

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Soziale Ziele und ihre Zusammenhänge mit Bullying,
Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept
in Schulklassen“

verfasst von / submitted by

Lisa Grell, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mein Studium und vor allem diese Arbeit ermöglicht haben. In erster Linie vielen Dank an meinen Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger, der immer ein offenes Ohr für mich hatte und sich auch in stressigen Phasen Zeit genommen hat, um mich mit ausgezeichneten Verbesserungsvorschlägen und seinem Fachwissen zu unterstützen.

Vor allem möchte ich meinen Eltern danken. Für all die Nerven die sie mit mir in diesem Studium verloren haben. Die Tatsache, dass sie es mir finanziell möglich gemacht haben als Erste meiner Familie zu studieren. Für die unendlichen Stunden an gutem Zureden, mich nach Hause holen und pflegen, wenn ich aufgrund von Krankheit oder psychischen Verworrenheit nicht mehr konnte, all das Essen und all die Bestärkungen. Danke an meinen Papa, für die vielen Zigaretten die ich mir stehlen durfte und die Tatsache, dass er sowieso schon immer wusste, dass ich es schaffe. Danke an meine Mama für all die Lebensweisheiten und all die Kuscheleinheiten. Ohne euch wäre nichts davon möglich gewesen.

Und zu letzte gilt mein Dank Johanna Seidl. Dem Mädchen, das ich zu jeder Tages- und Nachtzeit anrufen konnte um Fragen zu stellen. Die mich sowohl fachlich als auch emotional immer unterstützt hat. Mit mir geatmet hat, als ich keine Luft bekommen habe und mich daran erinnert hat, dass ich stark bin, wenn ich daran gezweifelt habe.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund.....	2
2.1. Social achievement goals.....	2
2.2. Achievement goals und social achievement goals – Individuelle Ebene und Klassenzielstrukturen	7
2.3. Social achievement goals und psychologische Korrelate	9
2.3.1 Social achievement goals und Bullying	10
2.3.2. Social achievement goals und Zugehörigkeitsgefühl	12
2.3.3. Social achievement goals und Selbstkonzept	13
3. Ziele	15
4. Fragestellungen und Hypothesen.....	16
4.1. Kontrollvariablen.....	18
5. Methode	20
5.1. Vorgehen.....	20
5.2. Stichprobe	20
5.3. Fragebogen.....	21
5.3.1. Social achievement goals auf individueller Ebene.....	21
5.3.2. Auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goals	21
5.3.3. Bullying	22
5.3.4. Zugehörigkeitsgefühl	22
5.3.5. Akademisches Selbstkonzept.....	22
6. Statistische Analysen und Ergebnisse.....	23
6.1. Fehlende Werte.....	23
6.2. Deskriptive Statistiken und Kontrollvariablen	23
6.3. Voraussetzungen und Kennwerte der statistischen Analysen.....	25
6.4. Überprüfung der Konstruktvalidität der Skalen.....	26
6.5. Überprüfung der Zusammenhänge zwischen social achievement goals auf individueller Ebene und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept	29
6.6. Überprüfung der Zusammenhänge zwischen auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept	32
7. Diskussion	34
7.1. Limitationen	37

7.2. Ausblick	39
8. Literaturverzeichnis	43
9. Abbildungsverzeichnis	55
10. Tabellenverzeichnis	56
11. Anhang	57
A. Zusammenfassung und Abstract.....	57
B. Interkorrelationen aller Variablen	59
C. Instruktionsbogen für das Erhebungsteam	60
D. Einverständniserklärung für die Erziehungsberechtigten	62
E. Fragebogen	63

1. Einleitung

Forscherinnen und Forscher der Psychologie stellen sich schon lange die Frage, inwiefern sich gute Schülerinnen und Schüler von schlechten Schülerinnen und Schülern unterscheiden oder anders gesagt, was eine gute Schülerin oder einen guten Schüler ausmacht (vgl. zum Beispiel La Paro & Pianta, 2000). Als Prädiktoren für gute Leistung wurden exemplarisch Persönlichkeit (Trapman, Hell, Hirn, & Schuler, 2007), Intelligenz und sozioökonomischer Hintergrund (OECD, 2017; Strenze, 2007) erforscht. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang auch in den Fokus gerückt wurde, ist Motivation (Taylor et al., 2014; Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Motivation zeigte sich als psychologischer Motor, der unter anderem zu besserer Leistung führte. Motivierte Schülerinnen und Schüler scheinen besser darin zu sein sich Ziele zu setzen, diese konsequent zu verfolgen und dadurch bessere Leistungen zu erzielen (Eccles & Wigfield, 2002).

Eine in der Motivationspsychologie schon lange verankerte Theorie zu Leistung und Zielsetzung im Bildungskontext ist die achievement goal theory (Elliot, 1999, 2005; Elliot & Thrash, 2001). Ziele stellen in dieser Theorie die kognitiven Repräsentationen, ausgerichtet auf das Erreichen einer Kompetenz dar (Elliot, 1999). Die achievement goal theory beschreibt also Ziele, die Personen im akademischen Leistungskontext verfolgen, wobei das angestrebte Endresultat Kompetenz ist (Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001). Es zeigte sich, dass achievement goals einen Einfluss auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern haben (Hulleman, Schrage, Bodmann, & Harackiewicz, 2010; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Neben achievement goals spielen jedoch auch soziale Ziele - das Streben nach sozialer Kompetenz - eine Rolle in Bezug auf Leistung im Bildungskontext (Convington, 2000; Urdan & Maehr, 1995). Man nimmt an, dass der Erfolg oder das Scheitern einer Schülerin oder eines Schülers sowohl damit zusammenhängt welche akademischen Ziele, als auch welche sozialen Ziele sie oder er verfolgt. So könnte die Schülerin oder der Schüler ein freies Wahlfach belegen, weil sie oder er ihr oder sein Wissen erweitern will oder ihren oder seinen allgemeinen Notendurchschnitt aufbessern will. Sie oder er könnte jedoch auch das Ziel verfolgen neue Freunde mit denselben Interessen zu finden oder Anerkennung für ihr oder sein Engagement in freien Fächern zu erhalten.

Ryan und Shim (2006) haben daher die achievement goal theory für den sozialen Kontext adaptiert und die social achievement goal theory postuliert. Demnach

beschreiben social achievement goals, die Ziele von Personen in Bezug auf ihre soziale Kompetenz. Soziale Kompetenz beschreibt das soziale Geschick und die sozialen Fähigkeiten einer Person, welche Peerakzeptanz und die Entwicklung von Freundschaften fördern (Harter, 1982; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah, & Lagace-Seguin, 1999).

Auch wenn die social achievement goals den achievement goals in ihrer Definition sehr ähnlich sind, konnten Studien zeigen, dass sie distinkte Ziele messen (Horst, Finney, & Barron, 2007; Ryan & Shim, 2006).

Neben ihrem Einfluss auf akademische Leistung (Kiefer & Ryan, 2008; Shim, Cho, & Wang, 2013) haben social achievement goals vor allem Einfluss auf psychologische und soziale Einstellungen (Ryan & Shim, 2006). Sie spielen dabei eine wesentliche Rolle im Hinblick auf die Wahrnehmung persönlicher Beziehungen, des Wohlbefindens und der sozialen Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern (Elliot, Gable, & Mapes, 2006; Horst et al., 2007; Ryan & Shim, 2006; Shim & Ryan, 2012). Die social achievement goals beschreiben somit einen wichtigen, bisher noch wenig erforschten, Aspekt der sozialen Motivation und des Bildungskontexts. Um Motivation im akademischen Kontext, dessen Einfluss auf Leistung und soziale Verhaltensweisen besser zu verstehen, werden in dieser Studie social achievement goals nach Ryan und Shim (2006) noch näher beleuchtet. Eines der Ziele wird es daher sein, zu untersuchen ob social achievement goals auch auf Klassenebene wahrgenommen werden. Da social achievement goals vor allem soziale Interaktionen beeinflussen (Ryan & Shim, 2006, 2008; Shim & Ryan, 2012), ruht der Fokus dieser Arbeit außerdem auf dem Zusammenhang zwischen social achievement goals und sozialen Konstrukten im akademischen Kontext. Ein weiteres Ziel diese Studie wird es daher sein, die Zusammenhänge zwischen social achievement goals und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept zu explorieren.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Social achievement goals

Um die Herkunft der social achievement goals besser verstehen zu können, muss man sich in einem ersten Schritt die achievement goals genauer ansehen. Die achievement goals unterscheiden sich dabei in zwei Dimensionen: der Definition von Kompetenz und der Valenzausprägung. Der Begriff der Kompetenz kann unterschiedlich definiert werden, je nachdem welchen Standard man verfolgt: einen

absoluten Standard (ob die Aufgabe gemeistert beziehungsweise verstanden wurde), einen intrapersonalen Standard (ob man seine eigene Leistung verbessert hat beziehungsweise das Potenzial seiner Fähigkeiten voll ausgeschöpft hat) oder einen normativen Standard (ob die eigene Leistung beziehungsweise Fähigkeiten besser sind als die der anderen). Lernziele beschreiben dabei die Fokussierung auf einen absoluten oder intrapersonalen Standard während Performanzziele einen normativen Standard verfolgen. Die zweite Dimension der Valenzausprägung beschreibt die Unterscheidung in eine Annäherungstendenz und eine Vermeidungstendenz. Bis dato existieren verschiedene Ansätze, die achievement goals beschreiben und dabei je nach Berücksichtigung der beiden Dimensionen unterschiedlich viele Ziele modellieren (vgl. Hulleman et al., 2010). Das dichotome Modell der achievement goals (Dweck, 1986) unterteilt die Ziele nur nach Definition des Begriffs Kompetenz in Lernziele und Performanzziele. Das trichotome Modell (Elliot, 1999) unterscheidet zusätzlich noch für Performanzziele nach Valenzausprägung. Daraus ergeben sich die drei achievement goals: Lernziele, Performanz-Annäherungs-Ziele und Performanz-Vermeidungs-Ziele. Das 2x2 Modell (Elliot & McGregor, 2001) unterscheidet sowohl Performanz- als auch Lernziele nach Valenzausprägung. Daraus ergeben sich die vier achievement goals: Lern-Annäherungs-Ziele, Lern-Vermeidungs-Ziele, Performanz-Annäherungs-Ziele und Performanz-Vermeidungs-Ziele.

In dieser Studie wird das trichotome Modell nach Elliot (1999) herangezogen, da dieses bis dato am besten empirisch belegt und am öftesten im Schulkontext angewendet wurde (vgl. Lüftenegger, Tran, Bardach, Schober, & Spiel, 2017). Das trichotome Modell (Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001) setzt sich, wie in Abbildung 1 ersichtlich, folgendermaßen zusammen: (1) Lernziele, welche das Ziel einer Person beschreiben eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen oder ihre Kompetenzen im Vergleich zu sich selbst zu verbessern, (2) Performanz-Annäherungs-Ziele, welche das Ziel einer Person beschreiben im Vergleich zu anderen größere Kompetenz zu beweisen und (3) Performanz-Vermeidungs-Ziele, welche das Ziel einer Person beschreiben im Vergleich zu anderen nicht inkompetent zu wirken.

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, haben sich Ryan und Shim (2006) stark an diesem Modell der achievement goals orientiert und sind derselben Hierarchie gefolgt. So ergeben sich auf erster Ebene zwei Arten von Zielen: Entwicklungsziele und

Demonstrationsziele. Letztere werden weiter in Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele unterteilt.

Parallel zu den Lernzielen im trichotomen Modell wurde eine Teilung der Entwicklungsziele in eine Annäherungs- und eine Vermeidungstendenz nicht vorgenommen. Entwicklungsziele, die eine Vermeidungstendenz aufwiesen, erwiesen sich in realen Lebenssituationen als wenig aussagekräftig (Ryan & Shim, 2006) und wiesen nur einen geringen Zusammenhang mit sozialen Einstellungsvariablen im akademischen Kontext auf (Elliot, 2005). Fernerhin konnte in mehreren konfirmatorischen Faktorenanalysen die dreiteilige Struktur der social achievement goals gezeigt werden (Ryan & Shim, 2006; Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013). Wenn im Folgenden also von Entwicklungszielen gesprochen wird, geht man von einer Annäherungstendenz aus.

Parallel zum trichotomen Modell der achievement goals fokussieren sich Personen mit Entwicklungszielen auf den intrapersonalen Vergleich, während Personen mit Demonstrationszielen sich auf den interpersonalen Vergleich fokussieren (Ryan & Shim, 2006).

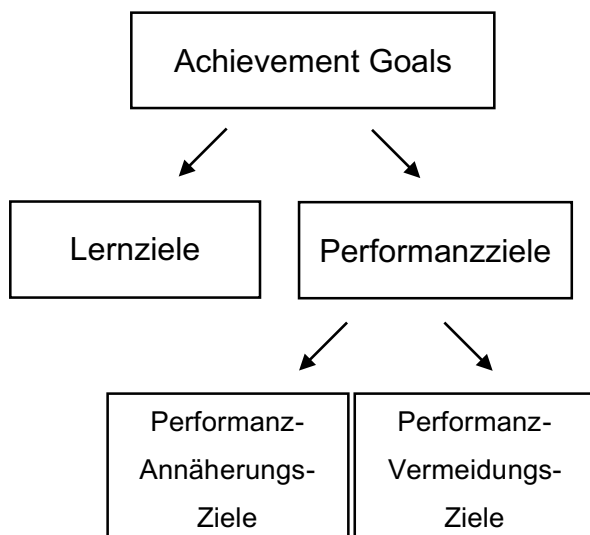


Abbildung 1. Hierarchischer Aufbau der achievement goals nach Elliot (1999)

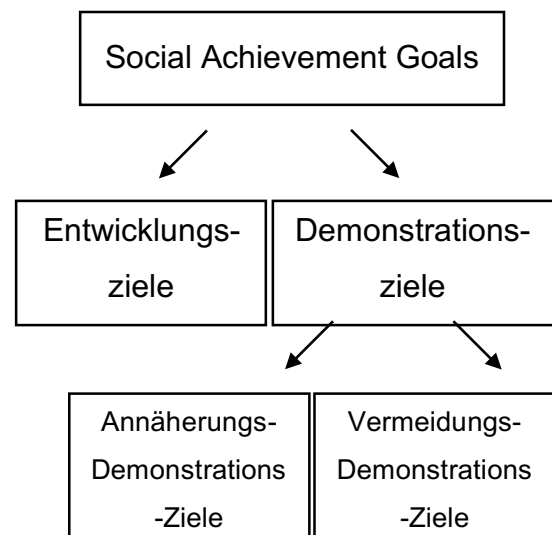


Abbildung 2. Hierarchischer Aufbau der social achievement goals nach Ryan & Shim (2006)

Entwicklungsziele beschreiben das Ziel einer Person soziale Interaktionen zu nutzen um soziale Kompetenzen zu entwickeln und zu verbessern. Personen mit

Entwicklungszielen streben nach tiefgründigen Beziehungen, da ihnen die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen wichtiger ist als die Quantität. Sie messen die Erreichung ihrer Ziele sowohl an der Qualität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen als auch an der Qualität ihres sozialen Netzwerkes im Allgemeinen. Ihnen geht es dabei sowohl darum mehr über die Beziehungen zu anderen zu lernen, als auch darum sich selbst als Individuum in Bezug auf soziale Situationen zu verbessern. Sie schätzen vor allem den Einblick in das Innenleben ihres Gegenübers und versuchen mehr darüber herauszufinden, wie man besser mit anderen zurechtkommt. Fernerhin achten Personen mit Entwicklungszielen auf Hinweise bezüglich der Kompatibilität mit ihrem Gegenüber, reflektieren mehr darüber was am besten für die zwischenmenschliche Beziehung ist und merken sich Informationen über andere besser. In der bisherigen Literatur wurden Entwicklungsziele von allen social achievement goals am öftesten mit wünschenswertem Verhalten, wie weniger aggressivem Verhalten, mehr prosozialem Verhalten, besserer Anpassung, erfolgreicheren Freundschaften und mehr Peerakzeptanz assoziiert (Mourdatidis & Sideridis, 2009; Ryan & Shim, 2006, 2008; Shim & Ryan, 2012). Studentinnen und Studenten mit Entwicklungszielen engagierten sich außerdem mehr in sozialen Interaktionen als Studentinnen und Studenten mit Demonstrationszielen und sahen Fehler als eine Möglichkeit der Verbesserung an (Ryan & Shim, 2006). Sie zeigten zusätzlich mehr Selbstakzeptanz, mehr Persönlichkeitswachstum und mehr soziale Selbstwirksamkeit. Schülerinnen und Schüler, die Entwicklungsziele verfolgten, erfreuten sich mehr am Lernen in der Schule und zeigten mehr emotionales Engagement in diesem Kontext (Shim et al., 2013).

Im Gegensatz zu Entwicklungszielen geht es bei den Demonstrationszielen nicht um individuelles Wachstum, sondern um die Demonstration oder Sicherung der existierenden sozialen Kompetenzen basierend auf dem Feedback der Peers (Ryan & Shim, 2006). Personen mit Demonstrationszielen verfolgen damit einen normativen Vergleich zwischen ihren eigenen sozialen Kompetenzen und den sozialen Kompetenzen ihrer Peers.

Demonstrations-Annäherungs-Ziele beschreiben das Ziel einer Person mithilfe ihrer sozialen Kompetenzen positives Feedback ihres Gegenübers zu erhalten. Personen mit Demonstrations-Annäherungs-Zielen suchen aktiv soziale Interaktionen auf, um dort ihre sozialen Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Sie streben nach sozialer

Anerkennung und es ist ihnen wichtig als beliebt wahrgenommen zu werden. Man fand tatsächlich, dass Schülerinnen und Schüler die diese Ziele verfolgten öfter und schneller als beliebt von ihren Peers wahrgenommen wurden (Ryan & Shim, 2008). Wie sie zu dieser Beliebtheit gelangen ist jedoch sehr unterschiedlich. Man geht daher davon aus, dass Personen mit diesen Zielen sowohl vorteilhaftes (wie zum Beispiel prosoziales Verhalten) als auch unvorteilhaftes Verhalten (wie zum Beispiel aggressives Verhalten) zeigen können. Es zeigte sich jedoch auch, dass das Verfolgen dieser Ziele keinerlei Mehrwert für das eigene Wohlbefinden und die soziale Zufriedenheit (in diesen Studien definiert als: positive Beziehungen zu Mitmenschen, wenig soziale Ängstlichkeit und wahrgenommene Popularität der eigenen Person) mit sich brachten (Ryan & Shim, 2006, 2008; Shim & Ryan, 2012). Demonstrations-Vermeidungs-Ziele beschreiben das Ziel einer Person negatives Urteil zu vermeiden indem sie sich von Situationen distanzieren, in denen sie soziale Kompetenzen zeigen müssen. Diesen Personen ist es wichtig den Status-Quo aufrecht zu erhalten. Sie haben Angst sozial inkompetent zu erscheinen, als Verlierer dazustehen und von Peers zurückgewiesen zu werden. Aus diesem Grund vermeiden diese Personen neue soziale Situationen und tendieren dazu sich zu isolieren. Ihr negativer Fokus und ihre Angst vor dem Versagen verschlechtern zusätzlich ihre schon bestehenden zwischenmenschlichen Beziehungen. Studentinnen und Studenten mit Demonstrations-Vermeidungs-Zielen konnten sich schlechter sozial anpassen, zeigten weniger Persönlichkeitswachstum und öfter soziale Angst (Ryan & Shim, 2006). Sie wurden als weniger sozial kompetent wahrgenommen, waren weniger beliebt und zeigten weniger Selbstwertgefühl (Shim & Ryan, 2012). Außerdem hatten sie mehr Angst vor negativer Evaluation von Peers (Horst et al., 2007) und waren öfter einsam (Elliot et al., 2006). Auch Schülerinnen und Schüler die Demonstrations-Vermeidungs-Ziele verfolgten, waren öfter einsam (Gable, 2006; Mourdatidis & Sideridis, 2009) und zeigten öfter soziale Angst (Ryan & Shim, 2008). Alles in allem beeinträchtigen Demonstrations-Vermeidungs-Ziele das eigene Wohlbefinden und die soziale Zufriedenheit (analog zu oben definiert als: positive Beziehungen zu Mitmenschen, wenig soziale Ängstlichkeit und wahrgenommene Popularität der eigenen Person). Das Verfolgen dieses Zieles zeigt damit die meisten Zusammenhänge mit maladaptiven Verhaltensweisen (vgl. Ryan & Shim, 2006, 2008; Shim & Ryan, 2012).

2.2. Achievement goals und social achievement goals – Individuelle Ebene und Klassenzielstrukturen

Achievement goals sind per Definition die kognitiven Repräsentationen einer Person bezogen auf ihre eigenen akademischen Kompetenzen (Elliot, 1999). Bisherige Befunde (Lüftenegger et al., 2017; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Urdan & Schönfelder, 2006; Shim et al., 2013) zeigen jedoch, dass achievement goals auch auf Klassenebene und sogar Schulebene wahrgenommen werden. Die achievement goals auf höheren Ebenen weisen dabei einen positiven Zusammenhang zu den individuellen achievement goals auf. Mit anderen Worten wird in einer Schule oder einer Klasse ein Lernziel wahrgenommen, so adaptieren betreffende Schülerinnen und Schüler auch auf individueller Ebene Lernziele – dasselbe gilt natürlich auch für Performanzziele. Diese auf Klassenebene wahrgenommenen achievement goals bezeichnet man als Klassenzielstrukturen.

Es konnte gezeigt werden, dass die Klassenzielstrukturen einer Klasse individuelle achievement goals beeinflussen, welche wiederum ihrerseits intrinsische Motivation und Leistung in Form von Benotung beeinflussen (Church, Elliot, & Gable, 2001). Derartige Interaktionseffekte scheinen auch zwischen Klassenzielstrukturen und social achievement goals auf individueller Ebene stattzufinden (Shim et al., 2013). Wurde in einer Klasse ein Lernziel wahrgenommen, verfolgten mehr Schülerinnen und Schüler ein Entwicklungsziel und weniger Schülerinnen und Schüler ein Demonstrations-Annäherungs-Ziel. Herrschte allerdings ein Performanzziel vor, verfolgten mehr Schülerinnen und Schüler ein Demonstrations-Annäherungs-Ziel und/oder ein Demonstrations-Vermeidungs-Ziel.

Ein Erklärungsansatz ist, dass sowohl Schulen als auch Klassenräume soziale Umgebungen darstellen, in denen täglich ein sozialer Austausch sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern, als auch zwischen ihnen und ihren Lehrkräften stattfindet. Zwischen Schülerinnen und Schülern derselben Klassen kommt es zu häufigeren und intensiveren Interaktionen, welche wiederum individuelle psychologische Konstrukte wie Motivation oder in diesem speziellen Fall Ziele verändern und formen können (Urdan & Schönfelder, 2006).

Da die social achievement goal theory im Kern dasselbe annimmt wie die achievement goal theory, und social achievement goals noch mehr auf sozialen Interaktionen zwischen den Personen innerhalb einer Schule aufbauen, ist es naheliegend, dass auch social achievement goals sowohl auf Klassen- als auch auf

Schulebene wahrgenommen werden. Sollte dies der Fall sein, könnte zum Beispiel ein auf Klassenebene wahrgenommenes Entwicklungsziel dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler auch auf individueller Ebene ein Entwicklungsziel verfolgen. Bis dato gibt es jedoch keinerlei Forschung zu social achievement goals auf Klassen- und/oder Schulebene oder ein zu diesem Zweck entwickeltes und/oder adaptiertes Messinstrument. Angesichts dessen ist eines der Ziele dieser Studie die Adaption des Fragebogens von Ryan und Shim (2006) bezogen auf die Klassenebene. In den oben beschriebenen Studien zeigte sich, dass die Klassenzielstrukturen dieselbe Faktorenstruktur aufweisen wie achievement goals auf individueller Ebene. Es wird daher davon ausgegangen, dass auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goals auch dieselbe dreiteilige Faktorenstruktur (Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele) aufweisen wie auf individueller Ebene. Es wird vermutet, dass dieses 3-Faktorenmodell verglichen mit einem 1-Faktorenmodell (wahrgenommene social achievement goals) und verglichen mit einem 2-Faktorenmodell (nur eine Trennung in Entwicklungs- und Demonstrationsziele) das zugrundeliegende Modell in den Daten am besten beschreibt.

Welche Klassenzielstrukturen in einer Klasse vorherrschten, beeinflusste außerdem das Klassenklima (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011) und die Leistung der Schülerinnen und Schüler (Anderman & Wolters, 2006). Fernerhin zeigte sich, dass Klassenzielstrukturen über die individuellen achievement goals hinaus, Einfluss auf Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler auf individueller Ebene hatten (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Befunde zeigten zum Beispiel, dass ein auf Klassenebene wahrgenommenes Lernziel einen negativen Prädiktor für individuelles Vermeidungsverhalten bei Schülerinnen und Schülern darstellte (Turner et al., 2002). Außerdem fand man, dass wenn in der Klasse ein Performanz-Annäherungs-Ziel wahrgenommen wurde, dieses - über die individuellen achievement goals und persönlichen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler hinaus – Varianz in den Selbstwirksamkeitsauskünften der Schülerinnen und Schüler erklärte (Wolters, 2004). Schülerinnen und Schüler die aus einer Klasse mit einem wahrgenommenen Lernziel in eine Klasse mit einer weniger starken Fokussierung auf ein Lernziel kamen, gaben an weniger positive Gefühle gegenüber ihrer Schule zu haben, bekamen schlechtere Noten und fühlten sich weniger selbstwirksam (Kaplan,

Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Zusätzlich zeigte sich, dass der Übergang von Volksschule zu Mittelschule und ein damit verbundener Wechsel der Klassenzielstrukturen Einfluss auf positive und negative Emotionen der Schülerinnen und Schüler hatte (Andermann, 1999). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Klassenzielstrukturen nicht nur einen direkten Effekt auf Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern haben, sondern diese auch dieselben positiven oder negativen Zusammenhänge zeigen wie achievement goals auf individueller Ebene. Lernziele scheinen auf beiden Ebenen zu adaptiven Verhaltensweisen und mehr Wohlbefinden und Performanzziele zu maladaptiven Verhaltensweisen und weniger Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern zu führen (vgl. Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Kaplan et al., 2002). Aufgrund der obengenannten Befunde und der konzeptuellen Nähe der achievement goals mit den social achievement goals, ist es naheliegend, dass auch auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goals einen direkten Effekt auf soziale Verhaltensweisen ausüben. Aufgrund dessen wird in dieser Studie angenommen, dass auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goals dieselben Zusammenhänge mit soziale Verhaltensweisen zeigen wie social achievement goals auf individueller Ebene.

2.3. Social achievement goals und psychologische Korrelate

Social achievement goals sind schon seit längerem nicht nur als Prädiktor für Leistung im Schulbereich (Kiefer & Ryan, 2008; Shim et al., 2013), sondern auch als Prädiktor für soziale Verhaltensweisen bekannt (Gable, 2006; Ojanen, Grönroos, & Salmivalli, 2005). Social achievement goals wurden jedoch auf Grund ihres kurzen Bestehens bisher erst mit wenigen Verhaltensweisen in Zusammenhang gebracht. Diese Studie nimmt dies zum Anlass die Zusammenhänge zwischen social achievement goals und sozialen Konstrukten tiefergehend zu explorieren. Ziel ist es social achievement goals mit sozialen Konstrukten in Verbindung zu bringen. Zu diesem Zweck wird im restlichen Theorieteil auf die drei sozialen Konstrukte Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept und deren möglichen Zusammenhang mit social achievement goals eingegangen.

2.3.1 Social achievement goals und Bullying

Bullying wird als repetitive aggressive Verhaltensweise in körperlicher, verbaler oder psychologischer Form gegen eine oder mehrere Personen definiert. (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). Aufgrund seiner hohen Prävalenz in Schulen ist Bullying (Modecki, Michin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014) seit einigen Jahren in den Fokus der Forschung gerückt und es hat sich gezeigt, dass es in vielen verschiedenen Lebensbereichen mit negativen Verhaltensweisen sowohl auf Seite der Bullies als auch der Opfer einhergeht. Bullying stellt damit eine negative Verhaltensweise für alle Beteiligten dar (Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal, & Albayrak-Kaymak, 2007; Rivers, 2000).

Aggressive Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen stellen somit per Definition den Kern von Bullying dar. Schülerinnen und Schüler, die öfter aggressive Verhaltensweisen zeigen, neigen dazu die Position eines Bullies einzunehmen. Schon vor 30 Jahren konnte ein Zusammenhang zwischen aggressiven Verhaltensweisen und den sozialen Zielen von Jugendlichen festgestellt werden (Lochman, Wayland, & White, 1991). Männliche Jugendliche, deren Ziele in Bezug auf Dominanz hoch aber in Bezug auf Zugehörigkeit niedrig waren, verhielten sich aggressiver. Generell wiesen Jugendliche mit höheren Werten beim Ziel Dominanz weniger prosoziales Verhalten und mehr unachtsames Verhalten auf.

Weitere empirische Befunde (Sijtsema et al., 2009) weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, deren Ziele in Bezug auf sozialen Status eine Orientierung Richtung Dominanz aufwiesen, auch öfter die Rolle eines Bullies einnahmen. Obendrein zeigten Bullies mehr proaktive als reaktive Aggression. Proaktive Aggression zeigen Personen, die durch ihre aggressiven Verhaltensweisen ein bestimmtes Ziel verfolgen, meistens Anerkennung und/oder Macht, während reaktive Aggression als impulsive Reaktion auf provokatives Verhalten beziehungsweise bestimmte situationale Kontexte gezeigt wird. Bullies hegen außerdem einen starken Wunsch nach Beliebtheit, wobei ihnen nicht wichtig war ob sie auch als Freunde präferiert wurden.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich die Annahme ableiten, dass Schülerinnen und Schüler mit hohen Ausprägungen in Demonstrations-Annäherungs-Zielen, welche eine Dominanzorientierung aufweisen und nach Beliebtheit streben, auch öfter die Position eines Bullies einnehmen um sich Popularität und Ansehen zu verschaffen (Rodkin et al., 2013; Ryan & Shim, 2008; Shim & Ryan, 2012; Shim et al., 2013).

Locke (2000) stellte ein Modell zu sozialen Zielen auf, bei dem er zwischen agierenden und kommunalen Zielen unterschied. Schülerinnen und Schüler mit agierenden Zielen streben demnach nach Macht, Anerkennung, Status und Einfluss in zwischenmenschlichen Beziehungen. Schülerinnen und Schüler mit kommunalen Zielen streben hingegen danach positive zwischenmenschliche Beziehungen zu erreichen und zu erhalten. Agierende Ziele überschneiden sich also konzeptuell mit Demonstrations-Annäherungs-Zielen und kommunale Ziele mit Entwicklungszielen (Caravita & Cillessen, 2012).

In weiteren Studien (Ojanen et al., 2005; Ojanen & Nostrand, 2014) zeigte sich, dass es für Schülerinnen und Schüler einen positiven Zusammenhang zwischen kommunalen Zielen und prosozialem Verhalten, aber einen negativen Zusammenhang zwischen kommunalen Zielen und aggressivem Verhalten gab. Überdies zeigten agierende Ziele einen positiven Zusammenhang zu aggressivem Verhalten und einen negativen zu prosozialem Verhalten.

Ähnliche Zusammenhänge fand man nicht nur für aggressives Verhalten, sondern auch für Bullying (Caravita & Cillessen, 2012). Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen agierenden Zielen und Bullying und ein negativer Zusammenhang zwischen kommunalen Zielen und Bullying.

Diese Zusammenhänge fanden sich auch in einigen Studien (Rodkin et al., 2013; Ryan & Shim, 2008; Shim & Ryan, 2012; Shim et al., 2013) zu social achievement goals wieder. Demonstrations-Annäherungs-Ziele stellten dabei einen Prädiktor für mehr aggressives Verhalten und weniger prosoziales Verhalten dar. Diese Studien legten außerdem nahe, dass Entwicklungsziele mit weniger aggressivem und mehr prosozialem Verhalten einhergehen. Zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und aggressivem und/oder prosozialem Verhalten konnte bis dato kein Zusammenhang gefunden werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und aggressivem Verhalten und Bullying gibt. Im Gegensatz dazu zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und sowohl aggressivem Verhalten als auch Bullying. Demonstrations-Vermeidungs-Ziele stehen offensichtlich in keinem Zusammenhang mit aggressivem Verhalten oder Bullying. Ein Erklärungsansatz wäre dabei, dass Personen mit Demonstrations-Vermeidungs-Zielen generell soziale

Interaktionen und insbesondere Konflikt- und Konfrontationssituationen meiden und daher weder Verhalten in die eine noch die andere Richtung zeigen.

2.3.2. Social achievement goals und Zugehörigkeitsgefühl

Zugehörigkeitsgefühl definiert sich über das Gefühl von einer spezifischen Gruppe akzeptiert und gemocht zu werden, sich mit anderen verbunden und sich als Teil einer Gemeinschaft zu fühlen (Baumeister & Leary, 1995). Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Klasse oder gar einer Schule erleichtert es Schülerinnen und Schülern motivierter zu sein, sich leichter zu adaptieren und fördert ihr Wohlbefinden (Anderman & Freeman, 2004). Schülerinnen und Schüler der Mittelschule, die sich in ihrer Schule zugehöriger fühlten, wiesen mehr positive Emotionen, akademische Selbstwirksamkeit und akademische Leistung auf (OECD, 2017; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). Zugehörigkeitsgefühl stellt also eine wichtige Einflussgröße dar, wenn es um den Schulkontext und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern geht und bedarf deswegen auch im Zusammenhang mit social achievement goals einer genaueren Betrachtung.

Ein soziales Konstrukt, das oft in Verbindung mit Zugehörigkeitsgefühl gebracht wird, ist Einsamkeit. Personen, die sich in einem sozialen Kontext einsam fühlen, fühlen sich auch nicht zugehörig und vice versa (Hagerty, Williams, Coyne, & Early, 1996; Yildiz, 2016).

Schon vor 30 Jahren entdeckten Forscher, dass Peerakzeptanz und die Qualität der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen ein starker Prädiktor für Einsamkeit sind. Die Kinder und Jugendlichen, die von ihren Altersgenossen weniger akzeptiert und gemocht wurden und oberflächlichere Freundschaften pflegten oder keinerlei Freundschaften besaßen, gaben an sich einsamer zu fühlen (Parker & Asher, 1993). Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungszielen suchen tiefe Verbindungen mit ihren Peers und versuchen sich ein gutes und sicheres soziales Netz aufzubauen (Ryan & Shim, 2006). Folglich ist anzunehmen, dass diese auch ein größeres Zugehörigkeitsgefühl mit ihren Peers und ihrer Klasse assoziieren und sich weniger einsam fühlen. Schülerinnen und Schüler die ein Demonstrations-Vermeidungs-Ziel verfolgen, ziehen sich aus Angst sie könnten Verhalten zeigen, das von ihren Peers als sozial inkompetent gedeutet werden könnte, zurück. Sie isolieren sich mehr und halten ihre Peerbeziehungen oberflächlicher. Daraus resultierend kann man davon ausgehen, dass sie sich einsamer und weniger zugehörig fühlen.

In einer Studie zu Peerakzeptanz, Einsamkeit und deren Zusammenhang mit sozialen Zielen (Elliot et al., 2006) fand man, dass Jugendliche mit Freundschafts-Annäherungszielen in ihren Freundschaften zufriedener waren, häufiger positive Beziehungserlebnisse hatten und weniger Einsamkeit zeigten. Jene mit Freundschafts-Vermeidungszielen gaben hingegen an, einsamer zu sein und öfter negative Beziehungserlebnisse zu haben. Annäherungsziele scheinen sich - im Gegensatz zu Vermeidungszielen - in größerer Zufriedenheit in Beziehungen, mehr positiven sozialen Verhaltensweisen und weniger Einsamkeit zu äußern (Gable, 2006).

In einer Studie zu den social achievement goals von Ryan und Shim (2006) zeigte sich, dass Jugendliche die Entwicklungsziele verfolgten von Peers mehr akzeptiert wurden und weniger Einsamkeit zeigten als jene die Demonstrationsziele verfolgten. Zudem gaben Schülerinnen und Schüler mit Demonstrations-Vermeidungs-Zielen an, sich im Klassen- und Schulkontext öfter alleine zu fühlen (Mourdatidis & Sideridis, 2009). Es zeigte sich keinerlei Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und positiven sozialen Beziehungen.

Zusammenfassend legt die Literatur also nahe, dass sich Kinder und Jugendliche mit Entwicklungszielen häufiger zugehörig fühlen und weniger Einsamkeit zeigen.

Demonstrations-Vermeidungs-Ziele stellen hingegen einen negativen Prädiktor für Zugehörigkeitsgefühl dar und führen zu mehr Einsamkeit der Schülerinnen und Schüler. Die bisherigen Ergebnisse zu Demonstrations-Annäherungs-Zielen erwiesen sich als inkonsistent, was die Annahme nahelegt, dass Demonstrations-Annäherungs-Ziele keinen Prädiktor für Einsamkeit und/oder Zugehörigkeitsgefühl darstellen.

2.3.3. Social achievement goals und Selbstkonzept

Im weiteren Sinne wird Selbstkonzept als die Selbstwahrnehmung einer Person definiert (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Diese Wahrnehmungen entstehen durch die Erfahrung mit der eigenen Umgebung und der Interpretation dieser und werden insbesondere durch Bewertungen, Verstärkungen und Attributionen beeinflusst. Selbstkonzept wird im Folgenden als ein multidimensionales Modell angenommen (Marsh, 1999; Marsh & Craven, 2006). In einer ersten Ebene unterscheidet man ein akademisches Selbstkonzept und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Das akademische Selbstkonzept teilt sich in ein verbales und ein

mathematisches Selbstkonzept. Das nicht-akademische Selbstkonzept teilt sich in eine soziale, emotionale und physische Komponente.

Es haben sich bereits Zusammenhänge zwischen konzeptuell nahen Konstrukten des nicht-akademischen Selbstkonzepts und sozialen Verhaltensweisen und sozialen Zielen gezeigt. So konnte zum Beispiel Selbstwert schon mehrfach mit sozialen Verhaltensweisen und sozialer Kompetenz in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). Zusätzlich wurde auch schon der Zusammenhang zwischen social achievement goals und Selbstwirksamkeit erforscht (Ryan & Shim, 2006). Die Ergebnisse zeigten, dass sich Studentinnen und Studenten mit Entwicklungszielen als selbstwirksamer und jene mit Demonstrations-Vermeidungs-Zielen sich als weniger selbstwirksam wahrnahmen. Auch im Bereich des akademischen Selbstwertes gibt es schon Studien (Lee & Stone, 2012; Passiatore, Capitello, De Stasio, Millions, Gentile, & Fiorilli, 2017) zum Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen. Unter anderem wurde der Zusammenhang von mathematischem und verbalem Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Vor- und Mittelschulen in Italien untersucht (Passiatore et al., 2017). Die Ergebnisse zeigten, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren sozialen Beziehungen zu ihren Klassenkameraden und geringerem Risiko zu problematischem Verhalten (wie zum Beispiel aggressivem Verhalten) auch ein höheres akademisches Selbstkonzept angaben. Man fand außerdem einen Zusammenhang zwischen geringeren sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schule und einem geringen akademischen Selbstkonzept (Lee & Stone, 2012). Fernerhin offenbarten Befunde einen Zusammenhang zwischen sozialem Vergleich, dem auch innerhalb der social achievement goals eine große Rolle zukommt, und akademischem Selbstkonzept (vgl. Müller-Kalthoff, Helm, & Möller, 2017; Wolff, Helm, Zimmermann, Nagy, & Möller, 2018). Sozialer Vergleich scheint dabei eine wesentliche und komplexe Rolle bei der Einschätzung des eigenen akademischen Selbstkonzeptes zu spielen. Die bisherigen Forschungsbefunde legen einen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und sozialen Verhaltensweisen, sozialer Kompetenz und Beziehungen zu Peers nahe. Ein höheres akademisches Selbstkonzept bei Schülerinnen und Schülern scheint dabei mit besseren sozialen Kompetenzen, besseren Peer-Beziehungen und weniger problematischem Verhalten einherzugehen (Passiatore et al., 2017; Lee & Stone, 2012).

Diese Befunde sowie theoretische Annahmen legen nahe, dass Schülerinnen und Schüler die Entwicklungsziele verfolgen und damit zu besseren Peer-Beziehungen und weniger problematischem Verhalten neigen, auch ein besseres Selbstkonzept besitzen. Es wird weiter angenommen, dass Schülerinnen und Schüler die Demonstrations-Vermeidungs-Ziele verfolgen und daher weniger Peer-Beziehungen pflegen, ein geringeres Selbstkonzept aufweisen. Da Schülerinnen und Schüler, die Demonstrations-Annäherungs-Ziele verfolgen, öfter problematisches Verhalten zeigen, gleichzeitig aber gute Peerbeziehungen pflegen, ist kein Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und Selbstkonzept zu erwarten. Aufgrund der besseren empirischen Fundierung des Zusammenhangs zwischen akademischem Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen als zwischen nicht-akademischem Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen, wird in dieser Studie nur das akademische Selbstkonzept untersucht.

3. Ziele

Eines der Ziele der vorliegenden Studie ist es die social achievement goals nicht nur auf einer individuellen Ebene, sondern auch auf einer Klassenebene zu explorieren. Zu diesem Zweck wird der Fragebogen von Ryan und Shim (2006) für die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals adaptiert. Um zu untersuchen ob die social achievement goals auch auf Klassenebene als dreiteilige Faktorenstruktur wahrgenommen werden, wird der Modelfit eines 1-Faktorenmodells (wahrgenommene social achievement goals), eines 2-Faktorenmodells (nur eine Trennung in Entwicklungs- und Demonstrationsziele) und eines 3-Faktorenmodells (Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele) miteinander verglichen. Bisher wurden social achievement goals in der Literatur nur mit wenigen sozialen Verhaltensweisen in Zusammenhang gebracht. Ein weiteres Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, die social achievement goals mit den sozialen Konstrukten Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept in Verbindung zu bringen und die Zusammenhänge zu explorieren.

4. Fragestellungen und Hypothesen

Fragestellung 1.a.: Wird das Konstrukt der social achievement goals von Schülerinnen und Schülern auch auf Klassenebene wahrgenommen?

Fragestellung 1.b: Beschreibt ein 3-Faktorenmodell mit einer Teilung in Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals in den Daten am besten?

Hypothese 1.1.: Der Modelfit für ein 3-Faktorenmodell der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals ist größer als der für ein 1-Faktorenmodell und ein 2-Faktorenmodell.

Fragestellung 2: Hängen die social achievement goals von Schülerinnen und Schülern mit ihrem Bullying-Verhalten zusammen?

Hypothese 2.1.: Entwicklungsziele auf individueller Ebene stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 2.2.: Demonstrations-Annäherungs-Ziele auf individueller Ebene stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 2.3.: Demonstrations-Vermeidungs-Ziele auf individueller Ebene stehen in keinem Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Fragestellung 3: Hängen die social achievement goals von Schülerinnen und Schülern mit ihrem Zugehörigkeitsgefühl zusammen?

Hypothese 3.1.: Entwicklungsziele auf individueller Ebene stehen in einem positiven Zusammenhang mit Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 3.2.: Demonstrations-Annäherungs-Ziele auf individueller Ebene stehen in keinem Zusammenhang mit Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 3.3.: Demonstrations-Vermeidungs-Ziele auf individueller Ebene stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler.

Fragestellung 4: Hängen die social achievement goals von Schülerinnen und Schülern mit ihrem akademischen Selbstkonzept zusammen?

Hypothese 4.1.: Entwicklungsziele auf individueller Ebene stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 4.2.: Demonstrations-Annäherungs-Ziele auf individueller Ebene stehen in keinem Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 4.3.: Demonstrations-Vermeidungs-Ziele auf individueller Ebene stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Fragestellung 5: Hängen die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse zusammen?

Hypothese 5.1.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Entwicklungsziele stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 5.2.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Demonstrations-Annäherungs-Ziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 5.3.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Demonstrations-Vermeidungs-Ziele stehen in keinem Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Fragstellung 6: Hängen die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse zusammen?

Hypothese 6.1.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Entwicklungsziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 6.2.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Demonstrations-Annäherungs-Ziele stehen in keinem Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 6.3.: Die wahrgenommenen Demonstrations-Vermeidungs-Ziele auf Klassenebene stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler.

Fragestellung 7: Hängen die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse zusammen?

Hypothese 7.1.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Entwicklungsziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 7.2.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Demonstrations-Annäherungs-Ziele stehen in keinem Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 7.3.: Die auf Klassenebene wahrgenommenen Demonstrations-Vermeidungs-Ziele stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

4.1. Kontrollvariablen

Bei den Fragestellungen zwei bis sieben wurden die Kontrollvariablen Alter, Schulstufe und Geschlecht berücksichtigt.

Studien legen nahe, dass es sowohl bei den social achievement goals (Anderman & Anderman, 1999; Ryan & Shim, 2008) als auch bei Bullying (Ojanen et al, 2005; Sijtsema et al., 2009), Zugehörigkeitsgefühl (Gabel, 2006) und Selbstkonzept

(Passiatore et al., 2017) Geschlechtsunterschiede gibt. Mädchen verfolgten öfter Freundschaftsziele und Jungen war sozialer Status wichtiger (Anderman & Anderman, 1999). Die Befundlage zu diesem Zusammenhang ist jedoch sehr inkonsistent, so fanden nicht alle Studien einen Geschlechtsunterschied (Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura, & Agoston, 2011; Ryan & Shim, 2008). Jungen zeigten überdies öfter proaktive Aggression (Ojanen et al., 2005) und nahmen öfter die Rolle des Bullies ein als Mädchen (Sijtsema et al., 2009). Weiter zeigten Jungen ein höheres mathematisches Selbstkonzept (Passiatore et al., 2017) und waren öfter einsam im Vergleich zu Mädchen (Gabel, 2006).

Des Weiteren zeigten sich auch Effekte des Alters beziehungsweise der Schulstufe bezüglich social achievement goals (Ojanen et al., 2005; Rodkin et al., 2013; Urdan & Maehr, 1995), Bullying (Sijtsema et al., 2009) und Zugehörigkeitsgefühl (Anderman, 2003). Ein Erklärungsansatz legt nahe, dass social achievement goals und soziale Konstrukte sich im zunehmenden Alter erst nach und nach ausbilden und konkretere Formen annehmen. Die Ziele und Vorstellungen bezüglich des sozialen Umfelds sind bei jüngeren Schülerinnen und Schülern noch unpräziser und weniger ausgeprägt, während sie im Lauf der Entwicklung, geformt durch Erfahrungen, detailreicher, konkreter und manifester werden (Rodkin et al., 2013; Urdan & Maehr, 1995). So könnte zum Beispiel Beliebtheit, ein wichtiger Faktor der Demonstrations-Annäherungs-Ziele, in den ersten Schulstufen vielleicht noch nicht so viel Bedeutung erhalten, im Lauf der Schulzeit aber immer wichtiger werden (Ryan & Shim, 2008). Genauso scheint Zugehörigkeitsgefühl mit zunehmendem Alter unwichtiger zu werden (Anderman, 2003). Zudem findet Bullying bei jüngeren Kindern noch unreifer und ungezielter statt, während es im Lauf der Jugend häufiger und gezielter auftritt. Eine Erklärung wäre dabei, dass während der Jugend Statusziele wichtiger werden und daher auch Bullying als Instrument zur Erreichung dieser Ziele zunimmt (Sijtsema et al., 2009).

5. Methode

5.1. Vorgehen

Die Datenerhebung fand im Juni 2018 in acht Bundes- und Bundesrealgymnasien (BG/BRG) im Bundesland Niederösterreich in Österreich statt, wobei insgesamt in 100 Klassen erhoben wurde.

Das Erhebungsteam erhielt vorab eine standardisierte Instruktion (siehe Anhang C) wie die Erhebung in der Klasse vorgestellt und erklärt werden sollte. Außerdem gab es vor der ersten Erhebung ein Treffen bei dem jedes der Teammitglieder die Instruktion einmal vortrug um zu gewährleisten, dass die Instruktion möglichst standardisiert blieb. Die Schülerinnen und Schüler erhielten vorab eine Einverständniserklärung (siehe Anhang D), die von den Erziehungsberechtigten unterschrieben werden musste. Der Fragebogen wurde als Paper-Pencil-Verfahren durchgeführt.

5.2. Stichprobe

Nicht an der Erhebung teilnehmen konnten jene Schülerinnen und Schüler, die entweder keine unterschriebene Einverständniserklärung hatten oder nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügten um den Fragebogen auszufüllen. Noch vor der Datenerfassung wurden Fragebögen ausgeschlossen, die ein eindeutiges Ankreuzmuster aufwiesen oder bei denen die Schülerinnen und Schüler sich während der Bearbeitung des Fragebogens absprachen und daher die Fragebögen nicht mehr als voneinander unabhängig betrachtet werden konnten.

Insgesamt wurden Daten von 1950 Schülerinnen und Schüler aus 100 Klassen erhoben. Das durchschnittliche Alter betrug 14.29 Jahre ($SD = 1.51$), wobei sich das Alter von 10 bis 19 Jahre erstreckte. Die Stichprobe bestand zu 52.3 % aus Teilnehmerinnen und zu 46.4 % aus Teilnehmern, 1.3% gaben ihr Geschlecht nicht an. Bezüglich der Schulstufen setzte sich die Stichprobe wie folgt zusammen: 2.1 % aus der 1. Schulstufe, 1 % aus der 2. Schulstufe, 27.2% aus der 3. Schulstufe, 25.7% aus der 4. Schulstufe, 19.6% aus der 5. Schulstufe, 13% aus der 6. Schulstufe und 11.4% aus der 7. Schulstufe.

5.3. Fragebogen

Der Fragebogen setzte sich aus mehreren Teilen zusammen und umfasste insgesamt zwei Seiten (siehe Anhang E). Alle Skalen waren auf einer 6-stufigen Likert-Skala zu beantworten von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“, nur die Skala zu Bullying wurde mittels einer 5-stufigen Likert-Skala von „nie“ bis „immer (fast jeden Tag)“ erhoben. Am Ende des Fragebogens wurden als Kontrollvariablen das Alter und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler erfragt.

5.3.1. Social achievement goals auf individueller Ebene

Es wurde der von Ryan und Shim (2006) entwickelte Fragebogen zu social achievement goals aus dem Englischen übersetzt und verwendet um social achievement goals auf individueller Ebene zu erheben.

Dieser Teil des Fragebogens wurde mit folgender Instruktion eingeleitet *„Bei den nächsten Fragen geht es darum, was dir in Freundschaften mit Klassenkollegen/innen und in sozialen Situationen in den Klassen wichtig ist.“*.

Er bestand aus 12 Items mit drei Subskalen bezogen auf die drei Typen der social achievement goals: die Subskala zu Entwicklungszielen (4 Items; Beispielitem: *„In meiner Klasse strebe ich danach, meine sozialen Kompetenzen zu erweitern“*; $\alpha = .81$), die Subskala zu Demonstrations-Annäherungs-Zielen (4 Items; Beispielitem: *„Es ist mir wichtig, in meiner Klasse „coole“ Freunde/innen zu haben.“*; $\alpha = .90$) und die Subskala zu Demonstrations-Vermeidungs-Zielen (4 Items; Beispielitem: *„Es ist mir wichtig Sachen zu vermeiden, die dazu führen könnten, dass sich Klassenkollegen/innen über mich lustig machen.“*; $\alpha = .82$).

5.3.2. Auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goals

Der Fragebogen zu auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals wurde aus dem aus dem Englischen übersetzten Fragebogen der social achievement goals (Ryan & Shim, 2006) abgeleitet und für den Klassenkontext adaptiert. Er wurde eingeleitet mit der Instruktion *„Bei den folgenden Fragen geht es um deine Klasse und was in deiner Klasse wichtig ist.“*. Der für alle Items vorgegebene Itemstamm lautete: *„In meiner Klasse...“*.

Wie bei dem Fragebogen zu social achievement goals auf individueller Ebene gab es 12 Items mit drei Subskalen: die Subskala zu Entwicklungszielen (4 Items; Beispielitem: Itemstamm + *„... ist es wichtig, dass man seine sozialen Kompetenzen*

erweitert“, $\alpha = .75$), die Subskala zu Demonstrations-Annäherungs-Zielen (4 Items; Beispielitem: Itemstamm + „... ist es wichtig „coole“ Freunde/innen zu haben.“; $\alpha = .88$) und die Subskala zu Demonstrations-Vermeidungs-Zielen (4 Items; Beispielitem: Itemstamm + „... ist es wichtig zu vermeiden, dass sich andere über einen lustig machen.“; $\alpha = .83$).

5.3.3. Bullying

Die Skala zu Bullying wurde auf Basis der Bullying-Skala von PISA 2009 (Strohmeier, Grading, Schabmann, & Spiel, 2012) entwickelt und bestand aus vier Items. Der Einleitungstext der Skala lautete *„Bei den nächsten Fragen geht es um Gewalterfahrungen in den letzten zwei Monaten. Bitte beantworte jede Frage ganz ehrlich. Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast.“*. Alle Items fragten nach Bullying-Verhalten, das die Person selbst in den letzten zwei Monaten gegenüber anderen gezeigt hatte. Die Items zielten jeweils auf die Aspekte des Bullying im verbalen, körperlichen, ausschließenden und Cyberkontext ab. Das Item für verbales Bullying lautete zum Beispiel *„Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemanden durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?“*. Die Reliabilität der Skala betrug $\alpha = .67$ und war damit akzeptabel.

5.3.4. Zugehörigkeitsgefühl

Zugehörigkeitsgefühl wurde mittels einer adaptierten Version der Skala „school belonging“, die bei PISA im Jahre 2015 verwendet wurde, erhoben (OECD, 2017). Sie bestand aus 6 Items, die mit folgendem Text eingeleitet wurden *„Jetzt geht es um deine Klasse und wie du dich in deiner Klasse fühlst.“*. Die Items wurden vom Englischen ins Deutsche übersetzt, inhaltlich aber gleich belassen. Ein Beispielitem wäre hier *„Es fällt mir leicht in meiner Klasse Freundschaften zu schließen.“*. Die Reliabilität der Skala betrug $\alpha = .90$ und war damit sehr gut.

5.3.5. Akademisches Selbstkonzept

Das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wurde mittels einer Selbstauskunftsskala von Kunter et al. (2003) erhoben. Die Skala umfasste 3 Items und bezog sich auf das Fach Mathematik. Die Skala wurde eingeleitet mit dem Text *„Schätze hier bitte deine Fähigkeiten in Mathematik selber ein.“*. Ein Beispielitem wäre *„In Mathematik schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.“*. Diese

Skala wurde auch bei PISA (Programm zur internationalen Schülerbewertung; engl. Programme for International Student Assessment) im Jahre 2000 verwendet und erzielte dort eine sehr gute Reliabilität mit $\alpha = .92$ im Feldtest und $\alpha = .90$ im Haupttest. Aus in dieser Studie zeigte sich für die Skala eine gute Reliabilität mit $\alpha = .89$.

6. Statistische Analysen und Ergebnisse

Die Analysen der deskriptiven Statistik, der Voraussetzungen der Strukturgleichungsmodelle, der fehlenden Werte und der Kontrollvariablen wurden mittels SPSS Version 25 (IBM, 2017) durchgeführt. Alle konfirmatorischen Faktorenanalysen, Strukturgleichungsmodelle und darüberhinausgehende Analysen wurden mittels Mplus Version 7.6 (Muthén & Muthén, 2016) durchgeführt.

6.1. Fehlende Werte

Bevor weitere statistische Analysen vorgenommen wurden, wurden die fehlenden Werte analysiert. Bei allen Variablen betrugen die fehlenden Werte weniger als 1.5% und es war kein Muster fehlender Werte erkennbar. Bei allen Berechnungen in Mplus wurde das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) angewendet, um die interessierenden Parameter für die Stichprobe zu schätzen.

6.2. Deskriptive Statistiken und Kontrollvariablen

In Tabelle 1 werden die Stichprobengröße, Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweiten aller Variablen dargestellt. Alter und Schulstufe wurden nicht in die weiteren Analysen miteinbezogen, da sich mittels Pearson-Korrelationen kein relevanter Effekt auf social achievement goals, Bullying, Zugehörigkeitsgefühl oder Selbstkonzept zeigte (siehe Anhang B, Tabelle 2). Die Items 1,4 und 6 der Skala Zugehörigkeitsgefühl mussten umgepolt werden um inhaltlich dem Konstrukt des Zugehörigkeitsgefühls zu entsprechen.

Tabelle 1

Deskriptive Kennwerte aller Variablen

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Spannweite</i>
Social achievement goals auf individueller Ebene				
Entwicklungsziele	1941	3.95	1.01	1-6
Demonstrations-Annäherungs-Ziele	1941	2.47	1.07	1-6
Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	1942	3.32	1.15	1-6
Wahrgenommene social achievement goals auf Klassenebene				
Entwicklungsziele	1945	4.95	0.91	1-6
Demonstrations-Annäherungs-Ziele	1945	2.53	1.15	1-6
Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	1945	3.55	1.23	1-6
Bullying	1942	1.46	0.56	1-5
Zugehörigkeitsgefühl	1946	3.21	0.37	1-6
Akademisches Selbstkonzept	1943	4.00	1.35	1-6

Anmerkungen. Hohe Werte in einer Variable bedeuten eine hohe Ausprägung der betreffenden Variable; *n* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwerte, *SD* = Standardabweichungen.

Für Geschlecht wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet und es zeigte sich ein Effekt für Entwicklungsziele sowohl auf individueller Ebene ($t(937.603) = 2.544, p = .011$) als auch auf Klassenebene ($t(924.089) = 2.675, p = .008$). Da die Varianzhomogenität sowohl auf individueller Ebene ($F(1,1923) = 7.538, p = .006, n = 1.925$) als auch auf Klassenebene ($F(1,1923) = 11.520, p = .001, n = 1.925$) nicht gegeben war, wurde dahingehend mittels Welch-Test korrigiert. Auf individueller Ebene zeigten Mädchen ($M = 4.11, SD = 0.86$) mehr Entwicklungsziele als Jungen ($M = 3.99, SD = .953$). Außerdem verfolgten Mädchen

($M = 4.20$, $SD = 1.00$) auch auf Klassenebene mehr Entwicklungsziele als Jungen ($M = 3.88$, $SD = 1.02$). Aufgrund dieser Ergebnisse wurde in den darauffolgenden Analysen für Geschlecht kontrolliert.

6.3. Voraussetzungen und Kennwerte der statistischen Analysen

Um Strukturgleichungsmodelle berechnen zu können, müssen folgende vier Voraussetzungen in den Daten überprüft werden: Normalverteilung, Homoskedastizität, Linearität und Multikollinearität. Die Normalverteilung wurde mittels des Kolmogorov-Smirnov Anpassungstests und dem Shapiro-Wilk-Test überprüft und stellte sich als nicht gegeben heraus. Daher wurde in den weiteren Analysen in Mplus die MLR Schätzung (maximum likelihood estimation with robust standard errors) verwendet um für nicht normalverteilte Daten zu korrigieren (Muthén & Muthén, 2010). Die Homoskedastizität der Daten wurde geprüft und stellte sich als nicht gegeben dar. Daher wurde bei den weiteren Analysen in Mplus für die Heteroskedastizität der Daten mittels MLR Schätzung korrigiert.

Die mittels Streudiagrammen überprüfte Linearität war hinreichend gegeben. Die Multikollinearität wurde mittels VIF-Werten (variable inflation factor) und Pearson-Spearman-Korrelationen überprüft. Alle VIF-Werte waren unter 4 und alle Korrelationen < 0.85 (siehe Anhang B, Tabelle 2), was dafürspricht, dass Multikollinearität der Daten nicht gegeben war.

Folgende Modelfit-Indizes wurden sowohl für die konfirmatorische Faktorenanalyse als auch die Strukturgleichungsmodelle verwendet (vgl. Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006; Weston & Gore, 2006) : (1) die komparativen Fit-Indizes CFI (comperative fit index) und TLI (Tucker-Lewis-Index), die den Fit des Zielmodelles gegenüber einem Baseline-Modell prüfen und (2) die beiden absoluten Fit-Indizes RMSEA (root mean square error of approximation) und SRMR (standardized root mean square residual), die den Fit des Zielmodells gegenüber einem Modell mit perfektem Fit vergleichen. CFI und TLI messen also wie gut ein Modell passt und können Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei höhere Werte einen besseren Fit beschreiben. RMSEA und SRMR hingegen messen wie schlecht das Modell im Gegensatz zu einem perfekten Modell passt, sie können auch einen Wert von 0 bis 1 annehmen, wobei kleinere Werte einen besseren Fit beschreiben.

Als Cut-offs für die Indizes wurden folgende Werte herangezogen: $CFI \geq .95$, $TLI \geq$

.95, RMSEA $\leq$.06 und SRMR $\leq$.08 (vgl. Schreiber et al., 2006). Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Stichprobengröße, die Komplexität des Modells und der Grad der Fehlspezifikation einen nicht unwesentlichen Anteil an Verzerrungen dieser Indizes haben (Weston & Gore, 2006). Daher sollten die Cut-offs nicht als absolute Beurteilungskriterien herangezogen werden und Abweichungen eines einzelnen Cut-offs können nachsichtig behandelt werden, wenn die anderen Indizes einen akzeptablen bis guten Modelfit aufweisen.

Die Effekte der Zusammenhänge von Prädiktoren und Outcomes in den Strukturgleichungsmodellen wurden nach Cohen (1992) folgendermaßen interpretiert: klein .10, mittel .30 und groß .50.

6.4. Überprüfung der Konstruktvalidität der Skalen

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA; engl. confirmatory factor analysis) untersucht ob den erhobenen Daten eine latente Struktur zu Grunde liegt. Das Verfahren vergleicht dabei das theoretische Modell mit den empirischen Daten und berechnet wie groß die Übereinstimmung zwischen ihnen ist (model fit). Sollten die Daten dem Modell nicht entsprechen, muss das Modell verworfen werden.

In einem ersten Schritt wurde die CFA genutzt um die Konstruktvalidität der Skalen sicherzustellen, da fast alle für diese Erhebung adaptiert wurden. Es wurden alle Skalen gerechnet, außer der Skala Selbstkonzept, da diese nur drei Items umfasst und damit ein saturiertes Modell darstellt (Weston & Gore, 2006). Alle Skalen zeigten einen passablen bis guten Modelfit (siehe Tabelle 3). Die RMSEA-Werte lagen durchgängig über dem Cut-off von $\leq$.06, dies wurde jedoch zu Gunsten der anderen passablen bis guten Modelfit-Indices nachsichtig behandelt. Wie in Tabelle 3 ersichtlich zeigten die Skalen gute Reliabilität, einzig die Skala Bullying war mit $\alpha =$.67 nur akzeptabel reliabel.

In einem weiteren Schritt wurde die CFA dazu herangezogen, um zu beantworten ob das Konstrukt der social achievement goals von Schülerinnen und Schülern auch auf Klassenebene wahrgenommen wird (Fragestellung 1.a.). Zu diesem Zweck wurde überprüft, ob die empirischen Daten die latente Struktur der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals zeigen. Wie in Tabelle 3 ersichtlich, zeigten die Daten, dass es die Struktur der wahrgenommenen social achievement

goals auch auf Klassenebene gab. Die Reliabilität lag dabei für die Skala der Entwicklungsziele bei $\alpha = .75$, für die Skala der Demonstrations-Annäherungs-Ziele bei $\alpha = .88$ und für die Skala der Demonstrations-Vermeidungs-Ziele bei $\alpha = .83$. Fernerhin wurden CFAs gerechnet um zu überprüfen, ob ein 3-Faktorenmodell mit einer Teilung in Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungsziele die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals in den Daten am besten beschreibt (Fragestellung 1.b.). Es zeigte sich, wie in Tabelle 4 dargestellt, dass auch auf Klassenebene eine Teilung in die drei Ziele Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele sinnvoller als ein 2-Faktorenmodell nur mit Entwicklungszielen und Demonstrationszielen oder gar ein 1-Faktorenmodell erscheint. Bei der Betrachtung der einzelnen Modelle wurde in diesem Fall auch noch AIC (akaike information criterion) als ein informationstheoretisches Maß betrachtet. Dieses vergleicht die verschiedenen Modelle auf einer deskriptiven Ebene. Dabei gilt je kleiner der AIC-Wert, desto größer ist der Modelfit. Auch bei diesem Maß zeigt sich der größte Modelfit für das 3-Faktorenmodell (siehe Tabelle 4).

Tabelle 3

Konfirmatorische Faktorenanalysen für Skalen der social achievement goals auf individueller Ebene und Klassenebene, Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept

Variable	CFI	TLI	RMSEA	90% C.I. RSMEA	SRMR	Faktor- ladungen Min.-Max.	Cronbach's α
Social achievement goals auf individueller Ebene							
Entwicklungsziele	0.954	0.861	0.177	0.151-0.204	0.035	.67 - .81	.81
Demonstrations-Annäherungs- Ziele	0.974	0.923	0.183	0.157-0.210	0.024	.78 - .91	.90
Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	0.978	0.935	0.126	0.100-0.153	0.025	.56 - .85	.82
Wahrgenommene social achievement goals auf Klassenebene							
Entwicklungsziele	0.978	0.934	0.099	0.074-0.127	0.022	.61 - .72	.75
Demonstrations-Annäherungs- Ziele	0.982	0.945	0.136	0.110-0.163	0.019	.76 - .84	.88
Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	0.991	0.973	0.084	0.058-0.112	0.016	.69 - .88	.83
Bullying	1.000	1.000	< 0.001	< 0.001-0.039	0.005	.43 - .74	.67
Zugehörigkeitsgefühl	0.957	0.929	0.126	0.114-0.139	0.032	.67 - .86	.90

Anmerkungen. CFI= comparative fit index; TLI= Tucker-Lewis-Index; RMSEA= root mean square error of approximation; SRMR= standardized root mean square residual; für alle Analysen wurde die MLR Schätzung in Mplus verwendet.

Tabelle 4

Modelfit-Indizes des 1-Faktorenmodells, des 2-Faktorenmodells und des 3-Faktorenmodells der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals

Modelfit-Indizes	1-Faktormodell	2-Faktormodell	3-Faktormodell
CFI	0.643	0.956	0.956
TLI	0.563	0.768	0.943
SRMR	0.130	0.074	0.040
RMSEA	0.181	0.132	0.065
90% C.I. RMSEA	0.176-0.186	0.127-0.137	0.060-0.071
AIC	73725.660	72083.062	70715.023

Anmerkungen. CFI= comparative fit index; TLI= Tucker-Lewis-Index; RMSEA= root mean square error of approximation; SRMR= standardized root mean square residual; AIC= akaike information criterion; für alle Analysen wurde die MLR Schätzung in Mplus verwendet.

6.5. Überprüfung der Zusammenhänge zwischen social achievement goals auf individueller Ebene und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept

Zur Beantwortung der Fragestellungen 2, 3 und 4 wurde ein Strukturgleichungsmodell berechnet. Dieses beschreibt die Zusammenhänge zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen und die latenten Konstrukte dahinter. Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele auf individueller Ebene wurden dabei als Prädiktoren für jeweils Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept formuliert. Es wurde die Mehrebenenstruktur (Schülerinnen und Schüler in Klassen) mittels der Funktion "type = complex" in Mplus berücksichtigt. Zusätzlich wurde für Entwicklungsziele auf Geschlechtsunterschiede kontrolliert. In Abbildung 3 ist das Strukturmodell mit den unstandardisierten Pfadkoeffizienten und entsprechenden Residualvarianzen ersichtlich. In Tabelle 5 finden sich außerdem die standardisierten Pfadkoeffizienten und die standardisierten z-Werte

der Pfade. Das Modell wies einen akzeptablen Modelfit auf, CFI = .932, TLI = .923, RMSEA = .047 (90% C.I.= 0.044-0.049) und SRMR = .065.

Hypothesenkonform zeigte sich bezüglich Fragestellung 2, ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und Bullying (H_{2.1.}) und ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und Bullying (H_{2.2.}). Gegen die Erwartungen zeigte sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und Bullying (H_{2.3.}).

Hypothesenkonform zeigte sich bezüglich Fragestellung 3, ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und Zugehörigkeitsgefühl (H_{3.1.}) und ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und Zugehörigkeitsgefühl (H_{3.3.}). Gegen die Erwartungen zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und Zugehörigkeitsgefühl (H_{3.2.}).

Hypothesenkonform zeigte sich bezüglich Fragestellung 4, ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und akademischem Selbstkonzept (H_{4.1.}) und kein signifikanter Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und akademischem Selbstkonzept (H_{4.2.}). Gegen die Erwartungen zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und akademischem Selbstkonzept (H_{4.3.}).

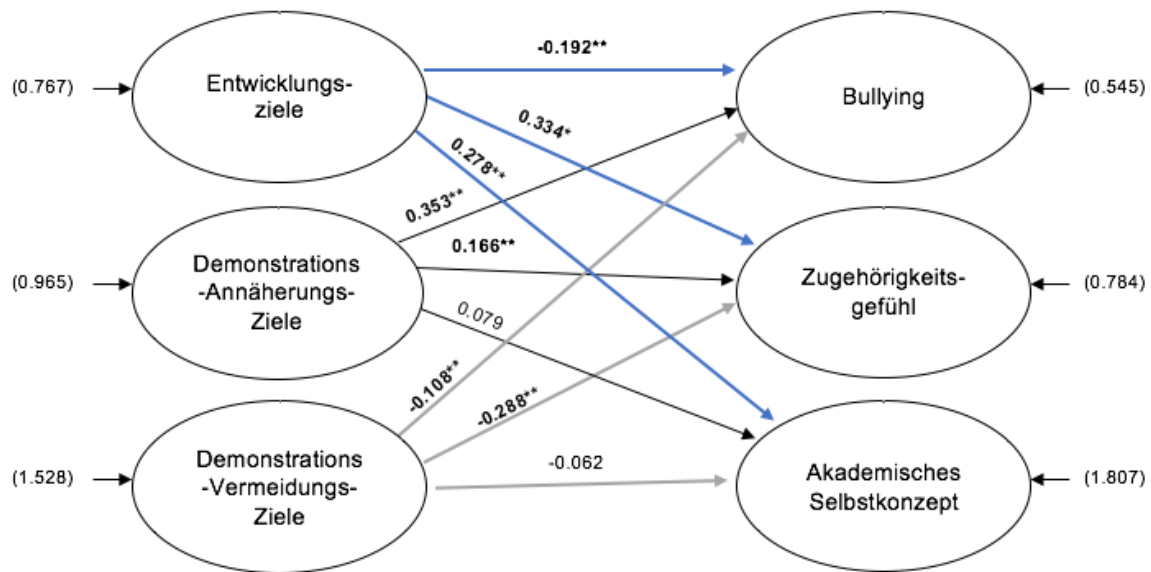


Abbildung 3. Strukturgleichungsmodell der social achievement goals auf individueller Ebene und ihr Zusammenhang mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept; * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$.

Tabelle 5

Standardisierte Pfadkoeffizienten und z-Werte der social achievement goals auf individueller Ebene mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept

Prädiktor	Outcome	β	z-Wert
Entwicklungsziele	Bullying	-0.208**	-7.371
	Zugehörigkeitsgefühl	0.301**	10.412
	Akademisches Selbstkonzept	0.178**	5.860
Demonstrations-Annäherungs-Ziele	Bullying	0.428**	12.382
	Zugehörigkeitsgefühl	0.168**	3.884
	Akademisches Selbstkonzept	0.057	1.554
Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	Bullying	-0.165**	-4.243
	Zugehörigkeitsgefühl	-0.365**	-9.414
	Akademisches Selbstkonzept	-0.056	-1.590

Anmerkungen. β = standardisierte Pfadkoeffizient; z-Wert = standardisierte empirische Prüfgröße zur Signifikanztestung; ** $p < 0.001$.

6.6. Überprüfung der Zusammenhänge zwischen auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept

Auch zur Beantwortung der Fragestellungen 5, 6 und 7 wurde ein Strukturgleichungsmodell berechnet. Auf Klassenebene wahrgenommene Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele wurden dabei als Prädiktoren für jeweils Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept formuliert. Auch hier wurde die Mehrebenenstruktur (Schülerinnen und Schüler in Klassen) mittels der Funktion "type = complex" in Mplus berücksichtigt. Zusätzlich wurde für Entwicklungsziele auf Geschlechtsunterschiede kontrolliert.

In Abbildung 4 ist das Strukturmodell mit den unstandardisierten Pfadkoeffizienten und entsprechenden Residualvarianzen ersichtlich. In Tabelle 6 finden sich außerdem die standardisierten Pfadkoeffizienten und die standardisierten z-Werte der Pfade. Das Modell wies einen akzeptablen Modelfit auf, CFI = .942, TLI = .934, RMSEA = .041 (90% C. I. = 0.039-0.044) und SRMR = .048.

Hypothesenkonform zeigte sich bezüglich Fragestellung 5, ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und Bullying ($H_{5.1.}$), ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und Bullying ($H_{5.2.}$) und kein signifikanter Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Ziele und Bullying ($H_{5.3.}$).

Hypothesenkonform zeigte sich bezüglich Fragestellung 6, ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und Zugehörigkeitsgefühl ($H_{6.1.}$) und ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und Zugehörigkeitsgefühl ($H_{6.3.}$). Gegen die Erwartungen zeigte sich außerdem ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und Zugehörigkeitsgefühl ($H_{6.2.}$).

Hypothesenkonform zeigte sich bezüglich Fragestellung 7, ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und akademischem Selbstkonzept ($H_{7.1.}$) und kein signifikanter Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und akademischem Selbstkonzept ($H_{7.2.}$). Gegen die Erwartungen zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und akademischem Selbstkonzept ($H_{7.3.}$).

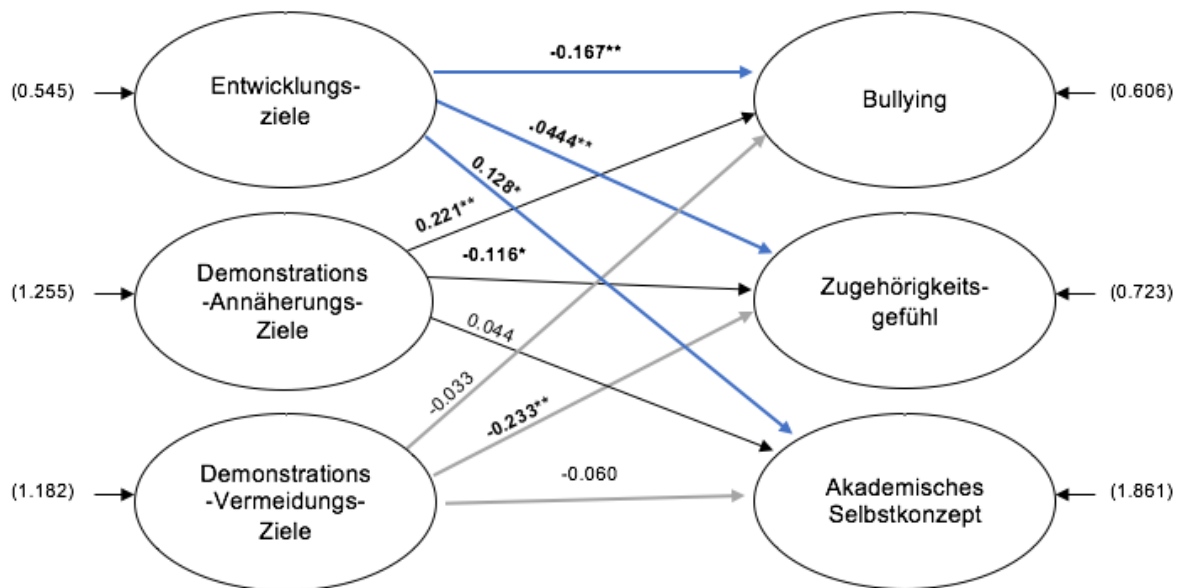


Abbildung 4. Strukturgleichungsmodell der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals und ihr Zusammenhang mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept; * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$.

Tabelle 6

Standardisierte Pfadkoeffizienten und z-Werte der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept

Prädiktor	Outcome	β	z-Wert
Entwicklungsziele	Bullying	-0.142**	-3.669
	Zugehörigkeitsgefühl	0.336**	12.964
	Akademisches Selbstkonzept	0.069*	2.062
Demonstrations-Annäherungs-Ziele	Bullying	0.302**	8.164
	Zugehörigkeitsgefühl	-0.134*	-3.012
	Akademisches Selbstkonzept	0.036	0.942
Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	Bullying	-0.044	-1.079
	Zugehörigkeitsgefühl	-0.259**	-7.116
	Akademisches Selbstkonzept	-0.047	-1.206

Anmerkungen. β = standardisierte Pfadkoeffizient; z-Wert = standardisierte empirische Prüfgröße zur Signifikanztestung; * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$.

7. Diskussion

Eines der Ziele der Studie war es zu erforschen, ob social achievement goals auch auf Klassenebene wahrgenommen werden und dieselbe dreiteilige Struktur aufweisen wie auf individueller Ebene. Andererseits die Exploration zwischen social achievement goals sowohl auf individueller Ebene als auch Klassenebene mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept.

Aufgrund der vorliegenden Studie kann angenommen werden, dass das Konstrukt der social achievement goals, genauso wie achievement goals nach Elliot (1999), auch auf Klassenebene wahrgenommen wird. Da das 3-Faktorenmodell einen besseren Modelfit zeigte als ein 1- oder 2-Faktorenmodell, kann davon ausgegangen werden, dass die Struktur der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals, jener der social achievement goals auf individueller Ebene entspricht. Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele messen damit auch auf Klassenebene jeweils distinkte latente Ziele von Schülerinnen und Schülern. Ob auf Klassenebene eine weitere Teilung der Entwicklungsziele in eine Annäherungs- und eine Vermeidungstendenz sinnvoll ist, müsste in zukünftiger Forschung diskutiert werden. Bezüglich der Fragstellungen 2, 3, 4, 5 und 6 zeigte sich, dass social achievement goals Einfluss auf die sozialen Konstrukte Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept haben.

Entwicklungsziele zeigten wie angenommen sowohl auf individueller Ebene als auch auf Klassenebene einen positiven Einfluss auf das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Das Verfolgen dieses Zieles konnte positiv mit Zugehörigkeitsgefühl ($H_{3.1.}$ und $H_{6.1.}$) und akademischem Selbstkonzept assoziiert werden ($H_{4.1.}$ und $H_{7.1.}$). Dabei zeigte sich ein mittlerer Effekt für den Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und Zugehörigkeitsgefühl und ein kleiner Effekt für den Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen und akademischem Selbstkonzept. Für den Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen bei Kindern und Jugendlichen und Bullying ($H_{2.1.}$ und $H_{5.1.}$) zeigte sich auf beiden Ebenen ein kleiner negativer Effekt. Diese Ergebnisse bestätigen damit nicht nur vorangegangene Forschung (Mourdatidis & Sideridis, 2009; Rodkin et al., 2013; Ryan & Shim, 2008; Shim & Ryan, 2012; Shim et al., 2013) sondern erweitern diese auch, indem sie Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept erstmalig mit diesem Ziel in Verbindung bringen.

Für Demonstrations-Annäherungs-Ziele zeigte sich bei mittlerer Effektstärke ein positiver Zusammenhang mit Bullying ($H_{2.2}$ und $H_{5.2}$). Diese Ergebnisse untermauern damit ebenfalls schon vorangegangene Forschung und festigen die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler, die dieses Ziel verfolgen, zu aggressiverem Verhalten tendieren. Wie hypothetisiert, zeigten diese Ziele keinerlei Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler ($H_{4.2}$ und $H_{7.2}$). Anders als erwartet wiesen Demonstrations-Annäherungs-Ziele jedoch einen Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen auf. Auf individueller Ebene fiel dieser positiv und klein aus ($H_{3.2}$), auf Klassenebene hingegen negativ und klein ($H_{6.2}$).

Wie schon im Theorieteil angesprochen kann der Wunsch nach Anerkennung von Schülerinnen und Schülern mit Demonstrations-Annäherungs-Zielen auf verschiedene Arten geschehen. Sie können sowohl prosoziales Verhalten als auch aggressives Verhalten zeigen um positives Feedback von ihren Peers zu erhalten (Ryan & Shim, 2006, 2008; Shim & Ryan, 2012; Shim et al., 2013). Kinder und Jugendliche, die prosoziales Verhalten im Zuge eines Demonstrations-Annäherungs-Zieles verfolgen werden voraussichtlich mehr gemocht, akzeptiert und fühlen sich folglich zugehöriger als Kinder und Jugendliche die in Form von aggressivem Verhalten ihr Demonstrations-Annäherungs-Ziel verfolgen.

Ein Erklärungsansatz könnten dabei auch Klassennormen darstellen. Klassennorm definiert, welches Verhalten in einer Klasse als positiv und welches als negativ angesehen wird. Wie viel positives oder negatives Verhalten eine Person zeigt, beeinflusst wie sehr sie von ihren Peers akzeptiert und gemocht wird und sich infolgedessen zugehörig fühlt. So auch zum Beispiel bei Bullying: Klassen, die dieses Verhalten als der Norm entsprechend sehen, lehnen Bullies nicht ab, Klassen bei denen Bullying nicht der Norm entspricht schon (Chang, 2004; Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007).

Zusätzlich zeigte auch Status einen wesentlichen Einfluss darauf, ob Bullying als positiv oder negativ bewertet wurde. Wenn beliebte Schülerinnen und Schüler Bullying-Verhalten zeigten, wurde dies als weniger negativ angesehen, als wenn unbeliebte Schülerinnen und Schüler Bullying-Verhalten zeigten (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008). Bullying könnte also je nach persönlicher Einstellung und Klassennorm in verschiedenen Kontexten unterschiedlich positiv oder negativ bewertet werden und damit auch beeinflussen wie zugehörig Bullies sich einer

Klasse fühlen. Da Kinder und Jugendliche mit Demonstrations-Annäherungs-Zielen nach Status und Beliebtheit streben, mehr aggressives Verhalten und Bullying-Verhalten zeigen, könnte die Wahrnehmung ihrer Zugehörigkeit auch davon abhängig sein, wie ihr Verhalten innerhalb der Klasse bewertet wird. Die Klassennorm könnte also als Mediator zwischen dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und deren Peerakzeptanz und infolgedessen deren Zugehörigkeitsgefühl stehen. Dies könnte vor allem bei jüngeren Altersstufen der Fall sein, in denen aggressives Verhalten noch nicht so unterstützt und toleriert wird (LaFontana & Cillessen, 2002; Rose, Swenson, & Waller, 2004). Weiter fanden Studien, dass Schülerinnen und Schüler durchaus gleichzeitig als beliebt und cool wahrgenommen und trotzdem nicht gemocht werden können (vgl. Salmivalli, 2010). Beliebtheit in einer Klasse garantiert also nicht zwangsläufig Peerakzeptanz und Zugehörigkeitsgefühl.

Bezüglich Demonstrations-Vermeidungs-Zielen zeigte sich wie erwartet ein negativer Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl ($H_{3.3}$ und $H_{6.3}$). Während der Effekt auf individueller Ebene mittel ausfiel, war er auf Klassenebene jedoch nur klein. Es offenbarten sich jedoch auch bei Demonstrations-Vermeidungs-Zielen andere Assoziationen als erwartet. Gegen die Erwartungen zeigten sich keinerlei signifikante Zusammenhänge mit dem akademischen Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen ($H_{4.3}$ und $H_{7.3}$). Es ist jedoch sowohl auf individueller Ebene als auch auf Klassenebene ein negativer Trend erkennbar (Klassenebene: $\beta = -0.047$; individuelle Ebene: $\beta = -0.056$). Aufgrund bestehender Forschung ist daher nicht auszuschließen, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Ziele und Aspekten des nicht-akademischen Selbstkonzeptes und/oder der verbalen Facette des akademischen Selbstkonzeptes geben könnte. So zeigte sich zum Beispiel in vorheriger Forschung ein negativer Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und Selbstwirksamkeit (Ryan & Shim, 2006). Entgegen den Erwartungen zeigte sich außerdem ein negativer Zusammenhang zwischen Demonstrations-Vermeidungs-Zielen und Bullying auf individueller Ebene ($H_{2.3}$). Auch wenn diese Studie von keinerlei Zusammenhang ausging und der Effekt klein ist, ist das Ergebnis nachvollziehbar sobald man es in das theoretische Modell einbettet. Bullying setzt voraus aktiv zu handeln und die Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten. Oft ist der Motor für Bullying der Wunsch nach Anerkennung und Status (vgl. Sijtsema et al., 2009). All diese Motive stehen in starkem Kontrast zu den

Wünschen einer Person mit Demonstrations-Vermeidungs-Zielen. Sie bleibt, wenn möglich, sozialen Interaktionen fern, möchte bloß keine Aufmerksamkeit auf sich lenken, verhält sich passiv und hegt keinen Wunsch nach Dominanz oder Status. Daraus schlussfolgernd ist es durchaus möglich, dass das Verfolgen eines Demonstrations-Vermeidungs-Zieles auch mit weniger Bullying einhergeht. Es liegt an zukünftiger Forschung diesen Zusammenhang weiter zu untersuchen und zu erforschen ob Demonstrations-Vermeidungs-Ziele gegebenenfalls auch einen negativen Zusammenhang mit anderen aggressiven Verhaltensweisen haben könnten. Entgegen der bisherigen Literatur, könnte dieses Ziel damit nicht nur zu maladaptivem, sondern auch zu adaptivem Verhalten führen.

Bei keinem der gemessenen Konstrukte fand sich ein Unterschied bezüglich Alter oder Schulstufe. Im Gegensatz zu anderen Studien zeigten sich für Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept auch keinerlei Geschlechtsunterschiede. Bei den social achievement goals zeigte sich lediglich ein Geschlechtsunterschied für Entwicklungsziele. Mädchen verfolgten öfter Entwicklungsziele als Jungen. Ähnliche Ergebnisse fand man auch bei Studierenden (Shim & Ryan, 2012). Jungen zeigten dabei eine größere Tendenz zu Demonstrations-Annäherungs- und Demonstrations-Vermeidungs-Zielen als Mädchen. Zusätzlich berichteten Resident Advisors, dass Mädchen mehr internalisierendes Verhalten zeigten, sozial kompetenter und prosozialer waren als Jungen. All diese Eigenschaften zeigen auch Personen mit hohen Ausprägungen in Entwicklungszielen. Überdies zeigte eine Studie (Rose & Rudolph, 2006), dass Mädchen öfter kommunale Ziele verfolgten und Jungen öfter Dominanzziele verfolgten. Außerdem tendierten Mädchen zu prosozialerem Verhalten und Jungen zu aggressiverem Verhalten.

7.1. Limitationen

Obwohl diese Studie viele neue Ergebnisse geliefert hat, weist sie auch Limitationen auf. So wurden alle Konstrukte nur in Form einer Selbsteinschätzung beziehungsweise Selbstauskunft gemessen. Dies führt folglich zu Verzerrungen der Realität, da es sich um eine Wahrnehmung, jedoch nicht um eine objektive Tatsache handelt (vgl. Shim et al., 2013). Obendrein könnten vor allem die Skalen Bullying und Zugehörigkeitsgefühl von sozial erwünschtem Antwortmuster verzerrt sein. Niemand

möchte gerne zugeben ein Außenseiter oder ein Bully zu sein. Es wäre daher wünschenswert in zukünftiger Forschung objektivere Messmethoden zu entwickeln, beziehungsweise Fremdeinschätzungen, zum Beispiel von Lehrkräften, miteinzubeziehen. Obendrein waren die Skalen zu social achievement goals auf individueller Ebene und die auf Klassenebene wahrgenommenen sehr ähnlich formuliert und nur leicht auf den Kontext bezogen abgeändert. Die Interkorrelationen zwischen den Skalen für Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Zielen und Demonstrations-Vermeidungs-Zielen auf individueller Ebene und Klassenebene lagen alle rund um $r = .60$ (siehe Anhang B). Es ist könnte daher sein, dass dies zu einem Methodenbias führte, weswegen es für zukünftige Studien ratsam wäre die Skalen der wahrgenommenen social achievement goals noch mehr abzuändern oder neue zu entwickeln. Zusätzlich wurde Selbstkonzept nur in einer seiner Facetten, nämlich als akademisches Selbstkonzept in Mathematik, gemessen. Die Studie zeigt zwar erste Zusammenhänge auf, es wäre jedoch essentiell auch die anderen Facetten (unter anderem auch die des nicht-akademischen Selbstkonzeptes) näher zu betrachten. Hierbei ist außerdem zu erwähnen, dass alle anderen Konstrukte allgemein gemessen wurden und nur akademisches Selbstkonzept domänenspezifisch bezüglich Mathematik. Eventuell könnte ein Nichtübereinstimmen der Ebenen hier zu kleineren Effekten führen und umgekehrt könnte ein Übereinstimmen der Ebenen zu größeren Effekten führen. Zieht man dies in Betracht sollte zukünftige Forschung versuchen die Konstrukte auf eine einheitlichen Ebene zu messen um gegebenenfalls Effekte nicht zu unterschätzen.

Überdies ist diese Studie nur eine Querschnittsstudie, daher wäre es in einem weitergehenden Schritt interessant eine Längsschnittsstudie durchzuführen. Dabei könnte man Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum begleiten und erforschen wie sich der Zusammenhang von social achievement goals und sozialen Verhaltensweisen über die Dauer der kompletten Gymnasialzeit verändert. Fernerhin könnte man so auch die Kausalität der Zusammenhänge überprüfen. Dies wäre sinnvoll, da es ebenso möglich wäre, dass Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept zu bestimmten social achievement goals führen beziehungsweise diese begünstigen.

Es befanden sich 53% der Schülerinnen und Schüler in der dritten oder vierten Schulstufe im Gymnasium, deshalb können trotz der Spannweite von erster bis

siebenter Klasse nicht die gleichen Rückschlüsse für alle Schulstufen und Altersklassen gezogen werden. Dies könnte auch der Grund sein, wieso andere Studien Alters- beziehungsweise Schulstufenunterschiede fanden (Ojanen et al., 2005; Rodkin et al., 2013; Urdan & Maehr, 1995), diese Studie jedoch nicht.

7.2. Ausblick

Zukünftige Forschung könnte sich vor allem auf den noch kaum erforschten Bereich der auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals stützen. Es wäre dabei interessant die Beziehung zwischen social achievement goals auf individueller und Klassenebene zu erforschen, da es hier ähnlich wie bei den achievement goals indirekte Effekte geben könnte (vgl. Church et al., 2001). Eventuell könnten auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goals einen Einfluss auf individuelle social achievement goals haben und damit die akademischen oder sozialen Outcomes indirekt beeinflussen.

Da achievement goals und social achievement goals konzeptuell sehr nahe beieinanderliegen, könnten hier weitere Rückschlüsse gezogen werden. So gibt es bereits Studien, die von einem Zusammenhang zwischen Klassezielstrukturen und akademischem Erfolg berichten (Anderman & Wolters, 2006). Da die social achievement goals auch auf individueller Ebene Einfluss auf den akademischen Erfolg haben (vgl. Kiefer & Ryan, 2008; Shim et al., 2013), wäre es für zukünftige Forschung interessant diesen Zusammenhang auch auf Klassenebene zu explorieren. Des Weiteren zeigten sich Zusammenhänge zwischen Klassenzielstrukturen und Klassenklima (Patrick et al., 2011). Da die social achievement goals noch stärker im Bereich der Sozialpsychologie verankert sind, scheint es nur naheliegend, dass ein solcher Effekt auf Klassenklima auch hier herrschen könnte.

Shim und Ryan (2012) diskutierten in ihrer Studie außerdem die Möglichkeit, dass social achievement goals in der Praxis nicht so klar voneinander abzutrennen sind wie konzeptuell. Diese multiple goals perspective sagt mit anderen Worten aus, dass ein Individuum mehr als nur ein Ziel gleichzeitig verfolgen kann. Die Interaktionen wurden bis dato nur in zwei Studien erforscht (Ryan & Shim, 2006; Shim & Ryan, 2012). Man fand, dass wenn ein Entwicklungsziel hoch war, der negative Zusammenhang zwischen Demonstrations-Annäherungs-Zielen und aggressivem

Verhalten nicht mehr signifikant war. Bei einem geringeren Entwicklungsziel blieb die Signifikanz dieses Zusammenhanges jedoch bestehen (Ryan & Shim, 2008). Dies spricht für Interaktionseffekte zwischen den social achievement goals, welche den Effekt eines social achievement goals auf eine Verhaltensweise verändern können. Es ist außerdem denkbar, dass wenn zusätzlich ein Demonstrations-Vermeidungs-Ziel verfolgt wird, die Vorteile der anderen beiden social achievement goals verloren gehen. Zu diesen Interaktionseffekten gibt es jedoch bisher nur sehr wenig Forschung und die Ergebnisse gestalten sich als inkonsistent. Für zukünftige Forschung wäre es also wichtig Interaktionen zwischen den social achievement goals selbst zu erforschen.

Wie schon im Theorieteil der Arbeit erläutert, stellen social achievement goals einen noch wenig erforschten Motivator im Bildungskontext dar. Sie beeinflussen nicht nur soziale Interaktionen, sondern auch den akademischen Erfolg (Kiefer & Ryan, 2008; Shim et al., 2013). Die Zeit der Adoleszenz ist grundsätzlich von vielen Veränderungen geprägt und führt meist zu einer Abnahme der Schulumotivation und damit auch der akademischen Leistung (Anderman & Midgley, 1997; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver, & Guerin, 2007; Ryan & Shim, 2008). Oft geht vor allem die Übergangszeit von Volksschule zu höher bildenden Schulen mit vielen Ängsten einher, welche zu einer schlechteren sozialen Anpassung führen. Die Förderung von vorteilhaften Klassenzielen könnte dabei als Puffer agieren und den Schülerinnen und Schülern helfen sich leichter zu adaptieren (Duchesne, Ratelle, & Roy, 2012).

Deshalb wäre es hilfreich die zugrundeliegenden Mechanismen zu verstehen, um Kinder und Jugendliche in dieser Zeit bestmöglich unterstützen zu können und ihr Potential ausschöpfend zu fördern. Es zeigte sich auch in dieser Studie, dass Kinder und Jugendliche mit Entwicklungszielen das vorteilhafteste soziale Verhalten aufweisen. Da dies auch auf Klassenebene der Fall war, sollte eine Klasse nicht nur danach streben Lernziele zu verfolgen (Meece et al., 2006; Patrick et al., 2011), sondern auch danach Entwicklungsziele zu verfolgen. Es wäre daher von Vorteil in Zukunft einen Weg zu finden diesen Ansatz auch in die Praxis einzubetten und Wege zu finden, die Entwicklungsziele von Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Bei Klassenzielstrukturen zeigte sich bereits, dass situationale Bedingungen und Lehrkräfte einen großen Einfluss auf die Ziele ihrer Klasse haben können (vgl.

Anderman & Midgley, 1997; Lazarides & Raufelder, 2017; Lüftenegger, Van de Schoot, Schober, Finsterwald, & Spiel, 2014). Ob dies auch bei social achievement goals auf Klassenebene der Fall ist bleibt fraglich, stellt jedoch einen Anreiz für weitere Forschung dar.

Ein Versuch diese Einflüsse auf die Klassenzielstrukturen einer Klasse messbar zu machen und ein Lernziel in der Klasse zu fördern, stellt das TARGET-Modell dar (vgl. Lüftenegger et al., 2014, 2017). Es misst die sechs Dimensionen Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation und Timing. Task stellt dabei die Art der Aufgabe dar, welche im Idealfall die intrinsische Motivation fördern sollte und Lernen zu einem sinnvollen Erlebnis machen sollte. Authority stellt die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler dar, welche im Idealfall mitbestimmen und Verantwortung in der Klasse übernehmen können. Recognition stellt die Anerkennung dar, welche Schülerinnen und Schüler im Idealfall durch ihren eigenen Lernerfolg und individuelle Fortschritte erhalten. Grouping beschreibt im Idealfall ein kooperatives Klassenklima und eine Förderung der sozialen Interaktionen aller Schülerinnen und Schüler. Evaluation beschreibt das Bewertungsmuster innerhalb Klasse, welches im Idealfall transparent ist und vor allem Lernprozesse statt Ergebnisse beurteilt. Timing beschreibt im Idealfall die Möglichkeit, dass Lernaufgaben und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler den Zeitplan mitbestimmen. Sollten alle sechs Dimensionen in einer Klasse dem Idealfall entsprechen, so herrscht voraussichtlich auch ein wahrgenommenes Lernziel auf Klassenebene vor und Schülerinnen und Schüler entfalten auf sozialer und akademischer Ebene ihr volles Potential (Ames, 1992; Lüftenegger et al., 2014, 2017).

Ein daraus abgeleitetes oder ähnliches Modell könnte auch die Kontexteinflüsse auf die auf Klassenebene wahrgenommenen social achievement goals erklären. Ein solches Modell würde sowohl helfen das auf Klassenebene wahrgenommene social achievement goal zu eruieren, als auch ein Entwicklungsziel in der Klasse zu fördern. Damit könnte eine Einbettung der social achievement goals in die Schulpraxis gewährleistet werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie trotz ihrer Limitationen und oft eher kleineren Effekte einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis der Funktion der social achievement goals innerhalb einer Klasse leistet. Die Studie konnte die meisten der aufgestellten Hypothesen bestätigen und damit ein breiteres Verständnis für die Interaktionen zwischen social achievement goals und

sozialen Konstrukten beziehungsweise Verhaltensweisen schaffen. Social achievement goals spielen eine bedeutende Rolle dabei, wie Schüler und Schülerinnen soziale Situationen wahrnehmen, auf sie reagieren und dementsprechend soziale Kompetenzen entwickeln. Fernerhin könnten social achievement goals eine wichtige Rolle in der Unterstützung von Schülerinnen und Schüler in der Praxis spielen.

8. Literaturverzeichnis

- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., & Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12), 1253–1260. doi:10.1007/s00431-006-0411-x
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education*, 32(2), 89-103. doi:10.1037/0022-0663.94.1.88
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. doi:10.1080/00220970309600877
- Anderman, L. H., & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37. doi:10.1006/ceps.1998.0978
- Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 13. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 27–63). Oxford, England: Elsevier.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298. doi:10.1006/ceps.1996.0926

- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd edition, pp. 369-390). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Caravita, S., & Cillessen, A. H. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21(2), 376-395. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. doi:10.1037/a0035661
- Chang, L. (2004). The role of class norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691–702. doi:10.1037/0012-1649.40.5.691.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 45-54. doi:10.1037/0022-0663.93.1.43.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Convington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171

- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289-1299. doi:10.1007/s10802-008-9251-7
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-225. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710. doi:10.1177/0272431611419506
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (Vol. 16, pp. 52–72). New York, NY: Guilford Publications.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378–391. doi:10.1177/0146167205282153

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156. doi:1040-726X/01/0600-0139\$19.50/0
- Gable, S. (2006). Approach and avoidance social motives and goals. *Journal of Personality*, 74, 175–222. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00373.x
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 317-327. doi:10.1177/0165025407077752
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C., & Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), 235-244. doi:10.1016/S0883-9417(96)80029-X
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97. doi:10.2307/1129640
- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667–698. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.011
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422. doi:10.1037/a0018947

- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Macintosh (Version 25.0) [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Eds.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 21–55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kiefer, S. M., & Ryan, A. M. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 100*, 417-428. doi:10.1037/0022-0663.100.2.417
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., . . . Weiß, M. (2003). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*, 635–647. doi:10.1037//0012-1649.38.5.635
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 70*(4), 443-484. doi:10.3102/00346543070004443
- Lazarides, R., & Raufelder, D. (2017). Longitudinal effects of student-perceived classroom support on motivation – A latent change model. *Frontiers of Psychology, 8*(417), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2017.00417
- Lee, E. J., & Stone, S.I. (2012). Co-Occurring internalizing and externalizing behavioral problems: The mediating effect of negative self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 717-731. doi:10.1007/s10964-011-9700-4
- Lochman, J. E., Wayland, K. K., & White, K. J. (1993). Social goals: Relationship to adolescent adjustment and to social problem solving. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(2), 135-151. doi:10.1007/BF00911312

- Locke, K. (2000). Circumplex scales of interpersonal values: Reliability, validity, and applicability to interpersonal problems and personality disorders. *Journal of Personality Assessment*, 75(2), 249–267. doi:10.1207/S15327752JPA7502_6
- Lüftenegger, M., Tran, U. S., Bardach, L., Schober, B., & Spiel, C. (2017). Measuring a classroom mastery goal structure using the TARGET dimensions: Development and validation of a classroom goal structure scale. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 64-75. doi:10.1027/2151-2604/a000277
- Lüftenegger, M., Van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: Does TARGET work?. *Educational Psychology*, 34, 451-469. doi:10.1080/01443410.2013.814189.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172. doi:10.1007/BF01322177
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x.
- Meece, J. L., Anderman E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Modecki, K. L., Michin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.007

- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009) On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-308, doi:10.3200/ JEXE.77.3.285-308
- Müller-Kalthoff, H., Helm, F., & Möller, J. (2017). The big three of comparative judgment: On the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Social Psychology of Education*, 20(4), 849-873. doi:10.1007/s11218-017-9395-9
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2018). Mplus (Version 7.6) [Computer software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K., & Muthén, B.O. (1998-2010). *Mplus User's Guide*. (Sixth Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41(5), 699–710. doi:10.1037/0012-1649.41.5.699
- Ojanen, T., & Nostrand, F. V. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental psychology*, 50(8), 2134-2143. doi:10.1037/a0037137
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. doi:10.1037/0012-1649.29.4.611

- Passiatore, Y., Capitello, T. G., De Stasio, S., Millioni, M., Gentile, S., & Fiorilli, C. (2017). Children's mathematics and verbal self-concepts and externalizing behaviors: The moderating role of peer rejection at school. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2017.01912
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. doi:10.1037/a0023311
- Rivers, I. (2000). Long-term consequences of bullying. In C. Neal & D. Davies (Eds.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgender clients* (pp. 146-159). Maidenhead, BRK, England: Open University Press.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150. doi:10.1037/a0029389
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in current and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387. doi:10.1037/0012-1649.40.3.378

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., Cheah, C. S., & Lagace-Seguin, L. J. (1999). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A. M. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: Social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Development, 82*(5), 1518–1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01631.x
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(9), 1246-1263. doi:10.1177/0146167206289345
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 672–687. doi:10.1037/0022-0663.100.3.672
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006) Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26-47. doi:10.1080/00461520.2011.538646

- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity on involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009–1019. doi:10.1007/s10802-007-9150-3.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.05.008
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion*, 36(4), 504-515. doi:10.1007/s11031-011-9272-3
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67. doi:10.1002/ab.20282
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. doi:10.1016/j.intell.2006.09.004
- Strohmeier, D., Grading, P., Schabmann, A., & Spiel, C. (2012). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen*. In F. Eder (Ed.), PISA 2009. Nationale Zusatzerhebungen (pp. 165– 208). Münster, Germany: Waxmann.

- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Trapman, S., Hell, B., Hirn, J.-O., Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(2), 132-151. doi:10.1027/0044-3409.215.2.132
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. doi:10.1037/0022-0663.94.1.88
- Urdu, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243. doi:10.2307/1170683
- Urdu, T., & Schönfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Weston, R., & Gore, P. A., Jr. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. doi:10.1177/0011000006286345
- Wolff, F., Helm, F., Zimmermann, F., Nagy, G., & Möller, J. (2018). On the effects of social, temporal, and dimensional comparison on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1005-1025. doi:10.1037/edu0000248

Wolters C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. doi:10.1037/0022-0663.96.2.236

Yıldız, M. A. (2016). Serial multiple mediation of general belongingness and life satisfaction in the relationship between attachment and loneliness in adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 553-578. doi:10.12738/estp.2016.2.0380

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Hierarchischer Aufbau der achievement goals nach Elliot (1999)	S. 4
Abbildung 2. Hierarchischer Aufbau der social achievement goals nach Ryan & Shim (2006)	S. 4
Abbildung 3. Strukturgleichungsmodell der social achievement goals auf individueller Ebene und ihr Zusammenhang mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept	S. 31
Abbildung 4. Strukturgleichungsmodell der wahrgenommenen social achievement goals auf Klassenebene und ihr Zusammenhang mit Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept	S. 33

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Deskriptive Statistiken aller Variablen	S. 24
Tabelle 2 Interkorrelationen aller Variablen.	S. 59
Tabelle 3 Konfirmatorische Faktorenanalyse für Skalen der social achievement goals auf individueller Ebene und Klassenebene, Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept	S. 28
Tabelle 4 Modelfit-Indizes des 1-Faktorenmodells, des 2-Faktorenmodells und des 3-Faktorenmodells der wahrgenommenen social achievement goals auf Klassenebene	S. 29
Tabelle 5 Standardisierte Pfadkoeffizienten und z-Werte der social achievement goals auf individueller Ebene und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept	S. 31
Tabelle 6 Standardisierte Pfadkoeffizienten und z-Werte der wahrgenommenen social achievement goals auf Klassenebene und Bullying, Zugehörigkeitsgefühl und akademisches Selbstkonzept	S. 33

11. Anhang

A. Zusammenfassung und Abstract

Zusammenfassung

Empirische Studien konnten Effekte von social achievement goals auf Verhalten, Schulerfolg und die soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zeigen. Aufgrund des Einflusses von social achievement goals auf psychologische und soziale Einstellungen lag der Fokus dieser Arbeit auf der Exploration der Zusammenhänge zwischen social achievement goals (Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele, Demonstrations-Vermeidungs-Ziele) und den Konstrukten Bullying, Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse und akademischem Selbstkonzept in Mathematik. Ein weiteres Ziel der Studie war es zu untersuchen, ob social achievement goals auch auf Klassenebene wahrgenommen werden. Es wurde angenommen, dass diese dieselbe dreiteilige Faktorenstruktur aufweisen und dieselben Zusammenhänge mit den gemessenen Konstrukten zeigen wie social achievement goals auf individueller Ebene. Mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens wurden 1950 Schülerinnen und Schüler aus acht Bundesreal- und Bundesgymnasien in Niederösterreich untersucht. Zur Auswertung wurden konfirmatorische Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodelle herangezogen. Es zeigte sich, dass social achievement goals auf Klassenebene wahrgenommen wurden und eine Teilung in die drei Faktoren Entwicklungsziele, Demonstrations-Annäherungs-Ziele und Demonstrations-Vermeidungs-Ziele, die sinnvollste darstellte. Die Ergebnisse zeigten auf beiden Ebenen einen positiven Zusammenhang der Entwicklungsziele mit Zugehörigkeitsgefühl und akademischem Selbstkonzept und einen negativen Zusammenhang mit Bullying. Demonstrations-Annäherungs-Ziele zeigten auf beiden Ebenen einen positiven Zusammenhang mit Bullying und keinen Zusammenhang mit akademischem Selbstkonzept. Weiter zeigten sie mit Zugehörigkeitsgefühl einen positiven Zusammenhang auf individueller Ebene und einen negativen auf Klassenebene. Demonstrations-Vermeidungs-Ziele zeigten einen negativen Zusammenhang mit Zugehörigkeitsgefühl auf beiden Ebenen sowie einen negativen mit Bullying auf individueller Ebene. Sie zeigten jedoch keinen Zusammenhang mit Bullying auf Klassenebene und keinen mit akademischem Selbstkonzept auf beiden Ebenen. Der Fokus zukünftiger Forschung sollte auf der weiteren Exploration der social achievement goals auf Klassenebene und der Einbettung der social achievement goals in die Praxis liegen.

Abstract

Existing literature demonstrated that social achievement goals can predict social behaviors, school achievement, social development and social adjustment of students. The aim of the present study was to further examine the relationships between social achievement goals (developmental goal, demonstration-approach goal, demonstration-avoidance goal) and the other social constructs (bullying, sense of belonging) as well as academic self-concept in mathematics. Furthermore, this study explored whether social achievement goals are also perceived on the classroom level. It examined if goals on the classroom level show the same three-factor-structure and same correlations with the measured constructs (bullying, sense of belonging and academic self-concept) as social achievement goals on the individual level. 1950 students from eight secondary schools were examined with a paper-pencil-questionnaire. Confirmatory factor analysis and structural equation models were used for data analysis. Results showed that social achievement goals were perceived on the classroom level and the three-factor-model fitted the data best. On both levels, developmental goals positively predicted sense of belonging and academic self-concept in mathematics and negatively predicted bullying. On both levels, demonstration-approach-goals positively predicted bullying, but did not predict academic self-concept in mathematics. They positively predicted sense of belonging on the individual level but negatively on the classroom level. Demonstration-avoidance-goals negatively predicted sense of belonging on both levels and bullying on the individual level. They did not predict bullying on the classroom level and did not predict academic self-concept in mathematics on either level. Future research should focus primarily on further exploration of perceived social achievement goals on the classroom level and embedding social achievement goals into daily school life.

B. Interkorrelationen aller Variablen

Tabelle 2

Interkorrelationen aller Variablen

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Social achievement goals auf individueller Ebene												
1.Entwicklungsziele	-											
2. Demonstrations-Annäherungs-Ziele	.168**	-										
3. Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	.251**	.559**	-									
Social achievement goals auf Klassenebene												
4. Entwicklungsziele	.600**	.165**	.228**	-								
5. Demonstrations-Annäherungs-Ziele	.026	.654**	.436**	.080**	-							
6. Demonstrations-Vermeidungs-Ziele	.055*	.403**	.607**	.145**	.547**	-						
7. Bullying	-.130**	.235**	.028	-.084**	.204**	.093**	-					
8. Zugehörigkeitsgefühl	.172**	.119**	.094**	.139**	.112**	.033	.025	-				
9. Selbstkonzept	.168**	.041	.011	.070**	.009	-.033	-.058*	.062**	-			
10. Alter	.033	-.163**	-.113**	-.102**	-.178**	-.192**	-.073**	.010	.011	-		
11. Geschlecht	-.069**	.169**	.037	-.067**	.112**	.067**	.284**	-.040	.139**	.032	-	
12. Schulstufe	.037	-.155**	-.118**	-.104**	-.175**	-.197**	-.070**	.008	.039	.931**	.017	-

Anmerkungen. ** p < .001, * p < 0.05.

C. Instruktionsbogen für das Erhebungsteam

Standardisierte Instruktion

Hallo! Mein Name ist _____. Wie ihr vielleicht schon gehört habt, würden wir eure Hilfe bei einer wissenschaftlichen Studie brauchen. In dieser Studie geht es bei einerseits darum, wie ihr den Unterricht im Fach **Mathematik** wahrnehmt. In anderen Fragen geht es dann um eure **Klasse ganz allgemein**. Ich würde euch also bitten den Fragebogen, den ich euch gleich austeile, auszufüllen. Das wird ca. **20 Minuten** dauern. Eure Teilnahme ist **anonym**, d.h. euer Name, aber auch eure Klasse und Schule scheinen nirgendwo auf. Uns ist die Meinung von jedem und jeder einzelnen wichtig. Bitte füllt also den Fragebogen vollständig und konzentriert aus – Das wäre toll!!

Bitte denkt bei der Bearbeitung des Fragebogens an den **Mathematikunterricht in diesem Schuljahr** und an **die oder den Professor/in, der oder die euch dieses Schuljahr in Mathematik unterrichtet**. Wenn da also „die Lehrperson“ steht, ist damit eure/euer aktuelle Mathematikprofessor/in gemeint. *Nachfrage*: Hattet ihr in diesem Schuljahr einen Lehrerwechsel? [Wenn nein → Ok, gut/ Wenn ja → Ok, dann bitte an den oder die Lehrerin denken, der oder die euch JETZT unterrichtet].

Manche Fragen beziehen sich auch auf **eure Klasse ganz allgemein**. Da bitte immer an eure **Klasse und eure Klassenkolleg/innen in diesem Schuljahr** denken.

Bei jeder Frage gibt es **sechs Antwortmöglichkeiten**. Falls ihr euch unsicher seid, kreuzt einfach das an, das am ehesten passt - Es **gibt hier keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten!** Wenn ihr etwas ankreuzt, dann aber doch findet, dass eine andere Antwort besser wäre, dann ringelt das Kästchen zu der Antwortalternative, für die ihr euch endgültig entscheidet, ein. So wissen wir dann, welche Antwortalternative ihr nehmen wollt.

[Bsp. aufzeichnen]

Habt ihr noch Fragen?

.... Ok, dann geht es jetzt los.

[Fragebogen austeilen]

Worauf noch zu achten ist:

- Erfragen, ob der Klassenvorstand Mathematik unterrichtet und entsprechende Notiz machen (Dokumentationsblatt)
- Erfragen, ob alle den- bzw. dieselbe Mathelehrer/in haben → Wenn nein: Name der Lehrkraft auf den Fragebogen auf die erste Seite oben drauf schreiben lassen

Am Schluss:

- An Schüler/innen: Vielen Dank, dass ihr an der Studie teilgenommen habt!
- An Professor/in: Vielen Dank, dass wir in Ihrer Stunde erheben durften!

D. Einverständniserklärung für die Erziehungsberechtigten

Elterninformation und Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Der Arbeitsbereich Bildungspsychologie der Universität Wien führt ein Projekt durch, das sich mit der Wahrnehmung von Unterricht, der Motivation und sozio-emotionalen Aspekten von Schülerinnen und Schülern beschäftigt. Das BG/BRG XXX hat sich entschlossen an diesem Projekt teilzunehmen, worüber ich mich sehr freue. Mit diesem Schreiben möchte ich Sie nun kurz über das Projekt informieren.

Das Projekt sieht vor, Schülerinnen und Schüler zum Thema „Unterrichtswahrnehmung, Motivation, und sozio-emotionale Aspekte“ zu befragen. Dabei wird ein Fragebogen eingesetzt, den die Schülerinnen und Schüler einmalig ausfüllen (Bearbeitungszeit ca. 30 Minuten). Das BG/BRG XXX wird im Sommersemester in der Zeit zwischen Mai und Juni die Erhebungen durchführen. Die Fragebögen werden nur für wissenschaftliche Auswertungen verwendet. Weder der Name Ihres Kindes, noch seine/ihre Klasse, oder der Name der Schule scheinen auf. Sollten Sie dennoch Bedenken bezüglich einer Teilnahme Ihres Kindes haben, können Sie mich natürlich jederzeit kontaktieren. Wenn Sie mit einer Teilnahme Ihres Kindes einverstanden sind, würde ich Sie bitten, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der/dem Klassenlehrer/in zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

.....

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich, bin damit einverstanden, (Vor- und Zuname der/des Erziehungsberechtigten in Blockbuchstaben)

dass mein Kind an dieser Studie teilnimmt und (Vor- und Zuname des Kindes in Blockbuchstaben)

und die erhobenen Daten gemäß dem Datenschutzgesetz verwendet werden.

.....

Datum

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

E. Fragebogen



Liebe Schülerin, lieber Schüler, vielen Dank, dass du an dieser Studie teilnimmst!

Uns interessiert, wie du über die **Schule** und das **Lernen** denkst. Es geht uns darum, **was du persönlich meinst** - deshalb gibt es hier auch keine richtigen oder falschen Antworten! **Lies jede Frage genau durch und kreuze die Antwort deutlich an, die am besten für dich passt.**

Du kannst ganz ehrlich sein, da deine Antworten von uns **geheim** gehalten werden – kein/e Lehrer /in oder Schüler/in wird deine Antworten sehen. Alle deine Antworten werden ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Deine Mitarbeit ist dabei eine große Unterstützung, **danke !!!**

Bei den folgenden Fragen geht es um **deine Klasse** und was in deiner Klasse wichtig ist.

In meiner Klasse ...	stimmt gar nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt	stimmt genau
... ist es wichtig, sich nicht vor anderen zu blamieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, mit den beliebten Schüler/innen befreundet zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, aus seinen Beziehungen zu Klassenkolleg/innen immer etwas Neues zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, dass die anderen denken, dass man beliebt ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, dass man seine sozialen Kompetenzen erweitert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig zu vermeiden, dass sich andere über einen lustig machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, nicht peinlich aufzufallen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, an der Qualität der Beziehungen zu Klassenkolleg/innen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, dass einen die anderen nicht für komisch halten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig „coole“ Freund/innen zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, dass man Freundschaften zu Klassenkolleg/innen nutzt, um etwas über sich selbst zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es wichtig, dass die anderen denken, dass man viele Freund/innen hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Schätze hier bitte deine **Fähigkeiten in Mathematik** selber ein:

	stimmt gar nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt	stimmt genau
Ich bin in Mathematik gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In Mathematik schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In Mathematik lerne ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Jetzt geht es um **deine Klasse** und wie du dich in deiner Klasse fühlst:

	stimmt gar nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt	stimmt genau
In meiner Klasse fühle ich mich wie ein/e Außenseiter/in.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir leicht in meiner Klasse Freundschaften zu schließen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe das Gefühl, dass ich in meiner Klasse dazugehöre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich in meiner Klasse fehl am Platz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass mich meine Klassenkolleg/innen mögen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich in meiner Klasse einsam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bei den nächsten Fragen geht es um Gewalterfahrungen in den letzten zwei Monaten. Bitte beantworte jede Frage ganz ehrlich. Niemand wird erfahren, was du geantwortet hast.	nie	ein oder zweimal	manchmal	oft (einmal pro Woche)	immer (fast jeden Tag)
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemanden durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemanden durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen durch körperliche Angriffe beleidigt oder verletzt?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	☐	☐	☐	☐	☐

Bei den nächsten Fragen geht es darum, was dir in Freundschaften mit Klassenkolleg/innen und in sozialen Situationen in den Klassen wichtig ist.	stimmt gar nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt	stimmt genau
Es ist mir wichtig zu vermeiden, dass andere in meiner Klasse mich für komisch halten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich möchte in meiner Klasse mit beliebten Personen befreundet sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, dass andere in meiner Klasse denken, dass ich beliebt bin.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, dass andere in meiner Klasse denken, dass ich viele Freund/innen habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mag es, wenn Freundschaften mit Klassenkolleg/innen mich dazu herausfordern, etwas über mich zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich erfolgreich, wenn ich etwas Neues über meine Beziehungen zu Klassenkolleg/innen gelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig zu vermeiden in meiner Klasse sozial unbeholfen zu wirken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mit meinen Klassenkolleg/innen zusammen bin, bemühe ich mich darum, nicht lächerlich zu wirken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig Sachen zu vermeiden, die dazu führen könnten, dass sich Klassenkolleg/innen über mich lustig machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, in meiner Klasse „coole“ Freund/innen zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meiner Klasse strebe ich danach, meine sozialen Kompetenzen zu erweitern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig an der Qualität der Freundschaften mit meinen Klassenkolleg/innen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zum Abschluss würden wir dich noch bitten die folgenden Fragen zu beantworten:

Alter: _____ Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

