und .77 (Studierende) bzw. bei .82, .80 und .81 (Referendare) und damit alle mindestens im befriedigenden Bereich.

Karriereaspiration wurde entsprechend den vier Bereichen als vier-faktorielles Modell aufgenommen. Als Prädiktoren für die vier Faktoren dienten jeweils die zugehörigen vier Items. Die Gründe hierfür wurden in Abschnitt 8.4.1.2 erläutert. Für das latente Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit dienten die drei Subskalen des *STSE* als Prädiktoren.

Insgesamt flossen somit sieben Faktoren in das Messmodell des Primär- wie auch des Alternativmodells ein. Im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurden, der Theorie entsprechend, zwischen den einzelnen Prädiktoren und Faktoren des Modells jeweils Kovarianzpfade spezifiziert. Im Ergebnis wurden für die Kohorte der Studierenden alle Parameterschätzungen signifikant ($p < .001$), was für eine gute Komponentenpassung spricht. Die Indikatorvariablen zeigten dabei alle positive Faktorladungen (vgl. Tabelle 8). Modell und Daten wichen jedoch signifikant voneinander ab mit $\chi^2 = 636.024$ bei $df = 254$ ($p < .001$; vgl. Tabelle 9).

Tabelle 8
Maximum Likelihood-Schätzungen der modellübergreifenden konfirmatorischen Faktorenanalyse (Studierende)

Konstrukt	Faktorladungen			Messfehlervarianzen		
	Unstandardisiert	SE	Standardisiert	Unstandardisiert	SE	Standardisiert
<u>Vermeidung</u>						
Parcel1	1 ^a	–	.639	0.691	.086	.591
Parcel2	1.118	.139	.691	0.652	.086	.522
Parcel3	1.345	.142	.826	0.401	.089	.317
<u>Ängstlichkeit</u>						
Parcel1	1 ^a	–	.762	0.477	.072	.420
Parcel2	1.116	.127	.714	0.791	.106	.490
Parcel3	1.035	.104	.742	0.578	.074	.450
<u>Lehrer selbst-wirksamkeit</u>						
CM	1 ^a	–	.722	0.877	.103	.479
IS	0.710	.070	.800	0.270	.042	.360
SE	0.805	.072	.761	0.450	.049	.421
<u>Anstrengung</u>						
AN1	1 ^a	–	.798	0.197	.023	.363
AN2	0.795	.082	.653	0.295	.044	.574
AN3	0.998	.088	.773	0.232	.029	.402
AN4	0.167	.092	.804	0.258	.033	.354
<u>Ausdauer</u>						
AU1	1 ^a	–	.928	0.241	.044	.139
AU2	0.880	.033	.893	0.295	.036	.203
AU3	0.072	.044	.928	0.277	.037	.139
AU4	0.077	.046	.936	0.245	.043	.124
<u>Weiterbildung</u>						
WB1	1 ^a	–	.880	0.127	.020	.226
WB2	0.891	.089	.627	0.531	.062	.607
WB3	0.038	.053	.869	0.152	.029	.245
WB4	0.862	.083	.618	0.522	.053	.618
<u>Führung</u>						
F1	1 ^a	–	.946	0.291	.057	.104
F2	0.821	.031	.865	0.567	.062	.252
F3	1.071	.037	.857	1.035	.128	.265
F4	1.071	.027	.935	0.411	.077	.125

Anmerkungen. $n = 381$. CM = Classroom Management, IS = Instructional Strategies, SE = Student Engagement, AN1 – AN4 = Items Anstrengung 1 – 4, AU1 – 4 = Items Ausdauer 1 – 4, WB1 – WB4 = Items Weiterbildungsaspiration 1 – 4, F1 – F4 = Items Führungsaspiration 1 – 4, SE (*kursiv!*) = Standardfehler. ^a = Indikator-Referenzvariable; wird als Skaliervariable nicht auf statistische Signifikanz überprüft. Alle weiteren unstandardisierten Schätzwerte $p < .001$.

Tabelle 9

Fit-Statistik der modellübergreifenden konfirmatorischen Faktorenanalyse (Studierende und Referendare)

Gruppe	χ^2M	df	RMSEA	90 % KI RMSEA	SRMR	CFI
Studierende	636.024***	254	.065	[.058; .071]	.056	.930
Referendare	802.430***	254	.068	[.063; .074]	.057	.925

Anmerkungen. $n_S = 381$, $n_R = 514$. *** $p < .001$. χ^2M = Chi-Quadrat-Goodness-of-Fit für das Messmodell, df = Freiheitsgrade, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, KI = Konfidenzintervall (für RMSEA), SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, CFI = Comparative Fit Index.

Außerdem überstiegen einige Kovarianzresiduen den empfohlenen Wert von $|\cdot 10|$ (Kline, 2016), wobei der größte Wert bei 2.10 lag. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Yuan-Bentler-scaled- χ^2 -Test und auch die Kovarianzresiduen sowohl von der Anzahl der im Modell aufgenommenen Faktoren als auch vom Stichprobenumfang und der damit verbundenen Teststärke beeinflusst werden. So können bei komplexen Modellen oder großen Stichproben bereits kleinste Unterschiede zwischen dem angenommenen Modell und den Daten signifikant werden (Kline, 2016; Steiger, 2007; Werner et al., 2016). Das zu prüfende Messmodell der vorliegenden Studie kann zum einen mit 7 latenten Faktoren, 25 manifesten Variablen und 96 Parametern als komplex betrachtet werden, zum anderen ist auch die Stichprobe mit $n = 381$ als groß anzusehen. Nach Kline (2016) sollen aufgrund der Sensitivität des Yuan-Bentler-scaled- χ^2 -Tests neben diesem immer auch deskriptive Gütekriterien Berücksichtigung finden (vgl. Abschnitt 9.2.2). Der Modell-Fit war mit einem CFI-Wert von .930, einem RMSEA-Wert von .065 (90 % KI [.058; .071]) und einem SRMR-Wert von .056 akzeptabel. Unter Berücksichtigung der Modellkomplexität, der Stichprobengröße und der Werte der deskriptiven Gütekriterien deuten die Ergebnisse für die Kohorte der Studierenden insgesamt auf eine akzeptable Passung zwischen Messmodell und Daten hin.

Auch für die Referendare waren alle Parameterschätzungen signifikant ($p < .001$, vgl. Tabelle 10), was für eine gute Komponentenpassung spricht. Die Indikatorvariablen zeigten dabei alle positive Faktorladungen. Jedoch zeichnete sich auch hier eine signifikante Abweichung zwischen Modell und Daten ab mit $\chi^2 = 802.430$ bei $df = 254$ ($p < .001$; vgl. Tabelle 9), und einige Kovarianzresiduen überstiegen auch hier den kritischen Wert von $|\cdot 10|$, wobei der höchste Wert bei $|-2.52|$ lag. Aufgrund der Modellkomplexität und des großen Stichprobenumfangs von $n = 514$ wurden auch in diesem Falle verschiedene deskriptive Gütekriterien betrachtet. Der Modell-Fit war mit einem CFI-Wert von .925, einem RMSEA-Wert von .068 (90 % KI [.063; .074]), einem SRMR-Wert

von .057 insgesamt als akzeptabel einzustufen. Unter Berücksichtigung von Modellkomplexität, Stichprobengröße und deskriptiven Gütekriterien kann somit auch für die Kohorte der Referendare insgesamt eine akzeptable Passung von Messmodell und Daten angenommen werden.

Tabelle 10
Maximum Likelihood-Schätzungen der modellübergreifenden konfirmatorischen
Faktorenanalyse (Referendare)

Konstrukt	Faktorladungen			Messfehlervarianzen		
	Unstandardisiert	SE	Standardisiert	Unstandardisiert	SE	Standardisiert
<u>Vermeidung</u>						
Parcel1	1 ^a	–	.581	0.962	.102	.662
Parcel2	1.217	.106	.834	0.317	.074	.304
Parcel3	1.407	.152	.779	0.627	.117	.392
<u>Ängstlichkeit</u>						
Parcel1	1 ^a	–	.751	0.436	.047	.436
Parcel2	1.206	.095	.730	0.719	.063	.467
Parcel3	1.305	.106	.804	0.525	.069	.354
<u>Lehrerselbstwirksamkeit</u>						
CM	1 ^a	–	.726	0.901	.100	.472
IS	0.713	.065	.691	0.560	.058	.523
SE	0.894	.071	.795	0.468	.063	.368
<u>Anstrengung</u>						
AN1	1 ^a	–	.796	0.260	.043	.366
AN2	0.705	.103	.627	0.343	.045	.606
AN3	0.901	.094	.771	0.249	.032	.406
AN4	1.131	.047	.843	0.234	.047	.289
<u>Ausdauer</u>						
AU1	1 ^a	–	.930	0.283	.081	.136
AU2	0.809	.037	.893	0.298	.038	.202
AU3	1.011	.022	.925	0.312	.045	.145
AU4	0.917	.029	.935	0.220	.028	.127
<u>Weiterbildung</u>						
WB1	1 ^a	–	.846	0.239	.050	.283
WB2	0.915	.098	.689	0.560	.079	.525
WB3	1.008	.035	.850	0.235	.054	.277
WB4	0.927	.093	.707	0.520	.074	.501
<u>Führung</u>						
F1	1 ^a	–	.968	0.201	.054	.064
F2	0.817	.025	.865	0.662	.074	.251
F3	0.860	.036	.766	1.538	.130	.413
F4	0.956	.025	.879	0.791	.118	.227

Anmerkungen. $n = 514$. CM = Classroom Management, IS = Instructional Strategies, SE = Student Engagement, AN1 – AN4 = Items Anstrengung 1 – 4, AU1 – 4 = Items Ausdauer 1 – 4, WB1 – WB4 = Items Weiterbildungsaspiration 1 – 4, F1 – F4 = Items Führungsaspiration 1 – 4, SE (kursiv!) = Standardfehler. ^a = Indikator-Referenzvariable; wird als Skaliervariable nicht auf statistische Signifikanz überprüft. Alle weiteren unstandardisierten Schätzwerte $p < .001$.

9.2.3 Strukturgleichungsmodelle

Nachfolgend werden die Ergebnisse der *SEM* zunächst für die Kohorte der Studierenden und anschließend für die Kohorte der Referendare dargestellt. Dabei wird jeweils zuerst auf die Analysen zum Primärmodell eingegangen und anschließend auf die Analysen zum Alternativmodell.

9.2.3.1 Kohorte 1: Studierende

Für die Kohorte der Studierenden wichen das Primärmodell und die Daten signifikant voneinander ab mit $\chi^2_M = 655.223$ bei $df = 262$ ($p < .001$). Auch hier wurden aufgrund von Modellkomplexität und Stichprobengröße deskriptive Gütekriterien herangezogen. Diese legten nahe, dass der Modell-Fit mit einem CFI-Wert von .929, einem RMSEA-Wert von .065 (90 % KI [.058; .071]) und einem SRMR-Wert von .065 als akzeptabel einzuschätzen ist (vgl. Tabelle 11). Dabei wurden die meisten Pfade zwischen den latenten Konstrukten signifikant ($p < .05$), was für eine gute Komponentenpassung spricht.

Tabelle 11

Fit-Statistik der primären und alternativen Strukturmodelle (Studierende und Referendare)

Modell	χ^2_M	df	χ^2_M/df	χ^2_D	RMSEA	90 % KI RMSEA	SRMR	CFI
Primär _S	655.223**** ^a	262	2.50		.065	[.058; .071]	.065	.929
Alternativ _S	636.024**** ^a	254	2.50	19.164*	.065	[.058; .071]	.056	.930
Primär _R	808.975***	262	3.09		.067	[.062; .072]	.057	.925
Alternativ _R	802.430***	254	3.16	6.024	.068	[.063; .074]	.057	.925

Anmerkungen. $n_S = 381$, $n_R = 514$. *** $p < .001$. χ^2_M = Chi-Quadrat-Goodness-of-fit Test für das Strukturmodell, df = Freiheitsgrade, χ^2_D = Chi-square-difference-Test, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, KI = Konfidenzintervall (für RMSEA), SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, CFI = Comparative Fit Index, S = Studierende, R = Referendare.

^a Der Chi-Quadrat-Goodness-of-Fit Test (χ^2_M) fiel nicht signifikant aus bei der Anwendung des Kriteriums von Lacobucci (2010) für große Stichproben ($\chi^2 / df \leq 3$).

Auch im Alternativmodell wichen für die Kohorte der Studierenden Modell und Daten signifikant voneinander ab mit $\chi^2_M = 636.024$ bei $df = 254$ ($p < .001$). Die Analyse der deskriptiven Gütekriterien brachte einen CFI-Wert von .930, einen RMSEA-Wert von .065 (90 % KI [.058; .071]) und einen SRMR-Wert von .056 hervor (vgl. Tabelle 11). Diese lagen somit alle im akzeptablen Bereich. Allerdings zeigten sich nur für 6 der 14 Pfade signifikante Zusammenhänge ($p < .05$; vgl. Tabelle 13).

Als mögliche Ursachen für die signifikanten Ergebnisse des χ^2 -Tests für das Primär- wie auch das Alternativmodell wurden oben bereits Stichprobengröße und die Komplexität des Modells aufgezeigt. Iacobucci (2010) empfiehlt bei komplexen Modellen und großen Stichproben, neben den deskriptiven Gütekriterien, auch den Quotient aus Modell-Fit und der Anzahl der Freiheitsgrade zu betrachten. $\chi^2_M/df \leq 3$ spricht dabei für eine gute Passung zwischen Modell und Daten. Für die Kohorte der Studierenden lag der Quotient sowohl für das Primärmodell ($\chi^2_M/df = 2.5$) als auch für das Alternativmodell ($\chi^2_M/df = 2.5$) unterhalb von 3, was zusätzlich zu den deskriptiven Gütekriterien für eine akzeptable Passung zwischen den beiden Modellen und den Daten spricht.

Für das Primär- wie auch für das Alternativmodell wurden außerdem die unstandardisierten und standardisierten Pfadkoeffizienten zwischen den latenten Konstrukten analysiert. Hierzu wurden die Vorgaben zur Effektstärke nach Cohen (1988; $< |.10|$ = kleiner Effekt, $|.10|$ bis $|.50|$ = mittlerer Effekt, $> |.50|$ = großer Effekt) als Maßstab angelegt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 12 (Primärmodell) und 13 (Alternativmodell) dargestellt.

Für die Kohorte der Studierenden zeigten sich bei den standardisierten Pfadkoeffizienten im Primärmodell folgende signifikanten direkten Effekte: Ein negativer Effekt von mittlerer Stärke wurde für den Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und Lehrerselbstwirksamkeit deutlich ($-.159$, $p < .01$). Kein signifikanter Effekt konnte dagegen für den Zusammenhang zwischen Bindungsängstlichkeit und Lehrerselbstwirksamkeit nachgewiesen werden. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Karriereaspiration wurden für alle Bereiche, mit Ausnahme der Führungsaspiration, positive Effekte von mittlerer Stärke deutlich (geplante Anstrengung: $.338$, $p < .001$; geplante Ausdauer: $.270$, $p < .001$; Weiterbildungsaspiration: $.262$, $p < .01$).

Indirekte Effekte zeigten sich im Primärmodell wie folgt: Zwischen Bindungsvermeidung und geplanter Anstrengung bestand ein schwacher negativer Effekt ($-.054$, $p < .05$). Der Zusammenhang wurde mediiert durch die Lehrerselbstwirksamkeit. Weiterhin zeigte sich ein schwacher negativer Effekt zwischen Bindungsvermeidung und Weiterbildungsaspiration ($-.043$, $p < .05$), ebenfalls mediiert über die Lehrerselbstwirksamkeit. Es lagen keine weiteren signifikanten Effekte vor.

Das Primärmodellklärte rund 4 % der Varianz der latenten Variablen Lehrerselbstwirksamkeit, 11 % der latenten Variablen geplante Anstrengung, 7 % der latenten Variablen geplante Ausdauer, 7 % der latenten Variablen Weiterbildungsaspiration und 1 % der latenten Variablen Führungsaspiration auf.

Tabelle 12

Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Primärmodell (Studierende)

	Unstandardisiert	SE	95 % KI	Standardisiert
<u>Direkte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit	-.229**	.097	[-.419; -.039]	-.159
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit	-.108	.091	[-.287; .070]	-.089
Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	.204***	.044	[.118; .290]	.338
Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	.339***	.080	[.181; .496]	.270
Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	.177**	.053	[.074; .280]	.262
Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	.188	.105	[-.018; .394]	.116
<u>Indirekte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.047*	.023	[-.091; -.002]	-.054
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.022	.019	[-.060; .015]	-.030
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.078*	.038	[-.152; -.003]	-.043
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.037	.033	[-.101; .028]	-.024
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.041	.023	[-.085; .004]	-.042
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.019	.016	[-.051; .013]	-.023
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.043	.030	[-.102; .015]	-.018
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.020	.019	[-.057; .017]	-.010

Anmerkungen. $n = 381$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. SE = Standardfehler, KI = Konfidenzintervall.

Tabelle 13

Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Alternativmodell (Studierende)

	Unstandardisiert	SE	95 % KI	Standardisiert
<u>Direkte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit	-.208*	.095	[-.393; -.022]	-.147
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit	-.108	.090	[-.285; .069]	-.090
Vermeidung → Anstrengung	-.098	.060	[-.216; .019]	-.115
Ängstlichkeit → Anstrengung	-.010	.051	[-.110; .089]	-.014
Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	.188***	.044	[.102; .275]	.312
Vermeidung → Ausdauer	-.081	.118	[-.311; .150]	-.046
Ängstlichkeit → Ausdauer	-.026	.089	[-.200; .148]	-.017
Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	.323***	.080	[.167; .480]	.258
Vermeidung → Weiterbildung	-.195**	.068	[-.328; -.063]	-.205
Ängstlichkeit → Weiterbildung	.057	.058	[-.056; .171]	.071
Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	.158**	.052	[.056; .259]	.234
Vermeidung → Führung	.189	.148	[-.100; .478]	.083
Ängstlichkeit → Führung	.205	.126	[-.041; .451]	.105
Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	.244*	.104	[.040; .447]	.150
<u>Indirekte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.039*	.020	[-.078; -.001]	-.046
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.020	.018	[-.055; .014]	-.028
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.067	.034	[-.135; .000]	-.038
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.035	.031	[-.096; .026]	-.023
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.033	.018	[-.068; .003]	-.034
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.017	.015	[-.047; .012]	-.021
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.051	.032	[-.113; .012]	-.022
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.026	.024	[-.074; .021]	-.014

Anmerkungen. $n = 381$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. SE = Standardfehler, KI = Konfidenzintervall.

Im Alternativmodell zeigten sich bei der Gruppe der Studierenden folgende direkten signifikanten Effekte: Für die Bindungsdimension Vermeidung wurden lediglich im Zusammenhang mit der Lehrerselbstwirksamkeit ($-.147, p < .05$) und im Zusammenhang mit der Weiterbildungsaspiration ($-.205, p < .05$) negative Effekte mittlerer Stärke deutlich. Für die Bindungsdimension Ängstlichkeit lagen dagegen weder im Zusammenhang mit der Lehrerselbstwirksamkeit noch mit den vier Bereichen der Karriereaspiration signifikante Effekte vor. Zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und der Karriereaspiration konnten dagegen für alle vier Bereiche der Karriereaspiration positive Effekte von mittlerer Stärke nachgewiesen werden (geplante Anstrengung: $.312, p < .001$; geplante Ausdauer: $.258, p < .001$; Weiterbildungsaspiration: $.234, p < .01$; Führungsaspiration: $.150, p < .05$).

Ein signifikanter indirekter Effekt zeichnete sich lediglich zwischen Bindungsvermeidung und geplanter Anstrengung ab ($-.046, p < .05$). Dieser negative Effekt von schwacher Ausprägung wurde mediiert durch die Lehrerselbstwirksamkeit.

Das Alternativmodell klärte für die Gruppe der Studierenden rund 4 % der Varianz der latenten Variablen Lehrerselbstwirksamkeit, 13 % der Varianz der latenten Variablen geplante Anstrengung, 8 % der Varianz der latenten Variablen geplante Ausdauer, 11 % der Varianz der latenten Variablen Weiterbildungsaspiration und 4 % der Varianz der latenten Variablen Führungsaspiration auf. Die zentralen Ergebnisse für die Kohorte der Studierenden werden in den *Abbildungen 9* (Primärmodell) und *10* (Alternativmodell) grafisch dargestellt.

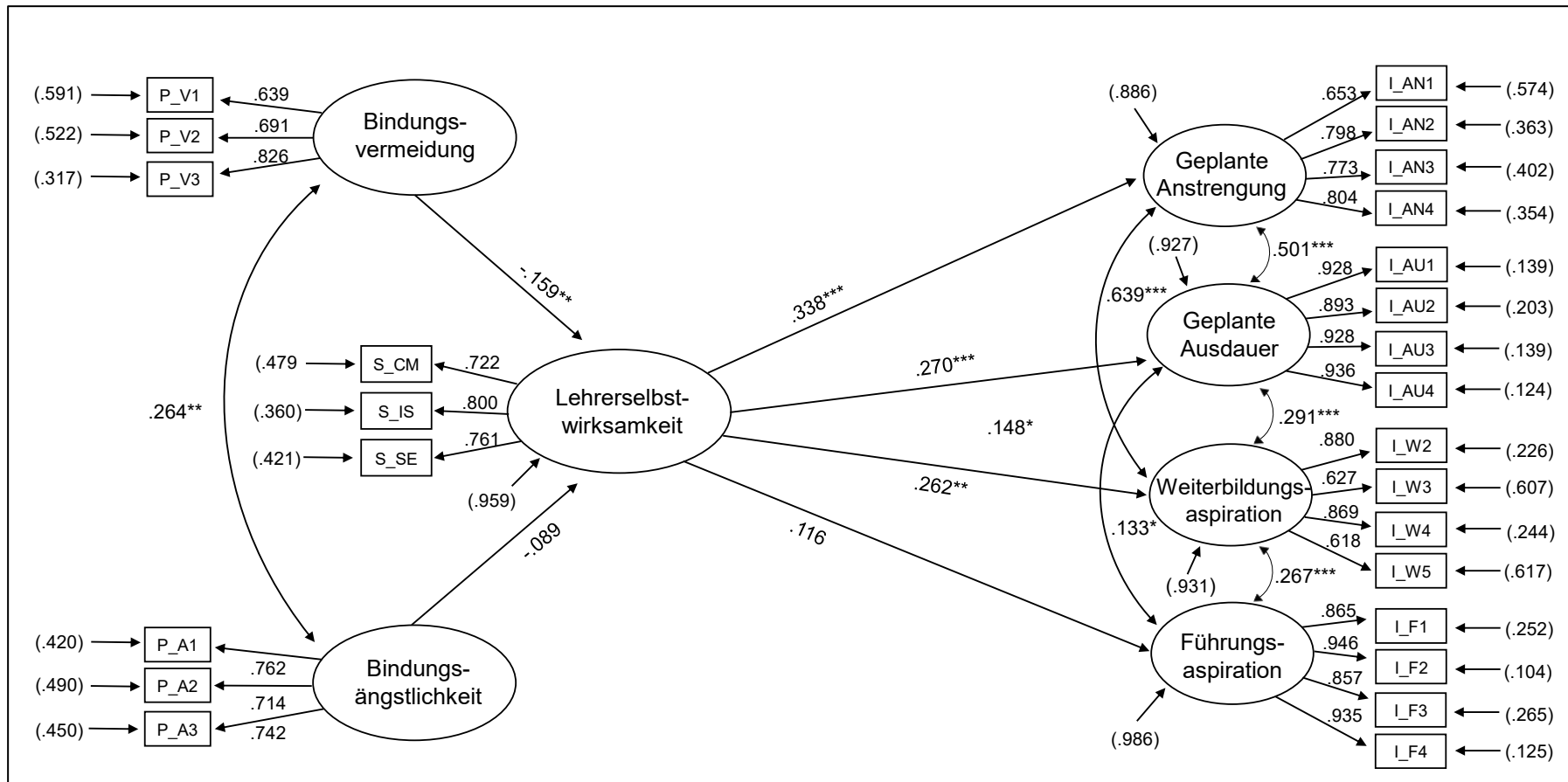


Abbildung 9. Primäres Strukturgleichungsmodell (Studierende); $n = 381$. $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$. P_V1 – P_V3 = Parcel Vermeidung 1 – 3, P_A1 – P_A3 = Parcel Ängstlichkeit 1 – 3, S_CM = Subskala Classroom Management, S_IS = Subskala Instructional Strategies, S_SE = Subskala Student Engagement, I_AN 1 – 4 = Items Anstrengung 1 – 4, I_AU 1 – 4 = Items Ausdauer 1 – 4, I_W 2 – 5 = Items Weiterbildungsaspiration 2 – 5 (Item 1 wurde nach den Analysen im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse gelöscht), I_F 1 – 4 = Items Führungsaspiration 1 – 4.

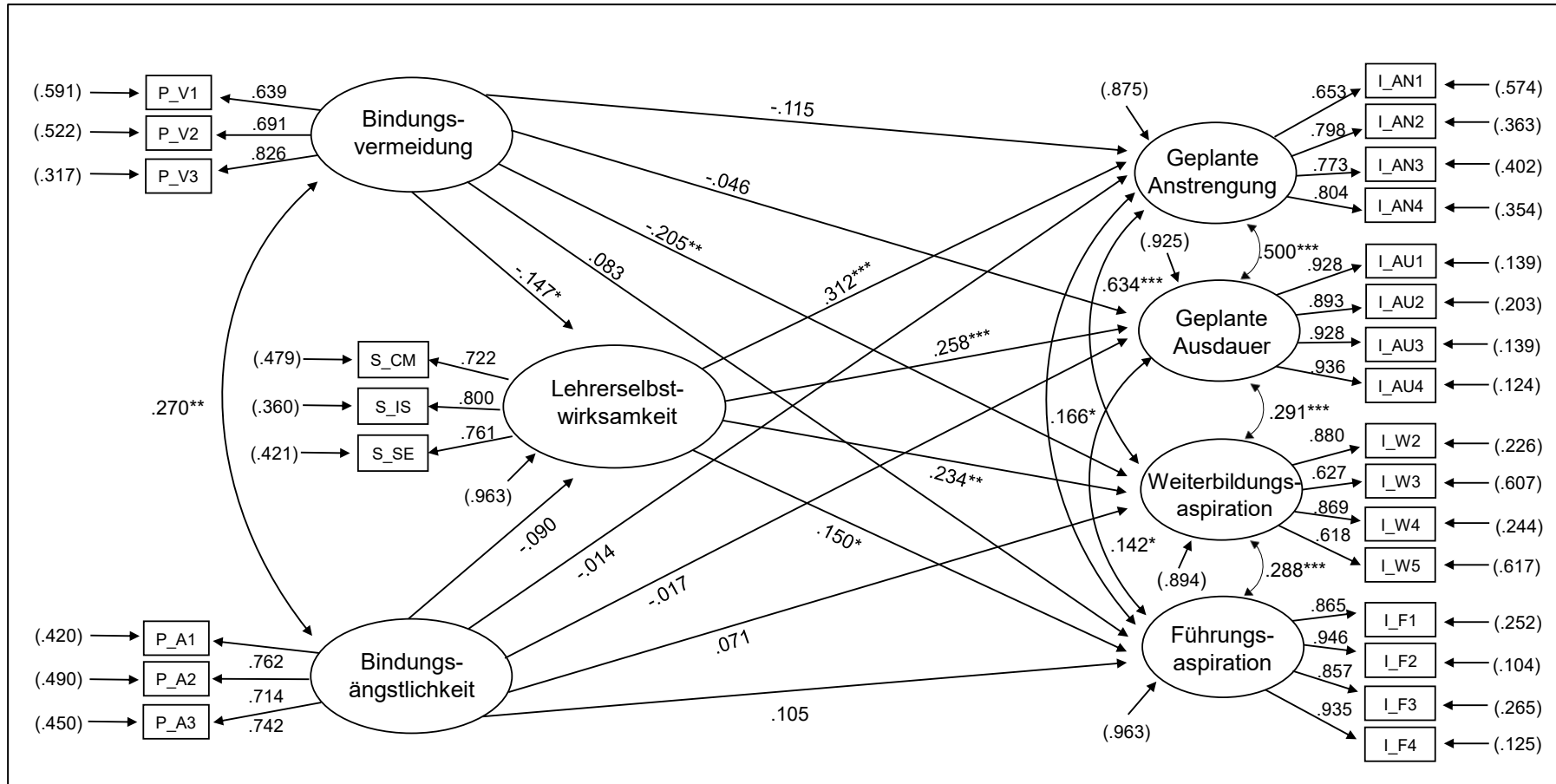


Abbildung 10. Alternatives Strukturgleichungsmodell (Studierende); $n = 381$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. P_V1 – P_V3 = Parcel Vermeidung 1 – 3, P_A1 – P_A3 = Parcel Ängstlichkeit 1 – 3, S_CM = Subskala Classroom Management, S_IS = Subskala Instructional Strategies, S_SE = Subskala Student Engagement, I_AN 1 – 4 = Items Anstrengung 1 – 4, I_AU 1 – 4 = Items Ausdauer 1 – 4, I_W 2 – 5 = Items Weiterbildungsaspiration 2 – 5 (Item 1 wurde nach den Analysen im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse gelöscht), I_F 1 – 4 = Items Führungsaspiration 1 – 4.

Um schließlich Primär- und Alternativmodell hinsichtlich ihrer Passung mit den empirischen Daten miteinander zu vergleichen, wurde in Anlehnung an Kline (2016) ein Chi-square-difference-Test durchgeführt. Es wurde mit $\chi^2_D = 19.164$, $p < .001$ deutlich, dass die zusätzlichen Pfade im Alternativmodell zu einer signifikanten Modellverbesserung im Vergleich zum Primärmodell beitrugen. Als ein zusätzliches Kriterium wurde auch das Akaike Informationskriterium (englisch: Akaike Information Criterion; AIC) berücksichtigt. Dieses lag für das Primärmodell bei 22 503 und für das Alternativmodell bei 22 500. Der kleinere Wert des Alternativmodells spricht ebenfalls für dessen bessere Passung. Hier sei jedoch angemerkt, dass der AIC-Wert bei hierarchisch geschachtelten Modellen wie denen in dieser Studie nur eingeschränkt interpretierbar ist und lediglich zur Unterstützung einer getroffenen Annahme berücksichtigt werden sollte (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ergebnis des Chi-square-difference-Tests darauf hindeutet, dass das Alternativmodell eine bessere Passung zu den Daten der Studierenden aufweist als das Primärmodell. Bei diesem Ergebnis ist jedoch einerseits zu berücksichtigen, dass die Wahrscheinlichkeit eines signifikanten Ergebnisses beim Chi-square-difference-Test mit der Größe der Stichprobe steigt. Andererseits scheint die Gültigkeit des Alternativmodells insbesondere unter Berücksichtigung der Pfadkoeffizienten weniger wahrscheinlich. Die Implikationen dieser gegenläufigen Tendenzen werden in Abschnitt 10 diskutiert.

9.2.3.2 Kohorte 2: Referendare

Auch für die Kohorte der Referendare wichen Primärmodell und Daten signifikant voneinander ab mit $\chi^2_M = 808.975$ bei $df = 262$ und $p < .001$ (vgl. Tabelle 11). Wie bei der Kohorte der Studierenden fanden auch hier aufgrund von Modellkomplexität und Stichprobengröße zusätzlich deskriptive Gütekriterien Betrachtung. Diese legten nahe, dass der Modell-Fit mit einem CFI-Wert von .925, einem RMSEA-Wert von .067 (90 % KI [.062; .072]) und einem SRMR-Wert von .057 akzeptabel ist. Außerdem waren alle Pfade zwischen den latenten Konstrukten signifikant ($p < .05$), was für eine gute Komponentenpassung spricht (vgl. Tabelle 14).

Auch beim Alternativmodell wichen für die Kohorte der Referendare Modell und Daten mit $\chi^2_M = 802.430$ bei $df = 254$ und $p < .001$ signifikant voneinander ab, weshalb auch in diesem Fall zusätzlich die deskriptiven Gütekriterien betrachtet wurden. Hier lag der CFI-Wert bei .925, der RMSEA-Wert bei .068 (90 % KI [.063; .074]) und der SRMR-Wert bei .057. Alle deskriptiven Werte können somit als akzeptabel bezeichnet werden. Allerdings wurden, wie bereits bei den Studierenden, nur für 6 der 14 Pfade signifikante Zusammenhänge deutlich ($p < .05$, vgl. Tabelle 15).

Die signifikanten Ergebnisse des χ^2 -Tests für das Primär- wie auch für das Alternativmodell könnten wiederum durch die Stichprobengröße und die Komplexität des Modells begründet sein. Deshalb fand auch bei der Kohorte der Referendare zusätzlich der Quotient aus Modell-Fit und der Anzahl der Freiheitsgrade Berücksichtigung. Er lag sowohl für das Primärmodell ($\chi^2_M/df = 3.09$) als auch für das Alternativmodell ($\chi^2_M/df = 3.16$) leicht oberhalb des von Iacobucci (2010) vorgeschlagenen Werts von 3, jedoch lediglich mit einer geringen Abweichung.

Auch für die Gruppe der Referendare wurden sowohl für das Primär- als auch für das Alternativmodell die unstandardisierten und standardisierten Pfadkoeffizienten zwischen den latenten Konstrukten analysiert. Alle ML-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte für die Kohorte der Referendare können Tabelle 14 (Primärmodell) und Tabelle 15 (Alternativmodell) entnommen werden.

Im Primärmodell zeigten sich die folgenden signifikanten direkten Effekte: Sowohl für den Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und Lehrerselbstwirksamkeit ($-.204, p < .01$) als auch für den zwischen Bindungsängstlichkeit und Lehrerselbstwirksamkeit ($-.185, p < .01$) wurden negative Effekte von mittlerer Stärke deutlich. Für die Lehrerselbstwirksamkeit zeigten sich wiederum positive Effekte von mittlerer Stärke für alle Bereiche der Karriereaspiration (geplante Anstrengung: $.408, p < .001$; geplante Ausdauer: $.441, p < .001$; Weiterbildungsaspiration: $.345, p < .001$; Führungsaspiration: $.264, p < .001$).

Hinsichtlich der indirekten Effekte zeichneten sich für die Referendare folgende signifikanten Ergebnisse ab: Negative Effekte von schwacher Ausprägung konnten sowohl für den Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und allen vier Bereichen der Karriereaspiration festgestellt werden als auch für den zwischen Bindungsängstlichkeit und allen vier Bereichen der Karriereaspiration – vermittelt über die Lehrerselbstwirksamkeit (geplante Anstrengung: $-.083, p < .01$ (Bindungsvermeidung), $-.076, p < .01$ (Bindungsängstlichkeit); geplante Ausdauer: $-.090, p < .01$ (Bindungsvermeidung), $-.082, p < .01$ (Bindungsängstlichkeit); Weiterbildungsaspiration: $-.070, p < .05$ (Bindungsvermeidung), $-.064, p < .01$ (Bindungsängstlichkeit); Führungsaspiration: $-.054, p < .01$ (Bindungsvermeidung), $-.049, p < .05$ (Bindungsängstlichkeit)).

Das Primärmodell klärte für die Gruppe der Referendare rund 9 % der Varianz der latenten Variablen Lehrerselbstwirksamkeit, rund 11 % der Varianz der latenten Variablen geplante Anstrengung, 17 % der Varianz der latenten Variablen geplante Ausdauer, 19 % der Varianz der latenten Variablen Weiterbildungsaspiration und 7 % der Varianz der latenten Variablen Führungsaspiration auf.

Tabelle 14

Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Primärmodell (Referendare)

	Unstandardisiert	SE	95 % KI	Standardisiert
<u>Direkte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit	-.293**	.100	[-.489; -.098]	-.204
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit	-.248**	.095	[-.434; -.062]	-.185
Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	.272 ***	.039	[.194; .349]	.408
Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	.588***	.076	[.439; .737]	.441
Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	.266***	.047	[.174; .358]	.345
Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	.451***	.096	[.263; .639]	.264
<u>Indirekte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.080**	.030	[-.138; -.021]	-.083
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.067**	.024	[-.115; -.020]	-.076
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.173**	.063	[-.295; -.050]	-.090
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.146**	.053	[-.251; -.041]	-.082
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.078*	.032	[-.140; -.016]	-.070
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.066**	.025	[-.115; -.017]	-.064
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.132**	.051	[-.232; -.032]	-.054
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.112*	.046	[-.201; -.023]	-.049

Anmerkungen. $n = 514$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. SE = Standardfehler, KI = Konfidenzintervall.

Tabelle 15

Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Alternativmodell (Referendare)

	Unstandardisiert	SE	95 % KI	Standardisiert
<u>Direkte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit	-.285**	.098	[-.478; -.093]	-.199
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit	-.243**	.094	[-.428; -.059]	-.182
Vermeidung → Anstrengung	-.003	.055	[-.111; .105]	-.003
Ängstlichkeit → Anstrengung	.004	.048	[-.089; .098]	.005
Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	.273***	.040	[.195; .350]	.408
Vermeidung → Ausdauer	-.017	.098	[-.210; .176]	-.009
Ängstlichkeit → Ausdauer	-.082	.092	[-.263; .099]	-.046
Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	.567***	.083	[.405; .730]	.424
Vermeidung → Weiterbildung	-.103	.070	[-.240; .034]	-.092
Ängstlichkeit → Weiterbildung	-.022	.062	[-.144; .100]	-.021
Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	.240***	.047	[.147; .332]	.309
Vermeidung → Führung	-.056	.145	[-.340; .228]	-.023
Ängstlichkeit → Führung	.052	.131	[-.204; .308]	.023
Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	.451***	.103	[.250; .653]	.264
<u>Indirekte Effekte</u>				
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.078**	.029	[-.135; -.020]	-.081
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Anstrengung	-.066**	.024	[-.114; -.019]	-.074
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.162**	.060	[-.280; -.044]	-.084
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Ausdauer	-.138**	.051	[-.237; -.039]	-.077
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.068*	.028	[-.124; -.013]	-.062
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Weiterbildung	-.058*	.023	[-.103; -.014]	-.056
Vermeidung → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.129*	.051	[-.228; -.029]	-.052
Ängstlichkeit → Lehrerselbstwirksamkeit → Führung	-.110*	.046	[-.200; -.020]	-.048

Anmerkungen. $n = 514$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. SE = Standardfehler, KI = Konfidenzintervall.

Im Alternativmodell lagen folgende direkten signifikanten Effekte vor: Für die Bindungsdimension Vermeidung wurde lediglich im Zusammenhang mit der Lehrerselbstwirksamkeit ein negativer Effekt von mittlerer Stärke deutlich ($-.199, p < .01$). Auch für die Bindungsdimension Ängstlichkeit zeigte sich nur für die Lehrerselbstwirksamkeit ein negativer Effekt von mittlerer Stärke ($-.182, p < .01$). Ausgehend von der Lehrerselbstwirksamkeit wurden dagegen für alle vier Bereiche der Karriereaspiration positive Effekte von mittlerer Stärke deutlich (geplante Anstrengung: $.408, p < .001$; geplante Ausdauer: $.424, p < .001$; Weiterbildungsaspiration: $.309, p < .001$; Führungsaspiration: $.264, p < .001$).

Weiterhin lagen die folgenden signifikanten indirekten Effekte vor: Schwach ausgeprägte negative Effekte konnten sowohl für den Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und allen vier Bereichen der Karriereaspiration als auch für den zwischen Bindungsängstlichkeit und allen vier Bereichen der Karriereaspiration – vermittelt über die Lehrerselbstwirksamkeit – festgestellt werden (geplante Anstrengung: $-.081, p < .01$ (Bindungsvermeidung), $-.074, p < .01$ (Bindungsängstlichkeit); geplante Ausdauer: $-.084, p < .01$ (Bindungsvermeidung), $-.077, p < .01$ (Bindungsängstlichkeit); Weiterbildungsaspiration: $-.062, p < .05$ (Bindungsvermeidung), $-.056, p < .05$ (Bindungsängstlichkeit); Führungsaspiration: $-.052, p < .05$ (Bindungsvermeidung), $-.048, p < .05$ (Bindungsängstlichkeit)).

Das Alternativmodell klärte für die Gruppe der Referendare rund 9 % der Varianz der latenten Variablen Lehrerselbstwirksamkeit, 17 % der Varianz der latenten Variablen geplante Anstrengung, 19 % der Varianz der latenten Variablen geplante Ausdauer, 12 % der Varianz der latenten Variablen Weiterbildungsaspiration und 7 % der Varianz der latenten Variablen Führungsaspiration auf. Die zentralen Ergebnisse für die Kohorte der Referendare werden in den *Abbildungen 11* (Primärmodell) und *12* (Alternativmodell) grafisch dargestellt.

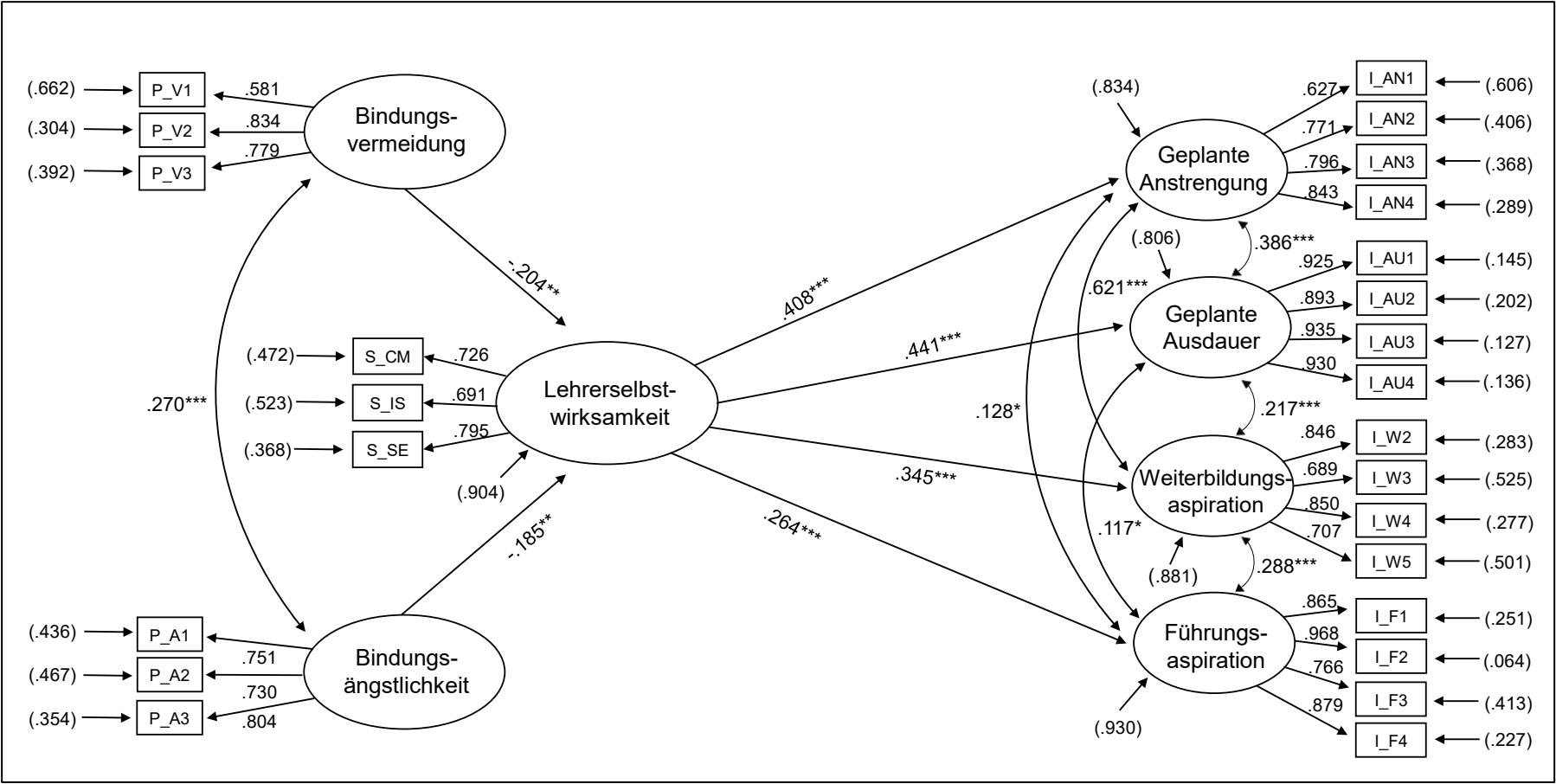


Abbildung 11. Primäres Strukturgleichungsmodell (Referendare); $n = 514$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. P_V1 – P_V3 = Parcel Vermeidung 1 – 3, P_A1 – P_A3 = Parcel Ängstlichkeit 1 – 3, S_CM = Subskala Classroom Management, S_IS = Subskala Instructional Strategies, S_SE = Subskala Student Engagement, I_AN 1 – 4 = Items Anstrengung 1 – 4, I_AU 1 – 4 = Items Ausdauer 1 – 4, I_W 2 – 5 = Items Weiterbildungsaspiration 2 – 5 (Item 1 wurde nach den Analysen im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse gelöscht), I_F 1 – 4 = Items Führungsaspiration 1 – 4.

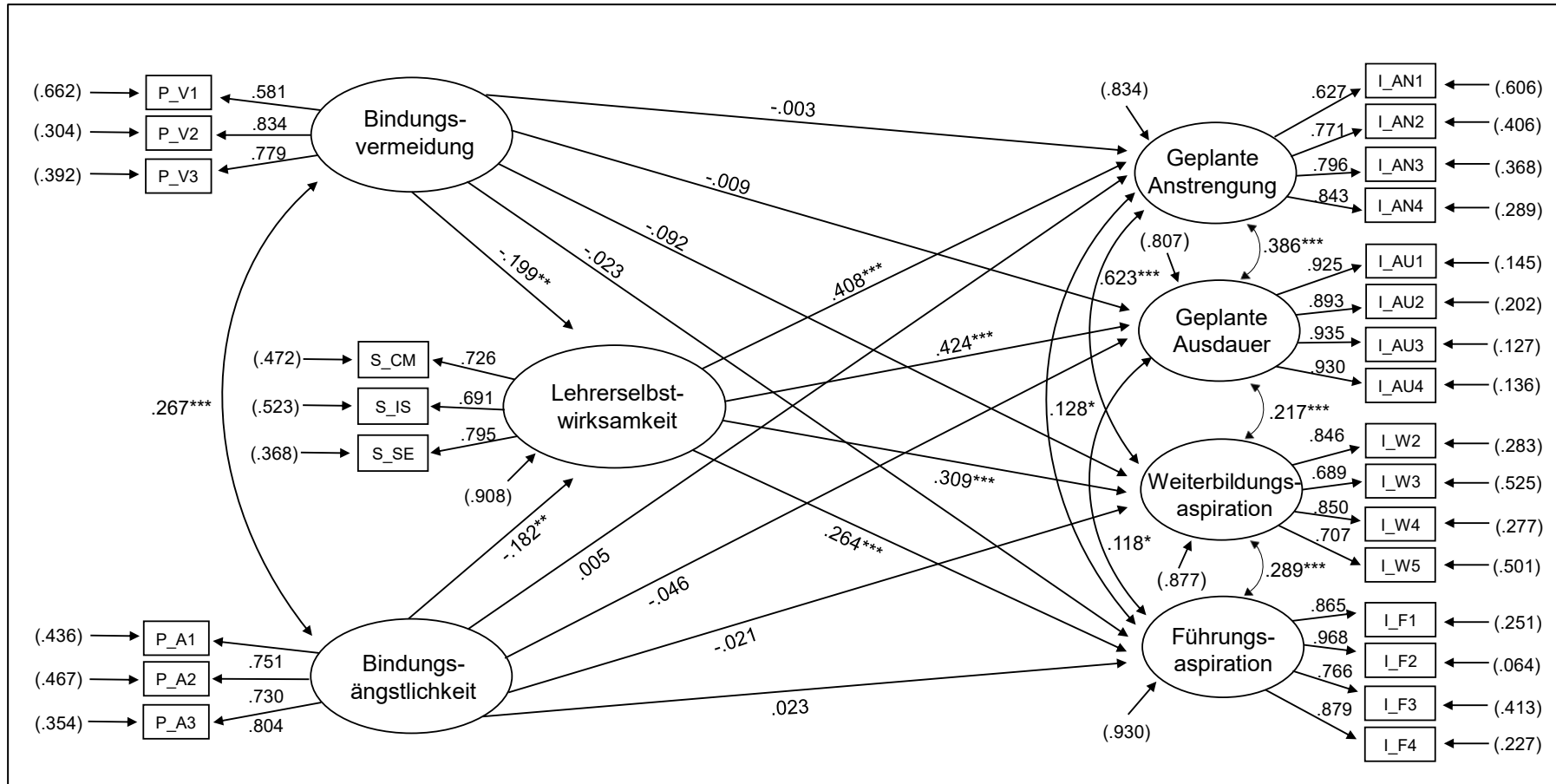


Abbildung 12. Alternatives Strukturgleichungsmodell (Referendare); $n = 514$. $* p < .05$, $** p < .01$, $*** p < .001$. P_V1 – P_V3 = Parcel Vermeidung 1 – 3, P_A1 – P_A3 = Parcel Ängstlichkeit 1 – 3, S_CM = Subskala Classroom Management, S_IS = Subskala Instructional Strategies, S_SE = Subskala Student Engagement, I_AN 1 – 4 = Items Anstrengung 1 – 4, I_AU 1 – 4 = Items Ausdauer 1 – 4, I_W 2 – 5 = Items Weiterbildungsaspiration 2 – 5 (Item 1 wurde nach den Analysen im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse gelöscht), I_F 1 – 4 = Items Führungsaspiration 1 – 4.

Um schließlich auch für die Referendare Primär- und Alternativmodell hinsichtlich ihrer Passung zu den empirischen Daten miteinander zu vergleichen, wurde erneut ein Chi-square-difference-Test durchgeführt. Der Wert wurde mit $\chi^2_D = 6.024$, $p = .64$ nicht signifikant, was so zu interpretieren ist, dass die zusätzlichen Pfade im Alternativmodell (direkte Effekte zwischen den beiden Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration) nicht zu einer signifikanten Verbesserung gegenüber dem Primärmodell beitragen. In diesem Fall fällt die Entscheidung nach Kline (2016) auf das schlankere Modell, also das Primärmodell. Insbesondere unter Berücksichtigung der direkten und indirekten Effekte kann somit für die Kohorte der Referendare zusammenfassend festgestellt werden, dass das Primärmodell dem Alternativmodell hinsichtlich der Passung zu den Daten überlegen ist.

9.3 Ergebnisse weiterer Analysen

Im Rahmen der *SEM* war es aus den in Abschnitt 8.4.2 genannten Gründen nicht möglich, potenzielle Geschlechterunterschiede zu analysieren. Um die Aussagekraft der Ergebnisse aus den *SEM* weiter zu erhöhen, wurde deshalb im Anschluss ermittelt, ob sich zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der zentralen Konstrukte (Bindungsvermeidung und -ängstlichkeit, Lehrerselbstwirksamkeit sowie der Bereiche der Karriereaspiration) im Rahmen der Studie signifikante Unterschiede ergaben. Aufgrund der nicht-normalverteilten Daten geschah dies mit Hilfe eines Mann-Whitney-U-Tests (zweiseitig), der nicht-parametrischen Alternative zum t-Test. Die beiden Voraussetzungen für die Durchführung eines Mann-Whitney-U-Tests (randomisierte Stichproben und Unabhängigkeit der Beobachtungen) können in der vorliegenden Studie als gegeben betrachtet werden.

Bei der Kohorte der Studierenden zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen für die Konstrukte Bindungsvermeidung ($U = 7895.5$, $z = -2.42$, $p < .05$, $r = .12$), Lehrerselbstwirksamkeit ($U = 8197$, $z = -2.03$, $p < .05$, $r = .10$), geplante Anstrengung ($U = 6593.5$, $z = -2.93$, $p < .01$, $r = .15$), Weiterbildungsaspiration ($U = 6666.5$, $z = -2.45$, $p < .05$, $r = .15$) und Führungsaspiration ($U = 6204.5$, $z = -3.08$, $p < .01$, $r = .15$). Frauen wiesen dabei in zwei Bereichen insgesamt höhere Ausprägungen auf als Männer: im Bereich geplante Anstrengung ($Md = 6.50$, $n = 305$ vs. $Md = 6.00$, $n = 57$) und Weiterbildungsaspiration ($Md = 6.25$, $n = 299$ vs. $Md = 6.00$, $n = 56$). Männer zeigten dagegen durchschnittlich höhere Ausprägungen auf der Bindungsdimension Vermeidung ($Md = 3.16$, $n = 62$ vs. $Md = 2.85$, $n = 316$), beim Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit ($Md = 7.08$, $n = 62$ vs. $Md = 6.67$, $n = 316$) und im Bereich Führungsaspiration ($Md = 5.75$, $n = 56$ vs. $Md = 4.50$, $n = 299$).

Bei der Kohorte der Referendare zeichneten sich signifikante Unterschiede ab für die Bindungsdimension Vermeidung ($U = 21684$, $z = -3.29$, $p < .001$, $r = .15$) sowie in den Bereichen geplante Anstrengung ($U = 21308.5$, $z = -3.23$, $p < .001$, $r = .14$), Weiterbildungsaspiration ($U = 21073.5$, $z = -2.72$, $p < .01$, $r = .13$) und Führungsaspiration ($U = 19541$, $z = -3.98$, $p < .001$, $r = .16$). Frauen zeigten auch bei der Kohorte der Referendare insgesamt höhere Ausprägungen für die Bereiche geplante Anstrengung ($Md = 6.25$, $n = 362$ vs. $Md = 6.00$, $n = 144$) und Weiterbildungsaspiration ($Md = 6.25$, $n = 359$ vs. $Md = 6.00$, $n = 139$). Männer zeigten dagegen höhere Ausprägungen auf der Bindungsdimension Vermeidung ($Md = 2.93$, $n = 146$ vs. $Md = 2.62$, $n = 365$) und im Bereich Führungsaspiration ($Md = 4.75$, $n = 140$ vs. $Md = 4.00$, $n = 362$).

Weiterhin wurde überprüft, inwieweit die Kohorte der Studierenden sich hinsichtlich des Konstrukts Lehrerselbstwirksamkeit von der Kohorte der Referendare unterschied. Auch diese Analyse erfolgte mit Hilfe eines Mann-Whitney-U-Tests (zweiseitig). Im Ergebnis lag kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten für das Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit vor mit $U = 97312.5$, $z = -1.16$, $p = .87$, $r = .01$ (Md (Studierende) = 6.75, $n = 381$, Md (Referendare) = 6.79, $n = 514$).

Alle in den Abschnitten 9.2 und 9.3 dargestellten Ergebnisse werden im folgenden Kapitel noch einmal zusammengefasst, interpretiert und diskutiert. Dabei wird ein expliziter Bezug zu den Hypothesen der vorliegenden Arbeit hergestellt.

10 DISKUSSION

Das übergeordnete Ziel dieser Studie war die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Bindungsstil eines Menschen und seiner Karriereaspiration sowie die Bedeutung der beruflichen Selbstwirksamkeit für diesen Zusammenhang. Diese erfolgte anhand einer Stichprobe angehender Lehrkräfte.

Während sowohl zum Thema Bindung als auch zum Thema Karriereaspiration eine unüberschaubare Zahl von Forschungsarbeiten vorliegt, blieb der Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten bisher in weiten Teilen unberücksichtigt. Zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Bindungskonstrukten und Selbstwirksamkeit liegen zwar umfassende Ergebnisse für die allgemeine und die akademische Selbstwirksamkeit vor, es gibt jedoch bisher keine Studien zur beruflichen Selbstwirksamkeit. Die vorliegende Arbeit begegnet ebendiesen Forschungslücken.

Die Begründung des Zusammenhangs zwischen den Konstrukten erfolgte theoriegeleitet unter Bezugnahme auf die Bindungstheorie und die sozial-kognitive Laufbahntheorie. In Anlehnung an das Modell der Karrierewahl nach Lent et al. (1994) wurden zur Analyse der Zusammenhänge zwischen den Konstrukten zwei Modelle (Primär- und Alternativmodell) formuliert und anhand von zwei Kohorten (Bachelorstudierenden und Referendaren des Lehramts) geprüft. Konkret fanden im Rahmen dieser Modelle der Bindungsstil (konzeptualisiert als dimensionales Konstrukt mit den Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit), Karriereaspiration (mit den vier Bereichen geplante Anstrengung, geplante Ausdauer, Weiterbildungsaspiration und Führungsaspiration) und die Lehrerselbstwirksamkeit als berufliche Form der Selbstwirksamkeit Betrachtung.

In den nachstehenden Abschnitten werden zunächst die empirischen Befunde der Arbeit kurz zusammengefasst. Daran anknüpfend werden der Beitrag der Studie zum Forschungsstand sowie die Stärken und Schwächen der Studie auf konzeptioneller und methodischer Ebene dargestellt. Es folgt eine Erläuterung der wesentlichen praktischen Implikationen der Ergebnisse auf individueller und kollektiver Ebene. Abschließend werden Empfehlungen für zukünftige Forschungen formuliert.

10.1 Zusammenfassung der empirischen Befunde

Die empirischen Befunde teilen sich auf in (1) die Hauptanalysen und (2) die weiteren Analysen. Beide werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

(1) Hauptanalysen: Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bindungsstil, Karriereaspiration und Lehrerselbstwirksamkeit wurden zwei Modelle jeweils anhand einer Stichprobe von 381 Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln und 514 Referendaren aus dem Regierungsbezirk Köln geprüft. Das Primärmodell sah vor, dass die Zusammenhänge zwischen dem Bindungsstil und den vier Bereichen der Karriereaspiration vollständig durch das Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit vermittelt werden. Im Alternativmodell wurde dagegen angenommen, dass zwischen dem Bindungsstil und den Bereichen der Karriereaspiration sowohl direkte Zusammenhänge bestehen als auch indirekte, über die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelte Zusammenhänge. Es wurden sowohl zwischen dem Bindungsstil und der Lehrerselbstwirksamkeit als auch zwischen dem Bindungsstil und allen vier Bereichen der Karriereaspiration negative Zusammenhänge angenommen. Zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und den vier Bereichen der Karriereaspiration wurden positive Zusammenhänge angenommen. Entsprechend dem Modell der Karrierewahl wurde von der Gültigkeit des Primärmodells ausgegangen. Die Prüfung des Alternativmodells diente vorrangig dazu, die Gültigkeit des Primärmodells zu untermauern – nämlich dann, wenn das Alternativmodell eine schlechtere Passung zu den Daten aufweist als das Primärmodell. Es wurden zwei übergeordnete Hypothesen aufgestellt und zusätzlich dazu eine ganze Reihe weiterer Hypothesen, die sich auf die konkreten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten beziehen (vgl. Abschnitt 7). Die übergeordneten Hypothesen lauteten:

H1: Es besteht eine Passung zwischen Primärmodell und empirischen Daten.

H2: Mit dem Alternativmodell wird eine schlechtere Passung zwischen Modell und Daten hergestellt als mit dem Primärmodell.

Im Ergebnis zeigte sich für die Gruppe der Studierenden sowohl für das Primärmodell (Stützung der *H1*) als auch für das Alternativmodell eine akzeptable Passung zu den Daten. Bei der Durchführung des Chi-square-difference-Tests wurde jedoch deutlich, dass das Alternativmodell dem Primärmodell vorzuziehen ist (Ablehnung der *H2*). Unter Berücksichtigung der konkreten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten konnte eine Modellpassung für die Kohorte der Studierenden jedoch weder für das Primär- noch für das Alternativmodell ohne größere Einschränkungen bestätigt werden. So wurde im Primärmodell zwar erwartungsgemäß deutlich, dass eine stärkere Ausprägung auf der Bindungsdimension Vermeidung mit einer schwächeren Ausprägung auf der Lehrerselbstwirksamkeit einhergeht (Stützung der *H1a*), für die Bindungsdimension Ängstlichkeit zeigte sich jedoch kein signifikanter Effekt (Ablehnung der *H1b*). Der erwartete positive Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Karriereaspira-

tion konnte für drei der vier Bereiche bestätigt werden. Einzig für den Bereich Führungsaspiration ergab sich kein signifikanter Effekt (Stützung der *H1c* für die Bereiche geplante Anstrengung, geplante Ausdauer und Weiterbildungsaspiration). Indirekte, also über die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelte Effekte zwischen den beiden Bindungsdimensionen und den Bereichen der Karriereaspiration zeichneten sich lediglich für den Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und geplanter Anstrengung sowie zwischen Bindungsvermeidung und geplanter Ausdauer ab. Dabei ging eine höhere Ausprägung auf dem Konstrukt der Bindungsvermeidung jeweils mit einer niedrigeren Ausprägung auf den beiden genannten Bereichen der Karriereaspiration einher (Stützung der *H1d* für die Bereiche geplante Anstrengung und geplante Ausdauer). Für die Bindungsdimension Ängstlichkeit wurde dagegen zu keinem der vier Bereiche der Karriereaspiration ein Zusammenhang deutlich (Ablehnung der *H1e*).

Auch im Alternativmodell ergab sich für die Studierenden ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungsdimension Vermeidung und der Lehrerselbstwirksamkeit (Stützung der *H2a*). Für die Bindungsdimension Ängstlichkeit zeigte sich dagegen wie im Primärmodell kein signifikanter Effekt (Ablehnung der *H2b*). Eine höhere Ausprägung auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit ging mit einer höheren Ausprägung auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher (Stützung der *H2c*). Ein direkter (negativer) Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration wurde nur zwischen der Bindungsdimension Vermeidung und dem Bereich Weiterbildungsaspiration deutlich. Indirekte, über die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelte Effekte zwischen den Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration zeichneten sich lediglich für den Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und geplanter Anstrengung ab. Dabei ging eine höhere Ausprägung auf dem Konstrukt der Bindungsvermeidung mit einer niedrigeren Ausprägung auf dem Bereich der geplanten Anstrengung einher (Ablehnung der *H2d* und *H2e*).

Zusammenfassend kann einerseits festgestellt werden, dass die Modellindizes und das Ergebnis des Chi-square-difference-Tests für die Gültigkeit des Alternativmodells sprechen. Der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration würde damit durch die Lehrerselbstwirksamkeit nicht vollständig, sondern nur partiell mediiert. Andererseits weisen die Pfadkoeffizienten darauf hin, dass für die Kohorte der Studierenden weder das Primär- noch das Alternativmodell die tatsächlichen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten adäquat abbildet.

Auch für die Kohorte der Referendare zeichnete sich auf der Basis der Modellindizes eine akzeptable Passung zu den Daten ab, sowohl für das Primärmodell (Stützung der *H1*) als auch für das Alternativmodell. Die Ergebnisse des Chi-square-difference-Tests

deuten darauf hin, dass keines der beiden Modelle dem anderen statistisch überlegen ist; deshalb ist entsprechend der Forschungskonvention das Primärmodell als das schlankere Modell vorzuziehen. Diese Annahme wird auch durch die Pfadkoeffizienten gestützt, weshalb für die Referendare insgesamt von einer Stützung der *H2* ausgegangen wird.

Im Primärmodell gingen höhere Ausprägungen auf der Bindungsdimension Vermeidung wie auch auf der Bindungsdimension Ängstlichkeit mit niedrigeren Ausprägungen auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit einher (Stützung der *H1a* und *H1b*). Höhere Ausprägungen auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit gingen wiederum mit höheren Ausprägungen auf allen vier Bereichen der Karriereaspiration einher (Stützung der *H1c*). Indirekte Effekte zwischen den Bindungsdimensionen und der Karriereaspiration, vermittelt durch die Lehrerselbstwirksamkeit, zeigten sich für alle vier Bereiche der Karriereaspiration. Dabei ging eine stärkere Ausprägung auf der jeweiligen Bindungsdimension stets mit einer schwächeren Ausprägung auf dem jeweiligen Bereich der Karriereaspiration einher (Stützung der *H1d* und *H1e*).

Die direkten und indirekten Effekte im Rahmen des Primärmodells zeichneten sich in ähnlicher Weise auch für das Alternativmodell ab (Stützung der *H2a–H2c*), jedoch wurde für keine der beiden Bindungsdimensionen ein direkter Effekt auf die vier Bereiche der Karriereaspiration deutlich (Ablehnung der *H2d* und *H2e*). Auch diese Tatsache weist darauf hin, dass das Primärmodell dem Alternativmodell vorzuziehen ist.

Als Zusammenfassung der Ergebnisse der Modellprüfung kann für die Kohorte der Referendare festgestellt werden, dass zwischen dem Bindungsstil und der Karriereaspiration ein (negativer) Zusammenhang zu bestehen scheint, der vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert wird. Für die Gruppe der Studierenden ist die Ergebnislage dagegen nicht so eindeutig wie für die Referendare (Stützung der *H3*): Während die Modellindizes dafür sprechen, dass zwischen den Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration sowohl direkte als auch indirekte – über die Lehrerselbstwirksamkeit vermittelte – Zusammenhänge bestehen (Alternativmodell), konnte dies unter Berücksichtigung der entsprechenden Pfadkoeffizienten nicht bestätigt werden. Die Koeffizienten unterstützen auch die Annahmen des Primärmodells für die Studierenden nur in Teilen. Es sei an dieser Stelle jedoch angemerkt, dass – losgelöst vom Kriterium der Signifikanz – auch für die Studierenden die Pfadkoeffizienten bei fast allen überprüften Zusammenhängen im Primärmodell die erwartete Richtung aufwiesen (positiver vs. negativer Zusammenhang). Einzig zwischen Bindungsvermeidung und Führungsaspiration zeigte sich nicht die erwartete Richtung. Mögliche Gründe hierfür werden in Abschnitt 10.2 diskutiert.

Als eine wichtige Limitation der Ergebnisse sollte noch Erwähnung finden, dass einige der direkten wie auch alle indirekten Effekte als klein zu bezeichnen sind. Dies gilt auch für die Varianzaufklärungen, zu der die Konstrukte im Rahmen der Modellprüfung jeweils beitragen. Die Interpretation der Ergebnisse (Abschnitt 10.2) muss deshalb mit Vorsicht erfolgen.

(2) Weitere Analysen: Im Rahmen der *SEM* konnten aufgrund der ungleichen Geschlechterverteilung in den Kohorten mögliche Geschlechterunterschiede nicht systematisch berücksichtigt werden. Deshalb wurde in weiteren Analysen separat geprüft, inwiefern sich Männer und Frauen hinsichtlich der zentralen Konstrukte der Studie unterscheiden. Sowohl in der Gruppe der Studierenden als auch in der Gruppe der Referendare zeigten sich bei den Frauen höhere Ausprägungen auf den Bereichen geplante Anstrengung und Weiterbildungsaspiration als bei den Männern. Männer wiesen hingegen höhere Ausprägungen auf der Bindungsdimension Vermeidung und auf dem Bereich Führungsaspiration auf. In der Gruppe der Studierenden wiesen sie zudem höhere Ausprägungen auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit auf. Für alle weiteren Konstrukte bzw. Bereiche ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Weiterhin wurde überprüft, inwieweit die Kohorte der Studierenden sich hinsichtlich des Konstrukts der Lehrerselbstwirksamkeit von der Kohorte der Referendare unterschied. Im Ergebnis zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten.

10.2 Beitrag der Studie zum Forschungsstand

Nachfolgend wird erläutert, inwiefern die vorliegende Arbeit an den Forschungsstand anknüpft und wie sie diesen erweitert. Konkret wird Bezug genommen auf den Zusammenhang zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit, zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration und zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration. Weiterhin wird erörtert, welche Bedeutung den vorliegenden Ergebnissen einerseits mit Blick auf die sozial-kognitive Laufbahntheorie und andererseits im Rahmen der Bildungsforschung zukommt.

10.2.1 Bindungsstil und berufliche Selbstwirksamkeit

Der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Selbstwirksamkeit wurde in Abschnitt 6.1 aus theoretischer Sicht begründet. So wird angenommen, dass Menschen mit einer hohen Ausprägung auf der Bindungsdimension Vermeidung oder Ängstlichkeit häufig die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Bindungspersonen in potenziell bedrohlichen Situationen nicht verfügbar sind oder nicht angemessen auf ihre Versuche, Nähe

herzustellen, reagieren. Diese Erfahrungen sollen sich schließlich langfristig negativ auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit auswirken.

Diese Annahmen wurden in Abschnitt 6.2.1. empirisch untermauert. Hier wurden verschiedene Studienergebnisse vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen Bindungskonstrukten und allgemeiner sowie akademischer und sozialer Selbstwirksamkeit bestätigen (Collins & Read, 1990; Kenny, Moilanen, Lomax & Brabeck, 1993; Shal et al., 2011). Weiterhin wurden Studien zum Zusammenspiel von Bindungsstil und karrierebezogener Selbstwirksamkeit, konkret *CDSE*, vorgestellt. Diese ließen überwiegend auf einen negativen Zusammenhang zwischen beiden Bindungsdimensionen und *CDSE* schließen.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde mit der Lehrerselbstwirksamkeit erstmalig die berufliche Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit dem Bindungsstil betrachtet. Anders als *CDSE* bezieht sich dieses Konstrukt nicht auf den Eintritt in die Karriere, sondern auf die Bewältigung konkreter Anforderungen im Rahmen der Berufsausübung. Dieser Untersuchungsaspekt bildet somit eine wesentliche Erweiterung des Forschungsstands.

Im Ergebnis zeigte sich für die Referendare erwartungsgemäß ein negativer Zusammenhang zwischen beiden Bindungsdimensionen und der Lehrerselbstwirksamkeit. Bei den Studierenden lag dagegen nur für die Bindungsdimension Vermeidung ein signifikanter (negativer) Zusammenhang zur Lehrerselbstwirksamkeit vor. Über die Ursachen der uneinheitlichen Ergebnisse für Studierende und Referendare kann nur spekuliert werden. Es sind verschiedene Aspekte denkbar:

(1) Die Abweichungen könnten auf strukturelle Unterschiede zurückzuführen sein. So könnte der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Selbstwirksamkeit davon beeinflusst sein, in welchem konkreten Karriereabschnitt sich die Personen befanden: Während Bachelor-Studierende insbesondere hinsichtlich der praktischen Lehrtätigkeit meist noch auf einen geringen Erfahrungsschatz blicken, sammeln Referendare im Rahmen ihrer Tätigkeit an den Schulen in der Regel schon umfangreiche praktische Erfahrungen. Dies könnte wiederum zu unterschiedlichen Ausprägungen der Lehrerselbstwirksamkeit geführt und damit auch das Zusammenspiel von Bindungsstil und Lehrerselbstwirksamkeit beeinflusst haben. Gegen diese Vermutung sprechen jedoch die Ergebnisse der weiteren Analysen der vorliegenden Studie: Darin wurde deutlich, dass Studierende und Referendare sich hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit nicht unterscheiden.

(2) Verzerrungen in Folge von sozial erwünschtem Antwortverhalten sind eine weitere mögliche Ursache für die Unterschiede. Nach Mikulincer und Shaver (2016) messen Menschen mit hoher Ausprägung auf der Dimension Ängstlichkeit dem Urteil anderer mehr Bedeutung bei als Menschen mit einer hohen Ausprägung auf der Dimension Vermeidung. Entsprechend sind sie auch anfälliger dafür, in sozial erwünschter Weise zu antworten. Zudem hat sich in verschiedenen Untersuchungen gezeigt, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht zuletzt durch Untersuchungskontext und -inhalte beeinflusst wird (R. M. Lee & Renzetti, 1990). Der Fragebogen zur Lehrerselbstwirksamkeit wurde bei den Studierenden in Seminaren und Vorlesungen im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums eingesetzt und bezieht sich zudem auf die Bewältigung lehramtsbezogener Aufgaben. Die Versuchsleiter wurden dabei als Angehörige der Universität vorgestellt. Es wäre möglich, dass diese spezifische Konstellation von den Studierenden mit einer Prüfungssituation assoziiert wurde und insbesondere bei denen mit einer hohen Ausprägung auf der Dimension Ängstlichkeit ein sozial erwünschtes Antwortverhalten begünstigt und somit zu Verzerrungen bei der Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit geführt hat. Der Befragungskontext war für die Referendare insofern ein anderer, als dass der Erhebungskontext (universitäres Forschungsprojekt) vom aktuellen Ausbildungskontext (Referendariat) klar getrennt war. Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit könnte insofern bei den Referendaren eine geringere Rolle gespielt haben.

(3) Auch die Operationalisierung des Bindungsstils könnte zu den genannten Unterschieden zwischen Referendaren und Studierenden beigetragen haben: In der vorliegenden Studie wurde nach dem globalen Bindungsstil gefragt und nicht nach einem beziehungsspezifischen Bindungsstil. Es ist aber denkbar, dass Studierende und Referendare bei der Beantwortung der Items dennoch unterschiedliche Arten von Bindungsbeziehungen zugrunde gelegt haben. Die Referendare waren im Durchschnitt ca. 6 Jahre älter als die Studierenden und befanden sich außerdem auch in einem fortgeschrittenen beruflichen Abschnitt. Aufgrund dieser Tatsachen kann gemutmaßt werden, dass sie durchschnittlich mehr und stabilere Erfahrungen in Partnerschaften gesammelt hatten als die Studierenden. Dies könnte wiederum dazu geführt haben, dass die Referendare, anders als die Studierenden, auch bei der Beantwortung des Fragebogens bewusst oder unbewusst den Fokus auf ihre festen Partnerschaften gelegt haben anstatt auf Bindungsbeziehungen im Allgemeinen. Sollte sich diese Annahme bestätigen, würde dies darauf hindeuten, dass der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit u. a. von der betrachteten Bindungsbeziehung abhängt. Darüber kann bislang jedoch nur spekuliert werden.

(4) Auch Unterschiede im Geschlechterverhältnis der beiden Kohorten könnten sich auf den Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Lehrerselbstwirksamkeit ausgewirkt haben. In den weiteren Analysen hat sich u. a. gezeigt, dass Männer höhere Ausprägungen auf der Bindungsdimension Vermeidung (beide Kohorten) und im Bereich Lehrerselbstwirksamkeit (nur Studierende) aufweisen als Frauen. Da der Anteil der Männer in der Gruppe der Referendare bei 28 % lag und in der Gruppe der Studierenden nur bei 16 %, könnten sich dies auch in den jeweiligen geschlechterübergreifenden Ergebnissen der beiden Kohorten zum Zusammenhang von Bindungsstil und Selbstwirksamkeit bemerkbar gemacht haben.

(5) Nicht zuletzt könnten auch die unterschiedliche Stichprobengröße und die damit einhergehenden Unterschiede in der Teststärke zu den Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen der Studierenden und denen der Referendare beigetragen haben. Die Stichprobe der Referendare war mit $n = 514$ deutlich größer als die der Studierenden ($n = 381$). Je größer die Stichprobe ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, signifikante Ergebnisse zu erzielen.

10.2.2 Bindungsstil und Karriereaspiration

Aus der Darstellung des Forschungsstands zum Zusammenhang von Bindungsstil und Karriereaspiration wurde deutlich, dass – obgleich dazu in der jüngeren Vergangenheit vermehrt geforscht wurde – die Datenlage noch immer unzureichend ist und zum Teil mit sehr gegensätzlichen Ergebnissen einhergeht. Der Bindungsstil wurde in bisherigen Untersuchungen stets so operationalisiert, dass differenzierte Aussagen über die Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit nicht möglich waren. Stattdessen wurden auf der Basis des *IPPA*-Instruments lediglich das Maß an Sicherheit innerhalb einer spezifischen Bindungsbeziehung betrachtet. Weiterhin konzentrierten sich die veröffentlichten Studien nur auf zwei der vier Bereiche der Karriereaspiration, nämlich Weiterbildungs- und Führungsaspiration. Die Zusammenhänge zwischen Bindungsstil und geplanter Anstrengung sowie zwischen Bindungsstil und geplanter Ausdauer im Hinblick auf die eigene Karriere fanden dagegen keine Berücksichtigung.

Die vorliegende Studie schließt an den aktuellen Forschungsstand an, indem sie erneut den Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil und den Bereichen Weiterbildungs- und Führungsaspiration beleuchtet. Gleichzeitig erweitert sie ihn um zwei Aspekte: Zum einen wurde erstmals in diesem Kontext der globale Bindungsstil erfasst und zwischen den Dimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit unterschieden, was eine differenziertere Betrachtung ermöglicht. Zum anderen wurde erstmals der Zusammenhang

zwischen dem Bindungsstil und den beiden Bereichen geplante Anstrengung und geplante Ausdauer im Rahmen der Karriere analysiert.

Wie in Abschnitt 6.2.2 beschrieben, weisen frühere Studien auf einen positiven Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Weiterbildungs- bzw. Führungsaspiration hin, der u. a. durch die *CDSE* vermittelt wird. Auch in der vorliegenden Untersuchung zeigten sich für die Kohorte der Referendare Zusammenhänge zwischen dem Bindungsstil und der Weiterbildungs- sowie der Führungsaspiration – und zwar sowohl für die Dimension Vermeidung (negativ) als auch für die Dimension Ängstlichkeit (ebenfalls negativ). Diese Zusammenhänge wurden erwartungskonform vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert. Nicht bestätigt werden konnten diese dagegen für die Studierenden. Die Gründe hierfür werden im weiteren Verlauf diskutiert.

Da zum Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil und der geplanten Anstrengung und Ausdauer im Rahmen der Karriere zum Zeitpunkt der Literaturrecherche keine Forschungsarbeiten vorlagen, wurden die Forschungshypothesen auf der Basis von Analogstudien abgeleitet. Konkret wurden hier Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und beruflichem Engagement bzw. von Bindungsstil und akademischer Ausdauer herangezogen (vgl. Abschnitt 6.2.3). Den Ergebnistendenzen dieser Analogstudien entsprechend wurde sowohl für die Dimension Vermeidung als auch für die Dimension Ängstlichkeit ein negativer Zusammenhang zu geplanter Anstrengung und geplanter Ausdauer angenommen. Für die Referendare konnte diese Annahme durch die vorliegende Untersuchung gestützt werden. Dabei wurde der Zusammenhang vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert. Bei den Studierenden bestätigte sich die Annahme lediglich für die Bindungsdimension Vermeidung, nicht aber für die Dimension Ängstlichkeit. Der Zusammenhang zwischen Bindungsvermeidung und den beiden Bereichen der Karriereaspiration wurde bei dieser Kohorte ebenfalls durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert.

Insgesamt konnten für die Kohorte der Referendare alle erwarteten Zusammenhänge zwischen den beiden Bindungsdimensionen und den vier Bereichen der Karriereaspiration unterstützt werden. Die Ergebnislage bei den Studierenden war dagegen weniger eindeutig. Insbesondere für die Bindungsdimension Ängstlichkeit zeigten sich hier nicht die erwarteten Zusammenhänge. Im Folgenden werden mögliche Gründe für die Unterschiede zwischen Studierenden und Referendaren erörtert.

(1) Als Ursache kommen etwa Unterschiede zwischen den beiden Kohorten hinsichtlich Alter und Karriereabschnitt in Frage: Da angenommen werden kann, dass Referen-

dare im Laufe ihrer Lehramtsausbildung bereits mehr Gelegenheiten hatten als Studierende, berufsbezogene Praxiserfahrung zu sammeln, ist es wahrscheinlich, dass auch ihre Erwartungen, Bedürfnisse und letztlich Aspirationen im Hinblick auf die eigene Karriere bereits stärker ausdifferenziert sind als bei den Studierenden. Dies könnte sich letztlich auch durch widerspruchsfreie Ergebnisse in den Modellanalysen bemerkbar gemacht haben.

(2) Weiterhin könnte auch hier die unterschiedliche Geschlechterverteilung in den beiden Kohorten eine Rolle gespielt haben: Männer beider Kohorten zeigten durchschnittlich höhere Ausprägungen im Bereich Führungsaspiration und auch auf der Bindungsdimension Vermeidung. Frauen wiesen wiederum höhere Ausprägungen in den Bereichen geplante Anstrengung und Weiterbildungsaspiration auf. Die Tatsache, dass in der Gruppe der Referendare, relativ zum Stichprobenumfang gesehen, beinahe doppelt so viele Männer waren wie in der Gruppe der Studierenden könnte letztlich auch bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen den Bindungsdimensionen und den Bereichen Führungs- und Weiterbildungsaspiration zu Verzerrungen geführt haben.

(3) Auch hier können die Diskrepanzen, die sich zwischen Studierenden und Referendaren ergeben, möglicherweise, wie bereits in Abschnitt 10.2.1 dargelegt, durch die unterschiedlich großen Stichproben und die damit zusammenhängenden Unterschiede in der Teststärke erklärt werden.

10.2.3 Berufliche Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration

Der Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration deutet überwiegend auf einen positiven Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten hin. Jedoch konzentrierten sich bisher veröffentlichte Studien dazu ebenfalls auf die Bereiche Weiterbildungs- und Führungsaspiration. Dagegen lagen zum Zeitpunkt der Literaturrecherche keine Studien vor, in denen der Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und geplanter Anstrengung bzw. geplanter Ausdauer untersucht wurde. Auch in diesem Fall fanden deshalb Analogstudien zu beruflichem Engagement und akademischer Ausdauer Betrachtung.

Die vorliegende Studie schließt an den aktuellen Forschungsstand an und erweitert diesen dahingehend, dass sowohl für die Studierenden als auch für die Referendare die Zusammenhänge zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und allen vier Bereichen der Karriereaspiration untersucht und weitestgehend bestätigt wurden. Die einzige Ausnahme bildete bei der Gruppe der Studierenden der Bereich Führungsaspiration. Für die Gruppe der Referendare zeigte sich zwar ein direkter Effekt zwischen Selbstwirksamkeit

und Führungsaspiration, er war jedoch deutlich schwächer als bei den anderen Bereichen der Karriereaspiration.

Führungsaspiration scheint sich somit in irgendeiner Form von den anderen Bereichen der Karriereaspiration zu unterscheiden. Eine mögliche Begründung hierfür ist, dass die Unterschiede zwischen Führungsaspiration und den drei anderen Bereichen der Karriereaspiration auf die betrachtete Stichprobe bzw. auf den betrachteten beruflichen Kontext zurückzuführen sind: Wie in Abschnitt 5.2 erläutert, sind Leitungspositionen in Schulen deutlich weniger populär als etwa in der freien Wirtschaft. Regelmäßig wird die mangelnde Bereitschaft zur Übernahme von Schulleitungsposten beklagt, insbesondere bei weiblichen Lehrkräften (Gieske, 2013). Dieser Umstand wie auch die Tatsache, dass weibliche Studienteilnehmende in beiden Kohorten deutlich überrepräsentiert waren, könnte zu den genannten Besonderheiten hinsichtlich der Führungsaspiration haben.

10.2.4 Bindung im Kontext der sozial-kognitiven Laufbahntheorie

Anstatt alle paarweisen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten isoliert zu betrachten, sollte in der vorliegenden Arbeit eine umfassende Modellprüfung erfolgen, bei der alle angenommenen Zusammenhänge simultan geprüft werden. Als theoretisches Fundament dafür diene die sozial-kognitive Laufbahntheorie nach Lent et al. (1994) und das darin beschriebene Modell der Karrierewahl. Dem Vorschlag von Wright und Kollegen entsprechend wurde der Bindungsstil im Rahmen des Modells als personenbezogener Input-Faktor betrachtet, welcher Einfluss nimmt auf die berufliche Selbstwirksamkeit, die sich ihrerseits auf die Karriereaspiration auswirkt. Die Selbstwirksamkeit stellt also eine Mediatorvariable dar (vgl. Abschnitte 3.2 und 6.2.4).

In den Arbeiten von Wright und Kollegen wurde bislang vor allem der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und *CDSE* betrachtet und bestätigt. Die vorliegende Untersuchung geht insofern einen Schritt weiter, als dass in die Modellprüfung, neben der Beziehung von Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit, auch die Karriereaspiration als ein weiteres wichtiges Konstrukt der sozial-kognitiven Laufbahntheorie mit aufgenommen wurde.

Die Ergebnisse stützen zum einen die Annahme von Lent und Kollegen, wonach der Bindungsstil als personenbezogener Input-Faktor in das Modell aufgenommen werden kann und sollte. Zum anderen untermauern sie die Gültigkeit der im Modell angenommenen Zusammenhänge zwischen dem Bindungsstil als personenbezogenem Input-Faktor, der Selbstwirksamkeit und Zielen im Sinne von Karriereaspiration. Dies gilt un-

eingeschränkt jedoch nur für die Kohorte der Referendare. Für die Gruppe der Studierenden zeigten sich dagegen, wie in Abschnitt 10.1 dargelegt, widersprüchliche Ergebnisse, die keine eindeutige Interpretation zulassen. Mögliche Gründe hierfür wurden in den Abschnitten 10.2.1 bis 10.2.3 diskutiert (Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht, Stichprobenumfang, Bindungsbeziehungen, Ausdifferenzierung karrierebezogener Erwartungen und sozialer Erwünschtheit sowie strukturelle Gründe). Dabei können sowohl einzelne Aspekte als auch ein Konglomerat der genannten Aspekte eine Rolle gespielt haben.

10.2.5 Bindung im Kontext der Bildungsforschung

Wenngleich es nicht das primäre Anliegen dieser Studie war, einen bildungswissenschaftlichen Beitrag zu leisten, liefern die Ergebnisse auch einen Beitrag zur Schulforschung. Die Relevanz der Bindungsforschung für den Bildungskontext wurde in den letzten Jahren zwar vielfach belegt (Commodari, 2013; Hughes & Kwok, 2007; Murray et al., 2008), jedoch findet noch immer relativ wenig Zusammenarbeit zwischen den beiden Disziplinen statt (Tippelt, 2013). Bisherige Studien zur Bedeutung von Bindung im Schulkontext fokussierten primär den Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen dem Schüler und dem pädagogischen Rollenträger einerseits und der schulischen wie auch persönlichen Entwicklung der Schüler andererseits (vgl. Abschnitt 5.1). Die Bedeutung der Bindungserfahrungen von angehenden Lehrpersonen für deren berufliche Entwicklung blieb dagegen weitestgehend unberücksichtigt.

Vor dem Hintergrund des Lehrer- und Schulleitermangels dürften insbesondere die vorliegenden Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Bindungsstil, Lehrerselbstwirksamkeit, geplanter Ausdauer und Führungsaspiration im Rahmen der Lehrerkarriere von Interesse sein: Während die Analysen von Watt und Richardson (2008) vor allem verdeutlichen, dass angehende Lehrkräfte sich in den vier Bereichen der Karrierereaspiration unterscheiden (vgl. Abschnitt 5.2), weist die vorliegende Studie nun mit dem Bindungsstil und der Lehrerselbstwirksamkeit auf mögliche Determinanten für diese Unterschiede hin. Da die vorliegenden Analysen keine Rückschlüsse auf die Richtung der Zusammenhänge zulassen, bedarf es zur Bestätigung dieser Vermutung jedoch weiterer Forschung.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass die Studie auf unterschiedliche Weise an den bestehenden Forschungsstand anschließt und diesen erweitert. Abschließend muss jedoch noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass einige der direkten und alle indirekten Effekte innerhalb der Modelle lediglich von geringer Stärke sind. Dies gilt auch für die Varianzaufklärung der Konstrukte im Rahmen der

Modellprüfung. Diese Tatsache überrascht nicht, war es doch erwartbar, dass die Karriereaspiration, als ein komplexes Konstrukt im Rahmen der Karriereentwicklung – neben Bindungsstil und Lehrerselbstwirksamkeit – von einer Vielzahl anderer Konstrukte beeinflusst wird. Dennoch muss die Interpretation der Ergebnisse und ihrer Bedeutung mit einem hinreichenden Maß an Vorsicht und Zurückhaltung erfolgen.

10.3 Stärken und Limitationen der Studie

Wie alle wissenschaftlichen Studien zeichnet sich auch die vorliegende Arbeit durch konzeptionelle und methodische Stärken wie auch Limitationen aus. In diesem Abschnitt seien zentrale Aspekte aufgezeigt und diskutiert. Als Stärken können insbesondere die folgenden Aspekte genannt werden:

(1) Zunächst einmal ist die theoretisch fundierte Basis der Studie hervorzuheben. Für die drei zentralen Konstrukte (Bindungsstil, Karriereaspiration und Selbstwirksamkeit) wurde ein differenzierter theoretischer Überblick gegeben. Die Ableitung der Hypothesen erfolgte unter Berücksichtigung dieser Theorien und umfassender empirischer Ergebnisse. Konkret wurde der Zusammenhang zwischen Bindungsstil, Karriereaspiration und Lehrerselbstwirksamkeit anhand des Modells der Karrierewahl im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie abgeleitet. Die theoretische Fundierung unterstützt somit das empirische Ergebnis der Studie und vice versa.

(2) In methodischer Hinsicht kann festgestellt werden, dass die Durchführung von *SEM*, etwa in Abgrenzung zu mehreren Regressionsanalysen, ein statistisch genaues Vorgehen darstellt, das insbesondere den Problemen begegnet, die mit der Analyse von latenten Konstrukten einhergehen. Auf der Basis der Hauptkomponentenanalysen und der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde zunächst sichergestellt, dass die eingesetzten Fragebögen geeignete Instrumente sind, um die latenten Konstrukte zu operationalisieren. Im Rahmen der *SEM* konnten in der Konsequenz die Zusammenhänge zwischen den latenten Konstrukten statt zwischen den manifesten Variablen betrachtet werden. Messfehlereinflüsse wurden dabei systematisch berücksichtigt.

(3) Ebenfalls positiv hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Analysen der vorliegenden Studie mit $N = 895$ zum einen auf einer relativ großen Stichprobe basieren, was sich günstig auf die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der statistischen Power (Cohen, 1992) und externen Validität (Werner et al., 2016) auswirkt. Zum anderen wurden die Daten von zwei Kohorten (Studierende und Referendare) analysiert, was eine differenziertere Interpretation der Ergebnisse und ihrer Generalisierbarkeit ermöglicht. Insbesondere erlaubt die Betrachtung von zwei Gruppen vorsichtige Rückschlüsse auf

die Bedeutung des Alters und des aktuellen Karriereabschnitts für den Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration.

(4) Ein verbreitetes Problem im Rahmen der Bindungsforschung stellt die teils unzureichende Abgrenzung der verschiedenen Bindungskonstrukte und -begrifflichkeiten dar. Weiterhin wird häufig ein und dasselbe Konstrukt auf unterschiedlichste Weise operationalisiert (vgl. Abschnitt 2.3.3). Beides führt dazu, dass Ergebnisse nur schwierig vergleichbar sind. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde zum einen der Bindungsstil als betrachtetes Konstrukt hinreichend konkretisiert und von anderen Konstrukten abgegrenzt. Zum anderen wurde mit der deutschen Version des *ECR-Fragebogens (BoBi)* ein allgemein etabliertes Instrument zur Erfassung des Bindungsstils eingesetzt. Dies ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit mit einer Vielzahl anderer Studien im deutschsprachigen wie auch im internationalen Raum.

(5) Als weitere Stärke kann die Tatsache gewertet werden, dass mit den angehenden Lehrkräften eine hinsichtlich des angestrebten Berufsziels relativ homogene Stichprobe gewählt wurde. Während etwa Studierenden der Wirtschaft oder des Rechts ein kaum überschaubares berufliches Feld offensteht, sind angehende Lehrkräfte einerseits in ihren beruflichen Möglichkeiten deutlich stärker eingeschränkt. Andererseits haben sie in der Regel auch schon relativ genaue Vorstellungen von den Anforderungen in ihrem zukünftigen Beruf, da sie zentrale Aspekte dieses Berufs bereits in ihrer eigenen Schulzeit von der anderen Seite des Klassenzimmers kennengelernt haben. Es ist wahrscheinlich, dass durch die Wahl der Stichprobe und der eingesetzten Instrumente mögliche Störvariablen (z. B. sehr heterogene Berufsbilder, große Unterschiede in der akademischen Ausbildung oder unterschiedliche Wissensstände über mögliche berufliche Aufstiegsoptionen) eliminiert wurden. Weiterhin kann angenommen werden, dass auch die Nutzung von Inventaren mit explizitem Bezug zum Lehrerberuf (LehrerSelbstwirksamkeit und lehrerbezogene Karriereaspiration) zu genaueren Ergebnissen geführt hat, da die Messobjekte genau auf die Stichprobe abgestimmt waren.

Neben den genannten Stärken zeichnet sich die vorliegende Studie auch durch einige Limitationen aus, auf die an verschiedenen Stellen der Arbeit bereits hingewiesen wurde. Die wichtigsten seien nachfolgend noch einmal zusammengefasst:

(1) Wie bei den meisten Studien mit nur einem Messzeitpunkt stellt sich auch bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse das Problem, dass Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht abschließend geklärt werden können. Während ausgehend von den theoretischen Grundlagen angenommen werden kann, dass das Bindungskonstrukt

die Selbstwirksamkeit sowie – vermittelt über die Selbstwirksamkeit – die Karriereaspiration beeinflusst, wären hier grundsätzlich auch gegenläufige Zusammenhänge denkbar. Beispielsweise wäre es möglich, dass die Lehrerselbstwirksamkeit andere Bereiche der Selbstwirksamkeit beeinflusst, etwa die soziale Selbstwirksamkeit. Diese könnte sich wiederum auf den Umgang mit und die Wahrnehmung von bindungsrelevanten Situationen auswirken und damit letztlich den Bindungsstil beeinflussen. Diesem Problem kann letztlich nur durch die Konzeption von Studien in längsschnittlichem Design begegnet werden.

(2) Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig erfolgte (wenngleich ein finanzielles Incentive in Aussicht gestellt wurde). Es kann vermutet werden, dass die freiwillige Teilnahme mit Faktoren wie Motivation, Gewissenhaftigkeit oder Ehrgeiz konfundiert ist. Diese Faktoren könnten wiederum systematisch Einfluss auf die Ergebnisse zu Selbstwirksamkeit oder Karriereaspiration genommen haben. Auch wäre es möglich, dass die Incentivierung im Rahmen der Studienteilnahme einerseits die Teilnahmebereitschaft gesteigert, andererseits aber möglicherweise auch die soziale Erwünschtheit bei der Beantwortung der Fragen beeinflusst hat. So zeigte sich in einer Studie von Werner et al. (2016), dass Studienteilnehmende tendenziell versuchen, sich besonders positiv darzustellen, wenn ihnen eine Belohnung in Aussicht gestellt wird.

(3) In methodischer Hinsicht kann weiterhin die Anwendung von Parcels kritisiert werden. Parceling ist vor allem dann sinnvoll, wenn es innerhalb eines Fragebogeninstruments keine Subskalen gibt und sich das Instrument zudem aus einer Vielzahl von Items zusammensetzt (vgl. Abschnitt 8.4.1.2). Jedoch kann Parceling strenggenommen als ein Verfahren betrachtet werden, bei dem auf künstliche Weise Unterschiede hergestellt werden, wo möglicherweise gar keine sind. Dem lässt sich entgegenhalten, dass Parceling durch verschiedene Vorteile überzeugt, etwa die Reduktion des Zufallsfehlers (im Vergleich zu Analysen auf Item-Ebene), eine bessere Annäherung an die wahre Verteilung des latenten Konstrukts und die Reduktion der Kovarianz, die zu einem besseren Gesamtfit des Modells führt (Matsunaga, 2008).

Im Rahmen dieser Studie kann jedoch auch speziell das Vorgehen der Bildung der Parcels für die beiden Kohorten hinterfragt werden. Die Parcels wurden entsprechend den Ergebnissen der Hauptkomponentenanalyse unter Vorgabe von drei Faktoren gebildet. Da die Hauptkomponentenanalyse für Studierende und Referendare jedoch leicht abweichenden Ergebnissen hinsichtlich der Itemladungen ergab, wurden auch die Parcels für die beiden Kohorten unterschiedlich zusammengesetzt. Die Tatsache, dass

sich durch dieses Vorgehen die Parcels für die beiden Gruppen – wenngleich nur geringfügig – in ihrer Zusammensetzung unterschieden, könnte unter Umständen zu Verzerrungen geführt haben. Auf der anderen Seite lässt sich dieses Vorgehen durch die große Bedeutung rechtfertigen, die dem Einsatz genauer Messinstrumente im Rahmen von *SEM* zukommt. Durch die Abweichung zwischen den zusammengeführten Items bei Studierenden und Referendaren konnten hinsichtlich der Reliabilität optimale Ergebnisse erzielt werden.

(4) Ebenfalls als Limitation zu nennen ist die Tatsache, dass in der vorliegenden Studie ausschließlich Selbstauskunfts-Fragebögen Verwendung fanden. Dieses Vorgehen erhöht das Risiko der Einheitsmethodenvarianz und damit der Methodenverzerrung, da die Befragten Quelle für sowohl exogene als auch für endogene Variablen waren (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Um diese Gefahr einzugrenzen, ist es grundsätzlich ratsam, sowohl Selbstauskunfts- als auch Fremdauskunfts-Instrumente einzusetzen. Gegen eine Einheitsmethodenvarianz sprechen in dieser Studie jedoch die Korrelationen zwischen den Variablen, die insgesamt eher klein bis moderat ausfielen.

Im Hinblick auf die in der vorliegenden Studie genutzten Instrumente stellt sich konkret für das Bindungsinventar die Frage, warum die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse zwischen Studierenden und Referendaren so stark voneinander abweichen und warum fünf der Items auf der Skala Ängstlichkeit nicht entsprechende Ladung aufwiesen (vgl. Abschnitt 9.1.2). Dies könnte im ungünstigsten Fall darauf hindeuten, dass es bei einer oder sogar beiden Kohorten nicht gelungen ist, den Bindungsstil hinreichend valide zu erfassen. Ein anderer möglicher Grund für die Unterschiede zwischen Studierenden und Referendaren, der in diesem Fall vermutlich näherliegt, ist, dass die voneinander abweichenden Ergebnisse durch Merkmalsunterschiede zwischen den beiden Gruppen zustande gekommen sind, etwa Unterschiede im Altersdurchschnitt und in der Geschlechterverteilung.

(5) Als eine weitere Limitation der Studie ist festzuhalten, dass zur Bewertung von Zusammenhängen in der Regel das Kriterium der statistischen Signifikanz herangezogen wurde. Dieses Vorgehen ist in der Forschungspraxis zwar weit verbreitet; dabei ist jedoch zu bedenken, dass mit zunehmendem Stichprobenumfang auch die Testpower steigt – und somit die Wahrscheinlichkeit, signifikante Ergebnisse zu erzielen –, selbst wenn in der Realität keine Zusammenhänge zwischen den Konstrukten bestehen. Dieses Problem stellt sich in der vorliegenden Studie insbesondere, wenn die Ergebnisse der beiden Kohorten miteinander verglichen werden, da deren Stichproben mit $n = 381$

(Studierende) und $n = 514$ (Referendare) in nicht unerheblichem Maße voneinander abweichen. Hier fanden deshalb zusätzlich Effektstärken und die Varianzaufklärung Berücksichtigung; dennoch darf dieser Aspekt nicht ignoriert werden.

(6) Einige kritische Aspekte betreffen auch die Stichgruppe im Allgemeinen und die demografischen Merkmale im Besonderen. So beziehen sich die Ergebnisse lediglich auf angehende Lehrkräfte der westlichen Kultur. Zwar kann vermutet werden, dass für andere Berufsgruppen und andere Kulturen ähnliche Zusammenhänge bestehen; diese Annahme muss jedoch erst durch weitere Studien bestätigt werden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass in der Kohorte der Referendare zum einen die Altersstreuung relativ groß ist. Zum anderen können für die Referendare auch relativ divergierende berufliche Erfahrungen angenommen werden, denn in Zeiten des Lehrkräftemangels finden auch viele Seiten- und Quereinsteiger mit verschiedenen beruflichen Erfahrungen den Weg in das Referendariat. Somit könnten die hier erzielten Ergebnisse auch von anderen stichprobenbezogenen Faktoren beeinflusst sein.

10.4 Empfehlungen für zukünftige Forschung

Aus den Erörterungen in den vorausgegangenen Abschnitten ergeben sich für zukünftige Forschungsarbeiten verschiedene inhaltliche wie auch methodische Handlungsempfehlungen. Diese werden nachstehend genannt und erläutert.

Eine der wichtigsten Limitationen der vorliegenden Ergebnisse besteht darin, dass das querschnittliche Studiendesign zwar Aussagen über Koinzidenzen, nicht aber über die Richtung der Zusammenhänge zulässt. Um Aufschluss über Kausalitäten zu erhalten, sollten die ermittelten Zusammenhänge zukünftig im Rahmen einer Längsschnittstudie überprüft werden. Während der Fokus in der vorliegenden Untersuchung auf der Karriereaspiration lag, könnte eine Längsschnittstudie zusätzlich auch weitere Karriereentwicklungsschritte und den tatsächlichen Karriereerfolg (z. B. die Anzahl von Beförderungen oder die Häufigkeit der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen) berücksichtigen, um mit Blick auf den Karriereentwicklungsprozess ein umfassenderes Bild zu gewinnen.

Weiterhin war es in der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, das Geschlecht systematisch in die Modellprüfungen miteinzubeziehen. Da aus einer Studienübersicht von Wright und Perrone (2008) hervorgeht, dass sich Männer und Frauen u. a. im Hinblick auf den Einfluss von Bindungserfahrungen auf karriererelevante Konstrukte unterscheiden, sollten in zukünftigen Forschungsarbeiten systematisch diejenigen Effekte

analysiert werden, die auf das Geschlecht zurückzuführen sind. Dies setzt eine hinreichend große Stichprobe mit einer ausgewogenen Geschlechterverteilung voraus.

Neben dem Geschlecht wurde als weitere mögliche Ursache für die Unterschiede, die zwischen den beiden Kohorten deutlich wurden, sozial erwünschtes Antwortverhalten benannt. Um dieser Gefahr zu begegnen, könnten zukünftig spezielle Skalen (Lügenskalen) eingesetzt und darüber hinaus zusätzlich zu Selbstauskunfts-Fragebögen auch Fremdbeurteilungsbögen verwendet werden. Letzteres würde auch das beschriebene Risiko der Methodenverzerrung mindern.

Um die Implikation der Ergebnisse für Theorie und Forschung inhaltlich auszuweiten, sollten außerdem in nachfolgenden Analysen noch weitere Konstrukte aus den Modellen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie von Lent et al. (1994) mit aufgenommen werden. Interessant dürften dabei etwa die *berufsbezogenen Lernerfahrungen* und die *beruflichen Interessen* sein. Während das Modell impliziert, dass Lernerfahrungen das Zusammenspiel von personenbezogenen Input-Faktoren und Selbstwirksamkeit beeinflussen, sollen sich die Interessen im Modell auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration auswirken. Es liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere Letztere in einem nicht unerheblichen Maße auf die Karriereaspiration wirken und damit möglicherweise auch auf den Zusammenhang zwischen Bindungsstil, Karriereaspiration und Selbstwirksamkeit.

Ferner empfiehlt es sich, neben dem Bindungsstil noch andere personenbezogene Input-Faktoren als exogene Variablen in die Modellprüfungen zu integrieren. Hier bieten sich insbesondere Persönlichkeitsfaktoren an wie etwa die fünf Faktoren im Rahmen des etablierten Big Five-Modells der Persönlichkeitspsychologie (Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus) (McCrae & Costa, 1996). Eine spannende Frage ist in diesem Kontext, wie sich der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und beruflicher Selbstwirksamkeit bzw. zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration darstellt, wenn die fünf Persönlichkeitsfaktoren kontrolliert werden. Dies gilt besonders für die Big-Five-Dimensionen *Gewissenhaftigkeit*. Diese stellte sich in einer Metaanalyse von Barrick, Mount und Judge (2001) als einziges Persönlichkeitsmerkmal heraus, das signifikant mit karriererelevanten Konstrukten wie Erfolg und Leistung zusammenhängt.

Weiterhin sollte in künftigen Untersuchungen eine differenziertere Betrachtung des Konstrukts des Bindungsstils erfolgen: In der vorliegenden Arbeit wurde der globale, also der beziehungsübergreifende Bindungsstil erhoben. Während beziehungs-spezifische Bindungsstile in der Forschung meist als beziehungsbezogene Merkmale betrachtet

werden, gilt der globale Bindungsstil als ein personenbezogenes Merkmal (vgl. Abschnitt 2.4). Aus diesem Grund war es sinnvoll, Letzteren im Modell der Karrierewahl als personenbezogenen Input-Faktor zu berücksichtigen. Jedoch könnten daneben auch beziehungspezifische Bindungsstile (in Paarbeziehungen, engen Freundschaften oder zwischen Kind und Eltern) berücksichtigt werden, um zu analysieren, ob sich für die verschiedenen Bindungsdyaden Unterschiede im Zusammenhang mit der Karriereaspiration oder mit der beruflichen Selbstwirksamkeit zeigen. Zur Operationalisierung der Bindungsstile sollten dabei verschiedene Instrumenten eingesetzt werden. Damit würden auch die Notwendigkeit des Parceling und die damit verbundenen Risiken aufgehoben. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Zugabe weiterer Indikatoren den grundlegenden Charakter des Modells verändern kann, was wiederum die Vergleichbarkeit der Ergebnisse deutlich einschränken würde.

Die vorliegende Studie stützt sich ausschließlich auf Daten angehender Lehrkräfte und berücksichtigt mit der Lehrerselbstwirksamkeit und der Karriereaspiration im Lehrerberuf auch Konstrukte mit konkretem Bezug zum Lehramt. Zur Überprüfung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse wäre es wichtig, künftig noch weitere Berufsgruppen in die Untersuchungen miteinzubeziehen. Von Interesse wäre hier u. a. die Frage, ob sich die in Abschnitt 10.2.3 herausgestellten Unterschiede zwischen der Führungsaspiration und den anderen drei Bereichen der Karriereaspiration auch bei anderen Berufsgruppen zeigen, etwa in der freien Wirtschaft, oder ob diese auf die spezifische Stichprobe zurückzuführen sind. Weiterhin sollte die Gültigkeit der Ergebnisse auch für andere Kulturkreise überprüft werden.

Abschließend ist anzumerken, dass die durchgeführten Analysen zwar Aussagen über bestehende Zusammenhänge zwischen dem Bindungsstil und der Karriereaspiration erlauben, jedoch keine Auskunft über dahinterliegende Motive geben können. Wie in Abschnitt 4.2 beschrieben, kann im Sinne des Selbstregulationsmodells von Carver und Scheier (1998) zwischen den beiden Zielsetzungsstrategien *Annäherung an positiv bewertete Zustände* und *Vermeidung von negativ bewerteten Zuständen* unterschieden werden. Mit Blick auf die beiden Bindungsdimensionen Vermeidung und Ängstlichkeit erscheint die Frage danach, welche Rolle die beiden Strategien für die in der vorliegenden Studie betrachteten Zusammenhänge spielen, aus theoretischer Sicht höchst relevant. Dieser Aspekt sollte in nachfolgenden Forschungsvorhaben berücksichtigt werden, um so ein tieferes Verständnis des Zusammenhangs zwischen Bindungsstil, Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration zu erlangen.

10.5 Praktische Implikationen

Die vorliegende Forschungsarbeit hat in verschiedener Hinsicht auch eine hohe praktische Relevanz: Insbesondere dem Konstrukt der Karriereaspiration kommt sowohl aus Sicht des Individuums wie auch aus kollektiver Sicht (z. B. Institutionen, Organisationen) eine zentrale Bedeutung zu. Die Ergebnisse weisen auf mögliche Determinanten der Karriereaspiration hin und liefern somit wichtige Informationen darüber, wie in der Praxis auf dieses Konstrukt Einfluss genommen werden kann. Praktische Ansätze, Maßnahmen und Handlungsempfehlungen werden nachfolgend erläutert.

Eine wichtige Anmerkung sei den folgenden Ausführungen jedoch vorangestellt: Die Analysen, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit vorgenommen wurden, lassen, wie bereits an verschiedenen Stellen angemerkt, keine direkten Rückschlüsse auf die Richtung der betrachteten Zusammenhänge zu. Jedoch weisen insbesondere die Ausführungen zur sozial-kognitiven Laufbahnthorie auf die folgenden Wirkrichtungen hin: Bindungsstil → Lehrerselbstwirksamkeit; Bindungsstil → Karriereaspiration; Lehrerselbstwirksamkeit → Karriereaspiration. Auf dieser Annahme basieren auch die nachstehenden Ausführungen. Dabei sollte jedoch stets bedacht werden, dass prinzipiell auch andere Wirkrichtungen denkbar sind.

10.5.1 Praktische Implikationen für das Individuum

In Abschnitt 3.3 wurde deutlich, dass eine hohe Karriereaspiration mit dem tatsächlichen Karriereerfolg korreliert. Da ein solcher Erfolg für viele Individuen – so auch für (angehende) Lehrkräfte – aus unterschiedlichen Gründen erstrebenswert ist (Gansen-Amann, 2014), interessiert aus praktischer Sicht, wie die individuelle Karriereaspiration nun beeinflusst werden kann. In den Befunden der vorliegenden Studie zeigte sich zum einen ein direkter Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit (konkret der Lehrerselbstwirksamkeit) und Karriereaspiration, zum anderen ein indirekter Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration, vermittelt über die berufliche Selbstwirksamkeit. Praktische Maßnahmen zur Einflussnahme auf die Karriereaspiration eines Individuums können somit abzielen auf (1) Veränderungen im Bereich der beruflichen Selbstwirksamkeit oder (2) Veränderungen im Bereich des Bindungsstils.

(1) Veränderungen im Bereich der beruflichen Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte, aber auch anderer Berufsgruppen, können etwa im Rahmen von beruflichen Beratungsmaßnahmen erreicht werden. Berufliche Beratung wird nach Haas (2003) verstanden als „[...] *professionelle Beratungsdienstleistung, deren Thema die individuellen, subjektiven Entwürfe der Welt, speziell der Arbeitswelt, der KlientInnen sind – und zwar sowohl im Hinblick auf das Ziel als auch die Wege dort hin [sic]*“ (S. 257).

In der sozial-kognitiven Laufbahntheorie wird angenommen, dass die Entwicklung beruflicher Selbstwirksamkeit allgemein von personenbezogenen Faktoren abhängt und im Besonderen von berufsbezogenen Lernerfahrungen und Explorationen. Berufliche Beratung sollte demnach entweder direkt auf die Förderung der karrierebezogenen Selbstwirksamkeit abzielen oder alternativ auf karrierebezogene Explorationen. So können etwa Praktika, Nebenjobs oder auch Rollenspiele (z. B. im Rahmen der Beratung) hilfreich sein, um die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu explorieren und zu erweitern und Erfolgserlebnisse zu sammeln. Nach Bandura (1997) kommt es dabei auch auf die Art der Attribuierung an: Werden Erfolgserlebnisse externen Faktoren oder Zufällen zugeschrieben, so werden sie eine weniger positive Wirkung auf die Selbstwirksamkeit haben, als wenn sie auf interne Faktoren wie persönliche Fähigkeiten oder Kenntnisse zurückgeführt werden. Der berufliche Berater hat somit zum einen die Aufgabe, berufsbezogene Explorationen zu fördern, zum anderen sollte er die Attributionsmuster des Klienten bei Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen erkennen können und ggf. anpassen. Da die Selbstwirksamkeit für neu eintreffende Informationen ab einem bestimmten Zeitpunkt im Erwachsenenalter deutlich weniger sensitiv ist als im Kindes- und Jugendalter (Bandura, 1977), sollten Interventionen, die auf die Steigerung dieser abzielen, so früh wie möglich im Prozess der Karriereentwicklung ansetzen.

(2) In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde deutlich, dass höhere Ausprägungen auf den Bindungsdimensionen Vermeidung oder Ängstlichkeit überwiegend mit niedrigeren Ausprägungen auf dem Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit einhergehen und somit auch mit niedrigeren Ausprägungen auf dem Konstrukt der Karriereaspiration. Daraus lässt sich ableiten, dass die Karriereaspiration angehender Lehrkräfte – aber möglicherweise auch anderer Berufsgruppen – durch Maßnahmen beeinflusst werden kann, die am Bindungsstil bzw. an der Verarbeitung bindungsbezogener Erfahrungen und der Modifikation bindungsbezogener Verhaltensweisen ansetzen.

Während berufliche Beratungssettings einen geeigneten Rahmen für Interventionen bieten, die auf die Entwicklung und Förderung von beruflicher Selbstwirksamkeit oder beruflicher Exploration abzielen, erscheint die Eignung für bindungsbezogene Interventionen doch eher fraglich. Bindungserfahrungen und ihre Auswirkungen können für Menschen hoch sensible Themenbereiche darstellen. Die Bereitschaft, diese in einem berufsbezogenen Setting zu thematisieren, kann deshalb nicht vorausgesetzt werden. Dennoch ist es wichtig, dass berufliche Berater typische Muster der beiden unsicheren Bindungsdimensionen erkennen und sich ihrer potenziellen karrierebezogenen Konsequenzen bewusst sind. Im Rahmen der Intervention können Berater auf die Problematik

und einen möglichen Handlungsbedarf hinweisen. Die bindungsbezogenen Interventionen selbst sollten dann im geschützten Rahmen einer Therapie oder speziell darauf abgestimmter professioneller Beratungsmaßnahmen stattfinden.

Zum Thema Bindung im Rahmen von Therapie und Beratung liegen zahlreiche Forschungsarbeiten vor.¹¹ Daraus werden im Folgenden nur einzelne Aspekte aufgegriffen, die für die inhaltliche Ausrichtung der vorliegenden Studie zentral sind.

Theorie und Empirie weisen wie eingangs erläutert darauf hin, dass der globale Bindungsstil, welcher vorliegend betrachtet wurde, ein relativ veränderungsresistentes Konstrukt ist. Dennoch wird angenommen, dass er durch die beziehungsspezifischen Bindungsstile beeinflusst wird – und umgekehrt. Bowlby (1988) formulierte die Annahme, dass eine positive und von Vertrauen geprägte Patient-Therapeut-Beziehung (bzw. Klient-Berater-Beziehung) zu korrigierten Bindungserfahrungen und Arbeitsmodellen beitragen kann. Dies kann schließlich auch zu Veränderungen im globalen Bindungsstil führen. Nach Bowlby (1988) sollte der Therapeut (bzw. Berater) in der Therapie (bzw. Beratung) fünf übergeordnete Ziele verfolgen: (a) die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zum Patienten (bzw. Klienten; Funktion als sichere Basis), (b) die Aufarbeitung vergangener Bindungserfahrungen und aktueller Denkmuster mit dem Patienten (bzw. Klienten), (c) die Erkundung der Patient-Therapeut-Beziehung (bzw. Klient-Berater-Beziehung) und deren Implikationen für andere Beziehungen, (d) die Analyse des Einflusses vergangener Bindungserfahrungen auf aktuelle Erfahrungen, (e) die Modifikationen im Bereich des internalen Arbeitsmodells (Entwicklung neuer Bewertungs- und Verhaltensmuster).

Es hat sich außerdem herausgestellt, dass eine sichere Bindungsbeziehung zwischen Therapeut und Patient bzw. Berater und Klient auch die karrierebezogenen Explorationen des Patienten bzw. Klienten positiv beeinflussen kann, wenn der Therapeut bzw. Berater als sichere Basis für diese Explorationen fungiert (Blustein et al., 1995; Littman-Ovadia, 2008).

10.5.2 Praktische Implikationen für das Kollektiv

Die Ergebnisse sind auch aus kollektiver Sicht von praktischer Bedeutung. Aufgrund der fokussierten Stichprobe steht vor allem die Bedeutung dieser für Schulen aber auch für lehrerbildende Organisationen im Vordergrund.

¹¹ Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Thema vgl. Mikulincer und Shaver, 2016.

Zunächst einmal können die Ergebnisse für das Praxisfeld der Personaldiagnostik von Bedeutung sein: Die Karriereaspiration eines Menschen mit den vier Bereichen geplante Anstrengung, geplante Ausdauer, Weiterbildungsaspiration und Führungsaspiration stellt für Schulen, aber auch andere Organisationen, ein hochrelevantes Konstrukt bei der Auswahl neuer Organisationsmitglieder dar (vgl. Abschnitt 3.3). Sinnvollerweise sollte das Konstrukt deshalb möglichst schon während des Einstellungsprozesses Berücksichtigung finden; beispielsweise können im Rahmen von Vorstellungsgesprächen konkrete Fragen gestellt werden, die auf die Karriereaspiration des Bewerbers abzielen. Jedoch ist zu erwarten, dass Bewerber in diesem Kontext zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten neigen, um ihre persönlichen Job-Chancen zu erhöhen. Dies würde wiederum das Ziehen von Rückschlüssen auf die tatsächliche Karriereaspiration erschweren. Die vorliegende Studie zeigt nun mit dem Bindungsstil und der beruflichen Selbstwirksamkeit Konstrukte auf, die indirekte Rückschlüsse auf die Karriereaspiration angehender Lehrkräfte und möglicherweise auch anderer Berufsgruppen ermöglichen. Konkret könnten Bindungserfahrungen und berufliche Selbstwirksamkeit etwa im Rahmen biografischer Fragebögen erfasst werden.

Biografische Fragebögen sind personaldiagnostische Instrumente, die nach Schuler (2014) auf dem Prinzip basieren, dass *„[...] aus dem Erlebnishintergrund einer Person, aus ihrem früheren Verhalten und den Verhaltensergebnissen ihr Verhalten für die Zukunft und damit [ihr] Berufserfolg [vorhergesagt wird]“* (S. 268). Dabei können verschiedene Merkmalsbereiche wie Intelligenz, Persönlichkeit, Motivation und berufliche Interessen Berücksichtigung finden. Auf der Basis der Befunde der vorliegenden Studie kann angenommen werden, dass Informationen über Bindungserfahrungen, berufliche Selbstwirksamkeit oder beides, die mit biografischen Fragebögen generiert werden, Rückschlüsse auf die Karriereaspiration und somit auf die Karriereentwicklung des Bewerbers ermöglichen.

Obgleich die Ergebnisse der vorliegenden Studie einerseits für einen hohen Nutzen solcher Fragebogeneinsätze sprechen, muss andererseits deutlich darauf hingewiesen werden, dass ein solches Vorgehen nicht unkritisch ist. Da es sich bei bindungs- und selbstwirksamkeitsbezogenen Themen um sehr persönliche Aspekte handelt, stellt sich hier konkret die Frage nach dem Schutz von Persönlichkeitsrechten im Rahmen der Personaldiagnostik. Der Einsatz solcher Fragebögen muss also wohl überlegt sein und eine Nichtbearbeitung durch den Bewerber sollte für diesen keineswegs negative Konsequenzen bezogen auf den Bewerbungsprozess nach sich ziehen.

Nicht zuletzt sind die vorliegenden Ergebnisse in Zeiten des deutschlandweiten Lehrkräftemangels auch für lehrerbildende Institutionen wie Universitäten, pädagogische

Hochschulen und *ZfsL* relevant. Eine Ursache für den Lehrkräftemangel ist – neben grundsätzlichen personellen Engpässen, die mit dem demografischen Wandel einhergehen – die hohe Abbruchquote unter den Studierenden des Lehramts und den Lehrkräften, die aus veränderten Anforderungen im Schulalltag resultiert (z. B. Ambühl, Weber & Rhy, 2012). Als ein weiteres Problem deutscher Schulen wurde in Abschnitt 5.3 die mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte genannt, in der Schule eine Führungsposition zu übernehmen.

In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass die geplante (Karriere-)Ausdauer und die Führungsaspiration angehender Lehrkräfte direkt mit der Lehrerselbstwirksamkeit zusammenhängen. Letztere bietet somit mögliche Anknüpfungspunkte, um die hohe Abbruchquote zu senken und die Führungsaspiration zu erhöhen: Von praktischem Nutzen können diese Erkenntnisse nun z. B. bei der Gestaltung von Studieneingangstests sein, um potenzielle *Abbrecher* noch vor Studienbeginn zu identifizieren. Die Lehrerselbstwirksamkeit und auch der Bindungsstil¹² könnte in solchen Tests als Indikator für die verschiedenen Bereiche der Karriereaspiration erhoben werden. Darüber hinaus könnten studienbegleitende Maßnahmen entwickelt und durchgeführt werden, die auf eine Steigerung der Lehrerselbstwirksamkeit abzielen und damit auch die Karriereaspiration stärken, insbesondere die geplante Ausdauer und die Führungsaspiration. Konkret könnten dies etwa regelmäßige Supervisionen zur Reflexion der Praxiserfahrungen und zur Entwicklung des eigenen Lehrerwirkens sein. Solche Maßnahmen sollten idealerweise alle Phasen der Lehrerausbildung (Studium, Referendariat und berufliche Weiterbildungsmaßnahmen) begleiten.

¹² Es gelten die Einschränkungen, die bereits im Hinblick auf den biografischen Fragebogen genannt wurden.

11 FAZIT

„Berufliches und Privates sollte man besser trennen.“ Doch ist eine solche Trennung in der Realität überhaupt möglich? Gibt es faktisch nicht zahlreiche – teils bewusste, teils unbewusste – Interdependenzen zwischen Beruflichem und Privatem, ob man das nun will oder nicht?

Mit Blick auf diese eingangs formulierten Fragen, kann auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse gesagt werden, dass einiges dafürspricht, dass eine solche Trennung in der Realität nicht möglich ist. So deuten die Befunde überwiegend darauf hin, dass zwischen dem Erleben und Verhalten in engen zwischenmenschlichen Beziehungen – dem Bindungsstil – und der Karriereaspiration ein Zusammenhang besteht, der durch die berufliche Selbstwirksamkeit vermittelt wird. Wenngleich die Ergebnisse zum einen auf angehende Lehrkräfte begrenzt sind und zum anderen keine finale Aussage über die Richtung des Zusammenhangs zulassen, erscheint es doch wahrscheinlich, dass die Bindungserfahrungen, die ein Mensch bereits ab der frühesten Kindheit kontinuierlich sammelt, systematisch Einfluss nehmen auf seine spätere Karriereentwicklung.

Die Studie erweitert damit den Forschungsstand im Bereich von Bindungs- wie auch sozial-kognitiver Laufbahntheorie. Sie weist aber auch deutlich darauf hin, dass zum Zusammenhang von Bindung und Karriere weiterer Forschungsbedarf besteht, um ein tieferes Verständnis von den Mechanismen zu gewinnen, die zwischen den Konstrukten wirken.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In M. Caldwell & H. N. Riciutti (Eds.), *Review of child development research* (3rd ed., pp. 1–94). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 792–812.
- Ainsworth, M. D. S. (2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 431–439). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp. 17–57). London: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1979). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New York, NY: Psychology Press.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-olds in strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (4th ed., vol. 4, pp. 113–136). London: Methuen.
- Ambühl, H., Weber, D. & Rhyh, H. (2012). Akzeptanz und Attraktivität des Lehrberufs. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28(3), 53–70.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M. & Fedele, S. (2005). Attachment in infancy and in early and late childhood. A longitudinal study. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 115–136). New York, NY: Guilford Press.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Arsham, H. & Lovric, M. (2011). Bartlett's Test. In M. Lovric (Ed.), *International encyclopedia of statistical science* (pp. 87–88). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_132
- Asendorpf, J. B. (2016). Bindung im Erwachsenenalter. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Soziale Motive und soziale Einstellungen* (Enzyklopädie der Psychologie, S. 323–352). Göttingen: Hogrefe.
- Ashby, J. S. & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350–360. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006>

- Bakermans-Kranenburg, M. J. & IJzendoorn, M. H. van. (1993). A psychometric study of the Adult Attachment Interview: Reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 29(5), 870–879. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.5.870>
- Bakermans-Kranenburg, M. J. & IJzendoorn, M. H. van. (2009). The first 10,000 Adult Attachment Interviews: Distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment and Human Development*, 11(3), 223–263. <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>
- Baldwin, M. W. & Fehr, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationships*, 2(3), 247–261. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1995.tb00090.x>
- Baldwin, M. W., Fehr, B., Keedian, E., Seidel, M. & Thomson, D. W. (1993). An exploration of the relational schemata underlying attachment styles: Self-report and lexical decision approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 746–754. <https://doi.org/10.1177/0146167293196010>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(2), 9–30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178. <https://doi.org/10.1177/0265407590072001>
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults. A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.2.226>
- Bartholomew, K. & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment. Do they converge. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 25–45). New York, NY: Guilford Press.
- Beal, S. J. & Crockett, L. J. (2013). Adolescents occupational and educational goals: A test of reciprocal relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 219–229. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.005>
- Beijersbergen, M. D., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J. & IJzendoorn, M. H. van. (2012). Remaining or becoming secure: Parental sensitive support predicts attachment continuity from infancy to adolescence in a longitudinal adoption study. *Developmental Psychology*, 48(5), 1277–1282. <https://doi.org/10.1037/a0027442>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. M. & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78–117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Bernier, A., Larose, S. & Boivin, M. (2007). Individual differences in adult attachment: Disentangling two assessment traditions. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 220–238. <https://doi.org/10.1080/17405620600662720>

- Betz, N. E., Klein, K. & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Betz, N. E. & Taylor, K. M. (2001). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDMSE-Short Form*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Betz, N. E. & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46(2), 179–189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Bischof, N. (1975). A systems approach toward the functional connections of attachment and fear. *Child Development*, 46(4), 801–817. <https://doi.org/10.2307/1128384>
- Blau, Snell, Campbell, Viswanathan, Andersson & Lopez. (2015). Testing a new measure of perceived professional development engagement for undergraduates. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 4(2), 137. <https://doi.org/10.5325/jasseinsteffe.4.2.0137>
- Blickle, G. (2015). Berufswahl und berufliche Entwicklung aus psychologischer Sicht. In K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (Springer-Lehrbuch, 2. Aufl., Bd. 48, S. 245–262). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43576-2_14
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41(2), 174–183. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Blustein, D. L., Ellis, M. V. & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(3), 342–378. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90034-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90034-1)
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment Theory and career development: Current status and future directions. *Counseling Psychologist*, 23(3), 416–432. <https://doi.org/10.1177/0011000095233002>
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39–50. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.39>
- Bolat, N. & Odaci, H. (2017). High school final year students' career decision-making self-efficacy, attachment styles and gender role orientations. *Current Psychology*, 36(2), 252–259. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9409-3>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Jersey City, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *International Journal of Psycho-Analysis*, (21), 1–25.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 1–23.
- Bowlby, J. (1983). Caring for the young. Influences on development. In S. Cohen, B. J. Cohler & S. H. Weissman (Eds.), *Parenthood. A psychodynamic perspective* (pp. 268–284). New York, NY: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2006a). *Bindung* (Bindung). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (2006b). *Trennung. Angst und Zorn*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Bowlby, J. (2006c). *Verlust. Trauer und Depression*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (2015). Bindung. Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 17–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Braunstein-Bercovitz, H. (2013). Self-criticism, anxious attachment, and avoidant attachment as predictors of career decision making. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 176–187. <https://doi.org/10.1177/1069072713492938>
- Brennan, K. A., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult romantic attachment. An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76). New York, NY: Guilford Press.
- Brennan, K. A., Shaver, P. R. & Tobey, A. E. (1991). Attachment styles, gender, and parental problem drinking. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 451–466. <https://doi.org/10.1177/026540759184001>
- Bretherton, I. (2015). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 17–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Büning, H. (1991). *Robuste und adaptive Tests*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110854343>
- Burnout and engagement at work as a function of demands and control. (2001). *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27, 279-286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Byrne, Z., Albert, L., Manning, S. & Desir, R. (2017). Relational models and engagement: An attachment theory perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 32(1), 30–44. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2016-0006>
- Campa, M. I., Hazan, C. & Wolfe, J. E. (2009). The form and function of attachment behavior in the daily lives of young adults. *Social Development*, 18(2), 288–304. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00466.x>
- Carrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Carr, S. & Landau, S. (2012). Consciously identified attachment hierarchies: Cognitive accessibility of attachment figure names as a function of threat primes in a lexical decision task. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 17–25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00916.x>
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>
- Cassidy, J. (2018). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed., pp. 3–25). New York, NY: Guilford Press.
- Chan, K.-Y. & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 481–498. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.481>
- Chopik, W. J., Moors, A. C. & Edelstein, R. S. (2014). Maternal nurturance predicts decreases in attachment avoidance in emerging adulthood. *Journal of Research in Personality*, 53, 47–53. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.08.004>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Coleman, J. S. (1982). *The asymmetric society*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Collins, N. L. & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663. <https://doi.org/10.1007/BF01076408>
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Cox, D. W., Krieshok, T. S., Bjornsen, A. L. & Zumbo, B. D. (2015). Occupational Engagement Scale–Student. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 107–116. <https://doi.org/10.1177/1069072714523090>
- Cozzarelli, C., Sumer, N. & Major, B. (1998). Mental models of attachment and coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 453–467. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.453>
- Crowell, J. A., Fraley, R. C. & Shaver, P. R. (2018). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed., pp. 434–465). New York, NY: Guilford Press.
- Crowell, J. A. & Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4(3), 294–327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00067.x>
- Crowell, J. A. & Waters, E. (2005). Attachment representations, secure-base behavior, and the evolution of adult relationships. The stony brook adult relationship project. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 223–244). New York, NY: Guilford Press.
- Cziraki, K., Read, E., Spence-Laschinger, H. & Wong C. (2018). Nurses' leadership self-efficacy, motivation, and career aspirations, 31(1), 47–61. <https://doi.org/10.1108/LHS-02-2017-0003>
- Davidson, W. B., Beck, H. P. & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373–390. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0079>
- Dette, D. E., Abele, A. E. & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 170–183. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.3.4.170>
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W.W. Norton.
- Ernst, K., Bardhoshi, G. & Lanthier, R. P. (2017). Self-efficacy, attachment style and service delivery of elementary school counseling. *Professional Counselor*, 7(2), 129–143. <https://doi.org/10.15241/ke.7.2.129>
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32(3), 363–390. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.3.363>

- Fassinger, R. E. (1990). Causal models of career choice in two samples of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 225–248. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90029-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90029-2)
- Fiebig, J. N. (2008). Gifted american and german adolescent women: A longitudinal examination of attachment, separation, gender roles, and career aspirations. *High Ability Studies*, 19(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/13598130801980349>
- Firsick, D. M. (2016). *The influence of attachment and career calling on career decision self-efficacy, college adjustment, and life satisfaction in undergraduate students (Dissertation)*. Greeley: University of Northern Colorado Dissertation.
- Fortuna, K. & Roisman, G. I. (2008). Insecurity, stress, and symptoms of psychopathology: Contrasting results from self-reports versus interviews of adult attachment. *Attachment and Human Development*, 10(1), 11–28. <https://doi.org/10.1080/14616730701868571>
- Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: A meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123–151.
- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M. & Brumbaugh, C. C. (2011). The Experiences in Close Relationships-Relationship Structures questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23(3), 615–625. <https://doi.org/10.1037/a0022898>
- Fraley, R. C., Hudson, N. W., Heffernan, M. E. & Segal, N. (2015). Are adult attachment styles categorical or dimensional? A taxometric analysis of general and relationship-specific attachment orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2), 354–368. <https://doi.org/10.1037/pspp0000027>
- Fraley, R. C. & Spieker, S. J. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of strange situation behavior. *Developmental Psychology*, 39(3), 387–404. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Fraley, R. C. & Waller, N. G. (1998). Adult attachment patterns. A test of the typological model. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 77–114). New York, NY: Guilford Press.
- Franke, S. (2015). *Einflüsse auf die Entwicklung der Bindungsorganisation von der frühen Kindheit in das Vorschulalter (Dissertation)*. Berlin: Logos Verlag.
- Fremmer-Bombik, E. (2015). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 107–119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fremmer-Bombik, E. & Grossmann, K. E. (1993). Über die lebenslange Bedeutung früher Bindungserfahrungen. In H. G. Petzold (Hrsg.), *Frühe Schädigungen - späte Folgen? Die Herausforderung der Längsschnitfforschung* (S. 83–110). Paderborn: Junfermann.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Gesammelte Werke* (Bd. 5). Frankfurt am Main: Fischer.
- Gainor, K. A. (2016). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 161–178. <https://doi.org/10.1177/1069072705282435>
- Gansen-Ammann, D. (2014). *Aufstiegsaspiration und soziale Fertigkeit. Identität, Netzwerkfähigkeit und Karriereerfolg (Dissertation)*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1984/1985/1996). *The Berkeley Adult Attachment Interview*. University of California at Berkely: Unpublished Protocol.
- George, C. & West, M. (2001). The Adult Attachment Projective Picture System: Integrating attachment into clinical assessment. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 407–416. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.594133>
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2009). Adolescents' career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 459–483. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00603.x>
- Gieske, M. (2013). *Mikropolitik und schulische Führung. Einflusstategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels (Dissertation)* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloger-Tippelt, G. (1999). Transmission von Bindung bei Müttern und ihren Kindern im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2, 1113–1129.
- Gloger-Tippelt, G. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers attachment representations. *Attachment and Human Development*, 4(3), 318-339. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1302487>
- Gloger-Tippelt, G. (2012). Das Adult Attachment Interview. Durchführung und Auswertung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2., bearb Aufl., S. 93–112). Bern: Huber.
- Goldberg, S. (2000). Introduction. In S. Goldberg (Ed.), *Attachment theory. Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 1–15). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Gomez, K. & Beachum, F. D. (2014). *Career aspirations and perceptions of self-efficacy of fourth- and fifth-grade students of economic disadvantage*. Bethlehem, PA: Lehigh University.
- Graham, J. M. & Unterschute, M. S. (2015). A reliability generalization meta-analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality Assessment*, 97(1), 31–41. <https://doi.org/10.1080/00223891.2014.927768>
- Gray, M. P. & O'Brien, K. M. (2007). Advancing the assessment of women's career choices: The Career Aspiration Scale. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 317–337. <https://doi.org/10.1177/1069072707301211>
- Griffin, S. W. & Bartholomew, K. (1994). The meta-physics of measurement. The case of adult attachment. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships. Attachment processes in adulthood* (pp. 17–52). London: Jessica Kingsley.
- Grossmann, K. E. (2015). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 107–119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1995). Frühkindliche Bindung und Entwicklung individueller Psychodynamik über den Lebenslauf. *Familiendynamik*, 20, 171–192.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2014). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guarnaccia, C., Scrima, F., Civilleri, A. & Salerno, L. (2018). The role of occupational self-efficacy in mediating the effect of job insecurity on work engagement, satisfaction and general health. *Current Psychology*, 37(3), 488–497. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9525-0>

- Gullone, E. & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment Revised (IPPA-R) for Children. A psychometric investigation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(1), 67–79. <https://doi.org/10.1002/cpp.433>
- Haas, H. (2003). Berufliche Beratung. In B. Fittkau, R. Fuhr, C. Krause & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (Bd. 2326, S. 257–263). Paderborn: Schöningh.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hackett, G., Lent, R. W. & Greenhaus, J. H. (1991). Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 3–38.
- Harlow, H. F. (1969). The development of affectional patterns in infant monkey. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (4th ed., pp. 75–97). London: Methuen.
- Harmon, L. W. (2016). What's new? A response to Astin. *Counseling Psychologist*, 12(4), 127–128. <https://doi.org/10.1177/0011000084124003>
- Haydon, K. C., Collins, W. A., Salvatore, J. E., Simpson, J. A. & Roisman, G. I. (2012). Shared and distinctive origins and correlates of adult attachment representations: The developmental organization of romantic functioning. *Child Development*, 83(5), 1689–1702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01801.x>
- Haydon, K. C., Roisman, G. I., Marks, M. J. & Fraley, R. C. (2011). An empirically derived approach to the latent structure of the Adult Attachment Interview: Additional convergent and discriminant validity evidence. *Attachment and Human Development*, 13(5), 503–524. <https://doi.org/10.1080/14616734.2011.602253>
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Hazan, C. & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships. Attachment processes in adulthood* (pp. 151–177). London: Jessica Kingsley.
- Heffernan, M. E., Fraley, R. C., Vicary, A. M. & Brumbaugh, C. C. (2012). Attachment features and functions in adult romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(5), 671–693. <https://doi.org/10.1177/0265407512443435>
- Hesse, E. (2018). The Adult Attachment Interview. Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed., pp. 552–598). New York, NY: Guilford Press.
- Hirschi, A., Freund, P. A. & Herrmann, A. (2014). The Career Engagement Scale. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575–594. <https://doi.org/10.1177/1069072713514813>
- Hirschi, A. & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, 205–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.002>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Research Inc.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06199.x>
- Hoyer, M. A. (2017). *Attachment theory as a predictor of retention in first-year college students (Dissertation)*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.

- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, J. & Kwok, O.-M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Iacobucci, D. (2010). Structural Equations Modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- IJzendoorn, M. H. van. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387–403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.387>
- IJzendoorn, M. H. van & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59(1), 147–156.
- IJzendoorn, M. H. van & Sagi, A. (2018). Cross-cultural patterns of attachment. Universal and contextual determinants. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed., pp. 880–905). New York, NY: Guilford Press.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128–141. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6
- Jacobvitz, D., Curran, M. & Moller, N. (2002). Measurement of adult attachment: The place of self-report and interview methodologies. *Attachment and Human Development*, 4(2), 207–215. <https://doi.org/10.1080/14616730210154225>
- Janosco, A. E. (2018). *The relationship between professional development engagement and career decision making self-efficacy, and athletic identity in college students vs. college student athletes (Dissertation)*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.
- Joe, S.-W. (2010). Assessing job self-efficacy and organizational commitment considering a mediating role of information asymmetry. *Social Science Journal*, 47(3), 541–559. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2010.01.011>
- Jones, M. (2017). *The moderating effect of self-efficacy on the relationship between job demands and work engagement (Dissertation)*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187–200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(1), 17–29. <https://doi.org/10.1007/BF02141544>
- Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31, 39–46.
- Kenny, M. E., Moilanen, D. L., Lomax, R. & Brabeck, M. M. (1993). Contributions of parental attachments to view of self and depressive symptoms among early

- adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 13.
<https://doi.org/10.1177/0272431693013004004>
- Khorakian, A. & Sharifirad, M. S. (2019). Integrating implicit leadership theories, leader-member exchange, self-efficacy, and attachment theory to predict job performance. *Psychological Reports*, 122(3), 1117–1144. <https://doi.org/10.1177/0033294118773400>
- Kim, N.-R. & Lee, K.-H. (2015). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2–15. <https://doi.org/10.1002/joec.12069>
- Kirton, M. J. (2000). *Transitional factors influencing the academic persistence of first-semester undergraduate freshmen (Dissertation)*. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Kißgen, R. (2000). *Bindungsqualität einjähriger motorisch entwicklungsverzögerter Kinder unter Berücksichtigung verschiedener Einflußfaktoren (Dissertation)*. Köln: Universität zu Köln.
- Kißgen, R. (2009a). Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit - Die Fremde Situation. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 91–106). Göttingen: Hogrefe.
- Kißgen, R. (2009b). Kontinuität und Diskontinuität von Bindung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 65–83). Göttingen: Hogrefe.
- Klagsbrun, M. & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology and Personality Study*, 21(2), 7–27.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y.F. et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S. & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2). <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (Methodology in the social sciences, 4th ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Kobak, R. R., Sudler, N. & Gamble, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3(4), 461–474. <https://doi.org/10.1017/S095457940000763X>
- König, J. & Rothland, M. (2011). *EMW Studie. Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter <https://www.hf.uni-koeln.de/35034>
- Lamana-Finn, K. (2017). *The relationships among shyness, shame, and attachment style with respect to college student persistence and grade point average (Dissertation)*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.
- Learner, D. G. & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 485–492. <https://doi.org/10.1037/h0080249>

- Lease, S. H. & Dahlbeck, D. T. (2009). Parental influences, career decision-making attributions, and self-efficacy. *Journal of Career Development, 36*(2), 95–113. <https://doi.org/10.1177/0894845309340794>
- Lee, H.-S., Flores, L. Y., Navarro, R. L. & Kanagui-Muñoz, M. (2015). A longitudinal test of social cognitive career theory's academic persistence model among latino/a and white men and women engineering students. *Journal of Vocational Behavior, 88*, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.003>
- Lee, H.-Y. & Hughey, K. F. (2001). The relationship of psychological separation and parental attachment to the career maturity of college freshmen from intact families. *Journal of Career Development, 27*(4), 279–293. <https://doi.org/10.1023/A:1007855104473>
- Lee, J. & Kim, M. (2015). Parental attachment, career decision, self-efficacy, and commitment to the career choice among Korean college students. *Journal of Asia Pacific Counseling, 5*(1), 39–52. <https://doi.org/10.18401/2015.5.1.3>
- Lee, R. M. & Renzetti, C. M. (1990). The problems of researching sensitive topics. *American Behavioral Scientist, 33*(5), 510–528. <https://doi.org/10.1177/0002764290033005002>
- Lee, S. A., Lee, H.-S., Song, H.-S. & Kim, S.-G. (2015). The relationship between attachment and career maturity: The mediating role of self-efficacy. *International Social Work, 58*(1), 153–164. <https://doi.org/10.1177/0020872812456053>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*(4), 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W. (2013). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79–122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*(3), 356–362. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, 33*(3), 265–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H. & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology, 50*(4), 458–465. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.458>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H.-B., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S. et al. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering:

- Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84–92. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.84>
- Little, R. J. A. (1986). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(4), 1198–1202.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 151–173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Littman-Ovadia, H. (2008). The effect of client attachment style and counselor functioning on career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 434–439. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.08.004>
- Littman-Ovadia, H., Oren, L. & Lavy, S. (2013). Attachment and autonomy in the workplace. *Journal of Career Assessment*, 21(4), 502–518. <https://doi.org/10.1177/1069072712475282>
- Loehlin, J. C. (2011). *Latent variable models. An introduction to factor, path, and structural equation analysis* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Lohaus, D. & Schuler, H. (2014). Leistungsbeurteilung. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl., S. 357–412). Göttingen: Hogrefe.
- Lorenz, K. (1978). *Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie*. Wien: Springer.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Maier, M. A., Bernier, A., Pekrun, R., Zimmermann, P. & Grossmann, K. E. (2004). Attachment working models as unconscious structures: An experimental test. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 180–189. <https://doi.org/10.1080/01650250344000398>
- Main, M. (1981). Avoidance in the service of attachment. A working paper. In K. Immelmann, G. Barlow, I. Petrinoitch & M. Main (Eds.), *Behavioral development* (pp. 651–693). New York, NY: Cambridge University Press.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33(1), 48–61. <https://doi.org/10.1159/000276502>
- Main, M. (2012). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2., bearb Aufl., S. 17–64). Bern: Huber.
- Main, M. (2015). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 120–139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1984/1998). *Adult attachment scoring and classification system*. Berkeley, CA: University of California at Berkeley.
- Main, M., Hesse, E. & Kaplan, N. (2005). Predictability of attachment behavior and representational processes at 1, 6, and 19 years of age. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 245–304). New York, NY: Guilford Press.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood. A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing*

- points of attachment theory and research* (Monographs of the Society for Research in Child Development, pp. 66–106). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Main, M. & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52(3), 932–940. <https://doi.org/10.2307/1129097>
- Matsunaga, M. (2008). Item parceling in Structural Equation Modeling: A Primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4), 260–293. <https://doi.org/10.1080/19312450802458935>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories. Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor-model of personality. Theoretical perspectives* (pp. 51–87). New York, NY: Guilford Press.
- Meredith, P., Merson, K. & Strong, J. (2016). Differences in adult attachment style, career choice and career satisfaction for occupational therapy and commerce students. *British Journal of Occupational Therapy*, 70(6), 235–242. <https://doi.org/10.1177/030802260707000603>
- Mikulincer, M., Birnbaum, G., Woddis, D. & Nachmias, O. (2000). Stress and accessibility of proximity-related thoughts: Exploring the normative and intraindividual components of attachment theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(3), 509–523. <https://doi.org/10.1037/0022>
- Mikulincer, M., Florian, V. & Hirschberger, G. (2003). The existential function of close relationships: Introducing death into the science of love. *Personality and Social Psychology Review*, 7(1), 20–40. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0701_2
- Mikulincer, M., Florian, V. & Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 273–280. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.273>
- Mikulincer, M., Gillath, O. & Shaver, P. R. (2002). Activation of the attachment system in adulthood: Threat-related primes increase the accessibility of mental representations of attachment figures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 881–895. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.881>
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood. Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child–teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education & Development*, 8(1), 27–39. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_3
- Moon, A. E. (2005). *Influences on career self-efficacy. Examining attachment* (Dissertation). Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Mulaik, S. A. & Millsap, R. E. (2000). Doing the four-step right. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 36–73. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0701_02
- Murray, C., Waas, G. A. & Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562–578. <https://doi.org/10.1002/pits.20324>

- Nawaz, S. & Hilani, N. (2011). Relationship of parental and peer attachment bonds with career decision-making self-efficacy among adolescents and post-adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/0894845309340794>
- Neumann, E., Rohmann, E. & Bierhoff, H. W. (2007). Entwicklung und Validierung von Skalen zur Erfassung von Vermeidung und Angst in Partnerschaften - Der Bochumer Bindungsfragebogen (BoBi). *Diagnostica*, 53(1), 33–47. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.53.1.33>
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldmann, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 257–274. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0024>
- O'Brien, K. M. & Fassinger, R. E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 456–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.4.456>
- O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C. & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 301–315. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.301>
- Overall, N. C., Fletcher, G. J. O. & Friesen, M. D. (2003). Mapping the intimate relationship mind: Comparisons between three models of attachment representations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1497–1493. <https://doi.org/10.1177/0146167203251519>
- Ozyilmaz, A., Erdogan, B. & Karaeminogullari, A. (2018). Trust in organization as a moderator of the relationship between self-efficacy and workplace outcomes: A social cognitive theory-based examination. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(1), 181–204. <https://doi.org/10.1111/joop.12189>
- Perera, H. N., Granziera, H. & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
- Pfitzner-Eden, F. (2015). *Evaluation of a teacher preparation program using the development of teacher self-efficacy as an outcome (Dissertation). A longitudinal study*. Berlin: Dissertationen Freie Universität Berlin.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F. & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- Phillips, S. D. (2015). Lifespan career development. In P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention* (pp. 99–113). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>

- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57(2), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Picardi, A., Martinotti, G., Paci, M., Simi, C. & Caroppo, E. (2011). Reliability of self-reported attachment style in patients with severe psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 491–499. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.594128>
- Pinquart, M., Feussner, C. & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment and Human Development*, 15(2), 189–218. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.746257>
- Pistole, M. C. (1989). Attachment: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 68(2), 190–193. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1989.tb01355.x>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- R Development Core Team. (2016). *R. A language and environment for statistical computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Rainey, L. M. & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 160–172. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.2.160>
- Rasdi, R. M. (2009). Career aspirations and career success among managers in the Malaysian public sector. *Research Journal for International Studies*, (9), 21–35.
- Ravitz, P., Maunder, R., Hunter, J., Sthankiya, B. & Lancee, W. (2010). Adult attachment measures: A 25-year review. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(4), 419–432. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.08.006>
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354–373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Rich, B. L., LePine, J. A. & Crawford, E. R. (2010). Job engagement. Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53, 617–635. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Rigotti, T., Schyns, B. & Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy Scale. Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Roisman, G. I., Collins, W. A., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2005). Predictors of young adults' representations of and behavior in their current romantic: Prospective tests of the prototype hypothesis relationship. *Attachment and Human Development*, 7(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/14616730500134928>
- Roisman, G. I., Fraley, R. C. & Belsky, J. (2007). A taxometric study of the Adult Attachment Interview. *Developmental Psychology*, 43(3), 675–686. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.675>
- Roisman, G. I., Holland, A., Fortuna, K., Fraley, R. C., Clausell, E. & Clarke, A. (2007). The adult attachment interview and self-reports of attachment style: An empirical rapprochement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 678–697. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.678>

- Rossee, Y. (2012). Lavaan: An R package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rowe, A. & Carnelley, K. B. (2003). Attachment style differences in the processing of attachment-relevant information: Primed-style effects on recall, interpersonal expectation, and affect. *Personal Relationships*, 10(1), 59–75. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00036>
- Rustemeyer, R. (1998). *Lehrerberuf und Aufstiegsorientierung*. Münster: Waxmann.
- Rutter, M. (1987). Continuities and discontinuities from infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 1256–1296). New York, NY: Wiley.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S. & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84–89. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.84>
- Satterfield, C. D. (2000). *Effects of institutional integration and career decision making self efficacy on academic persistence among college freshmen (Dissertation)*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.
- Scharfe, E. (2003). Stability and change of attachment representations from cradle to grave. In S. M. Johnson & V. E. Whiffen (Eds.), *Attachment processes in couple and family therapy* (pp. 64–84). New York, NY: The Guilford Press.
- Schmidt, A. (2015). *Bindung und Liebe. Unterschiede zwischen gesunden und von affektiven Störungen betroffenen Paaren (Dissertation)*. Nürnberg: Universität Nürnberg.
- Schuler, H. (2014). Biografieorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl., S. 257–300). Göttingen: Hogrefe.
- Schyns, B. & Collani, G. von. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219–241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Seifert, K. H. & Bergmann, C. (1983). Deutschsprachige Adaptation des Work Values Inventory von Super: Ergebnisse bei Gymnasiasten und Berufstätigen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 27(3), 160-172.
- Shal, R. S., Sharbaf, H. A., Abdekhodae, M. S., Masoleh, S. M. k. & Salehi, I. (2011). Survey the relationship between attachment style and general self-efficacy with homesickness among college students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 538–541. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.105>
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2009). Attachment styles. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 62–81). New York, NY: Guilford Press.
- Sheu, H.-B. & Bordon, J. J. (2016). SCCT Research in the international context. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 58–74. <https://doi.org/10.1177/1069072716657826>
- Sheu, H.-B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D. & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252–264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.015>
- Sibley, C. G. & Overall, N. C. (2010). Modeling the hierarchical structure of personality-attachment associations: Domain diffusion versus domain differentiation. *Journal of*

- Social and Personal Relationships*, 27(1), 47–70. <https://doi.org/10.1177/0265407509346421>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C., Hohner, R., Zima, N. et al. (1994). Assessing career search expectations: Development and validation of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2(2), 111–123. <https://doi.org/10.1177/106907279400200202>
- Sollenberger, S. K. (2007). *Attachment, stress and academic persistence among incoming college freshmen (Dissertation)*. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64(5), 1439–1450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02962.x>
- Spangler, G. & Grossmann, K. (2015). Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 50–66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. The Minnesota longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 48–70). New York, NY: Guilford Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. & Collins, W. A. (2009). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood* (Psychology, 3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Heart rate as a convergent measure in clinical and developmental research. *Merril Palmer Quarterly*, 23, 3–27.
- Steele, H. & Steele, M. (2005). Understanding and resolving emotional conflict. The London Parent-Child Project. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 137–164). New York, NY: Guilford Press.
- Steele, H. & Steele, M. (2007). *Intergenerational patterns of attachment. From pregnancy in one generation to adolescence in the next*. Braga, Portugal: Paper presented in the International Attachment Conference.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–998. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Steiger, J. H. & Lind, J. C. (1980). *Statistically-based tests for the number of factors*. Annual Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Süddeutsche Zeitung (2018). *Ministerin stellt Maßnahmen gegen Schulleiternmangel vor*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/news/bildung/schulen---duesseldorf-ministerin-stellt-massnahmen-gegen-schulleiternmangel-vor-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-180404-99-757217>

- Suess, G. J. (2011). *Missverständnisse über die Bindungstheorie. Eine Expertise der Weiberbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)* (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.).
- Super, D. E. (1957). *Psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York, NY: Joanna Cotler Books.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (2002). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 121–178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 233–269). New York, NY: Wiley.
- Sydow, K. von. (2008). Bindungstheorie und Systemische Therapie. *Familiendynamik*, 33(3), 260–273.
- Sydow, K. von (2012). Forschungsmethoden zur Erhebung von Partnerschaftsbindungen. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2., bearb. Aufl., S. 287–317). Bern: Huber.
- Sydow, K. von & Ullmeyer, M. (2001). Paarbeziehung und Bindung. Eine Meta-Inhaltsanalyse von 63 Studien, publiziert zwischen 1987 und 1997. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 51(3), 186–188. <https://doi.org/10.1055/s-2001-12384>
- Tagesschau (2018). *Schlimmster Lehrermangel seit 30 Jahren*. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/lehrermangel-deutschland-101.html>
- Tavecchio, L.W.C. & IJzendoorn, M. H. van. (1987). *Attachment in social networks. Contributions to the Bowlby-Ainsworth attachment theory* (Advances in psychology, vol. 44). Amsterdam: Elsevier.
- Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- Terenzini, P. T., Lorang, W. G. & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions. A replication. *Research in Higher Education*, 15(2), 109–127. <https://doi.org/10.1007/BF00979592>
- Tharenou, P. (2001). Going Up: Do traits and informal social processes predict advancing in management? *Academy of Management Journal*, 44(5), 1005–1017. <https://doi.org/10.5465/3069444>
- Tippelt, R. (2013). Bildung und Bindung. Eine ambivalente unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 858–867.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trautner, H. M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Theorien und Befunde* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Trinke, S. J. & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(5), 603–625. <https://doi.org/10.1177/0265407597145002>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tziner, A. & Tanami, M. (2013). Examining the links between attachment, perfectionism, and job motivation potential with job engagement and workaholism. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(2), 65–74. <https://doi.org/10.5093/tr2013a10>
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Wanberg, C. R. & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 71–80. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.1.71>
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65(4), 1014–1027. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00799.x>
- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 49(2), 483–494.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships. Q-methology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 50, pp. 39–40). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Weber, M. & Winkelmann, J. (2009). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Wei, M., Russell, D. W. & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-Efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602–614. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.602>
- Weiss, R. (1993). The attachment bond in childhood and adulthood. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 66–76). London: Routledge.
- Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl., S. 946–973). Berlin: Springer.
- Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Whiston, S. C. & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development. *Counseling Psychologist*, 32(4), 493–568. <https://doi.org/10.1177/0011000004265660>

- Wolfe, J. B. & Betz, N. E. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly*, 52(4), 363–369. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00952.x>
- Wright, S. L. (2017). Attachment and self-efficacy in career search activities: A structural model. *Career Development Quarterly*, 65(2), 98–112. <https://doi.org/10.1002/cdq.12085>
- Wright, S. L., Firsick, D. M., Kacmarski, J. A. & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2017). Effects of attachment on coping efficacy, career decision self-efficacy, and life satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 95(4), 445–456. <https://doi.org/10.1002/jcad.12159>
- Wright, S. L. & Perrone, K. M. (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35(2), 87–106. <https://doi.org/10.1177/0894845308325643>
- Wright, S. L. & Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *Counseling Psychologist*, 38(6), 796–823. <https://doi.org/10.1177/0011000009359204>
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N. & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36–46. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x>
- Zajac, K. & Kobak, R. R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III. Development, prevention, and intervention* (pp. 379–389). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zanardelli, G., Shivy, V. A. & Perrone-McGovern, K. M. (2016). Predicting behavioral career commitment of college students with attachment and separation relationships. *Journal of Employment Counseling*, 53(4), 162–173. <https://doi.org/10.1002/joec.12041>
- Ziegenhain, U. (2012). Frühe Hilfen. In S. B. Gahleitner & H. G. Homfeld (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste* (S. 34–52). Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, P. (2015). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl., S. 203–231). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H. & Wartner, U. G. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(1), 99–117.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F. & Mohr, C. (2012). Bindungsrepräsentation im Jugendalter. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2., bearb. Aufl., S. 17–64). Bern: Huber.

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Tabellen

Tabelle 1	Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und karrierebezogener Selbstwirksamkeit.....	58
Tabelle 2	Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von Bindungsstil und Karriereaspiration.....	64
Tabelle 3	Überblick der Studienergebnisse zum Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit und Karriereaspiration.....	69
Tabelle 4	Demografische Angaben	85
Tabelle 5	Interkorrelationen der untersuchten Variablen (Studierende).....	105
Tabelle 6	Interkorrelationen der untersuchten Variablen (Referendare)	106
Tabelle 7	Mittelwerte, Mediane, Schiefe und Kurtosis der Variablen	108
Tabelle 8	Maximum Likelihood-Schätzungen der modellübergreifenden konfirmatorischen Faktorenanalyse (Studierende)	112
Tabelle 9	Fit-Statistik der modellübergreifenden konfirmatorischen Faktorenanalyse (Studierende und Referendare).....	113
Tabelle 10	Maximum Likelihood-Schätzungen der modellübergreifenden konfirmatorischen Faktorenanalyse (Referendare).....	115
Tabelle 11	Fit-Statistik der primären und alternativen Strukturmodelle (Studierende und Referendare).....	116
Tabelle 12	Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Primärmodell (Studierende)	118
Tabelle 13	Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Alternativmodell (Studierende).....	119
Tabelle 14	Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Primärmodell (Referendare).....	125
Tabelle 15	Maximum Likelihood-Schätzungen der direkten und indirekten Effekte im Alternativmodell (Referendare)	126

Abbildungen

Abbildung 1	Das Modell der Bindungsaktivierung	26
Abbildung 2	Das Modell der Interessenentwicklung	39
Abbildung 3	Das Modell der Karrierewahl	41
Abbildung 4	Das Modell der Performanz.....	42
Abbildung 5	Das Modell der beruflichen Zufriedenheit	42
Abbildung 6	Primäres Strukturmodell.....	77
Abbildung 7	Alternatives Strukturmodell	78
Abbildung 8	Monitoring der Lehrer*innenbildung	82
Abbildung 9	Primäres Strukturgleichungsmodell (Studierende)	121
Abbildung 10	Alternatives Strukturgleichungsmodell (Studierende)	122
Abbildung 11	Primäres Strukturgleichungsmodell (Referendare).....	128
Abbildung 12	Alternatives Strukturgleichungsmodell (Referendare).....	129

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

(In alphabetischer Reihenfolge)

AAI:	Adult Attachment Interview
BoBi:	Bochumer Bindungsfragebogen
CAS:	Career Aspiration Scale
CDMSE:	Career Decision-Making Self-Efficacy Scale
CDMSE-SF:	Career Decision-Making Self-Efficacy Scale Short Form
CDSE:	Career Decision Self-Efficacy
CCS:	Career Confidence Scale
CES:	Career Engagement Scale
CPQ:	College Persistence Questionnaire
CSES:	Career Search Efficacy Scale
ECR:	Experiences in Close Relationships Scale
ETS:	Engaged Teachers Scale
FIML:	Full-Information-Maximum-Likelihood
IPPA:	Inventory of Parents and Peer Attachment
JES:	Job Engagement Scale
LSES:	Leadership Self-Efficacy Scale
NTSES:	Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale
OES:	Occupational Engagement Scale
PAQ:	Parent Attachment Questionnaire
PECDA:	Professional Engagement and Career Development Aspirations
PDSE:	Professional Development and Engagement Scale
RMSEA:	Root Mean Square Error of Approximation
RQ:	Relationship Questionnaire
SEM:	Structural Equation Modeling
SETSF:	Self-efficacy for Technical / Scientific Fields
SRMR:	Standardized Root Mean Square Residual
STSE:	Scale of Teacher Self-Efficacy
TSES:	Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale
UWES:	Utrecht Work Engagement Scale
ZfsL:	Zentrum / Zentren für schulpraktische Lehrerbildung

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Bindungsstil eines Menschen und seiner Karriereaspiration sowie der Analyse der Bedeutung der beruflichen Selbstwirksamkeit für diesen Zusammenhang. Das theoretische Fundament für die Untersuchung bilden die Bindungstheorie (Bowlby, 2006a, 2006b, 2006c) und die sozial-kognitive Laufbahntheorie (Lent, Brown & Hackett, 1994). Letztere liefert mit dem Modell der Karrierewahl ein Rahmenmodell zur Begründung des Zusammenhangs zwischen personenbezogenen Faktoren und der Karriereaspiration eines Menschen. Ein untergeordnetes Ziel der Arbeit bestand darin, zu überprüfen, inwiefern der Bindungsstil in diesem Modell als personenbezogener Input-Faktor berücksichtigt werden kann und sollte.

Die Untersuchung basiert auf den Daten von insgesamt 381 Bachelorstudierenden und 514 Referendaren des Lehramts. Für beide Kohorten wurden jeweils zwei hierarchisch geschachtelte Strukturgleichungsmodelle (Primär- und Alternativmodell) geprüft. Bei den Referendaren wies das Primärmodell die bessere Passung zu den Daten auf: Zwischen den beiden Bindungsdimensionen und der Lehrerselbstwirksamkeit zeigten sich direkte negative Effekte und zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und den vier Bereichen der Karriereaspiration zeigten sich direkte positive Effekte. Der Zusammenhang zwischen Bindungsstil und Karriereaspiration wurde dabei vollständig durch die Lehrerselbstwirksamkeit mediiert. Bei den Studierenden zeigten sich dagegen keine eindeutigen Ergebnisse. Insgesamt konnte die Relevanz des Bindungsstils als personenbezogener Input-Faktor im Modell der Karrierewahl bestätigt werden. Die theoretische und praktische Bedeutung der Ergebnisse wie auch deren Limitationen werden diskutiert.