

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Effekte sozialer Ziele in Bildungskontexten

verfasst von | submitted by

Ruben Oya Taboas BSc

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger
Privatdoz.

Zusammenfassung

Soziale Zielorientierungen beeinflussen Motivation, Verhalten und psychosoziale Entwicklung von Lernenden. Diese Meta-Analyse fasst empirische Befunde zu den Zusammenhängen zwischen sozialen Zielen und Indikatoren sozialer und psychologischer Anpassung im Bildungskontext zusammen. Grundlage bilden 20 Primärstudien, die die Social Achievement Goal Orientation Scale (Ryan & Shim, 2006) einsetzen und Korrelationen mit Outcomes wie sozialer Anpassung, Wohlbefinden, Selbstkonzept, Emotionsregulation, Freundschaftsqualität und externalisiertem Problemverhalten berichten. Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Muster. Soziale Entwicklungsziele stehen konsistent in positiven Beziehungen zu Integration, Wohlbefinden und Selbstkonzept. Demonstrations-Annäherungsziele weisen ambivalente Zusammenhänge auf, mit positiven Effekten auf Status, jedoch erhöhten Belastungsindikatoren. Demonstrations-Vermeidungsziele korrelieren deutlich mit sozialer Sorge und negativem Affekt. Die hohe Heterogenität der Befunde unterstreicht die Bedeutung kontextueller Faktoren wie Alter und soziale Klimabedingungen. Die Ergebnisse verdeutlichen das Potenzial sozialer Entwicklungsziele für die Förderung adaptiver Prozesse und liefern Ansatzpunkte für präventive und interventionsorientierte Anwendungen im Bildungsbereich.

Abstract

Social achievement goals influence students' motivation, behavior, and psychosocial development. This meta-analysis synthesizes empirical findings on associations between social goals and indicators of social and psychological adjustment in educational contexts. It includes 20 primary studies using the Social Achievement Goal Orientation Scale (Ryan & Shim, 2006) and reporting correlations with outcomes such as social adjustment, well-being, self-concept, emotion regulation, friendship quality, and externalizing behavior. Results reveal a differentiated pattern. Social development goals show consistent positive links with integration, well-being, and self-concept. Demonstration-approach goals display ambivalent relations, including positive effects on status but also elevated strain indicators. Demonstration-avoidance goals are strongly associated with social worry and negative affect. Substantial heterogeneity highlights the role of contextual factors such as age and social climate. Findings emphasize the potential of social development goals in supporting adaptive processes and provide implications for preventive and instructional approaches in educational settings.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. Ziele.....	7
2.1 Definition Ziele.....	7
2.2 Akademische Ziele - Achievement Goal Theory.....	8
3. Soziale Ziele im Bildungskontext.....	9
3.1 Soziale Ziele nach Ryan.....	9
3.2 Soziale Ziele nach Wentzel.....	10
3.3 Messung sozialer Ziele.....	11
4. Empirische Zusammenhänge und Clusterbildung.....	12
4.1 Bewertung der Befundlage und Zielrichtung der Clusterbildung.....	12
4.2 Empirisch relevante Cluster.....	14
4.2.1 Soziale Anpassung.....	13
4.2.2 Psychologische Anpassung.....	14
4.2.3 Selbstkonzept.....	15
4.2.4 Emotionsregulation.....	15
4.2.5 Externalisiertes Problemverhalten.....	15
4.2.6 Freundschaftsqualität.....	15
4.3 Zusammenhänge mit Clustern.....	16
5. Forschungsfrage und Hypothesen.....	17
5.1 Forschungsfrage.....	17
5.2 Hypothesen.....	18
6. Methode.....	19
6.1 Suchstrategie und Auswahlkriterien.....	19
6.2 Kodierung und Kategorisierung der Variablen.....	20
6.3 Berechnung der Effektgrößen und Analyseverfahren.....	20
6.4 Beschreibung der Stichproben und Variablen.....	22
7. Ergebnisse.....	23
7.1 Übersicht über eingeschlossene Studien.....	23
7.2 Deskriptive Ergebnisse.....	25
7.2.1 Soziale Entwicklungsziele.....	26
7.2.2 Demonstrations-Annäherungsziele.....	26
7.2.3 Demonstrations-Vermeidungsziele.....	27
7.2.4 Heterogenität der Befunde.....	27
7.3 Haupteffekte (Meta-Analyse).....	28

7.3.1 Soziale Anpassung.....	28
7.3.2 Psychologische Anpassung.....	30
7.3.3 Selbstkonzept.....	31
7.3.4 Emotionsregulation.....	32
7.3.5 Freundschaftsqualität.....	32
7.3.6 Externalisiertes Problemverhalten.....	33
8. Diskussion.....	34
8.1 Interpretation der Befunde.....	34
8.2 Einordnung der Befunde in den theoretischen Kontext.....	37
8.3 Implikationen für Forschung und Praxis.....	40
8.4 Limitationen und Ausblick.....	42
9. Literaturverzeichnis.....	43
10. Tabellenverzeichnis.....	50
11. Anhang.....	50

1. Einleitung

Soziale Interaktionen und Beziehungen spielen in Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Studierenden. Der Bildungskontext (Schule, Universität) stellt nicht nur einen Lern-, sondern auch einen sozialen Erfahrungsraum dar, in dem Individuen ihre Identität, soziale Kompetenzen und Zugehörigkeitsgefühle entwickeln (Wentzel, 1999; Rubin et al., 2006). Wie erfolgreich Lernende mit den sozialen Anforderungen dieser Kontexte umgehen, hängt wesentlich von ihren motivationalen Orientierungen ab, also davon, welche Ziele sie in sozialen Situationen verfolgen (Ryan & Deci, 2000).

Ein zentrales Konstrukt in diesem Zusammenhang sind *soziale Zielorientierungen (social achievement goals)*, die beschreiben, warum und auf welche Weise Individuen soziale Kompetenz, Akzeptanz oder Anerkennung anstreben (Ryan & Shim, 2006, 2008). *Soziale Zielorientierungen* bestimmen, wie Lernende soziale Informationen wahrnehmen, auf zwischenmenschliche Herausforderungen reagieren und welche Emotions- und Verhaltensmuster daraus resultieren. Damit sind sie ein wesentlicher psychologischer Mechanismus, der Einfluss auf soziales Verhalten, sozialen Status und emotionale innere Zustände haben (Ryan & Shim, 2006; Rodkin et al., 2013). Aktuelle Forschung unterscheidet im Wesentlichen drei Typen *sozialer Zielorientierungen*. *Soziale Entwicklungsziele*, die auf persönliches Wachstum, Autonomie und positive Beziehungen ausgerichtet sind, *Demonstrations-Annäherungsziele*, die das Streben nach Anerkennung, sozialem Status und extrinsischer Bestätigung betonen und *Demonstrations-Vermeidungsziele*, die die Vermeidung negativer Bewertung, Zurückweisung und internen Druck (Angst vor Ablehnung) betreffen (Ryan & Shim, 2006, 2008; Vansteenkiste et al., 2010).

Diese Zieltypen unterscheiden sich deutlich in ihren motivationalen Qualitäten und sozialen Konsequenzen. Während *Entwicklungsziele* mit prosozialem Verhalten, psychologischem Wohlbefinden und einem positiven Selbstkonzept assoziiert werden, zeigen *Demonstrationsziele*, insbesondere in ihrer Vermeidungsform, Zusammenhänge mit einer Vielzahl maladaptiver Outcomes, wie zum Beispiel sozialer Angst, Einsamkeit oder niedriges Wohlbefinden (Mouratidis & Michou, 2011; Shim et al., 2013).

Vor dem Hintergrund sozialer Anforderungen in Bildungsumgebungen und der Bedeutung von Peer-Beziehungen für das Wohlbefinden stellt sich die Frage, wie *soziale Zielorientierungen* mit verschiedenen Facetten *sozialer und psychologischer Anpassung* zusammenhängen. Zwar liegen zahlreiche Einzelstudien zu Teilaspekten dieser Effekte vor,

doch zeigen sich teils inkonsistente Befunde, insbesondere hinsichtlich der Richtung und Stärke der Effekte.

Die vorliegende Arbeit setzt hier an und verfolgt das Ziel, durch eine Meta-Analyse den bestehenden Forschungsstand systematisch zusammenzuführen und zu überprüfen, wie stark die drei Zieltypen mit unterschiedlichen Indikatoren *sozialer* und *psychologischer Anpassung* assoziiert sind. Dadurch soll ein umfassenderes Verständnis der motivationalen Prozesse ermöglicht werden, die das soziale und emotionale Funktionieren von Lernenden in Bildungskontexten prägen.

2. Ziele

2.1 Definition Ziele

Ziele sind zentrale Konstrukte der Motivationspsychologie und beschreiben kognitive Repräsentationen erwünschter Zustände, die Verhalten über längere Zeit hinweg organisieren und auf bestimmte Ergebnisse ausrichten (Locke & Latham, 2002; Heckhausen & Heckhausen, 2018). Sie können sich sowohl auf kurzfristig erreichbare Handlungsziele als auch auf langfristige Entwicklungs- oder Leistungsziele beziehen und unterscheiden sich damit in ihrer zeitlichen Reichweite und Abstraktheit. Unabhängig von dieser Differenzierung erfüllen Ziele zentrale Funktionen der Handlungssteuerung, indem sie Aufmerksamkeit fokussieren, Anstrengung mobilisieren und Ausdauer über Zeit hinweg unterstützen. Darüber hinaus tragen sie zur Reduktion situativer Komplexität bei, indem sie Orientierung bieten und helfen, relevante von irrelevanten Handlungsoptionen zu unterscheiden.

Aus motivationspsychologischer Perspektive stellen Ziele einen Kernmechanismus der Selbstregulation dar. Sie beeinflussen, wie Anforderungen interpretiert werden, welche Strategien gewählt werden und wie emotionale Reaktionen in herausfordernden Situationen reguliert werden (Ryan & Deci, 2000). In der *Goal-Setting-Theory* wird insbesondere hervorgehoben, dass klar definierte und bedeutsame Ziele leistungs- und motivationsfördernd wirken, indem sie Verhalten strukturieren und Rückmeldungsprozesse ermöglichen (Locke & Latham, 2002). Ergänzend betont die *Self-Determination Theory*, dass die motivationalen Effekte von Zielen wesentlich davon abhängen, inwieweit sie mit grundlegenden psychologischen Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit vereinbar sind (Deci & Ryan, 2000).

Im Bildungskontext kommt Zielen eine besondere Bedeutung zu, da schulische und hochschulische Lernumgebungen durch wiederkehrende Leistungsanforderungen,

evaluative Situationen und vielfältige Entscheidungserfordernisse gekennzeichnet sind. Zielorientierungen strukturieren dabei, welche Aspekte einer Situation als bedeutsam wahrgenommen werden, welche Handlungsschwerpunkte gesetzt werden und wie Lernende ihr Verhalten in Lern- und Leistungssituationen ausrichten. Entsprechend zeigen empirische Befunde, dass Zielorientierungen in vielfältiger Weise mit motivationalen, emotionalen und sozialen Anpassungsprozessen im schulischen Kontext zusammenhängen (Wentzel, 1999; Bardach et al., 2022).

2.2 Akademische Ziele - Achievement Goal Theory

Akademische Ziele bezeichnen die Zielorientierungen, die Schüler:Innen und Studierende im Lern- und Leistungskontext haben. Sie geben Auskunft darüber, welche Zustände oder Ergebnisse als erstrebenswert angesehen werden und dienen als zentrale Orientierungspunkte für Lern- und Handlungsprozesse. Lernende setzen sich akademische Ziele aus unterschiedlichen motivationalen Gründen, die über reine Leistungs- oder Bewertungskriterien hinausgehen. Neben dem Erreichen formaler Erfolge, wie guten Noten oder Abschlüssen, spielen auch Interessen, persönliches Wachstum, das Erleben von Kompetenz sowie die Bewältigung schulischer Anforderungen eine zentrale Rolle. Akademische Zielverfolgung ist damit Ausdruck eines breiten Spektrums motivationaler Orientierungen im Lernkontext (Heckhausen & Heckhausen, 2008; Pintrich, 2000).

In der Zieltheorie wird häufig zwischen Inhaltszielen und Prozesszielen unterschieden. Inhaltsziele beziehen sich auf das Erreichen bestimmter Ergebnisse oder Leistungsstandards, etwa das Bestehen einer Prüfung oder das Erreichen einer bestimmten Note (Locke & Latham, 2002). Prozessziele hingegen fokussieren den Lern- und Arbeitsprozess selbst, beispielsweise den Einsatz effektiver Lernstrategien, kontinuierlicher Anstrengung oder die aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass Lernen nicht ausschließlich ergebnisorientiert ist, sondern maßgeblich davon abhängt, wie Lernprozesse gestaltet und reguliert werden.

Vor diesem Hintergrund wird akademischer Erfolg nicht allein als Folge kognitiver Fähigkeit verstanden. Vielmehr zeigen motivationspsychologische Befunde konsistent, dass die Art verfolgter Ziele entscheidend beeinflusst, wie Lernende mit Anforderungen umgehen, welche Strategien sie einsetzen und wie sie auf Herausforderungen, Misserfolge oder Rückmeldungen reagieren (Locke & Latham, 2002; Heckhausen & Heckhausen, 2018). Ziele strukturieren Aufmerksamkeit, steuern Anstrengung und tragen zur Selbstregulation bei, indem sie komplexe Anforderungen reduzieren und Orientierung im Lernprozess bieten.

Eine zentrale Theorie akademischer Zielverfolgung stellt die, aus der University of Michigan stammende, *Achievement Goal Theory* (AGT) dar. Sie beschreibt Ziele als individuelle Bewertungs- und Orientierungssysteme, anhand derer Lernende bestimmen, was es in einer gegebenen Situation bedeutet, kompetent zu sein (Dweck, 1986; Elliot & McGregor, 2001). Im Mittelpunkt der AGT steht die Unterscheidung zwischen *Mastery-Zielen*, die auf den Erwerb, den Ausbau und die Verbesserung eigener Fähigkeiten gerichtet ist, und Leistungszielen, die darauf abzielen, Kompetenz im Vergleich zu anderen zu demonstrieren oder zu bewerten. Zielorientierungen strukturieren gemäß dieser Theorie Wahrnehmung, Motivation und Verhalten in Lern- und Leistungssituationen und beeinflussen damit systematisch, wie Lernende Anforderungen interpretieren, Herausforderungen bewältigen und Lernstrategien auswählen (Elliot & Trash, 2001).

Die AGT geht davon aus, dass Zielorientierungen keine bloße Begleiterscheinung von Leistung sind, sondern zentrale motivational-kognitive Rahmen darstellen, die Lernprozesse und Entwicklung über längere Zeiträume hinweg prägen. Akademischer Erfolg wird in diesem Modell nicht als direkte Konsequenz stabiler Fähigkeiten verstanden, sondern als Ergebnis eines Zusammenspiels zwischen individuellen Zielorientierungen, situativen Anforderungen und selbstregulatorischen Prozessen (Dweck, 1989).

Auf dieser theoretischen Grundlage wurde die *Achievement Goal Theory* in späten Arbeiten auf weitere Lebens- und Anwendungsbereiche ausgeweitet, unter anderem auf soziale Kontexte. Diese Erweiterungen bilden die Basis für die im folgenden Kapitel dargestellte Idee sozialer Zielorientierungen.

3. Soziale Ziele im Bildungskontext

3.1 Soziale Ziele nach Ryan

Soziale Zielorientierungen oder auch *soziale Ziele* (spezifisch formulierte Ziele einer jeweiligen Zielorientierung - z. B. "Ich fühle mich erfolgreich, wenn ich etwas neues über meine Klassenkameraden lerne.") stellen eine spezifische Form von *Zielen* dar, die auf soziale Interaktionen und zwischenmenschliche Beziehungen ausgerichtet sind. Sie beschreiben die Absichten von Lernenden, bestimmte soziale Ergebnisse zu erreichen, wie etwa Akzeptanz, Anerkennung, Kompetenz oder stabile Freundschaften (Ryan & Shim, 2006). *Soziale Ziele* beeinflussen, wie Lernende soziale Informationen wahrnehmen, soziale Situationen bewerten und auf Herausforderungen in Peer-Beziehungen reagieren. Im Gegensatz zu grundlegenden sozialen Motiven, die evolutionär verankert und relativ stabil sind (z. B. Bedürfnis nach Zugehörigkeit), sind *soziale Zielorientierungen* kontextspezifisch

und als klare Ziele formulierbar. Ein Beispiel ist das Ziel als soziale kompetent wahrgenommen zu werden oder Freunde zu finden, die einen hohen sozialen Status haben. Sie geben Auskunft darüber, auf welche Weise Lernende soziale Bedürfnisse zu erfüllen versuchen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Shim, 2008).

Im schulischen Kontext, prägen *soziale Ziele* maßgeblich das Erleben und Verhalten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Peer-Beziehungen, soziale Vergleiche und der Wunsch nach Anerkennung gewinnen insbesondere in der Adoleszenz an Bedeutung und wirken sich auf Wohlbefinden, Lernengagement und Emotionsregulation aus (Juvonen et al., 2004; Rubin, Bukowski & Parker, 2006). *Soziale Ziele* fungieren dabei als motivationaler Rahmen, der strukturiert, welche Formen sozialer Kompetenz Lernende anstreben, wie sie auf Ablehnung reagieren und welche sozialen Strategien sie einsetzen. Damit spielen sie eine Schlüsselrolle für *soziale* und *psychologische Anpassung* in Bildungsinstitutionen.

Soziale Entwicklungsziele beziehen sich auf das Bestreben, soziale Kompetenzen zu verbessern, empathischer zu handeln, stabile Beziehungen aufzubauen und das eigene zwischenmenschliche Verhalten weiterzuentwickeln. Lernende mit hohen *Entwicklungszielen* verfolgen soziale Interaktionen, um zu lernen, zu wachsen und konstruktive Erfahrungen zu sammeln. Diese *Ziele* sind typischerweise autonom reguliert und stehen in engem Zusammenhang mit sozialer Integration, prosozialem Verhalten und einem positiven Selbstkonzept (Shim & Finch, 2014; Liem, 2016). *Soziale Demonstrations-Annäherungsziele* beschreiben das Streben danach, in sozialen Interaktionen kompetent, beliebt oder angesehen zu wirken. Lernende mit dieser Orientierung möchten positive soziale Bewertungen erhalten, sich vorteilhaft darstellen oder sozial herausstechen. *Demonstrations-Annäherungsziele* können kurzfristig mit Status, Popularität oder sozialer Dominanz verbunden sein, fördern jedoch auch soziale Vergleichsprozesse und können emotional belastend wirken (Rodkin et al., 2013; Shim et al., 2013). *Demonstrations-Vermeidungsziele* beziehen sich auf die Absicht, negative soziale Bewertungen, Ablehnung oder Blamage zu vermeiden. Lernende mit dieser Ausrichtung sind häufig besorgt, unangemessen oder inkompetent zu erscheinen, und zeigen oft defensives, zurückhaltendes oder vermeidendes Verhalten. Diese *Ziele* sind in der Regel mit sozialer Angst, höherer negativer Affektivität, reduziertem emotionalen Wohlbefinden und weniger stabilen Freundschaften verbunden (Ryan & Shim, 2006; Mouratidis & Michou, 2011).

3.2 Soziale Ziele nach Wentzel

Laut Wentzel (1994, 1999, 2000) sind soziale Zielorientierungen zentrale motivationale-soziale Ziele, welche das Verhalten von Lernenden in schulischen Interaktionen strukturieren. Sie werden als Ansichten verstanden, die auf den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Qualität sozialer Beziehungen gerichtet sind. Soziale Zielorientierungen bestimmen also, welche sozialen Ergebnisse Lernende anstreben und wie sie sich in Interaktionen mit Peers und Lehrkräften verhalten.

Wentzel (1999) definiert soziale Zielorientierungen als Zielvorstellungen, die sich auf soziale Erwartung, soziale Normen und interpersonelle Verpflichtungen beziehen. Darunter fallen unter anderem das Ziel, kooperativ zu sein, anderen zu helfen, Regeln einzuhalten, akzeptiert zu werden oder positive Beziehungen mit Peers aufzubauen. Es existiert hier eine Verknüpfung mit sozialen Rollen und Erwartungen im schulischen Kontext und beschreiben, was Lernende als sozial erwünscht oder angemessen wahrnehmen.

Ein zentrales Merkmal von Wentzel ist, dass soziale Zielorientierungen nicht primär leistungs- oder bewertungsorientiert definiert sind, sondern auf Beziehungsebene und soziale Eingebundenheit abzielen. Soziale Zielorientierungen fungieren als motivationaler Rahmen, der steuert, ob Lernende prosoziales Verhalten zeigen, Verantwortung übernehmen und konstruktiv mit sozialen Anforderungen umgehen (Wentzel, 2000). Sie beeinflussen, wie Lernende soziale Situationen interpretieren und welche Handlungsstrategien sie wählen, etwa bei Konflikten, Kooperationen und Hilfesituationen.

Wentzel (1999) unterscheidet verschiedene Formen sozialer Zielorientierungen, ohne striktes hierarchisches Categoriesystem. Hierzu gehören *Prosoziale Ziele* (Hilfsbereitschaft, Kooperation, Rücksichtnahme), *Beziehungsziele* (Streben nach Akzeptanz, Zugehörigkeit, etc.) und *Normorientierte Ziele* (Regelbefolgung, Verantwortungsübernahme, soziales Pflichtbewusstsein).

Ein weiterer Aspekt dieser Theorie ist die Annahme, dass soziale und akademische Zielorientierungen gleichzeitig verfolgt werden und sich gegenseitig beeinflussen können. Es gibt also keine Konkurrenz zwischen diesen zwei Konstrukten, sondern einen Gedanken der sich ergänzenden motivational-sozialen Orientierungen, die schulisches Lernen unterstützen, indem sie Kooperation, Unterstützung und ein positives Klassenklima fördern (Wentzel, 2000).

3.3 Messung sozialer Ziele

Soziale Zielorientierungen werden in der Forschung überwiegend mittels standardisierter Fragebögen erfasst, die darauf abzielen, typische motivationale Ausrichtungen im sozialen Kontext systematisch abzubilden. Solche Instrumente unterscheiden sich vor allem darin, welche Dimensionen *sozialer Motivation* sie berücksichtigen und wie fein sie zwischen qualitativ verschiedenen sozialen Zielstrukturen differenzieren. Während einige Skalen lediglich zwischen positiven und negativen sozialen Intentionen unterscheiden oder einzelne Facetten sozialer Kompetenz erfassen, operationalisiert die *Social Achievement Goal Orientation Scale* (SAGOS; Ryan & Shim, 2006) die drei theoretisch zentralen Zieltypen (*soziale Entwicklungs-, Demonstrations-Annäherungs- und Demonstrations-Vermeidungsziele*) getrennt voneinander und ermöglicht damit eine präzisere Messung sozialer Motivation im Bildungskontext.

Für diese Masterarbeit wurde besagter SAGOS von Ryan und Shim (2006) ausgewählt. Diese Skala bildet die theoretische Basis aller einschlägigen Studien, die in die Analyse einbezogen wurden. Die Verwendung desselben Instruments gewährleistet methodische Vergleichbarkeit und reduziert Messfehler, wodurch die interne Validität der Meta-Analyse erhöht wird. Zudem erlaubt sie eine direkte Anbindung an das ursprüngliche theoretische Modell und die Forschungstradition von Ryan und Shim.

Der SAGOS ist ein standardisiertes Verfahren zur Erfassung individueller *Zielorientierungen* in sozialen Kontexten. Er besteht aus drei Subskalen mit jeweils sechs bis acht Items, die auf einer Likert-Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“) bewertet werden. Ein Beispielitem zu *soziale Entwicklungsziele* wären z.B. „Ich finde es wichtig, zu lernen, wie ich mich besser mit Freunden verstehe.“, zu *Demonstrations-Annäherung* „Es ist mir wichtig, dass andere denken, ich sei beliebt.“ und für *Demonstrations-Vermeidung* „Ich versuche, nichts zu tun, womit mich andere hänseln könnten.“

Innerhalb der 20 einbezogenen Studien zeigten die Skalen zur Erfassung sozialer Zielorientierungen insgesamt zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitätswerte. Für soziale Entwicklungsziele lagen die berichteten Alpha-Koeffizienten zwischen .72 und .94, für soziale Demonstrations-Annäherungsziele zwischen .77 und .89 und für soziale Demonstrations-Vermeidungsziele zwischen .69 und .90. Die Werte deuten insgesamt auf eine überwiegend gute interne Konsistenz der verwendeten Messinstrumente hin. Ein einzelner Wert im Bereich .69 liegt knapp unter dem häufig verwendeten Schwellenwert von .70, ist jedoch insbesondere in sozialwissenschaftlichen Kontexten und bei kürzeren Skalen noch als grenzwertig akzeptabel zu bewerten.

4. Empirische Zusammenhänge und Clusterbildung

4.1 Bewertungen der Befundlage und Zielrichtung der Clusterbildung

Die in den Primärstudien verwendeten Variablen zur Erfassung sozialer und psychologischer Anpassung sind vielfältig und unterscheiden sich sowohl theoretisch als auch methodisch (unterschiedliche Erfassungsarten). Diese Heterogenität stellt für eine Meta-Analyse eine zentrale Herausforderung dar, da sich Effektgrößen nicht sinnvoll aggregieren lassen, wenn sie unterschiedliche Konstrukte repräsentieren. Eine übergreifende Bewertung der bisherigen Befundlage macht daher deutlich, dass die berichteten Effekte sozialer Ziele nur dann vergleichbar und interpretierbar sind, wenn inhaltlich verwandte Variablen gemeinsam betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Clusterbildung das Ziel, theoretisch verwandte Variablen zusammenzuführen, konzeptuelle Ordnung zu schaffen und die Effektstrukturen systematisch zu analysieren. Durch die thematische Gruppierung werden sowohl theoretische Konsistenz als auch statistische Vergleichbarkeit erhöht. Die Clusterbildung ist damit nicht als rein methodischer Schritt zu verstehen, sondern als inhaltlich begründete Bewertungsunterscheidung, die auf einer Einordnung der in der Literatur berichteten Anpassungsindikatoren beruht.

Um die Vielzahl der in den eingeschlossenen Studien erfassten Variablen systematisch zusammenzufassen, wurden die extrahierten Effektgrößen in thematisch homogene Cluster gruppiert. Ziel war es, Variablen mit ähnlicher inhaltlicher Bedeutung zusammenzufassen, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen und eine aussagekräftige Aggregation innerhalb der Meta-Analyse zu ermöglichen. Die Cluster wurden auf Basis theoretischer Modelle sozialer und emotionaler Entwicklung (Ryan & Deci, 2000; Wentzel, 1999; Ryan & Shim, 2006, 2008) sowie anhand der inhaltlichen Definitionen der jeweiligen Variablen gebildet. Maßgeblich war dabei, welche Aspekte sozialer und psychologischer Anpassung die in den Primärstudien verwendeten Instrumenten jeweils betrachten, etwa interpersonelle Einbindung, emotionales Erleben oder selbstbezogene Bewertung. Variablen wurden einem gemeinsamen Cluster zugeordnet, wenn sie vergleichbare theoretische Bezüge aufweisen und ähnliche Anpassungsdimensionen abbildeten, auch wenn sie mit unterschiedlichen Skalen oder Operationalisierungen erfasst wurden. Auf diese Weise wird der unterschiedlichen theoretischen Verortung der in den Primärstudien verwendeten Konstrukte Rechnung getragen und eine differenzierte Bewertung der Effekte sozialer Ziele vorbereitet.

4.2 Empirisch relevante Cluster

4.2.1 Soziale Anpassung

Der Cluster *soziale Anpassung* umfasst Variablen die beschreiben, wie gut Lernende in ihr soziales Umfeld eingebunden sind, welche Position sie innerhalb von Peer-Gruppen einnehmen und wie sie mit sozialen Anforderungen umgehen. *Soziale Anpassung* bezieht sich auf breitere Peer-Gruppenprozesse, nicht auf dyadische Beziehungen. Dyadische Freundschaftsqualität bildet deshalb einen eigenständigen Cluster. Er umfasst drei Subcluster.

Soziale Integration - Beinhaltet Variablen wie *emotionale Unterstützung durch Peers*, *soziale Zufriedenheit*, *Zugehörigkeit* und *prosoziales Verhalten*. Diese erfassen positive soziale Einbettung, Akzeptanz und Zugehörigkeit innerhalb der Peergruppe. *Soziale Integration* gilt als zentraler Prädiktor schulischen Wohlbefindens und positiven Peer-Verhaltens (Wentzel, 1999). Nach Rubin et al. (2006) unterstützt sie die Entwicklung stabiler sozialer Rollen und gehört zu den wichtigsten Schutzfaktoren während der Adoleszenz.

Soziale Dominanz - Umfasst Variablen wie *Status*, *Führung*, *Popularität* und *Dominanz*. Diese beschreiben die hierarchische Position in Peer-Gruppen. *Soziale Dominanz* und *Popularität* spiegeln Aspekte der sozialen Identität und Gruppenhierarchie im Jugendalter wider. Sie stehen insbesondere in kompetitiven Peerkontexten im Zusammenhang mit Anerkennung, aber auch mit Statusunsicherheit (Rubin et al., 2006).

Soziale Sorge - Umfasst Variablen wie *soziale Sorge*, *vermeidendes Hilfesuchen* und *Angst vor Einsamkeit*. *Soziale Sorge* beschreibt internalisierte Unsicherheit in sozialen Interaktionen. Rubin et al. (2006) ordnen soziale Ängstlichkeit als Teil von Zurückgezogenheit und Schüchternheit ein, die wiederum erhöhte emotionale Belastung und geringere Integration begünstigen.

4.2.2 Psychologische Anpassung

Der Cluster *psychologische Anpassung* umfasst das emotionale Wohlbefinden und die allgemeine affektive Stabilität. Er beinhaltet zwei Subcluster. Nach der *Selbstbestimmungstheorie* (Ryan & Deci, 2000) entsteht psychisches Wohlbefinden durch die Erfüllung grundlegender Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Watson und Clark (1984) betonen, dass positive und negative Affekte grundlegende Indikatoren psychischer Anpassung darstellen, die unabhängig voneinander variieren. Das bedeutet, dass das Erleben positiver Emotionen nicht zwangsläufig mit der

Abwesenheit negativer Emotionen einhergeht. Damit kann das Cluster psychologische Anpassung sowohl emotionale Ressourcen als auch Belastung berücksichtigen.

Positiver Affekt - Beinhaltet Variablen wie Lebenszufriedenheit, gedeihen (flourishing), Freude, Liebe und Optimismus.

Negativer Affekt - Umfasst Variablen wie Depression, Stress, Angst, Trauer, Scham und Hoffnungslosigkeit.

4.2.3 Selbstkonzept

Dieser Cluster beschreibt kognitive Bewertungen der eigenen Kompetenzen und der Selbstwahrnehmung. Hierzu gehören Variablen wie Selbstwirksamkeit, soziale Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz.

Bandura (1997) sieht *Selbstwirksamkeit* als zentrale determinierende Variable für Verhalten, Motivation und Emotionsregulation. Marsh & Craven (2006) betonen, dass ein positives Selbstkonzept Lernengagement, Wohlbefinden und soziale Stabilität stärkt. Während Affektivität emotionales Erleben beschreibt, erfasst das Selbstkonzept kognitive Einschätzungen des Selbst.

4.2.4 Emotionsregulation

Umfasst Prozesse der Wahrnehmung, Steuerung und Regulation emotionaler Reaktionen, wie z.B. Emotionsregulation, adaptive Bewältigungsstrategien und Grundbedürfnisbefriedigung. Nach Gross (1998, 2015) umfasst *Emotionsregulation* präventive Strategien (z. B. Situationsmodifikation) sowie reaktive Strategien (z. B. kognitive Neubewertung), die maßgeblich zum Umgang mit Belastungen beitragen.

Eine funktionale Emotionsregulation ist zentral für psychische Anpassung und Stressbewältigung. Emotionsregulation beschreibt Regulationsprozesse, nicht die Bewertung der eigenen Fähigkeiten (Selbstkonzept) oder das emotionale Ergebnis (Affekt).

4.2.5 Externalisiertes Problemverhalten

Externalisiertes Problemverhalten bezeichnet nach außen gerichtete, häufig normverletzende Verhaltensweisen, die soziale Konflikte und schulische Anpassungsschwierigkeiten begünstigen. Dieser Cluster umfasst nach außen gerichtete Verhaltensprobleme, wie z.B. aggressives Verhalten, Bullying, Störverhalten und antisoziales Verhalten. Eisenberg et al. (2001) sowie Hinshaw (2002) zeigen, dass externalisierendes Verhalten oft aus mangelnder Emotionsregulation, Impulskontrolle und

frustrierten sozialen Bedürfnissen entsteht. Solche Verhaltensweisen gelten als Risikofaktoren für soziale Konflikte, Peer-Ablehnung und schulischen Misserfolg.

4.2.6 Freundschaftsqualität

Freundschaftsqualität bezieht sich auf Merkmale wie Gegenseitigkeit, emotionale Unterstützung, Vertrauen und Stabilität dyadischer Beziehungen. Der Cluster *Freundschaftsqualität* umfasst Variablen, die dyadische Beziehungsqualität erfassen, wie z.B. *Freundschaftsqualität*, *erwiderte Freundschaften*, *nicht erwiderte Freundschaften* und Peer Akzeptanz in engeren dyadischen Konstellationen.

Bukowski, Newcomb und Hartup (1994) beschreiben Freundschaften als zentrale Entwicklungsressource, die emotionalen Rückhalt bietet und soziale Kompetenz stärkt. Parker & Asher (1993) zeigen, dass qualitativ hochwertige Freundschaften Einsamkeit reduzieren und prosoziales Verhalten fördern. *Freundschaftsqualität* ist explizit dyadisch und unterscheidet sich klar von sozialer Integration (Gruppeneinbettung).

Im Anhang B ist eine detaillierte Auflistung der zugeordneten Variablen zu finden.

4.3 Zusammenhänge mit Clustern

Empirische Befunde weisen konsistent darauf hin, dass *soziale Entwicklungsziele*, also das Bestreben, soziale Kompetenzen auszubauen und Beziehungen zu verbessern, mit einer Vielzahl positiver Anpassungsindikatoren einhergehen. Lernende, die *soziale Entwicklungsziele* verfolgen, berichten über eine höhere soziale Integration, mehr prosoziales Verhalten und bessere Freundschaftsqualität (Ryan & Shim, 2006; Shim & Finch, 2014; Bardach et al., 2022). Zudem sind sie stärker in ihre Peer-Gruppen eingebunden und erleben eine höhere Zufriedenheit in sozialen Beziehungen (Liem, 2016). Darüber hinaus stehen *soziale Entwicklungsziele* in einem positiven Zusammenhang mit psychologischem Wohlbefinden. Studien zeigen signifikante positive Korrelationen mit Lebenszufriedenheit, emotionalem Engagement und positivem Affekt (Shim & Finch, 2014; Shim et al., 2017). Diese Lernenden berichten zudem über höheres Selbstwertgefühl, größere soziale Selbstwirksamkeit und eine stärkere Wahrnehmung eigener sozialer Kompetenz (Shim & Ryan, 2012; Michou et al., 2018). Auch im Bereich der Emotionsregulation zeigen sich konsistente Befunde. *Soziale Entwicklungsziele* gehen mit *adaptivem Coping* und geringerer emotionaler Belastung einher (Michou, Mouratidis, Ersoy & Uğur, 2016).

Soziale Anpassung - *Soziale Entwicklungsziele* korrelieren positiv mit Peer-Unterstützung, sozialer Zufriedenheit und Zugehörigkeit (z. B. Shim & Finch, 2014; Liem, 2016).

Demonstrations-Annäherungsziele zeigen schwach positive Zusammenhänge mit sozialer Dominanz und Beliebtheit, während *Demonstrations-Vermeidungsziele* negativ mit Integration und Akzeptanz verbunden sind (Mouratidis & Sideridis, 2009; Shin, 2021).

Psychologische Anpassung und Affektivität - *Entwicklungsziele* stehen in positivem Zusammenhang mit Wohlbefinden und positivem Affekt (Shim & Finch, 2014; Shim et al., 2017), während *Demonstrations-Vermeidungsziele* signifikant mit depressiven Symptomen, sozialer Angst und Stress assoziiert sind (Walsh et al., 2023; Kuroda & Sakurai, 2011).

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit - Jugendliche mit *Entwicklungszielen* berichten über höheres Selbstwertgefühl und mehr wahrgenommene soziale Kompetenz (Shim & Ryan, 2012). *Demonstrations-Vermeidungsziele* korrelieren negativ mit Selbstwirksamkeit und Selbstakzeptanz (Mouratidis & Michou, 2011).

Emotionsregulation - Entwicklungsorientierte Lernende zeigen eine bessere Emotionsregulation und nutzen häufiger adaptive Bewältigungsstrategien (Michou et al., 2016). Umgekehrt sind *Demonstrationsziele* mit defensiven oder vermeidenden Coping-Stilen verbunden, die emotionale Belastungen verstärken können (Shim et al., 2013).

Negative Affektivität - Mehrere Studien berichten, dass *Demonstrations-Vermeidungsziele* mit negativer Affektivität, Scham, Angst und Traurigkeit einhergehen (Ryan & Shim, 2006; Walsh et al., 2023). *Entwicklungsziele* hingegen korrelieren negativ mit diesen Variablen.

Externalisiertes Problemverhalten - *Demonstrationsziele*, vor allem in der Annäherungsform, stehen im Zusammenhang mit aggressivem oder dominanzorientiertem Verhalten (Rodkin et al., 2013; Lee, 2018). *Entwicklungsziele* zeigen dagegen negative Zusammenhänge mit Mobbingverhalten und antisozialen Tendenzen (Bardach et al., 2022).

Freundschaftsqualität - Lernende mit hohen *Entwicklungszielen* berichten über stabilere und unterstützendere Freundschaften (Ryan & Shim, 2008; Liem, 2016). *Demonstrations-Vermeidungsziele* stehen dagegen in Zusammenhang mit geringerer Beziehungsqualität und weniger gegenseitiger Unterstützung (Shin & Ryan, 2012). *Demonstrations-Annäherungsziele* können zu oberflächlichen, kompetitiv geprägten Beziehungen führen, die langfristig weniger stabil und unterstützend sind (Rodkin et al., 2000; Ryan & Shim, 2008).

Trotz dieser weitgehend konsistenten Muster finden sich auch Inkonsistenzen zwischen den Studien, insbesondere in kulturell unterschiedlichen oder kleinen Stichproben oder bei variierenden Altersgruppen (Mouratidis & Sideridis, 2009; Shin, 2021). Zudem unterscheiden sich das Messverfahren sozialer und psychologischer Anpassung teils (Fremdbeurteilung, Selbstbeurteilung), was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Die unterschiedlichen Stichprobengrößen, Messinstrumente und Verfahren erschweren eine einheitliche Interpretation der Effektstärken. Eine Meta-Analyse ermöglicht es also, die

Befunde über Studien hinweg zu integrieren, mittlere Effektstärken zu bestimmen und zu prüfen, inwieweit die Beziehungen zwischen *sozialen Zielorientierungen* und Anpassungsindikatoren konsistent oder kontextabhängig sind.

5. Forschungsfragen und Hypothesen

5.1 Forschungsfragen

Vor diesem theoretischen Hintergrund untersucht die vorliegende Meta-Analyse, inwieweit die drei Zieltypen mit verschiedenen Indikatoren *sozialer* und *psychologischer Anpassung* im Bildungskontext zusammenhängen. Dabei werden sowohl positive Indikatoren (z. B. soziale Integration, Freundschaftsqualität, Wohlbefinden) als auch negative Indikatoren (z. B. negative Affektivität, externalisiertes Problemverhalten, soziale Sorge) berücksichtigt.

Die zentrale Forschungsfrage lautet demnach: In welchem Ausmaß stehen *soziale Entwicklungsziele*, *Demonstrations-Annäherungsziele* und *Demonstrations-Vermeidungsziele* mit verschiedenen Aspekten psychologischer und sozialer Anpassung im Zusammenhang?

5.2 Hypothesen

Hierzu werden zu jeder der 3 Zielorientierungen jeweils 2 Hypothesen formuliert, aufgeteilt in adaptive und maladaptive Cluster.

H1 – soziale Entwicklungsziele

H1a: Soziale Entwicklungsziele stehen in positivem Zusammenhang mit positiven Aspekten sozialer Anpassung (soziale Integration), positivem Affekt, Selbstkonzept, Emotionsregulation und Freundschaftsqualität.

H1b: Soziale Entwicklungsziele stehen in negativem Zusammenhang mit negativen Aspekten sozialer Anpassung (soziale Dominanz, soziale Angst), negativem Affekt und externalisiertem Problemverhalten.

H2 – Demonstrations-Annäherungsziele

H2a: Demonstrations-Annäherungsziele stehen in positivem Zusammenhang mit Aspekten sozialer Anpassung, insbesondere sozialer Dominanz, sowie mit externalisiertem Problemverhalten.

H2b: Demonstrations-Annäherungsziele stehen in ambivalentem bis negativem Zusammenhang mit psychologischer Anpassung (Wohlbefinden, positiver Affekt) und Freundschaftsqualität.

H3 – Demonstrations-Vermeidungsziele

H3a: Demonstrations-Vermeidungsziele stehen in positivem Zusammenhang mit negativen Aspekten sozialer- und psychologischer Anpassung, insbesondere negativer Affekt, sozialer Angst, sowie externalisiertem Problemverhalten.

H3b: Demonstrations-Vermeidungsziele stehen in negativem Zusammenhang mit positiven Aspekten sozialer- und psychologischer Anpassung, sowie Selbstkonzept und Freundschaftsqualität.

6. Methode

6.1 Suchstrategie und Auswahlkriterien

Die Literatursuche erfolgte in einem zweistufigen Verfahren, das sowohl systematische Datenbankrecherchen als auch eine ergänzende Zitationssuche umfasste. Zunächst wurden die psychologischen Fachdatenbanken PsycArticles und Psynindex systematisch mithilfe der Suchbegriffe „social achievement goals“ in Kombination mit „education“ durchsucht. Diese Datenbanksuche bildete den Ausgangspunkt für die Identifikation relevanter Publikationen. Da jedoch zu erwarten war, dass nicht alle einschlägigen Studien in den Datenbanken indexiert waren, insbesondere solche jüngerer Datums oder aus weniger zentralen Fachzeitschriften, wurde zusätzlich eine Zitationssuche durchgeführt. Hierfür wurden die Arbeiten von Ryan und Shim (2006, 2008), die die theoretische Grundlage der Social Achievement Goals Scale bilden, in Google Scholar auf ihre Zitationen hin überprüft. Durch diese Vorgehensweise konnten weitere Studien identifiziert werden, die den Suchbegriffen thematisch entsprechen, aber in Datenbanken nicht oder nur unzureichend erfasst waren. Insgesamt wurden durch beide Suchschritte etwa 800 Treffer erzielt, von denen der überwiegende Teil aufgrund unpassenden Effekten, Sprache oder anderen Fragebögen zu sozialen Zielorientierungen ausgeschlossen wurde.

Die Auswahl der Studien erfolgte anhand klar definierter Kriterien. Eingeschlossen wurden ausschließlich empirische Untersuchungen, die die Social Achievement Goals Scale von Ryan und Shim (2006, 2008) zur Erfassung sozialer Zielorientierungen verwendeten. Dieses Vorgehen gewährleistet eine hohe Vergleichbarkeit der Messinstrumente über die Studien hinweg. Weiterhin mussten die Studien im Bildungskontext durchgeführt worden sein, also in schulischen oder universitären Lernumgebungen, und Zero-Order-Korrelationen als Effektgrößen berichten. Nur Publikationen in deutscher oder englischer Sprache wurden berücksichtigt, um die Auswertbarkeit sicherzustellen. Ausgeschlossen wurden Studien außerhalb des Bildungskontextes, Arbeiten ohne verwertbare Effektgrößen sowie Untersuchungen, die andere Messinstrumente für *soziale Ziele* einsetzten. Nach

Anwendung dieser Kriterien verblieben insgesamt 20 Primärstudien für die Meta-Analyse, die überwiegend durch beide Suchstrategien identifiziert worden waren. Die eingeschlossenen Publikationen stammen aus dem Zeitraum 2006 bis 2024 und umfassen ausschließlich peer-reviewed Studien, wodurch methodische Qualität und inhaltliche Vergleichbarkeit sichergestellt wurde. In Tabelle 1 kann man eine Übersicht der Suchstrategie sehen.

Tabelle 1: Suchinformationen Studienfindung

Suchquelle	Suchbegriffe	Gefundene Studien	Ausgeschlossene Studien	Begründung für Ausschluss	Eingeschlossene Studien
PsychInfo / PSYINDEX / PsyArticles	“social achievement goals” AND “education”	318	314	Unpassende Variablen, Fragebogen, Sprache	4
Google Scholar	Zitiert Ryan & Shim 2006	368	351	Unpassende Variablen, Fragebogen, Sprache	17
Google Scholar	Zitiert Ryan & Shim 2008	369	352	Unpassende Variablen, Fragebogen, Sprache	17
Gesamt		1055	1035		20

Tabelle 1: Suchzeitraum Feb 2025 - Jul 2025

6.2 Kodierung und Kategorisierung der Variablen

Die abhängigen Variablen der eingeschlossenen Studien decken ein breites Spektrum sozialer und psychologischer Anpassungsindikatoren ab. Um diese Vielfalt zu strukturieren und die statistische Vergleichbarkeit zu erhöhen, wurden die Variablen auf der Grundlage theoretischer Überlegungen und definitorischer Kriterien zunächst identifiziert und anschließend den Outcome-Clustern zugeordnet, die in Kapitel 5.2 beschrieben wurden. Diese sechs Cluster umfassen *soziale Anpassung*, *psychologische Anpassung*, *Selbstkonzept / Selbstwirksamkeit*, *Emotionsregulation*, *externalisiertes Problemverhalten* sowie *Freundschaftsqualität*. Die Zuordnung der einzelnen Variablen zu den Clustern erfolgte nach klaren Kodierregeln, die sich auf inhaltliche Gemeinsamkeiten und den Definitionen innerhalb der Studien stützen.

6.3 Berechnung der Effektgrößen und Analyseverfahren

Datengrundlage und Extraktion der Effektgrößen - Für die Meta-Analyse wurden *Zero-Order-Korrelationen* (r) zwischen sozialen Zielen und unterschiedlichen psychosozialen bzw. motivationalen Outcome-Variablen aus den eingeschlossenen Studien extrahiert. Berücksichtigt wurden ausschließlich Korrelationen, die auf der *Social Achievement Goal Scale* von Ryan und Shim (2006, 2008) basierten, um eine hohe inhaltliche und methodische Vergleichbarkeit sicherzustellen. Die Extraktion erfolgte manuell aus den Ergebnistabellen der Primärstudien. Wenn innerhalb einer Studie mehrere Korrelationen für dasselbe Cluster berichtet wurden (z. B. verschiedene Skalen zur sozialen Anpassung), wurde der Mittelwert dieser Korrelationen berechnet, um eine gemeinsame Effektgröße pro Konstrukt zu erhalten.

Transformation der Effektgrößen - Zur Stabilisierung der Varianzen und Normalisierung der Verteilung der Korrelationen wurden alle r -Werte mittels Fisher- z -Transformation umgerechnet ($z = 0.5 \times \ln((1+r)/(1-r))$, vgl. Borenstein et al., 2009). Die so transformierten Werte dienten als Grundlage für alle weiteren Berechnungen. Zur Interpretation der Ergebnisse wurden die Effektgrößen anschließend wieder in r -Werte rücktransformiert.

Aggregation und Clusterbildung - Die Outcome-Variablen wurden auf Grundlage inhaltlicher und theoretischer Übereinstimmungen in thematische Cluster zusammengefasst (siehe Kapitel „Clusterbildung“). Innerhalb jedes Clusters wurde der Mittelwert der z -transformierten Effektgrößen gebildet. Dadurch konnte für jedes Cluster ein repräsentativer durchschnittlicher Zusammenhang mit den *sozialen Zielorientierungen* berechnet werden.

Die Berechnungen erfolgten deskriptiv und explorativ. Für jedes Cluster wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der z -transformierten Korrelationen berechnet. Darüber hinaus wurden die Effektstärken anhand der Konventionen von Cohen (1988) interpretiert ($r = .10$ = kleiner, $r = .30$ = mittlerer, $r = .50$ = großer Effekt). Die Effektgrößen wurden mittels *Random-Effekts-Modellen* geschätzt. Dabei wurde ein *Random-Intercept-Modell* spezifiziert, das sowohl die Stichprobenvarianz der einzelnen Effektgrößen als auch die zwischenstudien Varianz (τ^2) berücksichtigt. Die Wahl dieses Modells liegt an den Unterschieden der Stichproben zwischen den Studien (Alter, Bildungsinstitution, Kultur) und die dadurch entstehende Heterogenität zwischen den Studien. Die Schätzung der Varianzkomponenten erfolgte mittels *Restricted Maximum Likelihood (REML)*.

Zur grafischen Darstellung der meta-analytischen Ergebnisse wurden Funnel-Plots und Forest-Plots erstellt und im Anhang C und D dokumentiert. Die Funnel-Plots dienen als Hinweise auf möglichen Publikationsbias oder Small-Study-Effekte, während Forest-Plots einzelne Effektgrößen, sowie den gepoolten Gesamteffekt visualisieren.

Aufgrund der begrenzten Anzahl eingeschlossener Studien ($k=20$) wurde auf inferenzstatistische Moderator- und Mediatoranalysen verzichtet, da solche Analysen eine ausreichende Anzahl von Studien pro Kategorie bzw. Prädiktor erfordern und bei kleinen Stichproben instabile Schätzungen liefern können (Borenstein et al., 2009). Das Ziel der Meta-Analyse bestand darin, übergreifende Muster der Zusammenhänge zwischen *sozialen Zielorientierungen* und verschiedenen Aspekten psychosozialer Anpassung im Bildungskontext aufzuzeigen.

Software - Für die statistische Analyse wurde *Jasp 0.95.4* genutzt.

6.4 Beschreibung der Stichproben und Variablen

In die Meta-Analyse wurden insgesamt 20 Primärstudien einbezogen, die zusammen eine Stichprobe von ca. $N = 14.200$ Teilnehmenden umfassen. Die Stichprobengrößen reichten von kleinen Untersuchungen mit etwa $n = 169$ (Fletcher & Shim, 2019) bis zu groß angelegten Studien mit über $n = 1.600$ Teilnehmenden (Michou et al., 2016). Der durchschnittliche Anteil weiblicher Teilnehmender lag bei etwa 53 Prozent, mit einer Spannweite von 42 bis 68 Prozent über die einzelnen Stichproben hinweg. Das Alter der untersuchten Personen lag zwischen 12 und 22 Jahren, wobei 75 Prozent der Studien Lernende aus der Sekundarstufe (Middle und High School) einbezog. 15 Prozent der Studien richteten sich an Studierende im tertiären Bildungsbereich, wodurch sowohl schulische als auch universitäre Kontexte abgedeckt wurden. Damit repräsentiert die Datengrundlage jene Entwicklungsphasen, in denen soziale Beziehungen und soziale Zielorientierungen für Identitätsentwicklung, Motivation und Wohlbefinden besonders bedeutsam sind (Ryan & Shim, 2006; Wentzel, 1999). Hinsichtlich der geographischen Herkunft stammten rund die Hälfte der Stichproben aus Nordamerika, überwiegend aus den Vereinigten Staaten. Etwa ein Drittel der Datensätze entstammt asiatischen Ländern, darunter China, Südkorea und Indonesien, während die verbleibenden Studien in europäischen Kontexten durchgeführt wurden (Österreich, Niederlande und Türkei). Diese internationale Streuung stärkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, wenngleich kulturelle Unterschiede in sozialer Motivation und Beziehungsnormen berücksichtigt werden sollten. Die Datenerhebung erfolgte in allen Fällen mittels standardisierter Fragebögen, die im Klassenverband oder online administriert wurden. Nahezu alle Untersuchungen verwendeten Selbstauskunftsverfahren, was die Vergleichbarkeit der berichteten Korrelationen sicherstellt.

Erhobene Variablen - In allen einbezogenen Primärstudien wurde die *Social Achievement Goals Scale* von Ryan und Shim (2006, 2008) eingesetzt. Diese Skala erfasst drei

übergeordnete Zielorientierungen im sozialen Bereich. *Soziale Entwicklungsziele* (das Bestreben, soziale Kompetenzen zu erweitern, empathisch zu handeln und positive Beziehungen aufzubauen), *Demonstrations-Annäherungsziele* (das Ziel, sozial kompetent zu erscheinen und Anerkennung zu erlangen) und *Demonstrations-Vermeidungsziele* (die Tendenz, soziale Inkompetenz und negative Bewertung zu vermeiden).

Die abhängigen Variablen der Primärstudien decken ein breites Spektrum *sozialer* und *psychologischer Anpassung* ab. Um inhaltliche und methodische Vergleichbarkeit herzustellen, wurden sie in theoretisch fundierte Cluster gegliedert (siehe Kapitel 4.3). Diese umfassen soziale Anpassung (eingeteilt in soziale Integration, soziale Dominanz, soziale Sorge), psychologische Anpassung (unterteilt in positiven und negativen Affekt), *Selbstkonzept*, *Emotionsregulation*, *Freundschaftsqualität* und *externalisiertes Problemverhalten*. Bei Mehrfachmessungen wurden die Werte gemittelt, um eine repräsentative Effektgröße pro Konstrukt zu erhalten.

Qualitätssicherung - Zur Sicherung der methodischen Qualität wurden mehrere Maßnahmen umgesetzt. Erstens wurden ausschließlich Studien berücksichtigt, die die originale oder eine validierte Übersetzung der *Social Achievement Goals Scale* verwendeten. Zweitens wurden nur peer-reviewed Publikationen einbezogen, um methodische Qualität und Vergleichbarkeit sicherzustellen. Schließlich wurde darauf geachtet, dass pro Stichprobe und Cluster nur ein Datensatz aufgenommen wurde, um Verzerrungen durch Mehrfachveröffentlichungen zu vermeiden. Diese Vorgehensweise gewährleistet methodische Strenge und minimiert Verzerrungen durch Mehrfachpublikationen oder unzureichende Instrumentenvalidität.

Insgesamt zeichnet sich die Datengrundlage durch eine methodische Konsistenz, ausreichende Stichprobengrößen und internationale Vergleichbarkeit aus. Die enge theoretische Anbindung der Variablen an Modelle sozialer und emotionaler Entwicklung (Ryan & Deci, 2000; Wentzel, 1999) sowie die strenge Qualitätssicherung gewährleisten eine solide Grundlage für die im folgenden Kapitel dargestellten Ergebnisse.

7. Ergebnisse

7.1 Übersicht über eingeschlossene Studien

Insgesamt wurden zwanzig empirische Primärstudien in die vorliegende Meta-Analyse eingeschlossen. Die Studien untersuchten Zusammenhänge zwischen *sozialen Zielorientierungen* und verschiedenen Indikatoren *sozialer* und *psychologischer Anpassung* im schulischen und universitären Kontext. Die eingeschlossenen Stichproben umfassen

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus unterschiedlichen Bildungsstufen und kulturellen Kontexten. Eine Übersicht der einbezogenen Studien ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Einbezogene Studien der Meta-Analyse

Autor:in (Jahr)	Land	N	Alter / Bildungsstufe	Design	Erhobene Cluster
Shim & Finch (2014)	USA	446	Middle School	Längsschnitt (1 Jahr)	Soziale & psychologische Anpassung
Shim & Ryan (2012)	USA	276	College Freshmen	Längsschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Liem (2016)	Indonesien	356	Sekundarstufe	Querschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Ryan & Shim (2008)	USA	217	6. Klasse	Querschnitt	Soziale Anpassung, Selbstkonzept
Shim et al. (2017)	China	1242	Universität	Querschnitt	Psychologische Anpassung, Emotionsregulation
Shim, Wang & Cassady (2013)	USA	367	College	Querschnitt	Psychologische Anpassung
Bardach et al. (2022)	Österreich	788	Sekundarstufe	Querschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Shin & Ryan (2011)	USA	181	Middle School	Querschnitt	Soziale Anpassung, Selbstkonzept
Jones & Ford (2013)	USA	210	High School	Querschnitt	Selbstkonzept / Selbstwirksamkeit
Lee (2018)	Südkorea	391	Sekundarstufe	Querschnitt	Soziale Anpassung, Freundschaftsqualität
Mouratidis & Sideridis (2008)	USA	247	Grundschule	Querschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Mouratidis & Michou (2011)	USA	426	Sekundarstufe	Querschnitt	Psychologische Anpassung
Shim, Wang & Ribeiro (2011)	USA	373	Middle School	Querschnitt	Soziale & psychologische

					Anpassung
Shin (2021)	Südkorea	677	Sekundarstufe	Querschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Ryan & Shim (2006)	USA	347	High School	Querschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Michou, Mouratidis, Ersoy & Ugur (2016)	Türkei	1614	Sekundarstufe	Querschnitt	Psychologische Anpassung, Emotionsregulation
Rodkin, Jamison, Ryan & Wilson (2013)	USA	980	3.–5. Klasse	Querschnitt	Soziale Anpassung, Externalisiertes Verhalten
Sutton, Stoeber & Shanmukh (2017)	Großbritannien	398	Universität	Querschnitt	Soziale & psychologische Anpassung
Walsh et al. (2023)	Niederlande	423	Sekundarstufe	Querschnitt	Soziale Anpassung, Freundschaftsqualität
Fletcher & Shim (2019)	USA	169	7. Klasse	Querschnitt	Soziale Anpassung, Freundschaftsqualität

Über alle Studien hinweg wurden die drei Zieltypen (*soziale Entwicklungsziele*, *Demonstrations-Annäherungsziele*, *Demonstrations-Vermeidungsziele*) in Kombination mit unterschiedlichen Indikatoren, wie *sozialer* und *psychologischer Anpassung* untersucht. Die Mehrheit (90 Prozent) der eingeschlossenen Arbeiten basiert auf Querschnittsdesigns, während einige Längsschnittstudien Hinweise auf die Stabilität der Zielstrukturen über Zeit hinweg liefern. Insgesamt umfasst die Datenbasis eine breite demografische Spanne, die eine differenzierte Analyse sozialer Zielorientierungen im Bildungsbereich ermöglicht.

7.2 Deskriptive Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die deskriptiven Befundmuster der eingeschlossenen Primärstudien zusammengefasst. Ziel ist es, einen Gesamtüberblick über die Richtung und Größenordnung der berichteten Zusammenhänge zu geben, bevor die einzelnen Cluster und Subcluster in Abschnitt 7.3 inferenzstatistisch ausgewertet werden. Die Darstellung erfolgt entlang der drei untersuchten sozialen Zieltypen (*soziale Entwicklungsziele*, *Demonstrations-Annäherungsziele*, *Demonstrations-Vermeidungsziele*) und unterscheidet

zwischen adaptiven Indikatoren (z.B. soziale Integration, positives Wohlbefinden, Selbstkonzept, Emotionsregulation, Freundschaftsqualität) und eher belastungs- bzw. risikobezogenen Indikatoren (z.B. soziale Sorge, negativer Affekt, externalisiertes Problemverhalten). Auf die Berechnung globaler Mittelwerte über alle Outcomes hinweg wird bewusst verzichtet, da sich einzelne Subcluster in ihrer funktionalen Bedeutung klar unterscheiden und teilweise entgegengesetzte Zusammenhänge zeigen.

7.2.1 Soziale Entwicklungsziele

Soziale Entwicklungsziele, also das Bestreben, soziale Kompetenzen auszubauen, Beziehungen aktiv und prosozial zu gestalten und sich konstruktiv in soziale Kontexte einzubringen, zeigen über die untersuchten Variablen hinweg ein konsistent adaptives Bild. In den als adaptiv verstandenen Bereichen (z. B. soziale Integration, positives Wohlbefinden, Selbstkonzept, Freundschaftsqualität) liegen die berichteten Zusammenhänge im kleinen bis mittleren Bereich ($r = .20$ bis $r = .40$). Beispielsweise korrelieren *Entwicklungsziele* positiv mit *sozialer Integration* ($r = .35$), *positivem Affekt* bzw. *Wohlbefinden* ($r = .28$), *Selbstkonzept* ($r = .22$) und *Freundschaftsqualität* ($r = .42$). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lernende, die ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln und qualitativ gute Beziehungen pflegen wollen, sich besser eingebunden fühlen, sich wohler fühlen und sich selbst sozial kompetenter einschätzen.

Gleichzeitig zeigen sich bei eher maladaptiven Indikatoren gegenteilige oder deutlich schwächere Muster. Für *negativen Affekt* (z. B. Stress, Traurigkeit, Anspannung) finden sich tendenziell negative Zusammenhänge ($r = -.12$), was auf einen potenziell schützenden Effekt hindeutet. Ähnlich zeigt sich bei *externalisiertem Problemverhalten* (Aggression, Regelverstöße) ein negativer Zusammenhang ($r = -.11$). Bei sozialer Sorge bzw. sozialer Unsicherheit fallen die Zusammenhänge sehr klein aus ($r = .06$). In Summe lassen diese Muster *Entwicklungsziele* als motivationalen Prädiktor erscheinen, der mit sozialer Eingebundenheit, emotionalem Wohlbefinden und angemessener Selbstregulation einhergeht und gleichzeitig tendenziell mit geringerer Belastung verbunden ist.

7.2.2 Demonstrations-Annäherungsziele

Demonstrations-Annäherungsziele beschreiben das Streben danach, als beliebt, kompetent oder sozial erfolgreich wahrgenommen zu werden. Das Muster ist hier ambivalenter. In sozial erwünschten Bereichen zeigen sich häufig kleine positive Zusammenhänge (z. B. $r = .07$ für *soziale Integration*, $r = .18$ für *Freundschaftsqualität*). Teilweise treten auch stärkere Zusammenhänge im Bereich *Status* bzw. *sozialer Dominanz* auf (z. B. $r = .43$ für

Dominanz- und Statusindikatoren). Diese Befunde deuten darauf hin, dass ein auf Sichtbarkeit und Anerkennung ausgerichtetes Motiv unter bestimmten Bedingungen mit sozialer Geltung, Attraktivität als Bezugsperson oder wahrgenommener Beliebtheit verbunden sein kann.

Gleichzeitig zeigen *Demonstrations-Annäherungsziele* Korrelationen bei Belastungsindikatoren. So finden sich positive Zusammenhänge mit *sozialer Sorge* bzw. Unsicherheit ($r = .22$) und auch mit *externalisiertem Problemverhalten* ($r = .16$). Bei *negativem Affekt* ergeben sich kleine positive Zusammenhänge ($r = .08$ bis $r = .11$). Das deutet darauf hin, dass der Wunsch, gut dazustehen, mit sozialem Druck einhergehen kann. Lernende versuchen einerseits, sich vorteilhaft zu präsentieren, erleben aber gleichzeitig mehr Anspannung, Konfliktverhalten oder Konkurrenzdynamiken. Diese Zielausrichtung wirkt damit eher kurzfristig statusfördernd als breit adaptiv.

7.2.3 Demonstrations-Vermeidungsziele

Demonstrations-Vermeidungsziele zeichnen sich durch das Bestreben aus, soziale Blamage, Ablehnung oder negative Bewertung zu verhindern. Dieses Motivationsmuster zeigt sich deutlich weniger adaptiv. Bei positiven Indikatoren wie *sozialer Integration*, *positivem Affekt* oder *Freundschaftsqualität* fallen die Zusammenhänge klein aus (z. B. $r = .06$ für *soziale Integration*, $r = .04$ für positiven Affekt, $r = .09$ für *Freundschaftsqualität*). Das spricht dafür, dass *Vermeidungsziele* nicht zuverlässig dazu beitragen, tragfähige Beziehungen oder ein stabiles, positives Selbstbild aufzubauen.

Deutlicher werden die Zusammenhänge bei maladaptiven Variablen. Hier zeigt sich ein klarer positiver Zusammenhang zwischen *Demonstrations-Vermeidungszielen* und *sozialer Sorge* ($r = .31$), also erlebter Unsicherheit, Anspannung und Angst in sozialen Situationen. Auch bei *negativem Affekt* (z. B. Stress, depressive Symptome) zeigen sich geringe positive Effekte ($r = .11$). Für *externalisiertes Problemverhalten* ergibt sich dagegen kein systematischer Zusammenhang ($r = .00$). Vermeidung sozialer Blamage geht also mit höherer emotionaler Belastung einher, ohne gleichzeitig die Schutzfunktionen zu liefern, die bei *Entwicklungszielen* sichtbar werden.

7.2.4 Heterogenität der Befunde

Über die Studien hinweg zeigen sich mittlere bis hohe Heterogenität. Diese wurden mittels des Heterogenitätsmaßes I^2 dargestellt. Für I^2 gilt 0% = keine Heterogenität, ab 25% eine geringe Heterogenität, ab 50% eine moderate Heterogenität und ab 75% eine hohe Heterogenität. Für viele der in Abschnitt 8.3 berichteten Effekte liegen I^2 -Werte häufig

deutlich über 70 %, in Einzelfällen über 90 %. Das bedeutet, dass sich die berichteten Zusammenhänge je nach Stichprobe, Altersgruppe und Kontext teilweise stark unterscheiden. Besonders stark ausgeprägt ist diese Varianz bei statusbezogenen Indikatoren *sozialer Dominanz* sowie bei emotionaler Belastung (z. B. *sozialer Sorge*, *negativem Affekt*). Geringere, aber immer noch substanzielle Varianz zeigt sich bei Kernindikatoren positiver Anpassung wie *sozialer Integration* und *Freundschaftsqualität*. Diese Heterogenität spricht dafür, dass *soziale Zielorientierungen* nicht losgelöst vom sozialen Kontext interpretiert werden können, sondern in spezifische Beziehungsmilieus eingebettet sind (z. B. kompetitiv vs. unterstützend, schulisch vs. universitär).

Zusammengefasst deuten die deskriptiven Muster darauf hin, dass sich drei funktionale Profile *sozialer Zielorientierungen* abzeichnen: (a) *Entwicklungsziele* als protektive Ressource, (b) *Demonstrations- Annäherungsziele* als statusorientiertes, ambivalentes Profil und (c) *Demonstrations- Vermeidungsziele* als risikobehaftete, belastungsnahe Orientierung. Diese Profile werden in Abschnitt 6.3 quantitativ präzisiert. Dort werden die jeweiligen Effektstärken pro Cluster und Subcluster detailliert berichtet und mit Konfidenzintervallen, Signifikanzen und Heterogenitätsstatistiken ausgewiesen.

7.3 Haupteffekte (Meta-Analysen)

7.3.1 Soziale Anpassung

Die *soziale Anpassung* bildet den ersten zentralen Cluster der Meta-Analyse. Sie beschreibt das Maß, in dem Lernende sozial integriert sind, sich in ihrem Umfeld angenommen fühlen und in der Lage sind, konstruktiv mit Gleichaltrigen zu interagieren. Der Cluster umfasst die Subcluster *soziale Integration*, *soziale Dominanz* und *soziale Sorge*, die unterschiedliche Dimensionen sozialer Beziehungen abbilden.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und sozialer Integration

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	.35	[.24, .44]	< .001	13
Demonstrations- Annäherungsziele	.07	[-.03, .17]	.16	13
Demonstrations- Vermeidungsziele	.06	[-.04, .15]	.233	13

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen positiven Zusammenhang zwischen *sozialen Entwicklungszielen* und *sozialer Integration*. Lernende, die ihre sozialen Kompetenzen aktiv entwickeln möchten, berichten über eine stärkere Einbindung in ihr soziales Umfeld, mehr

Akzeptanz durch Peers und eine höhere Zufriedenheit mit sozialen Beziehungen. Der mittlere Effekt ($r = .35$) ist statistisch signifikant und unterstreicht die adaptive Funktion entwicklungsorientierter Zielsetzungen. Für *Demonstrations-Annäherungsziele* und *Demonstrations-Vermeidungsziele* zeigen sich hingegen keine signifikanten Zusammenhänge. Das weist darauf hin, dass auf Status und Anerkennung ausgerichtete oder vermeidungsorientierte Zielstrukturen keine stabilen Beiträge zur sozialen Einbindung leisten. Die Heterogenität der Primärbefunde ($I^2 = 93.4\%$) deutet auf kontextabhängige Varianz zwischen Altersgruppen und schulischen Settings hin, sich die Befunde je nach Kontext also stark unterscheiden.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und sozialer Dominanz

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	-.10	[-.99, .98]	.710	2
Demonstrations- Annäherungsziele	.43	[-.49, .90]	.108	2
Demonstrations- Vermeidungsziele	.18	[.06, .29]	.034	2

Für den Subcluster *soziale Dominanz*, der Variablen wie *Status*, *Popularität* und *Leadership* umfasst, lagen nur zwei Primärstudien vor. Die Ergebnisse sind daher mit hoher Unsicherheit behaftet. Es zeigt sich ein nicht signifikanter positiver Zusammenhang zwischen *Demonstrations-Annäherungszielen* und *sozialer Dominanz* ($r = .43$), sowie *Entwicklungszielen* und sozialer Dominanz ($r = -.10$). *Vermeidungsziele* korrelieren hingegen signifikant mit sozialer Dominanz ($r = .18$). Die hohe Heterogenität ($I^2 = 94.9\%$) verdeutlicht die große Varianz zwischen den Einzelstudien, sodass diese Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden müssen. Sie legen jedoch nahe, dass ein Streben nach Anerkennung kurzfristig mit höherem sozialem Status assoziiert sein kann.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und sozialer Sorge

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	.06	[-.03, .15]	.135	7
Demonstrations- Annäherungsziele	.22	[.05, .37]	.019	7
Demonstrations- Vermeidungsziele	.31	[.08, .51]	.017	7

Der Subcluster *soziale Sorge* umfasst Indikatoren wie soziale Angst, Zurückgezogenheit und Unsicherheit im Kontakt mit Gleichaltrigen. Für *Entwicklungsziele* zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang, was darauf hindeutet, dass Lernende mit entwicklungsorientierten Zielen trotz sozialer Herausforderungen emotional stabil bleiben. *Demonstrations-Annäherungsziele* korrelieren schwach positiv mit sozialer Sorge ($r = .22$), während *Demonstrations-Vermeidungsziele* einen mittleren positiven Zusammenhang aufweisen ($r = .31$). Letzteres zeigt, dass vermeidungsorientierte Lernende häufiger soziale Ängste und Unsicherheiten erleben. Die Heterogenität ($I^2 = 96\%$) weist auf kontextabhängige Unterschiede hin, etwa zwischen Kulturen oder Altersgruppen.

7.3.2 Psychologische Anpassung

Der Cluster *psychologische Anpassung* beschreibt das emotionale Wohlbefinden von Lernenden und ihre Fähigkeit, mit alltäglichen Anforderungen und Belastungen umzugehen. Er umfasst zwei Subcluster. Positiver Affekt, der Indikatoren wie Lebenszufriedenheit und Freude abbildet, sowie negativen Affekt, der Variablen wie Stress, Angst und depressive Verstimmung einschließt.

Tabelle 6: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und positivem Affekt

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	.28	[.20, .35]	< .001	9
Demonstrations-Annäherungsziele	.08	[−.04, .20]	.160	9
Demonstrations-Vermeidungsziele	.04	[−.15, .29]	.621	9

Zwischen sozialen *Entwicklungszielen* und positivem Affekt zeigt sich ein signifikanter positiver Zusammenhang ($r = .28$). Lernende, die ihre sozialen Kompetenzen aktiv weiterentwickeln möchten, berichten häufiger über Freude, Zufriedenheit und allgemeines Wohlbefinden. Der Effekt liegt im mittleren Bereich und unterstreicht die protektive Wirkung entwicklungsorientierter Zielsetzungen. Für *Demonstrations-Annäherungsziele* ($r = .08$) und *Demonstrations-Vermeidungsziele* ($r = .04$) zeigen sich dagegen keine signifikanten Zusammenhänge. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass extrinsisch motivierte Zielausrichtungen keinen stabilen Beitrag zum psychologischen Wohlbefinden leisten. Die hohe Heterogenität ($I^2 = 83\text{--}97\%$) weist auf kontextabhängige Unterschiede zwischen Studien hin, etwa in Altersgruppen und kulturellen Kontexten.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und negativem Affekt

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	-.12	[-.25, .02]	.076	8
Demonstrations- Annäherungsziele	.08	[-.01, .17]	.078	8
Demonstrations- Vermeidungsziele	.11	[.04, .18]	.010	8

Für negativen Affekt ergibt sich ein spiegelbildliches Muster. *Soziale Entwicklungsziele* korrelieren negativ mit Belastungsindikatoren wie Stress, Angst und Traurigkeit, wobei der Effekt ($r = -.12$) knapp unter der Signifikanzgrenze liegt und auf eine tendenziell schützende Wirkung hinweist. *Demonstrations-Annäherungsziele* zeigen einen kleinen positiven Zusammenhang, mit ähnlichem Signifikanzniveau, wie bei den *Entwicklungszielen*. *Demonstrations-Vermeidungsziele* korrelieren positiv mit negativem Affekt ($r = .11$). Lernende, die versuchen, negative Bewertung zu vermeiden, erleben somit häufiger Stress und emotionale Belastung. Diese Befunde bestätigen theoretische Annahmen, wonach vermeidungsorientierte Zielsetzung mit erhöhtem negativem Affekt und maladaptiven Emotionsprozessen einhergehen.

7.3.3 Selbstkonzept

Das *Selbstkonzept* beschreibt die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen. Ein positives *Selbstkonzept* gilt als zentraler Prädiktor für schulisches Wohlbefinden, Motivation und psychische Stabilität.

Tabelle 8: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Selbstkonzept

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	.22	[.08, .35]	.010	6
Demonstrations- Annäherungsziele	.05	[-.12, .21]	.520	6
Demonstrations- Vermeidungsziele	.00	[-.19, .19]	.973	6

Die Ergebnisse zeigen, dass *soziale Entwicklungsziele* signifikant positiv mit dem Selbstkonzept korrelieren ($r = .22$). Lernende, die bestrebt sind, ihre sozialen Fähigkeiten zu verbessern und zu erweitern, berichten von einem positiveren Selbstbild und höherem Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen. Diese Befunde unterstützen theoretische

Annahmen, dass eine auf Wachstum und Lernen gerichtete *Zielorientierung* das Selbstwertgefühl stärkt und langfristig zu stabileren Selbstbewertungen führt. Für *Demonstrations-Annäherungsziele* und *Demonstrations-Vermeidungsziele* zeigen sich hingegen keine signifikanten Zusammenhänge. Das legt nahe, dass selbstwertbezogene Vergleiche mit anderen, ob zur Erlangung von Anerkennung oder zur Vermeidung negativer Bewertung, keinen konsistenten Einfluss auf das wahrgenommene Selbstkonzept ausüben. Die Heterogenität der Primärbefunde ($I^2 = 79\text{--}89\%$) deutet auf Unterschiede je nach Kontext hin.

7.3.4 Emotionsregulation

Der Cluster *Emotionsregulation* umfasst die Fähigkeit, eigene Emotionen wahrzunehmen, zu steuern und angemessen auf soziale und schulische Anforderungen zu reagieren. Eine adaptive Emotionsregulation gilt als zentraler Bestandteil sozialer und psychologischer Anpassung und steht in engem Zusammenhang mit Wohlbefinden, Stressbewältigung und zwischenmenschlichen Kompetenzen.

Tabelle 9: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Emotionsregulation

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	.22	[−.24, .60]	.105	2
Demonstrations- Annäherungsziele	.05	[−.65, .70]	.609	2
Demonstrations- Vermeidungsziele	.04	[−.86, .88]	.792	2

Die Ergebnisse zeigen einen positiven, aber nicht signifikanten Zusammenhang zwischen *sozialen Entwicklungszielen* und Emotionsregulation. Lernende mit einer entwicklungsorientierten Zielausrichtung zeigen tendenziell bessere Fähigkeiten, Emotionen zu regulieren, was auf eine adaptive Funktion dieser Zielstruktur hindeutet. Für *Demonstrations-Annäherungs-* und *Demonstrations-Vermeidungsziele* ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge, was darauf hinweist, dass statusorientierte oder vermeidungsorientierte Motivlagen keinen konsistenten Beitrag zur Emotionsregulation leisten. Die geringe Stichprobengrundlage ($k = 2$) und hohe Heterogenität ($I^2 > 70\%$) schränken die Aussagekraft der Ergebnisse jedoch deutlich ein.

7.3.5 Freundschaftsqualität

Der Cluster *Freundschaftsqualität* bezieht sich auf die Qualität und Stabilität von Peer-Beziehungen, einschließlich emotionaler Unterstützung, Vertrauen, Nähe und gegenseitiger Wertschätzung. Hochwertige Freundschaften gelten als zentraler Faktor für soziale und emotionale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und stehen in engem Zusammenhang mit Wohlbefinden, prosozialem Verhalten und schulischer Anpassung.

Tabelle 10: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Freundschaftsqualität

Zieltyp	r	95 %-KI	p	k
Entwicklungsziele	.42	[.09, .67]	.026	5
Demonstrations- Annäherungsziele	.18	[.004, .34]	.047	5
Demonstrations- Vermeidungsziele	.09	[−.06, .24]	.152	5

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen positiven Zusammenhang zwischen *Entwicklungszielen* und *Freundschaftsqualität*. Lernende mit einer entwicklungsorientierten Zielausrichtung berichten über enge, vertrauensvolle und emotional unterstützende Freundschaften. Dies weist darauf hin, dass der Wunsch, soziale Fähigkeiten zu erweitern und Beziehungen aktiv zu gestalten, mit stabilen und qualitativ hochwertigen Freundschaften assoziiert ist. Auch *Demonstrations-Annäherungsziele* stehen in einem geringen positiven Zusammenhang mit Freundschaftsqualität, was nahelegt, dass der Wunsch nach Anerkennung und positiver sozialer Rückmeldung nicht zwangsläufig zu oberflächlichen Beziehungen führt, sondern unter bestimmten Umständen soziale Verbundenheit fördern kann. Für *Demonstrations-Vermeidungsziele* zeigt sich hingegen kein signifikanter Zusammenhang. Die teilweise hohe Heterogenität ($I^2 = 70\text{--}95\%$) deutet auf Variabilität zwischen Studien in Altersgruppen und kulturellem Kontext hin.

7.3.6 Externalisiertes Problemverhalten

Der Cluster *externalisiertes Problemverhalten* umfasst Verhaltensweisen wie Aggression, Regelverstöße, Impulsivität und oppositionelles Verhalten. Diese Verhaltensformen spiegeln Schwierigkeiten in der Selbstregulation und sozialen Anpassung wider und stehen häufig in Zusammenhang mit schulischen und zwischenmenschlichen Konflikten.

Tabelle 11: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Externalisiertes Problemverhalten

Zieltyp	<i>r</i>	95 %-KI	<i>p</i>	<i>k</i>
Entwicklungsziele	–.11	[–.16, –.05]	.002	10
Demonstrations- Annäherungsziele	.16	[.11, .21]	< .001	10
Demonstrations- Vermeidungsziele	.00	[–.08, .08]	.919	10

Die Ergebnisse zeigen, dass *Entwicklungsziele* negativ mit *externalisiertem Problemverhalten* zusammenhängen. Lernende, die auf soziale Weiterentwicklung und Kooperation ausgerichtet sind, neigen also seltener zu aggressivem oder oppositionellem Verhalten. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung entwicklungsorientierter Zielstrukturen für sozial angepasste und regelkonforme Verhaltensweisen. *Demonstrations-Annäherungsziele* stehen dagegen positiv mit *externalisiertem Problemverhalten* in Zusammenhang. Dies deutet darauf hin, dass das Streben nach Status und Anerkennung in sozialen Kontexten mit impulsiverem oder dominanterem Verhalten einhergehen kann. Für *Demonstrations-Vermeidungsziele* ergibt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang. Die Heterogenität der Primärstudien ist moderat ($I^2 = 50\text{--}80\%$), was auf gewisse Variabilität zwischen den Stichproben hindeutet.

8. Diskussion

8.1 Interpretation der Befunde

Die Ergebnisse der Meta-Analyse zeigen ein konsistent differenziertes Muster in den Zusammenhängen zwischen *sozialen Zielorientierungen* und zentralen Indikatoren *sozialer* und *psychologischer Anpassung* im Bildungskontext. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass sich drei funktional unterschiedliche Motivationsprofile abzeichnen: (a) ein überwiegend adaptives Profil sozialer *Entwicklungsziele*, (b) ein ambivalentes Profil der *Demonstrations-Annäherungsziele* und (c) ein risikobehaftetes, emotional belastetes Profil der *Demonstrations-Vermeidungsziele*. Diese Profile spiegeln sich wieder in sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Outcomes, die in den Clustern *soziale Anpassung*, *psychologische Anpassung*, *Selbstkonzept*, *Emotionsregulation*, *Freundschaftsqualität* und *externalisiertes Problemverhalten* abgebildet sind.

Soziale Entwicklungsziele, also das Bestreben, Beziehungen aktiv zu verbessern, prosozial zu handeln und soziale Kompetenzen auszubauen, erwiesen sich übergreifend als adaptiv. Lernende mit ausgeprägten *Entwicklungszielen* berichten häufiger, dass sie sich in Peergemeinschaften eingebunden und akzeptiert fühlen. Sie erleben außerdem mehr positiven Affekt und Wohlbefinden sowie ein positiveres Selbstkonzept. Auch die wahrgenommene Qualität enger Freundschaften zeigt einen deutlichen Zusammenhang, was darauf hindeutet, dass diese Zielorientierung mit stabilen, unterstützenden Beziehungen einhergeht. Gleichzeitig zeigen sich bei potenziell belastenden Indikatoren eher protektive Muster. *Entwicklungsziele* gehen mit tendenziell geringerem *negativem Affekt* und geringerem *externalisiertem Problemverhalten* einher. Dasselbe gilt für soziale Belastungsfaktoren wie soziale Unsicherheit oder Sorge, wo die Zusammenhänge klein und nicht signifikant ausfallen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass *Entwicklungsziele* mit emotionaler Stabilität, sozialer Eingebundenheit und kooperativem Verhalten assoziiert sind. Dieses Muster passt zu theoretischen Annahmen der *Selbstbestimmungstheorie*, nach der Ziele, die auf Wachstum, Kompetenz und Verbundenheit gerichtet sind, psychologische Grundbedürfnisse adressieren und so Wohlbefinden und soziale Integration fördern (Deci & Ryan, 2000).

Wichtig ist auch, was *Entwicklungsziele* nicht tun. Sie zeigen keine systematische Verbindung zu statusorientierten oder dominanzbezogenen Aspekten sozialer Beziehungen (*soziale Dominanz*). Das legt nahe, dass die funktionale Qualität dieser Zielausrichtung nicht über Hierarchie, Popularität oder Durchsetzungsfähigkeit definiert ist, sondern über Kooperationsbereitschaft, Anschluss und emotionale Sicherheit. Diese Interpretation deckt sich mit theoretischen Annahmen, wonach intrinsisch motivierte soziale Zielsetzungen weniger kompetitiv, sondern stärker beziehungsorientiert organisiert sind (Ryan & Shim, 2006).

Demonstrations-Annäherungsziele beschreiben das Streben danach, von anderen als beliebt, kompetent oder sozial erfolgreich wahrgenommen zu werden. Das Befundmuster hierzu ist ambivalent. Auf der einen Seite zeigen sich positive Zusammenhänge mit Merkmalen, die soziale Sichtbarkeit oder Status widerspiegeln. So stehen *Demonstrations-Annäherungsziele* in moderatem Ausmaß mit Indikatoren sozialer Dominanz und Status in Verbindung, was darauf hindeutet, dass das Motiv „gut dazustehen“ tatsächlich mit Merkmalen wie Popularität, Führungsanspruch oder wahrgenommener sozialer Durchsetzungskraft einhergehen kann. Auch für freundschaftliche Beziehungen finden sich kleine, aber signifikante positive Zusammenhänge. Lernende mit annäherungsorientierten *Demonstrationszielen* scheinen also durchaus in der Lage zu sein, sich in sozialen

Strukturen vorteilhaft zu positionieren und Beziehungen aufzubauen, die zumindest subjektiv als positiv erlebt werden.

Auf der anderen Seite zeigen *Demonstrations-Annäherungsziele* auch Verbindungen zu weniger günstigen Indikatoren. Sie stehen in positivem Zusammenhang mit *sozialer Sorge* bzw. Unsicherheit und mit *externalisiertem Problemverhalten*. Beides deutet darauf hin, dass das Streben nach Anerkennung nicht nur prosoziale oder beziehungsförderliche Anteile hat, sondern auch Kosten. Erhöhter sozialen Druck, Konkurrenzverhalten und, in einzelnen Kontexten, Tendenzen zu konfrontativem oder dominanzorientiertem Verhalten. Auch bei *negativem Affekt* finden sich leichte positive Zusammenhänge, was darauf hindeutet, dass diese Zielorientierung mit emotionaler Anspannung und Selbstaufmerksamkeit einhergehen kann. *Demonstrations-Annäherungsziele* können also sozial teilweise funktionieren (Status, Sichtbarkeit, Anschluss), sind aber psychologisch nicht eindeutig entlastend. Sie erzeugen oder verstärken offenbar die Notwendigkeit, den eigenen sozialen Eindruck kontinuierlich zu regulieren. Das passt zur Annahme, dass statusorientierte Ziele stark vom sozialen Kontext abhängen und eher fragil sind, weil sie ständig Bestätigung von außen benötigen.

Demonstrations-Vermeidungsziele fokussieren darauf, soziale Blamage, Ablehnung oder negative Bewertung zu vermeiden. Anders als häufig in der Literatur angenommen, zeigen diese Ziele in der aktuellen Analyse kein durchgehend stark maladaptives Muster in Verhaltensergebnissen (Ryan & Shim, 2006; Mouratidis & Sideridis, 2009; Walsh et al., 2023). Bei sozial erwünschten Indikatoren wie *sozialer Integration*, *positivem Affekt*, *Freundschaftsqualität* und *Selbstkonzept* ergeben sich überwiegend sehr kleine oder nicht signifikante Zusammenhänge. Das spricht dafür, dass eine vermeidungsorientierte Zielorientierung allein nicht automatisch mit einem Mangel an positiver sozialer Einbindung oder mit einem schwachen Selbstbild einhergeht.

Deutlich wird der problematische Aspekt jedoch im emotionalen Bereich. *Demonstrations-Vermeidungsziele* zeigen einen klaren positiven Zusammenhang mit *sozialer Sorge*. Lernende, die primär vermeiden wollen, schlecht dazustehen, berichten häufiger über Anspannung in sozialen Situationen, Angst vor negativer Bewertung und Rückzugsimpulse. Ähnlich finden sich kleine bis mittlere positive Zusammenhänge mit Indikatoren negativen Affekts, also Belastung, Stress oder internalisierende Symptome. Vermeidungsorientierte Ziele sind also weniger ein Prädiktor für offenes Problemverhalten, sondern eher ein Marker für innere Verunsicherung, soziale Ängstlichkeit und emotionale Belastung. Das Muster passt zu theoretischen Annahmen aus der Zielorientierungsforschung, wonach

vermeidungsfokussierte Motivlagen häufig mit Selbstschutz, erhöhter Selbstaufmerksamkeit und internalisierenden Belastungsreaktionen einhergehen (Ryan & Shim, 2008).

Interessant ist auch, was nicht gefunden wurde. In den hier vorliegenden Daten zeigen *Demonstrations-Vermeidungsziele* keinen systematischen Zusammenhang zu *externalisiertem Problemverhalten*. Das spricht eher für ein internalisierendes Stressprofil als für ein externalisierendes Konfliktprofil. Dieses Ergebnis ist wichtig, weil es die Tendenz korrigiert, *Vermeidungsziele* pauschal als „sozial dysfunktional“ zu etikettieren. Stattdessen deutet es darauf hin, dass diese Zielausrichtung mit innerer Belastung verbunden ist, aber nicht zwangsläufig zu offen störendem Verhalten führt.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass *soziale Entwicklungsziele* mit einem ressourcenorientierten Anpassungsprofil einhergehen. Dazu gehören stärkere soziale Einbindung, höhere wahrgenommene Beziehungsqualität, positiveres Selbstbild und geringere Belastung. *Demonstrations-Annäherungsziele* bilden ein ambivalentes Profil. Sie scheinen soziale Sichtbarkeit und Status zu unterstützen, gehen aber gleichzeitig mit erhöhter Anspannung, sozialem Druck und in manchen Fällen mit konfrontativem Verhalten einher. *Demonstrations-Vermeidungsziele* schließlich zeigen vor allem ein internalisierendes Belastungsprofil. Sie sind eng mit sozialer Sorge und negativem Affekt verbunden, jedoch kaum mit offenen Stör- oder Aggressionsverhalten.

Diese drei Profile stützen theoretische Annahmen aus der motivationspsychologischen Forschung (Deci & Ryan, 2000), nach denen intrinsisch ausgerichtete, entwicklungsorientierte Ziele an psychologische Grundbedürfnisse rückgebunden sind und damit protektiv wirken (z. B. Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit), während stark bewertungsbezogene Ziele, insbesondere solche, die auf Fremdeinschätzung und Gesichtsverlust fokussieren, psychische Belastung, soziale Unsicherheit und Statusdynamiken verstärken können.

Zusammengefasst liefern die Ergebnisse ein klar strukturiertes Bild. Es geht nicht nur darum, ob Schüler:innen soziale Ziele haben, sondern welche Art von sozialen Zielen sie verfolgen.

8.2 Einordnung der Befunde in den theoretischen Kontext

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Ergebnisse lassen sich gut in bestehende theoretische Modelle sozialer Motivation und Zielorientierung einordnen. Die Befundmuster stützen zentrale Annahmen der *Selbstbestimmungstheorie* (Deci & Ryan, 2000) und des Rahmenmodells *sozialer Zielorientierungen* nach Ryan und Shim (2006, 2008). Beide theoretischen Ansätze gehen davon aus, dass die Qualität der Motivation, also ob sie autonom oder kontrolliert, wachstums- oder bewertungsorientiert ist, entscheidend dafür ist,

ob sich soziale Ziele positiv oder negativ auf psychologische Anpassung auswirken. Die in dieser Meta-Analyse identifizierten drei Profile (*Entwicklungsziele*, *Demonstrations- Annäherungsziele* und *Demonstrations- Vermeidungsziele*) spiegeln diese funktionale Differenzierung deutlich wider.

Soziale Entwicklungsziele

Soziale Entwicklungsziele können theoretisch als Ausdruck autonomer, selbstbestimmter Motivation verstanden werden. Sie sind typischerweise mit intrinsischem Interesse an sozialem Lernen, Kompetenzaufbau und Beziehungsqualität verbunden. Nach der *Basic Psychological Needs Theory* der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) fördern solche Ziele die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Genau dieses Muster zeigt sich in den empirischen Befunden. Lernende mit starken Entwicklungszielen berichten über höhere soziale Integration, mehr Wohlbefinden und ein stabileres Selbstkonzept. Auch die positiven Zusammenhänge mit *Emotionsregulation* und *Freundschaftsqualität* verdeutlichen, dass diese Zielausrichtung sowohl sozial als auch emotional adaptive Prozesse begünstigt. Die negativen oder schwachen Zusammenhänge zu Belastungsindikatoren wie *sozialer Sorge* oder externalisiertem Verhalten lassen sich als Ausdruck der protektiven Wirkung einer autonomen, wachstumsorientierten Motivationslage interpretieren. Damit stützen die Befunde die Annahme, dass sozial orientierte Entwicklungsziele funktional vergleichbar sind mit Mastery- oder Lernzielen im Leistungsbereich, die auf Selbstverbesserung und Kompetenzaufbau gerichtet sind.

Demonstrations-Annäherungsziele

Demonstrations-Annäherungsziele sind im theoretischen Modell von Ryan und Shim (2008) als sozial evaluative Ziele konzipiert, bei denen das Bedürfnis nach Anerkennung, Status oder sozialer Bewunderung im Vordergrund steht. Aus Sicht der *Selbstbestimmungstheorie* sind solche Ziele Ausdruck kontrollierter Motivation. Das Verhalten wird nicht aus eigenem Interesse, sondern zur Erlangung externer oder internalisierter Bestätigung ausgeführt. Dieses Motivationsmuster erklärt, warum *Demonstrations-Annäherungsziele* in den Ergebnissen teils adaptive, teils maladaptive Zusammenhänge zeigen. Einerseits können sie kurzfristig positive soziale Effekte haben, etwa durch erhöhtes Engagement in sozial erwünschtem Verhalten, durch Statusgewinn oder durch die Fähigkeit, sich in sozialen Gruppen zu behaupten. Andererseits entstehen aus der permanenten Selbstbewertung und Vergleichsorientierung emotionale Kosten. Erhöhte *soziale Sorge*, *negativer Affekt* und

konfrontatives Verhalten spiegeln den Druck wider, den eigene Wert an sozialer Bestätigung zu koppeln. Dieses ambivalente Muster deckt sich mit empirischen Befunden aus der Zielorientierungsforschung, die zeigen, dass *Leistungs-* und *Demonstrationsziele* zwar kurzfristig leistungsfördernd, langfristig aber mit höherer emotionaler Belastung und Instabilität der Selbstbewertung verbunden sind.

Demonstrations-Vermeidungsziele

Demonstrations-Vermeidungsziele lassen sich theoretisch als Ausdruck kontrollierter, oft selbstauferlegter Motivation interpretieren. Im Zentrum steht die Vermeidung negativer sozialer Bewertung und die Angst vor Gesichtsverlust. In der *Selbstbestimmungstheorie* gilt diese Form der Motivation als besonders vulnerabel, da sie mit einer starken Fremdkontrolle und geringer Bedürfnisbefriedigung einhergeht. Die empirischen Ergebnisse stützen diese Annahme. Lernende mit hohen *Vermeidungszielen* zeigen deutlich mehr *soziale Sorge* und *negativen Affekt*, ohne gleichzeitig in *sozialer Integration* oder *Freundschaftsqualität* zu profitieren. Das Motiv, Fehler oder Ablehnung zu vermeiden, scheint mit erhöhter Selbstaufmerksamkeit, sozialer Unsicherheit und internalisierenden Stressreaktionen verbunden zu sein. Die fehlenden Zusammenhänge zu *externalisiertem Problemverhalten* verdeutlichen dabei, dass es sich weniger um eine aggressive oder oppositionelle, sondern um eine ängstlich- vermeidende Motivationslage handelt. Somit könnte das theoretische Modell von Ryan und Shim erweitert werden. *Demonstrations-Vermeidungsziele* repräsentieren eine Form von sozialer Motivation, die zwar stark auf soziale Bewertung bezogen ist, aber funktional eher einem Selbstschutz- als einem Leistungs- oder Dominanzmotiv entsprechen könnte.

Integration der Befunde in ein übergeordnetes Modell

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die theoretische Annahme, dass *soziale Zielorientierungen* entlang einer Achse von Autonomie bis Kontrolle verstanden werden können. *Entwicklungsziele* liegen auf der autonomen Seite dieses Spektrums und gehen mit Wohlbefinden und positiver sozialer Anpassung einher. *Demonstrations-Annäherungsziele* repräsentieren eine stärker kontrollierte, extrinsisch regulierte Form sozialer Motivation, die soziale Erfolge begünstigen, aber auch Anspannung erzeugen kann. *Demonstrations-Vermeidungsziele* schließlich markieren den Pol einer überwiegend angst- und kontrollbasierten Regulation, die mit erhöhtem Stress und geringerer Bedürfnisbefriedigung verbunden ist. Das Befundmuster unterstreicht damit die Notwendigkeit, *soziale Zielorientierungen* nicht eindimensional als „gut“ oder „schlecht“ zu klassifizieren, sondern

im motivationalen Kontext zu verstehen, der ihre adaptive oder maladaptive Wirkung bestimmt. Darüber hinaus legen die Befunde nahe, dass *soziale Zielorientierungen* eng mit dem sozialen Klima und der pädagogischen Umgebung verknüpft sind. Unterstützende, autonomie-förderliche Lernkontexte können dazu beitragen, dass *soziale Entwicklungsziele* gestärkt und kontrollierte Motivlagen abgeschwächt werden. Zukünftige Forschung sollte daher verstärkt untersuchen, wie schulische und universitäre Umgebungen gestaltet werden können, um die Entfaltung autonomer, beziehungsförderlicher *Zielorientierungen* zu unterstützen.

8.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Die in dieser Meta- Analyse identifizierten Befundmuster liefern sowohl theoretisch-methodische als auch praktische Hinweise für die Förderung sozialer Motivation in Bildungs- und Beziehungskontexten. Sie verdeutlichen, dass *soziale Zielorientierungen* nicht nur interindividuelle Unterschiede in sozialem Verhalten abbilden, sondern zentrale Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen, Präventionsprogramme und weitere Forschung darstellen. Im Folgenden werden zunächst die theoretischen und methodischen Implikationen, anschließend die praktischen Konsequenzen und schließlich Perspektiven für zukünftige Forschung diskutiert.

Theoretisch-methodische Implikationen - Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung *sozialer Zielorientierungen*. Die drei untersuchten Zieltypen, also *Entwicklungsziele*, *Demonstrations-Annäherungsziele* und *Demonstrations-Vermeidungsziele*, zeigen klar unterschiedliche funktionale Profile. Eine reine Unterscheidung zwischen „sozialen“ und „nicht- sozialen“ Zielen wird dieser Komplexität nicht gerecht. Zukünftige theoretische Modelle sollten daher stärker berücksichtigen, dass *soziale Zielorientierungen* sowohl autonom-wachstumsorientierte als auch kontrolliert-bewertungsorientierte Motivlagen umfassen können. Dies spricht für eine Integration der sozial-motivationalen *Zieltheorie* von Ryan & Shim mit der *Selbstbestimmungstheorie* von Deci & Ryan, um adaptive und maladaptive Formen sozialer Motivation systematisch zu erfassen.

Methodisch verdeutlichen die Ergebnisse, dass Effekte *sozialer Zielorientierungen* stark vom jeweiligen Messkontext und von der Operationalisierung abhängen. Die oftmals hohe Heterogenität der Effektstärken ($I^2 > 70 \%$) weist darauf hin, dass kontextuelle Moderatoren, wie Alter, Bildungsebene, kulturelles Umfeld oder soziales Klima, eine entscheidende Rolle spielen. Zukünftige Forschung sollte daher auf Moderatoranalysen setzen, um zu verstehen, unter welchen Bedingungen *soziale Ziele* besonders förderlich oder riskant wirken. Auch die

Harmonisierung der Messinstrumente und die Berücksichtigung von Längsschnittdaten wären zentrale Schritte, um Entwicklungsprozesse *sozialer Zielorientierungen* präziser nachzeichnen zu können.

Praktische Implikationen - Die Befunde zeigen eine Relevanz für die pädagogische Praxis, Schulpsychologie und Präventionsarbeit. Sie legen nahe, dass Lernumgebungen gezielt darauf ausgerichtet werden sollten, die Entwicklung *sozialer Entwicklungsziele* zu fördern, da diese mit sozialer Eingebundenheit, emotionalem Wohlbefinden und kooperativem Verhalten verbunden sind. Dies kann durch Unterrichtsformen geschehen, die Autonomie und soziale Verantwortung betonen, z.B. kooperative Lernsettings, partizipative Gruppenentscheidungen und Feedbackkulturen, die nicht auf Konkurrenz, sondern auf gegenseitige Unterstützung ausgerichtet sind (Niemic & Ryan, 2009).

Gleichzeitig sollten Lehrkräfte und Fachkräfte für die Risiken stark bewertungsbezogener Zielorientierungen sensibilisiert werden. *Demonstrations-Annäherungsziele* können kurzfristig zu Engagement führen, bergen aber die Gefahr, Druck, Vergleichsdenken und soziale Exklusion zu verstärken. *Demonstrations-Vermeidungsziele* wiederum weisen auf soziale Unsicherheit und emotionale Belastung hin. Hier sind Interventionen gefragt, die Sicherheit, Zugehörigkeit und realistische Selbstbewertungen fördern. Soziale Kompetenztrainings, Peer-Mentoring-Programme oder ressourcenorientierte Beratungskonzepte können helfen, diese Risiken abzufedern und gleichzeitig die Entwicklung autonomer sozialer Motivation zu unterstützen (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2017; Wentzel et al., 2010).

Besonders wichtig ist, dass Schulen und Hochschulen Rahmenbedingungen schaffen, die eine Kultur der psychologischen Sicherheit ermöglichen. Fehler dürfen als Lerngelegenheiten gelten, und soziale Bewertung sollte konstruktiv und unterstützend erfolgen (Dweck, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Lehrkräfte spielen dabei eine Schlüsselrolle, indem sie Anerkennung nicht an Leistung oder Status, sondern an Bemühung, Kooperation und gegenseitige Wertschätzung knüpfen. Solche Maßnahmen stärken die intrinsische Motivation, mindern Vermeidungsdruck und können langfristig soziale Integration und psychisches Wohlbefinden fördern.

Ausblick und zukünftige Forschung - Die vorliegenden Befunde eröffnen mehrere Perspektiven für zukünftige Forschung. Zum einen sollte stärker untersucht werden, wie sich soziale Zielorientierungen im Entwicklungsverlauf verändern und welche Rolle Übergänge zwischen Bildungsstufen dabei spielen. Zum anderen wäre es wertvoll, die Interaktion zwischen individuellen Zielorientierungen und dem sozialen Umfeld (z.B. Klassenklima, Freundschaftsnetzwerke) longitudinal zu erfassen. Es bedarf Forschung

bezüglich der Mechanismen, über die soziale Zielorientierungen emotionale Regulation und psychische Gesundheit beeinflussen. Hier könnten experimentelle Designs oder Tagebuchstudien Einblick in kurzfristige dynamische Prozesse geben.

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass *soziale Zielorientierungen* zentrale Ansatzpunkte für Forschung und Praxis bieten. Eine differenzierte Betrachtung ihrer motivationalen Qualität ermöglicht nicht nur ein besseres Verständnis sozialer Anpassungsprozesse, sondern liefert auch konkrete Anhaltspunkte für die Gestaltung förderlicher Lern- und Beziehungskontexte. Damit trägt die vorliegende Meta-Analyse dazu bei, soziale Motivation als integralen Bestandteil psychologischer und pädagogischer Förderung zu etablieren.

8.4 Limitationen

Wie jede Meta-Analyse ist auch die vorliegende Untersuchung mit methodischen und theoretischen Einschränkungen verbunden, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden müssen. Ziel dieses Abschnitts ist es, zentrale Limitationen transparent zu machen und zugleich Perspektiven für künftige Forschung aufzuzeigen, die an die hier identifizierten Stärken und Schwächen anknüpfen kann.

Datenbasis und Stichprobenmerkmale - Die Analyse basierte auf zwanzig Primärstudien, die überwiegend im nordamerikanischen und ostasiatischen Raum durchgeführt wurden. Damit ist die kulturelle Bandbreite begrenzt, und mögliche Unterschiede in sozialer Motivation, Statuswahrnehmung und sozialer Dominanz können nur eingeschränkt abgebildet werden.

Zudem variierten die Stichprobengrößen, Altersgruppen und Bildungskontexte der einbezogenen Studien stark. Die untersuchten Stichproben reichten von Grundschüler:innen bis zu Studierenden, was zwar die Vergleichbarkeit teils erschwert, aber zugleich den Vorteil bietet, dass entwicklungsübergreifende Muster erkennbar werden. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass Alters- oder Kontexteffekte (z. B. Schulstruktur, Lehrkultur, Peer-Normen) Teile der gefundenen Heterogenität erklären.

Methodische Limitationen - Eine zentrale methodische Einschränkung betrifft die Heterogenität der Messinstrumente. Die operationalen Definitionen der abhängigen Variablen variierten teils erheblich. So wurden beispielsweise soziale Dominanz, Integration oder Freundschaftsqualität in verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Skalen und Berichtsperspektiven (Selbst-, Peer- oder Lehrkrafturteile) erfasst. Diese Vielfalt erschwert direkte Vergleiche und kann Varianz in den Effektgrößen erhöhen. Schließlich ist zu beachten, dass die verwendeten Korrelationsdaten keine kausalen Schlussfolgerungen

erlauben. Die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Anpassung können wechselseitig sein. So könnten beispielsweise sozial integrierte Lernende häufiger Entwicklungsziele verfolgen, während sozial angespannte Umfelder Vermeidungsziele begünstigen. Ebenso ist denkbar, dass Dominanz- oder Statusziele nicht Ursache, sondern Folge sozialer Positionen innerhalb von Peer-Netzwerken sind.

Theoretische und interpretative Einschränkungen - Auch theoretisch bestehen Grenzen. Die Zuordnung einzelner abhängiger Variablen zu den 6 Clustern, insbesondere zu sozialer Anpassung und psychologischer Anpassung, erforderte interpretative Entscheidungen. Manche Variablen (z. B. Freundschaftsqualität, Emotionsregulation) können sowohl soziale als auch innerpsychische Dimensionen abbilden. Trotz sorgfältiger Kategorisierung ist daher nicht auszuschließen, dass Überschneidungen zwischen Clustern bestehen. Darüber hinaus basiert das Modell der drei Zieltypen auf korrelativen Aggregaten, die individuelle Motivationsdynamiken nur eingeschränkt abbilden können. Prozesse wie soziale Vergleichsregulation, Statusaushandlung oder emotionale Selbstbewertung sind in der Meta-Analyse nicht direkt modellierbar.

9. Literaturverzeichnis

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bardach, L., Daumiller, M., & Lüftenegger, M. (2022). Multiple Social and Academic Achievement Goals: Students' Goal Profiles and Their Linkages. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 655–675. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2081959>

Bardach, L., Yan, Z., & Klassen, R. M. (2022). Understanding the role of motivation in educational success: A meta-review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1503–1528. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-4>

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1994). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children’s externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln* (5. Aufl.). Springer.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and Action: Introduction and Overview. In Jutta Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 1–9). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

Hinshaw, S. P. (2002). Process, mechanism, and explanation related to externalizing behavior in developmental psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 431–446. <https://doi.org/10.1023/A:1020861308303>

Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2004). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 462–472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.462>

Kuroda, Y., & Sakurai, S. (2011). Social goal orientations, interpersonal stress, and depressive symptoms among early adolescents in Japan. *Journal of Early Adolescence*, 31, 300–322. <https://doi.org/10.1177/0272431610363158>

Lee, J. (2018). Proactive and reactive aggression in relation to social achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 62, 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.002>

Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 37–56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12085>

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>

Michou, A., Mouratidis, A., Ersoy, E., & Uğur, H. (2016). Social achievement goals, coping, and well-being in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.001>

Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.006>

Mouratidis, A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *Journal of Experimental Education*, 77, 285–308. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.285-308>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14–24. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14>

Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1139–1150. <https://doi.org/10.1037/a0029389>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>

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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>

Ryan, A. M., Jamison, R., Shin, H., & Thompson, G. (2012). Social achievement goals and adjustment during early adolescence. In A. Ryan & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 165–186). <https://doi.org/10.1108/978-1-61735-809-820251009>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Individual Differences*, 25, 206–213. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.006>

Shim, S. S., Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.015>

Shim, S. S., Wang, C., & Cassady, J. C. (2013). Emotional well-being: The role of social achievement goals and self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 513–525. <https://doi.org/10.1037/a0031291>

Shin, H. (2017). Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: The moderating role of gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2305–2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0702-8>

Shin, H. (2021). Social anxiety and social goals in adolescence. *Journal of Adolescence*, 89, 54–65. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.04.005>

Shin, H., & Ryan, A. M. (2011). Friendship networks and achievement goals: An examination of selection and influence processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 35–49. <https://doi.org/10.1037/a0020778>

Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). Friendship networks and achievement goals: An examination of selection and influence processes and variations by gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 977–991. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9693-8>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2010). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Walsh, S., et al. (2023). Social avoidance and achievement motivation in youth: A cross-cultural examination. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 240–258. <https://doi.org/10.1037/edu0000785>

Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96(3), 465–490. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.465>

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>

Wentzel, K. R. (1999). Social–motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>

Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 105–115. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Suchinformationen Studienfindung.....	20
Tabelle 2: Ausgewählte Studien der Meta-Analyse.....	24-25
Tabelle 3: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und sozialer Integration.....	28
Tabelle 4: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und sozialer Dominanz.....	29
Tabelle 5: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und sozialer Sorge.....	29
Tabelle 6: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und positivem Affekt.....	30
Tabelle 7: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und negativem Affekt.....	31
Tabelle 8: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Selbstkonzept.....	31
Tabelle 9: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Emotionsregulation.....	32
Tabelle 10: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und Freundschaftsqualität.....	33
Tabelle 11: Korrelationen zwischen sozialen Zielorientierungen und externalisiertem Problemverhalten.....	34

KI-gestütztes Sprachmodell:

Zur sprachlichen Überarbeitung einzelner Textpassagen wurde ein KI-gestütztes Sprachmodell (ChatGPT, Google Gemini) verwendet. Das Tool diente ausschließlich der Optimierung von Formulierungen, der Suche nach Synonymen sowie der Kontrolle von Grammatik und stilistischen Inkonsistenzen. Die wissenschaftliche Konzeption, Auswahl und Interpretation der Literatur, Datenauswertung sowie sämtliche inhaltlichen Entscheidungen wurden eigenständig getroffen.

11. Anhang

Anhang A - Übersicht der in die Meta-Analyse einbezogenen Variablen

Cluster/ Subcluster	Kodierte Variablen (deutsch / englisch)
1. Soziale Anpassung	
1.1 Soziale Integration	Soziale Zufriedenheit (social satisfaction), Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging, belongingness), Peer-Unterstützung (peer emotional support, peer support), prosoziales Verhalten (prosocial behavior), wahrgenommene soziale Kompetenz (social competence), adaptive Hilfesuche (adaptive help-seeking), Akzeptanz durch Peers (peer acceptance), positive Beziehungen (positive relations), Beziehungszufriedenheit (peer relationship satisfaction), soziale Präferenz (social preference), Pflegeverhalten (nurturance), Intimität (intimacy).
1.2 Soziale Dominanz	Status (status), Popularität (popularity), Führung (leadership), Dominanz (dominance), Einfluss (influence).
1.3 Soziale Sorge / Angst	Soziale Sorge (social worry), soziale Angst (social anxiety), ängstliche Zurückgezogenheit (anxious solitude, solitary anxious behavior), Angst vor negativer Bewertung (fear of negative evaluation), Unsicherheit in neuen Situationen (social anxiety in new situations), Vermeidung von Hilfesuche (help-seeking avoidance), Vermeidung von Neuem (avoidance of novelty), soziale Ängstlichkeit (social anxiety and distress).
2. Psychologische Anpassung	
2.1 Positiver Affekt	Lebenszufriedenheit (life satisfaction), Freude (joy), Liebe (love), Stolz (pride), Interesse / intrinsischer Wert (intrinsic value), Wohlbefinden (well-being composite), Flourishing (flourishing), Selbstakzeptanz (self-acceptance), persönliches Wachstum (personal growth), Optimismus (optimistic FDT), Autonomie (autonomy), positive Stimmung (positive affect balance), Engagement (emotional engagement, enjoyment), Bedürfnisbefriedigung (need satisfaction), Wunsch (desire).
2.2 Negativer Affekt	Stress (stress), Angst (fear, anxiety), Ärger (anger), Traurigkeit (sadness), Scham (shame), Langeweile (boredom), Hoffnungslosigkeit (hopelessness), depressive Symptome (depression symptoms, depression), innere Belastung (internalizing symptoms), Einsamkeit (loneliness), Sorgen (worry), Bedürfnisfrustration (need frustration).
3. Selbstkonzept / Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeit (self-efficacy), soziales Selbstvertrauen (social self-efficacy), Selbstwertgefühl (self-esteem), wahrgenommene soziale Kompetenz (perceived social competence), Selbstvertrauen (self-confidence).

- | | |
|---|--|
| 4. <i>Emotionsregulation</i> | <i>Emotionsregulation (emotion regulation), adaptive Bewältigung (adaptive coping), defensive Bewältigung (defensive coping), maladaptive Bewältigung (maladaptive coping).</i> |
| 5. <i>Externalisiertes Problemverhalten</i> | <i>Aggressives Verhalten (aggressive behavior, overt aggression), reaktive offene Aggression (reactive overt aggression), proaktive offene Aggression (proactive overt aggression), relationale Aggression (relational aggression), störendes Verhalten (disruptive behavior), antisoziales Verhalten (antisocial behavior), Mobbingverhalten (bullying perpetration), Regelverletzungen (rule-breaking behavior).</i> |
| 6. <i>Freundschaftsqualität</i> | <i>Freundschaftsqualität (friendship quality), reziproke Freundschaften (reciprocated friendships), nicht reziproke Freundschaften (unreciprocated friendships), positive Aspekte von Freundschaft (positive aspects of friendship quality), Unterstützung durch Freunde (friend support), Intimität (intimacy), emotionale Nähe (emotional closeness).</i> |

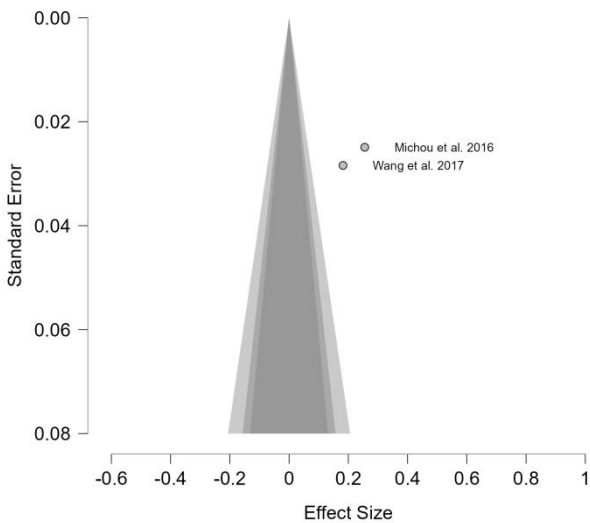
Anhang B – Vollständige Ergebnistabelle

Cluster	Subcluster	Zieltyp	r	95% CI	p	k	r ²	f ²	Q (Heterogenitätsstatistik)	p_Q	t(df)
Soziale Anpassung	Soziale Integration	Entwicklungsziele	0,35 [-.24, .44]	< .001		13	0,033	93,4 Q(12)=187,17		< .001	t(11,98)
Soziale Anpassung	Soziale Integration	Demonstrations-Annäherungsziele	0,07 [-.03, .17]	.16		13	0,027	91,8 Q(12)=122,71		< .001	t(11,97)
Soziale Anpassung	Soziale Integration	Demonstrations-Vermeidungsziele	0,06 [-.04, .15]	.233		13	0,023	90,6 Q(12)=108,10		< .001	t(11,97)
Soziale Anpassung	Soziale Sorge	Entwicklungsziele	0,06 [-.03, .15]	.135		7	0,006	69,9 Q(6)=20,40		.002	t(5,88)
Soziale Anpassung	Soziale Sorge	Demonstrations-Annäherungsziele	0,22 [.05, .37]	.019		7	0,027	92 Q(6)=76,06		< .001	t(5,99)
Soziale Anpassung	Soziale Sorge	Demonstrations-Vermeidungsziele	0,31 [.08, .51]	.017		7	0,06	96 Q(6)=131,52		< .001	t(6,00)
Soziale Anpassung	Soziale Dominanz	Entwicklungsziele	-.01 [-.99, .98]	.710		2	0,08	94,9 Q(1)=19,63		< .001	t(1)
Soziale Anpassung	Soziale Dominanz	Demonstrations-Annäherungsziele	0,43 [-.49, .90]	.108		2	0,01	65,5 Q(1)=2,90		.089	t(1)
Soziale Anpassung	Soziale Dominanz	Demonstrations-Vermeidungsziele	0,18 [-.05, .29]	.034		2	0	0 Q(1)=0,05		.823	t(1)
Psychologische Anpassung	Positiver Affekt	Entwicklungsziele	0,28 [.20, .35]	< .001		9	0,008	83,2 Q(8)=61,17		< .001	t(7,94)
Psychologische Anpassung	Positiver Affekt	Demonstrations-Annäherungsziele	0,08 [-.04, .20]	.160		9	0,022	92,7 Q(8)=78,79		< .001	t(7,99)
Psychologische Anpassung	Positiver Affekt	Demonstrations-Vermeidungsziele	0,04 [-.15, .29]	.621		9	0,06	97,2 Q(8)=224,94		< .001	t(8,00)
Psychologische Anpassung	Negativer Affekt	Entwicklungsziele	-.012 [-.25, .02]	.076		8	0,023	92,8 Q(7)=69,32		< .001	t(6,98)
Psychologische Anpassung	Negativer Affekt	Demonstrations-Annäherungsziele	0,08 [-.01, .17]	.078		8	0,014	84,6 Q(7)=39,30		< .001	t(6,93)
Psychologische Anpassung	Negativer Affekt	Demonstrations-Vermeidungsziele	0,11 [.04, .18]	.010		8	0,01	76,1 Q(7)=30,67		< .001	t(6,82)
Selbstkonzept		Entwicklungsziele	0,22 [.08, .35]	.010		6	0,014	79 Q(5)=22,74		< .001	t(4,97)
Selbstkonzept		Demonstrations-Annäherungsziele	0,05 [-.12, .21]	.520		6	0,023	85,2 Q(5)=30,28		< .001	t(4,99)
Selbstkonzept		Demonstrations-Vermeidungsziele	0 [-.19, .19]	.973		6	0,03	89,2 Q(5)=43,69		< .001	t(4,99)
Emotionsregulation		Entwicklungsziele	0,22 [-.24, .60]	.105		2	0,002	73,5 Q(1)=3,78		.052	t(1)
Emotionsregulation		Demonstrations-Annäherungsziele	0,05 [-.65, .70]	.609		2	0,015	91,6 Q(1)=11,92		< .001	t(1)
Emotionsregulation		Demonstrations-Vermeidungsziele	0,04 [-.86, .88]	.792		2	0,02	96,8 Q(1)=31,19		< .001	t(1)
Externalisiertes Problemverhalten		Entwicklungsziele	-.011 [-.16, -.05]	.002		10	0,003	54,4 Q(9)=19,05		.025	t(8,40)
Externalisiertes Problemverhalten		Demonstrations-Annäherungsziele	0,16 [.11, .21]	< .001		10	0,002	51,1 Q(9)=18,94		.026	t(8,32)
Externalisiertes Problemverhalten		Demonstrations-Vermeidungsziele	0 [-.08, .08]	.919		10	0,01	80,4 Q(9)=44,03		< .001	t(8,87)
Freundschaftsqualität		Entwicklungsziele	0,42 [.09, .67]	.026		5	0,08	95,5 Q(4)=94,06		< .001	t(4,00)
Freundschaftsqualität		Demonstrations-Annäherungsziele	0,18 [.004, .34]	.047		5	0,01	79,4 Q(4)=22,93		< .001	t(3,97)
Freundschaftsqualität		Demonstrations-Vermeidungsziele	0,09 [-.06, .24]	.152		5	0,01	72,6 Q(4)=15,33		.004	t(3,95)

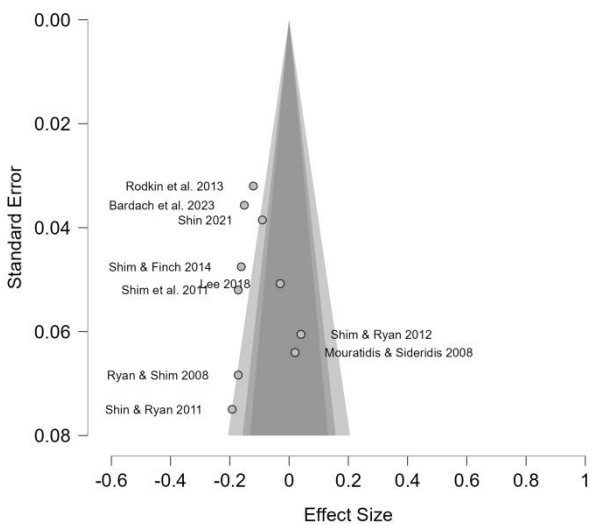
Anhang C – Funnel Plots

C.1 Soziale Entwicklungsziele

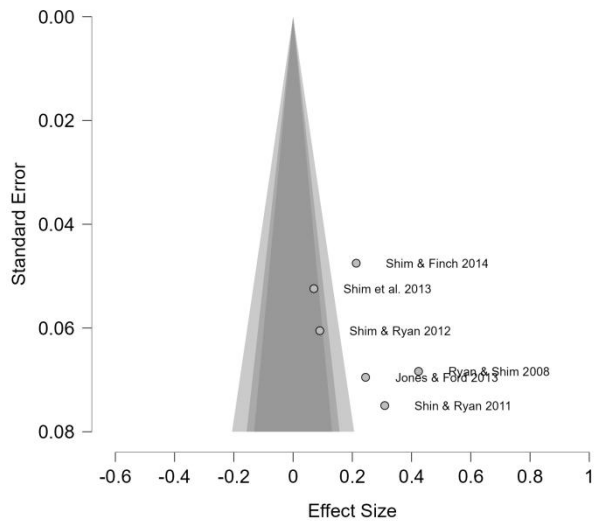
1. Emotionsregulation



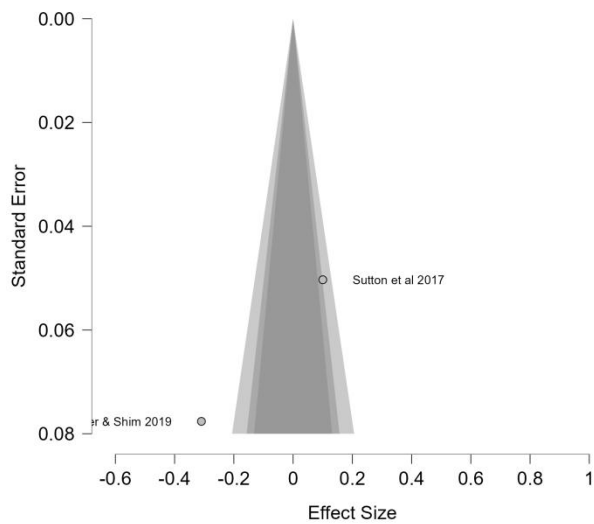
2. Externalisiertes Problemverhalten



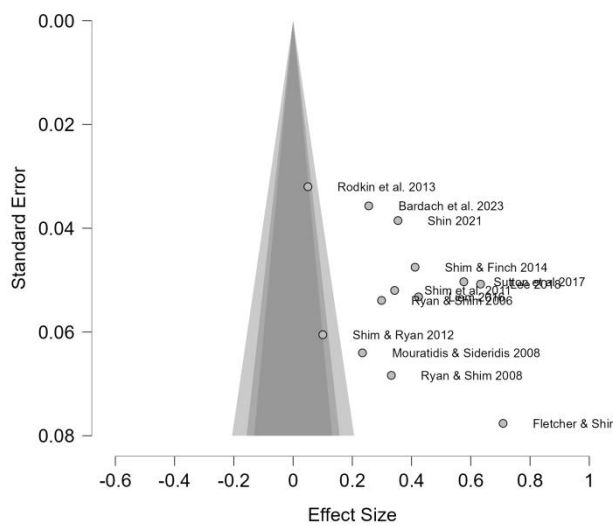
6. Selbstkonzept



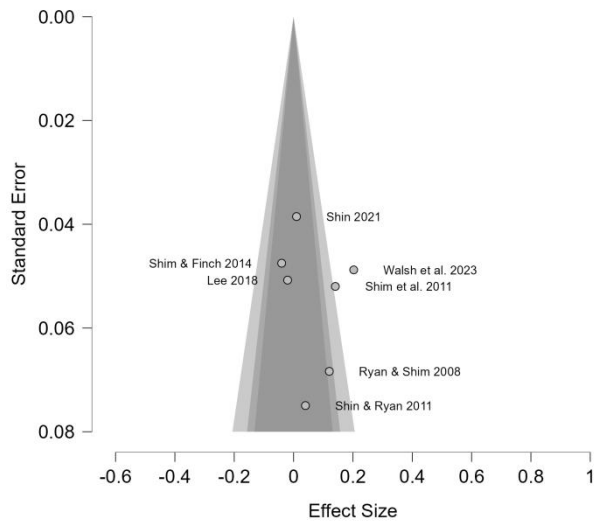
7. Soziale Dominanz



8. Soziale Integration

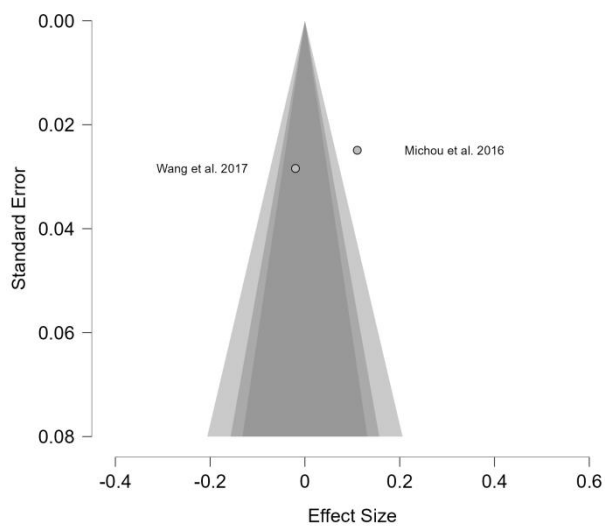


9. Soziale Sorge

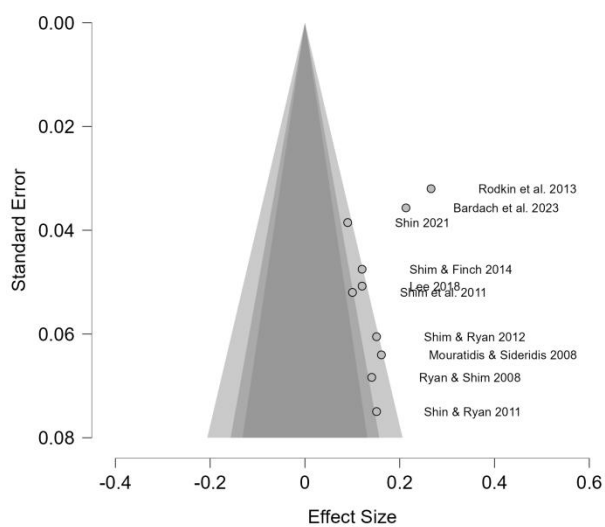


C.2 Demonstrations-Annäherungsziele

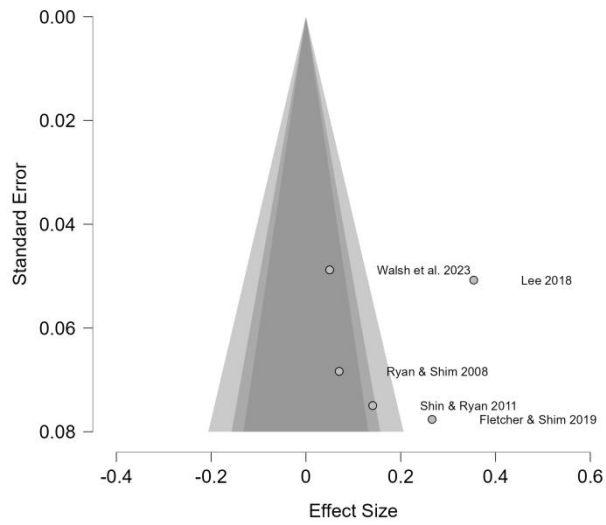
10. Emotionsregulation



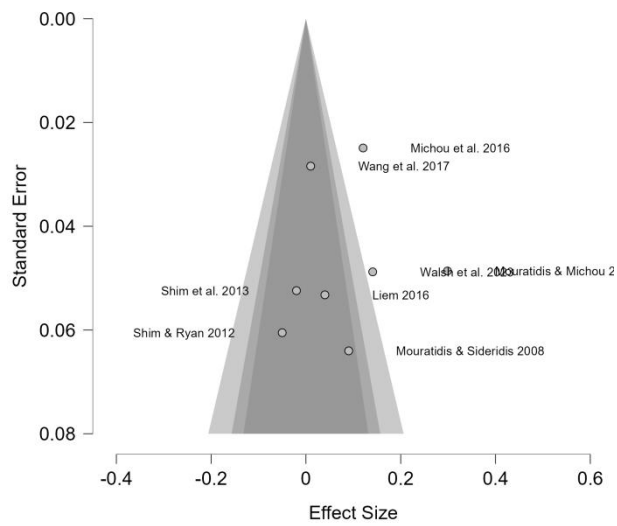
11. Externalisiertes Problemverhalten



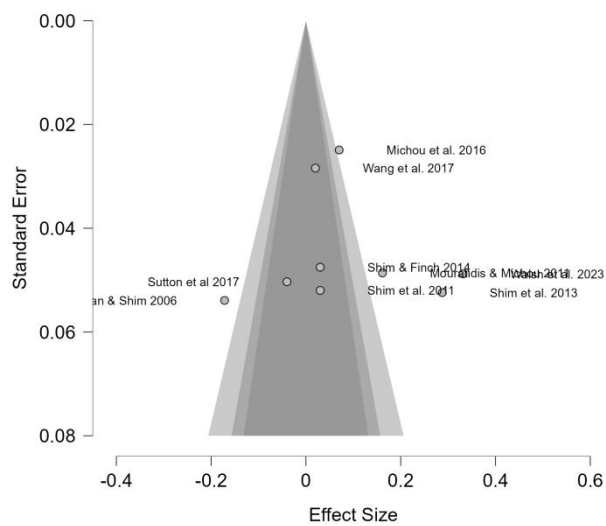
12. Freundschaftsqualität



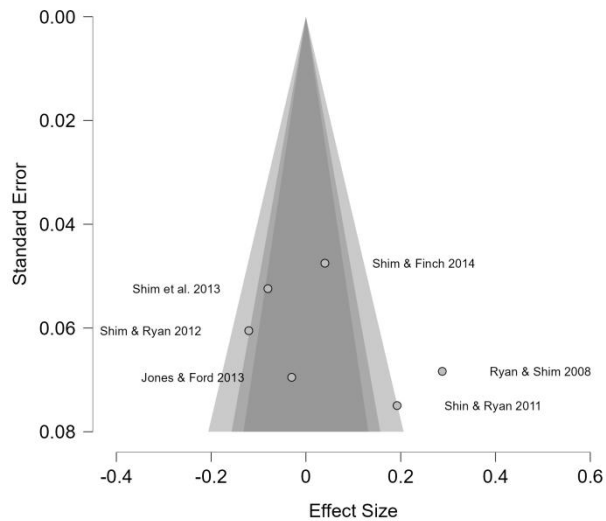
13. Negativer Affekt



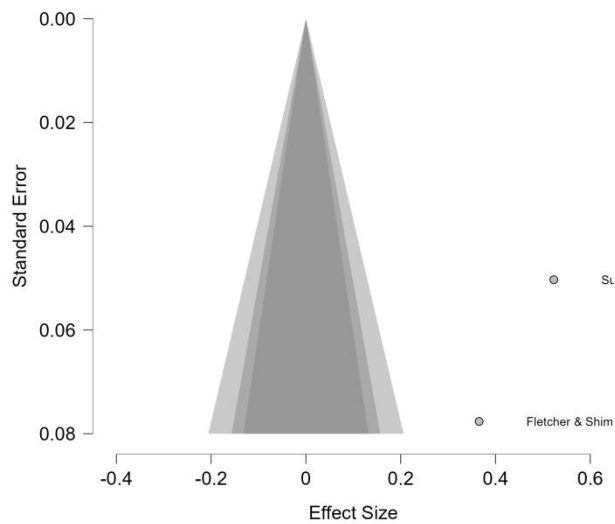
14. Positiver Affekt



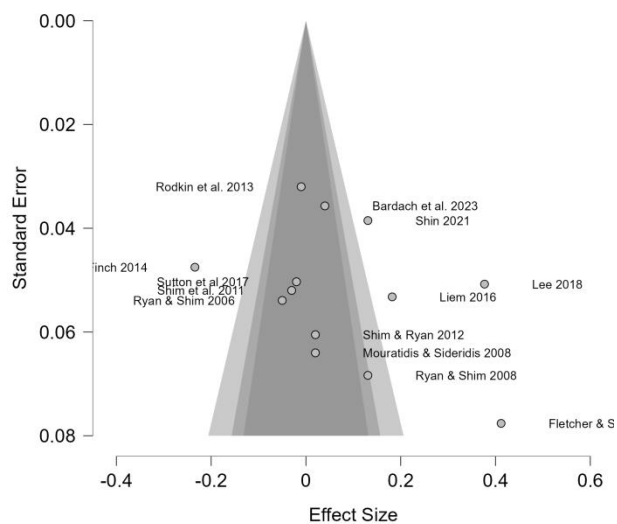
15. Selbstkonzept



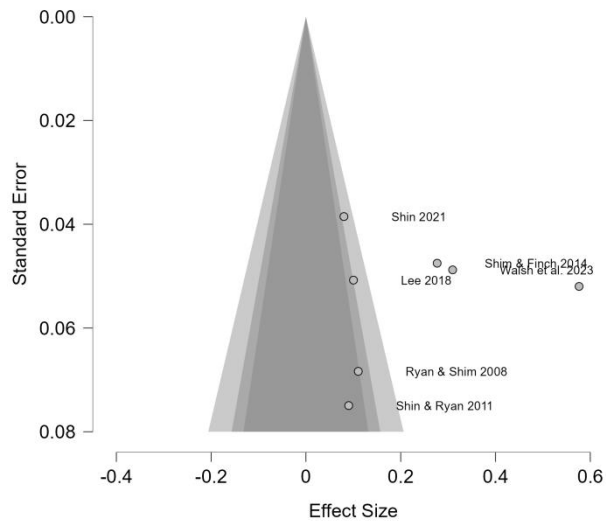
16. Soziale Dominanz



17. Soziale Integration

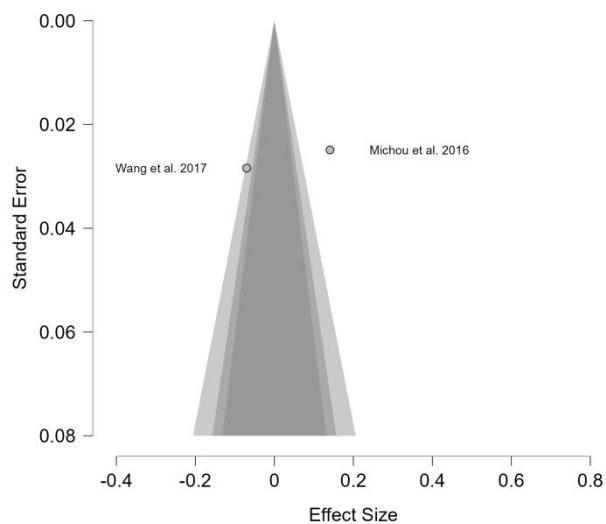


18. Soziale Sorge

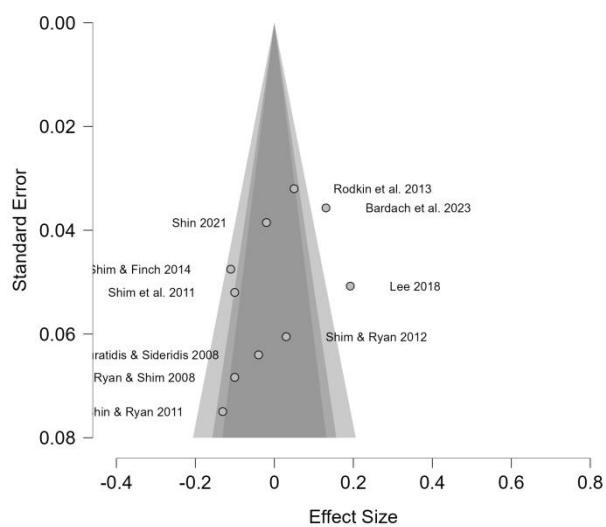


C.3 Demonstrations-Vermeidungsziele

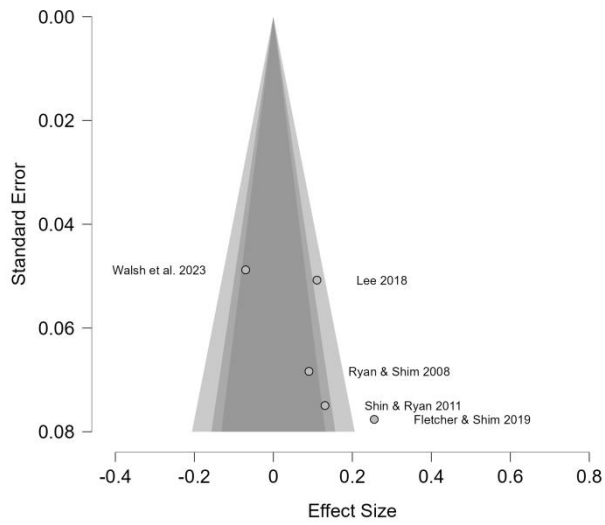
19. Emotionsregulation



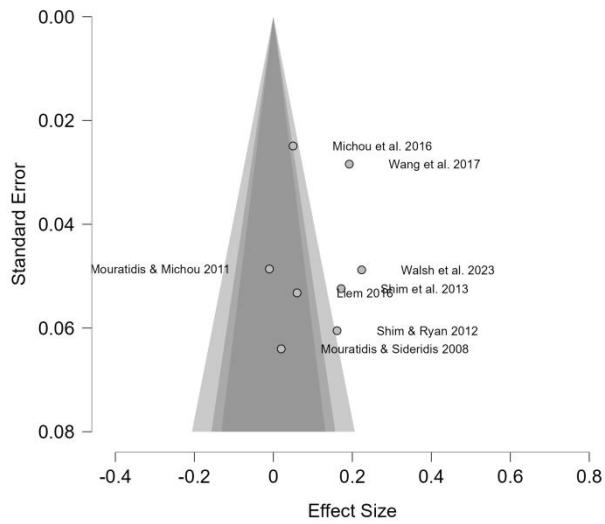
20. Externalisiertes Problemverhalten



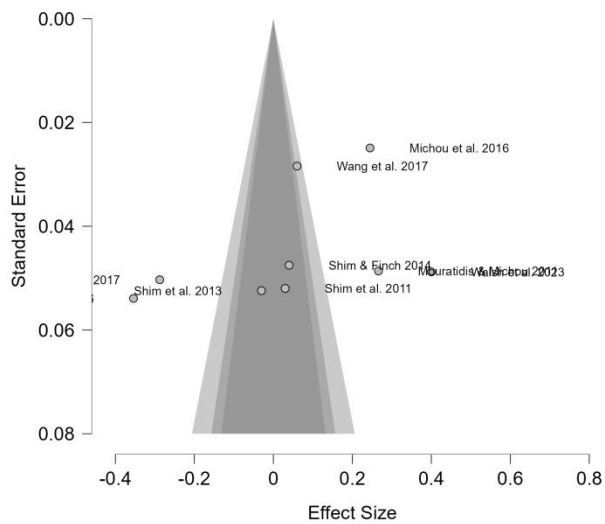
21. Freundschaftsqualität



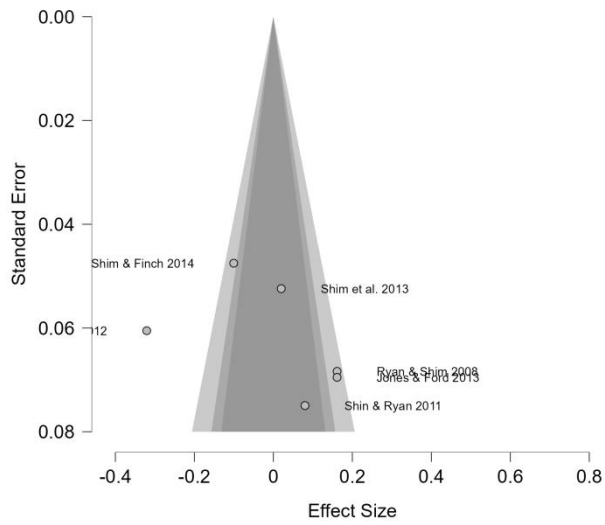
22. Negativer Affekt



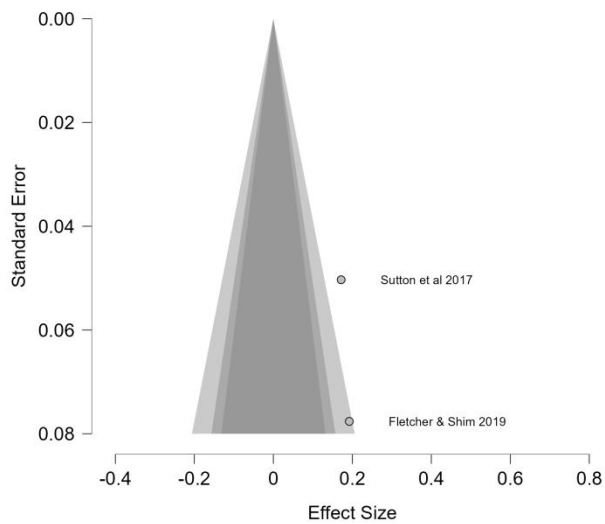
23. Positiver Affekt



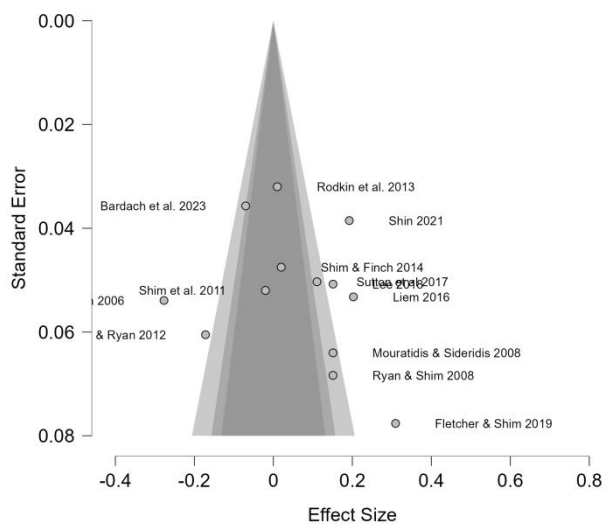
24. Selbstkonzept



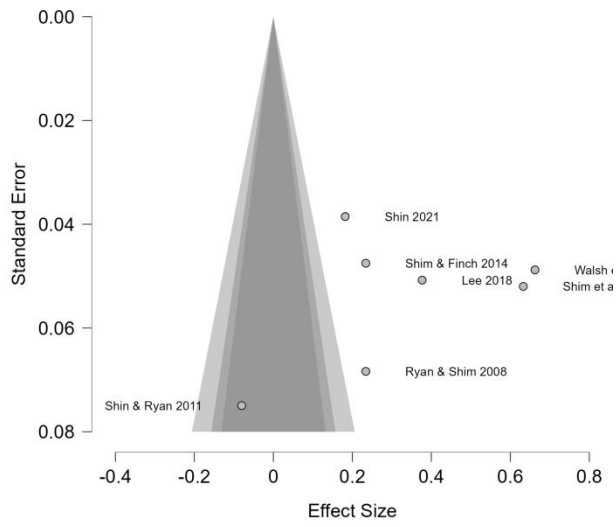
25. Soziale Dominanz



26. Soziale Integration

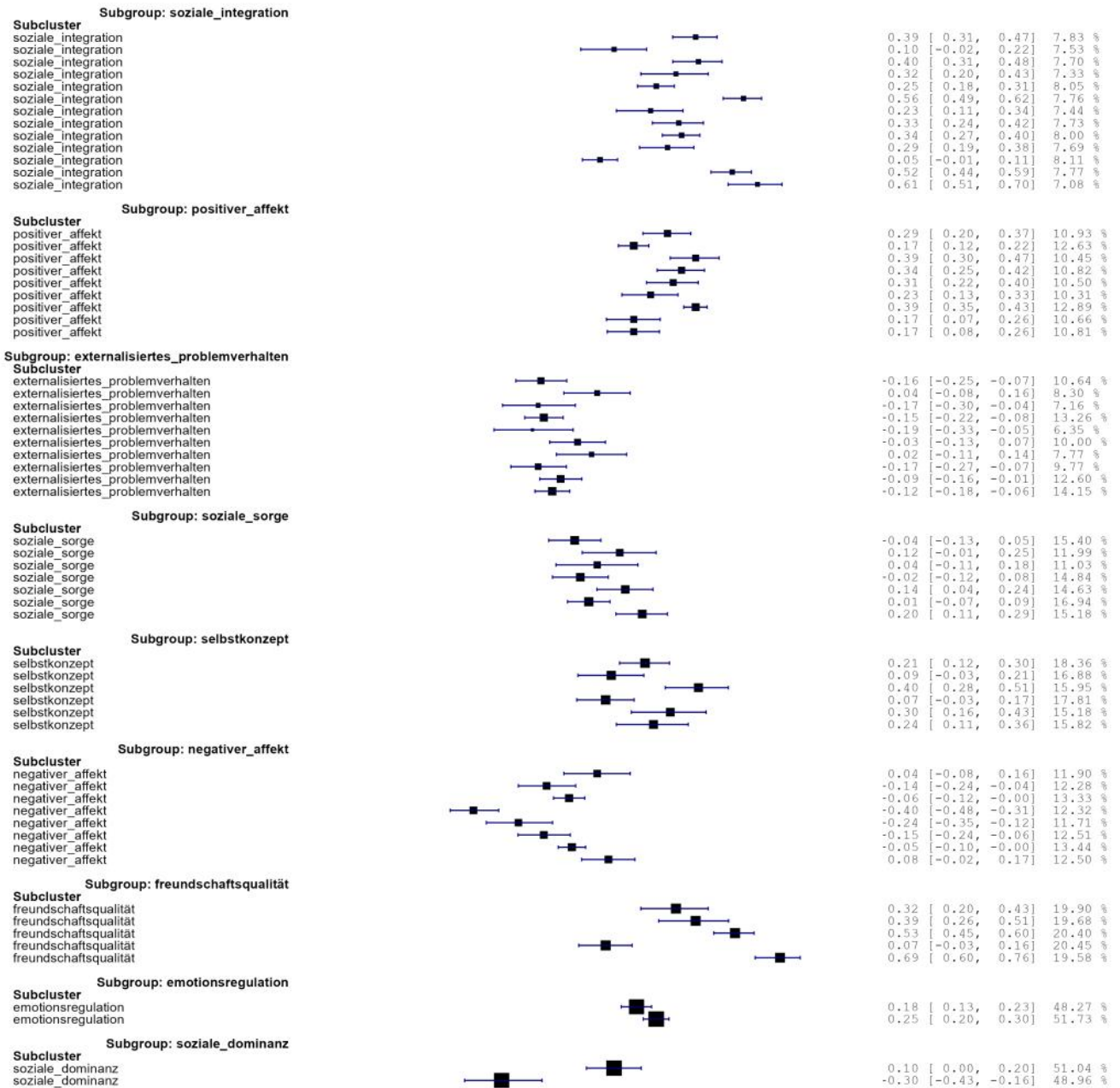


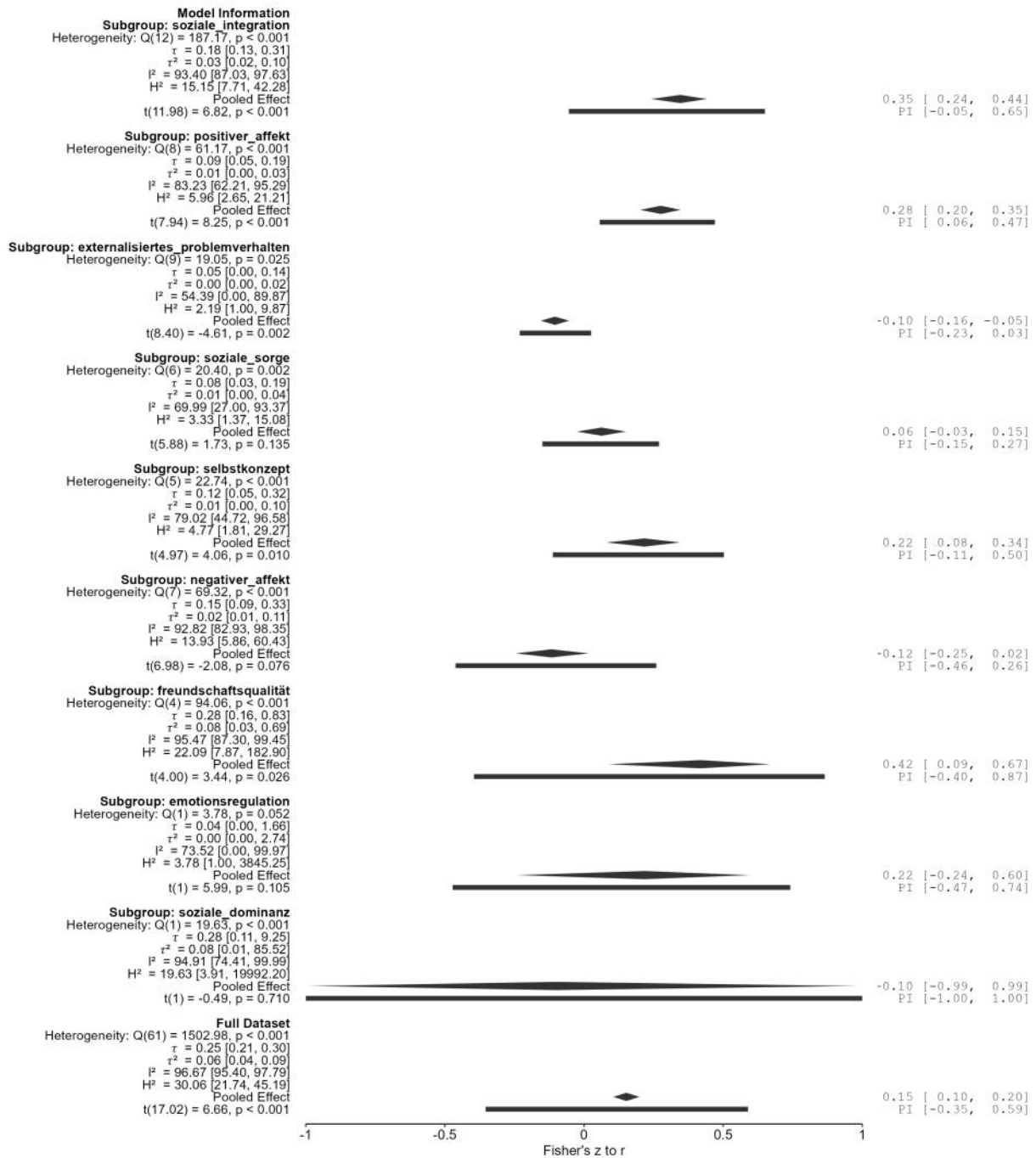
27. Soziale Sorge



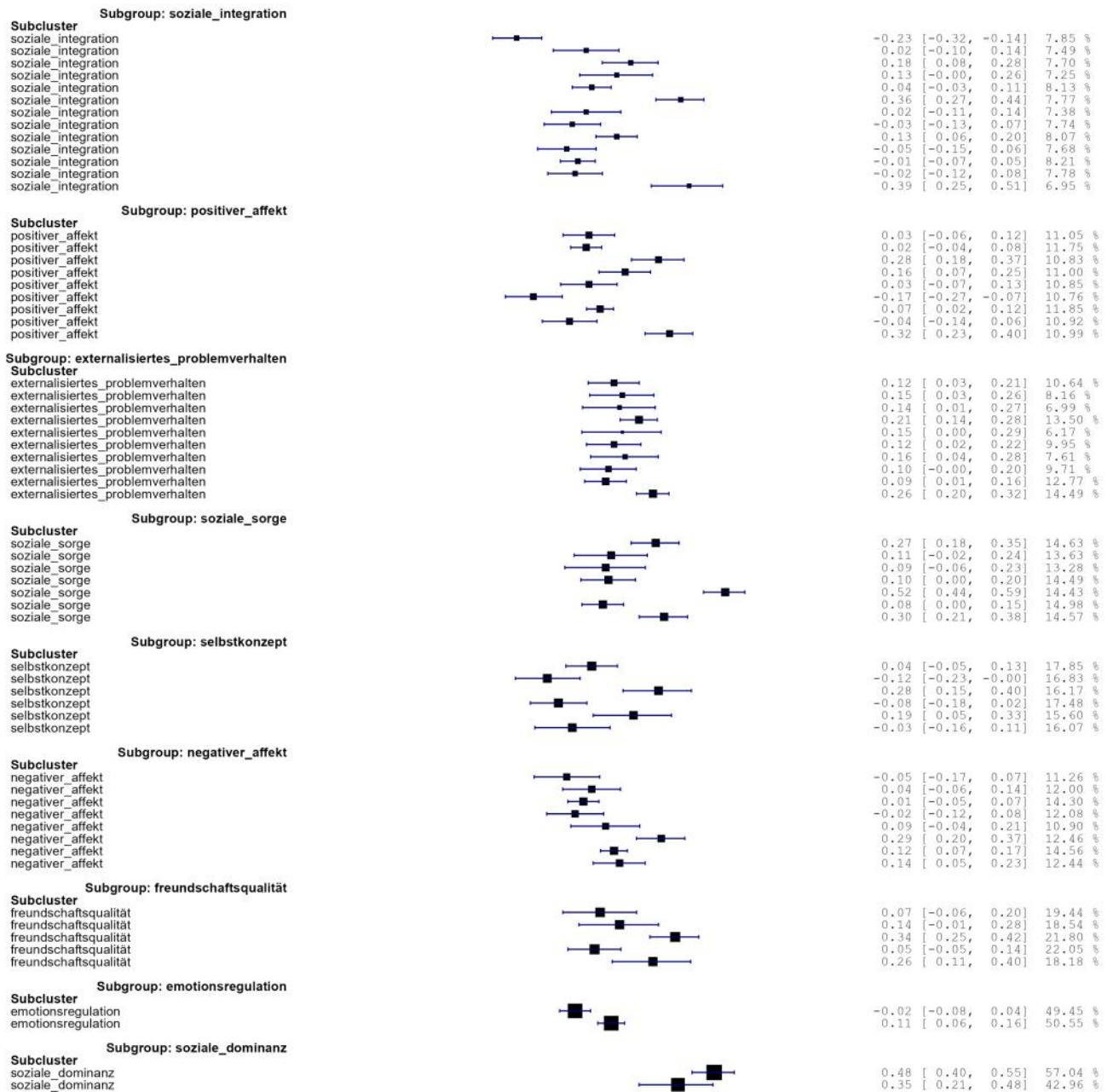
Anhang D - Forest Plot

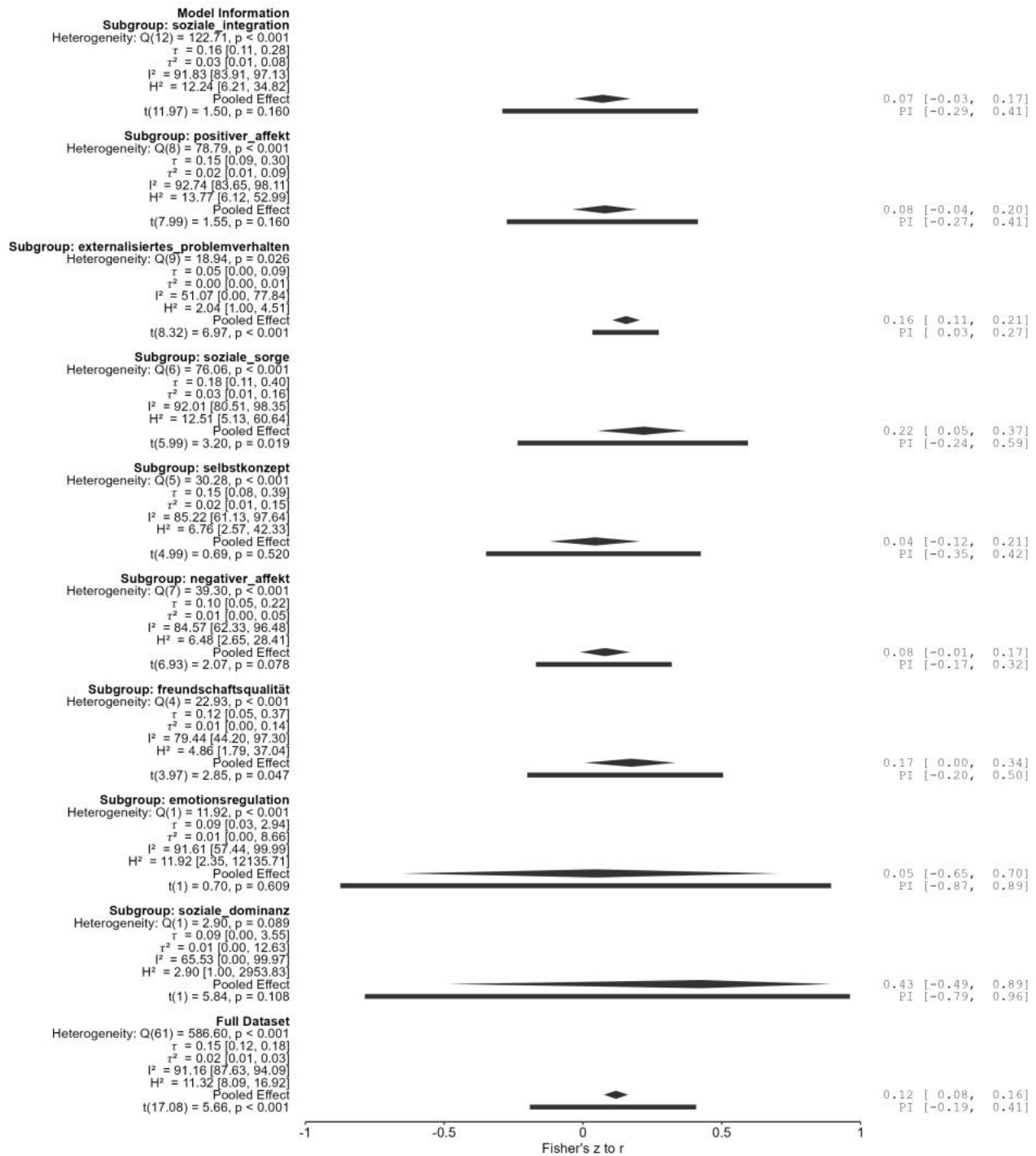
D.1 Forest Plot - Entwicklungsziele





D.2 Forest Plot - Demonstrations-Annäherungsziele





D.3 Forest Plot - Demonstrations-Vermeidungsziele

