

Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie

Martin Daumiller, Paula Figas, Markus Dresel

Zielorientierungen stellen sich als vielversprechendes Konzept zur Beschreibung der Motivation von Hochschuldozierenden in der Lehre sowie zur Erklärung ihres Lehrhandelns und des studentischen Lernerfolgs dar. Diesem Ansatz wurde in qualitativen Interviews mit 20 Dozierenden nachgegangen, die hinsichtlich ihrer selbstbezogenen Ziele befragt wurden. Die Interviewdaten wurden mit Hilfe eines Kategoriensystems ausgewertet, das jene Zielklassen umfasste, die sich in den Forschungen zu Zielorientierungen von schulischen Lehrkräften als erklärungsstark erwiesen haben (z. B. Erweiterung und Demonstration der eigenen Kompetenzen, Vermeidung von Arbeitsaufwand). Die Ergebnisse indizieren, dass alle theoretisch angenommenen Zielklassen im hochschulischen Lehrkontext relevant sind und deutliche Unterschiede zwischen Dozierenden in der Bedeutung der einzelnen Zielklassen bestehen. Somit unterstreichen sie die Bedeutsamkeit des theoretischen Konzepts der Zielorientierung von Dozierenden.

1 Einleitung

Hohe Lehrqualität gilt als zentrale Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und den Lernertrag Studierender (*Norton/Richardson/Hartley/Newstead/Mayes 2005*). Die lehrbezogene Motivation von Dozierenden stellt dabei einen wichtigen Ansatzpunkt zur Förderung der Lehrqualität dar (*Rindermann 2009*). Beispielsweise verweist umfangreiche Forschung zum selbstregulierten Lernen unterschiedlicher Personengruppen auf die Bedeutung motivationaler Merkmale für die Nutzung von Lerngelegenheiten und deren lehrkompetenzsteigernde Effekte (*Pintrich 2004*). Zur Rolle der Motivation für die Professionalisierung von Lehrenden an Hochschulen liegen hingegen bislang kaum Forschungsergebnisse vor. Die wenigen vorhandenen Arbeiten unterstreichen die Bedeutung der Motivation für die Hochschullehre, indem sie beispielsweise aufzeigen, dass eine hohe Motivation mit guter Lehrleistung einhergeht (*Young/Kline 1996*) sowie bei exzellenten Professorinnen und Professoren zusätzlich in Zusammenhang mit dem Lehrerfolg und der Nutzung von Fortbildungsangeboten steht (*Morris/Usher 2011*). Diese Studien fokussieren dabei lediglich eindimensional die Höhe der Motivation, gehen also der Frage nach, „wie sehr“ Dozierende motiviert sind – um menschliches Handeln zu erklären, ist jedoch primär die Frage nach der Art (d. h. der Qualität) von Motivation entscheidend (*Pintrich 2000*).

Dazu hat sich in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung über die letzten Dekaden die Zielorientierungstheorie als zentrales und erklärungsstarkes Konzept etabliert (*Elliot 2005*). Der Begriff der *Zielorientierung* bezieht sich auf habituell-dispositionale Präferenzen dahingehend, welche persönlichen Ziele Individuen in sozialen Lern- und Leistungssituationen bevorzugt verfolgen (z. B. *Dweck 1986, Elliot 2005, Nicholls 1984*). Dabei werden Ziele als Vorwegnahmen von Handlungsfolgen definiert, die sich auf zukünftige, angestrebte Zustände beziehen und die Ausbildung eines entsprechenden Ziels immer dann wahrscheinlich machen, wenn die Situation das Verfolgen des Ziels erlaubt (vgl. *Pekrun 1988*). Im Gegensatz zu didaktischen Lehrzielen kennzeichnen diese motivationalen Ausrichtungen also selbstbezogene (persönliche) Ziele, die z. B. auf die Demonstration der eigenen Kompetenz oder das Vermeiden von zu viel Arbeitsaufwand gerichtet sind. Die vorliegende Arbeit untersucht erstmalig das Konzept der Zielorientierungen bei Hochschuldozierenden und überprüft die Übertragbarkeit bestehender Erkenntnisse aus dem schulischen Bereich. Dies stellt eine entscheidende Grundlage zur Untersuchung der individuellen Motivation Hochschullehrender und deren Einfluss auf ihr Erleben und Handeln in der Praxis dar.

2 Theoretischer Hintergrund

Mehr als drei Dekaden internationaler Forschung belegen klar, dass Zielorientierungen Emotion, Kognition und Verhalten in sozialen Lern- und Leistungssituationen beeinflussen (zsf. *Hulleman/Schrager/Bodmann/Harackiewicz 2010*). Die bisherige Forschung konzentrierte sich dabei allerdings in erster Linie auf Lernende in formalen Bildungseinrichtungen, also beispielsweise Schülerinnen und Schüler sowie Studierende. Für die Frage, ob und inwieweit differenzielle Ziele für Hochschuldozierende vorliegen, sind die – erst in jüngerer Zeit vorgelegten – Forschungsarbeiten zu Zielorientierungen von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich relevant, die ihre Struktur, Zusammenhänge mit Lern- und Instruktionsverhalten sowie Determinanten beleuchten (zsf. *Dickhäuser/Tönjes 2008, Maehr/Zusho 2009*).

2.1 Struktur und Klassen von Zielen

Zur Struktur der Zielorientierungen im Lehrerberuf wurde ein Modell entwickelt (*Butler 2012*), das fünf übergeordnete Arten von selbstbezogenen Zielen unterscheidet: *Lernziele* beschreiben Ziele, die auf die eigene Kompetenzentwicklung gerichtet sind, also z. B. selbst etwas dazulernen und besser werden zu wollen. Bei *Annäherungsperformanzzielen* geht es darum, die eigene Kompetenz zu demonstrieren, also beispielsweise Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen gegenüber besonders kompetent erscheinen zu wollen. Bei *Vermeidungsperformanzzielen* wird versucht, eine geringe Kompetenz gegenüber anderen zu verbergen, also beispielsweise bemüht zu sein, eigene Wissensdefizite vor Schülerinnen und Schülern zu kaschieren. *Arbeits-*

vermeidungsziele beziehen sich darauf, einen möglichst geringen Aufwand anzustreben. *Beziehungsziele* fokussieren schließlich den Aufbau fürsorglicher und enger Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern. Zusätzlich zu diesen fünf Dimensionen werden ebenfalls *Vermeidungslernziele* diskutiert (Ziel, zu geringen Lernzuwachs oder Fehlverständnis zu vermeiden) – diese haben sich jedoch in der internationalen Literatur bislang nicht durchgesetzt (*Elliot/McGregor 2001*). Forschungen zu Zielorientierungen von Lehrkräften in der Primar- und Sekundarbildung konnten aufzeigen, dass diese fünf Zielorientierungen von Lehrkräften mit deren Kompetenzerwerb, ihrem Unterrichtshandeln (*Butler/Shibaz 2008, Dresel/Fasching/Steuer/Nitsche/Dickhäuser 2013, Fasching et al. 2011, Retelsdorf/Butler/Streblow/Schiefele 2010*), ihrem beruflichen Lernen (*Butler 2007, Dickhäuser/Butler/Tönjes 2007, Runhaar/Sanders/Yang 2010*) sowie ihrem beruflichen Erleben von Belastung (*Tönjes/Dickhäuser 2009, Tönjes/Dickhäuser/Kröner 2008*) im Zusammenhang stehen.

2.2 Zielorientierungen von Hochschuldozierenden

In der Primar- und Sekundarbildung ist das Konzept der Zielorientierungen bereits vielfältig zum Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden. Im Hochschulkontext existieren hingegen kaum Forschungsstudien, die explizit die lehrbezogenen Zielorientierungen von Hochschuldozierenden betrachten. Die einzigen bisherigen Arbeiten konnten lediglich aufzeigen, dass wissenschaftliches Personal an Hochschulen unterschiedliche persönliche Ziele verfolgt und dass sich dabei verschiedene Zielprofiltypen (primär auf die Lehre, die Studierenden oder sich selbst orientiert) identifizieren lassen (*Wosnitza/Helker/Hohbeck 2014*). Da sowohl Lehrerinnen und Lehrer an Schulen als auch Dozierende an Hochschulen über einen offiziellen Lehrauftrag verfügen und, unter Berücksichtigung didaktischer Fragestellungen, Lehr-Lern-Settings für ihre jeweilige Zielgruppe arrangieren, ist anzunehmen, dass entsprechende Erkenntnisse der schulbezogenen Forschung grundsätzlich auch für Hochschullehrende zutreffen. Jedoch haben Dozierende an Hochschulen neben ihrer Lehrtätigkeit noch weitere (z.B. administrative, forschungsbezogene) Aufgaben. Zudem können sich Hochschuldozierende auf die im Grundgesetz verankerte Freiheit von Forschung und Lehre berufen und verfügen über größere Freiräume in der Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen als Lehrerinnen und Lehrer an Schulen. Auch bezogen auf die Adressatinnen und Adressaten ergeben sich strukturelle Unterschiede hinsichtlich derer Vorerfahrung, Motivation etc. (*Siebert 2003*). Schließlich können didaktische Qualifikationen von Hochschuldozierenden nicht – wie bei Lehrerinnen und Lehrern nach einer Lehramtsausbildung – zu Beginn ihrer Lehrtätigkeiten vorausgesetzt werden (*Hölscher/Kreckel 2006*). Bezogen auf die Zielorientierung von Dozierenden folgt aus den skizzierten systemischen Unterschieden, dass die Erkenntnisse der schulbezogenen Forschung für den Hochschulkontext überprüft und ausdifferenziert werden müssen. Selbstbezogene Ziele von Dozierenden an Hochschulen dürften anders

ausgeprägt und zumindest teilweise auch mit anderen Mitteln erreicht werden können als im schulischen Kontext. Angenommen werden kann jedoch, dass die selbstbezogenen Ziele von Dozierenden für ihr Erleben und Verhalten in der Hochschullehre eine bedeutsame Rolle spielen.

2.3 Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds

Zielorientierungen haben sich als motivationspsychologisches Konstrukt zur Erklärung von Erleben und Verhalten in sozialen Lern- und Leistungssituationen etabliert. Aus der schulbezogenen Forschung existieren bereits fundierte Kenntnisse zu den Zielorientierungen von Lehrkräften. Dabei lassen sich Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Arbeitsvermeidungs- und Beziehungsziele unterscheiden. Deren Ausprägungen stehen in Zusammenhang mit beruflichem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte. Es gibt bislang jedoch keine Erkenntnisse, inwiefern die Grundannahmen aus dem schulischen Bereich auch für den Hochschulkontext gelten und das Konzept anwendbar ist.

3 Methode

Aufbauend auf den Forschungsarbeiten zu schulischen Lehrkräften untersucht die vorliegende Studie erstmalig die folgenden Fragestellungen:

- Verfolgen Dozierende in ihrer Lehre selbstbezogene Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Beziehungs- und Arbeitsvermeidungsziele?
- Sind im Hochschulkontext weitere Zielklassen bzw. spezifische Subkomponenten bedeutsam?
- Unterscheiden sich verschiedene selbstbezogene Ziele von Dozierenden in der Lehre im Hinblick auf ihre Wichtigkeit?

Mit Hilfe qualitativer, leitfadengestützter, halbstandardisierter Interviews wurden $N = 20$ Dozierende unterschiedlicher Fachrichtungen zweier deutscher Hochschulen (einer Universität und einer Fachhochschule) befragt. Deren Auswahl erfolgte nach den Prinzipien des *theoretical sampling*, um das Spektrum an Dozierendenmerkmalen möglichst breit in der Stichprobe zu repräsentieren (vgl. *Draucker/Martsolf/Ross/Rusk 2007*). Die Interviews dauerten im Schnitt vierzig Minuten ($M = 40.4$; $SD = 9.3$). Nach dem Interview wurden biographische Angaben sowie Daten zu der akademischen Stellung und Lehrerfahrung der Befragten mit einem kurzen standardisierten Fragebogen erfasst.

3.1 Stichprobencharakterisierung

30 Prozent der befragten Dozierenden waren jünger als 35 Jahre, 25 Prozent zwischen 36 und 45 Jahre alt und 45 Prozent zwischen 46 und 55 Jahre. 75 Prozent der Befragten waren männlich. Die Verteilung der Statusgruppen war durch eine hohe Spannweite charakterisiert: 75 Prozent waren promoviert, eine Person hatte noch keinen akademischen Grad und eine Person war habilitiert. 55 Prozent der befragten Personen hatten eine Professur inne, fünf Personen waren akademische Räte, drei waren wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und eine war Tutorin/Tutor. Sie hatten eine mittlere Lehrerfahrung von etwa zehn Jahren ($M = 10.4$; $SD = 5.8$).

3.2 Ablauf der Interviews

Die Probandinnen und Probanden wurden gebeten, sämtliche Fragen auf eine beliebige, von ihnen aktuell gehaltene Lehrveranstaltung zu beziehen. Um unterscheiden zu können, welche Ziele die Dozierenden von sich aus nannten und welche erst auf Nachfrage bestätigt wurden, unterteilte sich das Interview in zwei Teile: Im ersten Teil wurde nach allgemeinen selbstbezogenen Zielen gefragt („Worum geht es Ihnen persönlich in Ihrer Lehrveranstaltung? Welche auf sich selbst bezogenen Ziele verfolgen Sie hier?“). Die hierbei genannten Ziele wurden in der Auswertung als *spontan artikuliert* Ziele bezeichnet. Im zweiten Teil wurde gezielt nach den supponierten Zielklassen gefragt, wobei die Formulierung der Fragen derart gewählt wurde, dass lediglich eine bestimmte Zielrichtung angesprochen wurde, ohne dabei das Vorliegen entsprechender Ziele zu suggerieren (z. B. für Lernziele: „In Lehrveranstaltungen geht es in erster Linie um das Lernen der Studierenden. [...] Neben den Studierenden können auch die Dozierenden in Lehrveranstaltungen selbst etwas Neues lernen. Inwiefern geht es Ihnen darum, in Ihrer Veranstaltung selbst etwas dazulernen?“). Die hierbei genannten Ziele wurden separat als *reaktiv artikuliert* Ziele klassifiziert. Aus methodischer Sicht sollte demnach zusätzlich eruiert werden, inwieweit sich Dozierende in ihren spontan und reaktiv artikulierten Zielen unterscheiden. Gemeinsam mit den interviewten Personen erfolgte während des Interviews eine Segmentierung der einzelnen Ziele, indem jeweils ein Ziel schriftlich auf einem Kärtchen festgehalten wurde. Somit wurde sichergestellt, dass insbesondere die Anzahl und Disjunktheit der Ziele adäquat erfasst wurden. Nach Nennung eines Ziels wurden die Dozierenden gebeten, dessen Wichtigkeit („Wie wichtig ist Ihnen dieses Ziel?“) auf einer Likert-Skala einzuschätzen, die von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 10 (*sehr wichtig*) reichte. Abschließend wurden die Probandinnen und Probanden gefragt, ob sie weitere, bislang noch nicht genannte Ziele verfolgen.

3.3 Datenauswertung

Die Interviews wurden transkribiert und anschließend von zwei zuvor geschulten Ratern mit einem Kategoriensystem kodiert. Obwohl nach selbstbezogenen Zielen gefragt wurde, nannten viele Dozierende zunächst Lehrziele, die auf den Kompetenzzuwachs der Studierenden gerichtet waren – diese wurden als zusätzliche Kategorie in der Auswertung berücksichtigt. Somit differenziert das Kategoriensystem zwischen (1) selbstbezogenen Zielen, aufgefächert in Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Arbeitsvermeidungs- sowie Beziehungsziele und weitere selbstbezogene Ziele, (2) studierendenbezogenen Zielen, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden beziehen und (3) anderen Zielen, die den bisherigen Hauptkategorien nicht zugeordnet werden konnten. Die Interrater-Übereinstimmung belief sich auf $\kappa = .87$, was eine gute Objektivität der kategorisierten Interviewdaten indiziert.

4 Ergebnisse

Die absoluten und prozentualen Häufigkeiten der jeweiligen Zielorientierungskategorien sowie deren eingeschätzte Wichtigkeit finden sich in der nachfolgenden Tabelle. Hierbei sind pro Zielkategorie alle spontan und reaktiv artikulierten Ziele berücksichtigt sowie Beispiele aufgeführt, die von den Dozierenden genannt und später als das jeweilige Ziel kodiert wurden.

Tabelle: Art, Häufigkeit und Wichtigkeit der genannten Ziele

	Gesamt		Spontan		Wichtigkeit	
	f	%	f	%	Me	IQR
Selbstbezogene Ziele						
Lernziele	56	100	31	60	7.3	(6.3; 8.7)
<i>„[...] zu lernen, welche Lehrmethode kommt wie gut an, diese Erfahrung zu sammeln“; „[...] eigene Lösungsvorschläge bringen, die oft besser sind wie die Musterlösungen, sprich: Da lern ich auch was“</i>						
Annäherungsperformanzziele	36	95	15	30	7.0	(5.6; 8.8)
<i>„[...] dass ich so in Forschungskreisen als Kompetenz angesehen werde“; „Man möchte gute Lehre machen und von den Studierenden anerkannt werden und auch kompetent erscheinen“</i>						
Vermeidungsperformanzziele	10	45	0	0	8.0	(3.0; 10.0)
<i>„Von den Kollegen ist es mir schon wichtig, dass es da nicht heißt, ich sei nicht kompetent“; „[...] das würde ich nicht gerne aufkommen lassen, dass es heißt ich sei in diesem Fach nicht kompetent“</i>						
Arbeitsvermeidungsziele	19	85	1	5	6.0	(3.0; 9.0)
<i>„[...] mich ein bisschen freizuschaukeln, dass ich auch mehr Zeit für die Forschung hab“; „[...] also habe ich das Ziel, den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten“</i>						
Beziehungsziele	25	95	5	20	7.3	(6.8; 8.5)
<i>„Also mir geht es darum, dass das Verhältnis [mit den Studierenden] da recht gut ist“; „Also mir ist es wichtig, dass man da eine gewisse professionelle Distanz hat“</i>						
Weitere selbstbezogene Ziele	5	25	2	10	8.0	(8.0; 9.0)
<i>„Es ist mir wichtig, keine Lerngelegenheit zu verpassen“; „Es ist mit Sicherheit ein großes Ziel, mich auch selbst zu motivieren“</i>						
Studierendenbezogene Ziele	85	100	85	100	8.5	(8.1; 8.8)
<i>„Also ich denke das erste große Ziel ist immer, die Studierenden für das Thema zu begeistern“</i>						
Sonstige Ziele	4	20	2	10	7.5	(7.0; 8.0)
<i>„Also für mich ist es auch ein Ziel, dass die Uni gut da steht, also, dass sie einen guten Ruf hat“</i>						

Anmerkungen. N = 20. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten f der Zielnennungen, der prozentuale Anteil der Dozierenden, die diese nannten (%) sowie die Wichtigkeit gemittelt auf Gesamtpersonenebene mit Median und Interquartilabständen (auf einer Skala von 1 = gar nicht wichtig bis 10 = sehr wichtig). Zu den Kategorien sind Beispiele aus den Interviews angegeben.

Selbstbezogene Lernziele wurden von etwa der Hälfte der Dozierenden spontan genannt, auf Nachfragen gaben jedoch sämtliche Befragte an, entsprechende Ziele zu verfolgen. Diese Zielklasse fächerte sich in drei wesentliche Bereiche auf: Als besonders wichtig beschrieben wurde dabei das Lernziel, sich methodisch-didaktisch zu verbessern, indem beispielsweise neue Lehr-Lern-Methoden kennengelernt werden und die eigene Lehrkompetenz weiterentwickelt wird. Darüber hinaus erwies sich auch die fachliche Weiterentwicklung im Zusammenhang mit der Lehre – beispielsweise durch das Rezipieren von Fachliteratur oder durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen – als bedeutendes Lernziel der Dozierenden. Schließlich wurde auch das Dazulernen durch Beiträge, Erfahrungen oder Ideen der Studierenden als Antrieb der eigenen Lehrtätigkeit hervorgehoben. Annäherungsperformanzziele nannte spontan etwa ein Drittel der Dozierenden, nach gezielter Nachfrage aber auch nahezu alle

anderen Dozierenden. Sie waren zum einen auf den fachlichen Kontext bezogen, umfassten also den Wunsch, von anderen Expertinnen und Experten des Fachgebiets anerkannt und positiv wahrgenommen zu werden. Zum anderen richteten sie sich auch an die Studierenden und umfassten das Ziel, von diesen als kompetent bewertet zu werden. Dabei bezogen sie sich sowohl auf persönliches (direktes wie indirektes) Feedback als auch auf anonymisierte Evaluationsergebnisse. Einige der genannten Annäherungsperformanzziele bezogen sich generell auf Alltagssituationen und wurden für den Lehrkontext nicht weiter spezifiziert.

Vermeidungsperformanzziele wurden ausschließlich reaktiv, und zwar von etwa der Hälfte der Befragten, als relevante Antriebsquelle formuliert. Ähnlich wie bei den Annäherungsperformanzzielen kristallisierten sich bei dieser Zielklasse drei Unterbereiche heraus, die sich auf den fachlichen Kontext, auf die Studierenden und auf allgemeine, nicht weiter spezifizierte Alltagssituationen bezogen. Arbeitsvermeidungsziele wurden spontan nur von wenigen, auf Nachfrage jedoch von nahezu allen befragten Dozierenden genannt. Dabei erwiesen sich zwei Antriebsquellen als fundamental: Zum einen ging es den Befragten darum, mehr Zeit für die Forschung zu haben. Zum anderen zeigte sich bei den Dozierenden, die Arbeitsvermeidungsziele äußerten, ein Zielkonflikt mit anderen genannten Zielklassen: Um beispielsweise fachlich auf dem neuesten Stand bleiben zu können, müssten bewusst (auf die eigene Lehrtätigkeit bezogene) arbeitsminimierende Maßnahmen getroffen werden. Beziehungsziele wurden von etwa einem Viertel reaktiv und insgesamt von nahezu allen Dozierenden genannt. Hierbei waren zwei dominierende Ansichten vertreten: Zum einen gaben die Befragten an, das Ziel zu verfolgen, durch Hilfsbereitschaft, Offenheit und Fairness eine Nähe zu Studierenden aufzubauen. Gleichzeitig wiesen einige Befragte explizit darauf hin, bemüht zu sein, eine professionelle Distanz und eine gewisse respektvolle Hierarchie aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Weitere selbstbezogene Ziele wurden von zwei Dozierenden spontan und insgesamt von fünf Befragten genannt. Insgesamt waren dies jedoch nur fünf Ziele. Eines der dabei formulierten Ziele lautete: *„Es ist mir wichtig, keine Lerngelegenheiten zu verpassen, also zum Beispiel nicht die Möglichkeit, mich in einem Seminar weiterzuentwickeln, zu nutzen“*. Die dabei befragte Person brachte somit zum Ausdruck, dass sie keine kompetenzsteigernden Lerngelegenheiten verpassen wolle, was per Definition einem Vermeidungslernziel entspricht (jedoch nicht als Lernziel klassifiziert wurde, da die entsprechende Kategorie nur Annäherungslernziele umfasste).

Es zeigte sich, dass von allen befragten Dozierenden studierendenbezogene Ziele spontan genannt wurden (im Schnitt $M = 4.3$), also spezifiziert wurde, was die Studierenden lernen sollten. Nur vier andere Ziele (zwei davon spontan) wurden genannt. Zusammen mit den weiteren selbstbezogenen Zielen machten sie insgesamt weniger als 3.9 Prozent der Gesamtzielnennungen aus und waren entsprechend in ihrer Aussagekraft eingeschränkt.

Die erfassten quantitativen Angaben zur Wichtigkeit zeigten, dass alle erfassten Zielklassen als im Lehrkontext bedeutsam erachtet wurden. Dabei wurden Vermeidungsperformanz- und Beziehungsziele als am relativ wichtigsten und Arbeitsvermeidungsziele als am unwichtigsten eingestuft. Bei Vermeidungsperformanz- sowie Arbeitsvermeidungszielen lag die höchste Streuung vor.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte erstmalig, mittels qualitativer Interviews, die Bedeutsamkeit des theoretischen Konzepts der Zielorientierung für Hochschuldozierende. Die Ergebnisse legen zunächst nahe, dass die Differenzierung in studierenden- und selbstbezogene Ziele für den Hochschulkontext tragfähig ist – da beide Arten von Zielen genannt und als bedeutsam eingeschätzt wurden. Für die selbstbezogenen Ziele war die aus der Forschung zu schulischen Lehrkräften etablierte Unterteilung in Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Arbeitsvermeidungs- sowie Beziehungsziele erkennbar. Dabei ist zu erwähnen, dass auch die nicht erwartete Zielklasse der Vermeidungslernziele spontan genannt wurde (wenn auch nur einmal). Dies spricht dafür, diese Kategorie in zukünftigen Forschungen näher zu explorieren (vgl. *Elliot 2005*). Aus den Unterschieden zwischen spontan und reaktiv artikulierten Zielen lässt sich die Vermutung ableiten, dass unterschiedliche selbstbezogene Zielklassen zu einem unterschiedlichen Grad sozial erwünscht sind (z. B. Lernziele eher erwünscht, Arbeitsvermeidungsziele eher unerwünscht). Alternativ kann argumentiert werden, dass die verschiedenen Zielklassen zu einem unterschiedlichen Grad bewusst sind (z. B. Beziehungsziele).

In Gesamtzusammenschau indizieren die Ergebnisse, dass Dozierende in ihrer Lehrtätigkeit neben den auf den Lernerfolg der Studierenden gerichteten Lehrzielen typischerweise auch eine Reihe selbstbezogener und qualitativ sehr unterschiedlicher Ziele verfolgen. Die Studie erbrachte dabei innerhalb der Zielkategorien inhaltliche Differenzierungen, die unterstreichen, welche Bereiche eine Zielkategorie subsumiert (z. B. Unterteilung von Performanzzielen hinsichtlich ihrer Fokali auf Studierende, fachlichen Kontext oder Alltag). Dass zwischen Dozierenden substantielle interindividuelle Unterschiede in der Bedeutung dieser inhaltlich verschiedenen Zielklassen bestehen, wird bereits anhand der relativ kleinen Stichprobe deutlich (erkennbar an größeren Streuungen in der Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele). Ferner nannten die Dozierenden, obwohl sie lediglich nach selbstbezogenen Zielen in der Lehre gefragt wurden, auch Ziele, die auf den Forschungskontext fokussiert waren. Dies legt nahe, dass es für aufbauende Forschung ergebnisreich sein könnte, selbstbezogene Ziele im Forschungskontext simultan mit zu untersuchen. Da der Konnex aus Lehre und Forschung ein konstitutives Element von Hochschulen darstellt, der in beiden Bereichen kontinuierliche Weiterentwicklung erfordert, ist insbesondere die Überlappung der Zielorientierungen in diesen beiden Bereichen ein fruchtbarer Ausgangspunkt weiterer Forschungsarbei-

ten zur Motivation von Hochschuldozierenden. Aufbauende Arbeiten sollten ferner adressieren, inwieweit das kompetenzbezogene Lernverhalten und die Lehrqualität von Hochschuldozierenden tatsächlich wie angenommen von den Ausprägungen ihrer Zielorientierungen abhängen (vgl. *Dickhäuser/Tönjes 2008*). Die vorliegende Studie liefert dafür einen zentralen Ausgangspunkt, da sie erstmalig das Vorliegen von differenziellen Zielorientierungen bei Hochschuldozierenden attestiert und ein empirisch noch zu überprüfendes Dimensionsmodell präsentiert. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass durch die offene Interviewmethode eine umfassende Greifbarmachung des theoretischen Konzepts der Zielorientierung bezogen auf die Hochschullehre erfolgen konnte. Dies schlägt sich insbesondere in den inhaltlichen Ausdifferenzierungen der jeweiligen Zielklassen nieder. Aufgrund des dieser Studie zugrundeliegenden qualitativen Designs und der daraus resultierenden eingeschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse sind die erhaltenen Resultate zwar als vorläufig zu erachten, liefern aber dennoch vielversprechende Hinweise auf die Fruchtbarkeit des theoretischen Konzepts der Dozierendenzielorientierung für die Hochschulforschung.

Literatur

Butler, Ruth (2012): Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. In: *Journal of Educational Psychology* 104, 2012, S. 241–252

Butler, Ruth (2007): Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking. In: *Journal of Educational Psychology* 99, 2007, S. 241–252

Butler, Ruth; Shibaz, Limor (2008): Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. In: *Learning and Instruction* 18, 2008, 5, S. 453–467

Dickhäuser, Oliver; Butler, Ruth; Tönjes, Britt (2007): Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, 2007, 3, S. 120–126

Dickhäuser, Oliver; Tönjes, Britt (2008): Lern- und Leistungsziele von Lehrkräften. Ein neuer Blick auf das, was Lehrer antreibt. In: Stadler-Altmann, Ulrike; Schindele, Jürgen; Schraut, Alban (Hrsg.): *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn, S. 284–291

Draucker, Clare B.; Martsof, Donna. S.; Ross, Ratchneewan; Rusk, Tom B. (2007): Theoretical sampling and category development in grounded theory. In: *Qualitative Health Research* 17, 2007, 8, S. 1137–1148

Dresel, Markus; Fasching, Michaela, S.; Steuer, Gabriele; Nitsche, Sebastian; Dickhäuser, Oliver (2013): Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and student motivation. In: *Psychology* 4, 2013, S. 572–584

Dweck, Carol S. (1986): Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist* 41, 1986, S. 1040–1048

Elliot, Andrew J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, Andrew J.; Dweck, Carol S. (Hrsg.): Handbook of competence and motivation. New York, S. 52–72

Elliot, Andrew J.; McGregor, Holly A. (2001): A 2x2 achievement goal framework. In: Journal of Personality and Social Psychology 80, 2001, S. 501–519

Fasching, Michaela S.; Dresel, Markus; Dickhäuser, Oliver; Nitsche, Sebastian (2011): Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. In: Journal of Educational Research Online 2, 2011, S. 9–33

Hölscher, Michael; Kreckel, Reinhard (2006): Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1, 2006, 1, S. 62–81

Hulleman, Chris S.; Schrager, Sheree M.; Bodmann, Shawn M.; Harackiewicz, Judith M. (2010): A meta-analytic review of achievement goal measures. In: Psychological Bulletin 136, 2010, S. 422–449

Maehr, Martin L.; Zusho, Akane (2009): Achievement goal theory. In: Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (Hrsg.): Handbook of motivation at school. New York, S. 77–104

Morris, David B.; Usher, Ellen L. (2011): Developing teaching self-efficacy in research institutions. In: Contemporary Educational Psychology 36, 2011, S. 232–245

Nicholls, John G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: Psychological Review 91, 1984, S. 328–346

Norton, Lin; Richardson John T. E.; Hartley, James; Newstead, Stephen; Mayes, Jenny (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. In: Higher Education 50, 2005, S. 537–571

Pekrun, Reinhard (1988): Emotion, Motivation und Persönlichkeit. München/Weinheim

Pintrich, Paul R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In: Educational Psychology Review 14, 2004, S. 385–407

Pintrich, Paul R. (2000): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. In: Journal of Educational Psychology 92, 2000, 3, S. 544–555

Retelsdorf, Jan; Butler, Ruth; Streblov, Lilian; Schiefele, Ulrich (2010): Teachers' goal orientations for teaching. In: Learning and Instruction 20, 2010, 1, S. 30–46

Rindermann, Heiner (2009): Lehrevaluation – Einführung und Überblick zur Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Landau.

Runhaar, Piety; Sanders, Karin; Yang, Huadong (2010): Stimulating teachers' reflection and feedback asking. In: Teaching and Teacher Education 26, 2010, 5, S. 1154–1161

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München

Tönjes, Britt; Dickhäuser, Oliver (2009): Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 41, 2009, 2, S. 79–86

Tönjes, Britt; Dickhäuser, Oliver; Kröner, Stephan (2008): Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 22, 2008, 2, S. 151–160

Wosnitza, Marold; Helker, Kerstin; Lohbeck, Lucas (2014): Teaching goals of early career university teachers. In: International Journal of Educational Research 65, 2014, S. 90–102

Young, Kathy J.; Kline, Theresa J. (1996): Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback. In: Canadian Journal of Behavioural Science 28, 1996, S. 43–51

Manuskript eingereicht: 24.12.2014
Manuskript angenommen: 23.07.2015

Anschrift der Autoren und Autorinnen:

Martin Daumiller, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Lehrstuhl für Psychologie
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86135 Augsburg
E-Mail: Martin.Daumiller@phil.uni-augsburg.de
<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/psychologie/psycho1/team/daumiller/>

Paula Figas, B.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Projekt EVELIN
Hochschule Kempten
Bahnhofstraße 61
87435 Kempten
E-Mail: paula.figas@hs-kempten.de
<http://www.hochschule-kempten.de/metanavigation/personen/detailansicht?typo3state=persons&lsfid=1000818>

Prof. Dr. Markus Dresel
Lehrstuhlinhaber
Lehrstuhl für Psychologie
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86135 Augsburg
E-Mail: Markus.Dresel@phil.uni-augsburg.de
<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/psychologie/psycho1/team/dresel/>