

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (42)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2442W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Zwischen zugewandter Fürsorge, enthusiastischer Fachbegeisterung und charismatischer Persönlichkeit

Wie erklären sich Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger ihren Erfolg?

PETER TREMP, MARIJA STANISAVLJEVIĆ & FALK SCHEIDIG

Zusammenfassung

Lehrpreise prämiieren Lehrleistungen. Sie honorieren eine Person und zielen auf eine erhöhte Bedeutung der akademischen Lehre. Preisträgerinnen und Preisträger werden als beispielgebend präsentiert. Mit Blick auf die Funktion als Rollenmodell für gute Hochschullehre gewinnt die Frage Bedeutung, wie die Prämierten den Erhalt des Preises deuten. Wie erklären sich Preisträger:innen ihren Lehrpreisgewinn? Welche eigenen Werthaltungen und Rollenverständnisse werden ursächlich vermutet? Oder ist der Preisgewinn lediglich Glück oder Zufall zu verdanken? Der Beitrag präsentiert und diskutiert die Ergebnisse einer Befragung von Preisträger:innen des „Credit Suisse Award for Best Teaching“, der sich als bedeutendste lehrbezogene Auszeichnung an Schweizer Hochschulen etabliert hat.

Schlüsselwörter: Lehrpreise; Lehrqualität; Hochschuldidaktik

Between dedicated pastoral care, academic enthusiasm and charisma

How do teaching award winners interpret their success?

Abstract

Teaching awards recognise significant contributions to teaching and learning. They celebrate and give credit to special teaching accomplishments and generally aim to raise the visibility and significance of academic teaching and learning. Award winners are regarded as leading by example. In view of their function as a role model for excellent teaching and learning in higher education, it is important to ask how they interpret their award. How do they explain their success? In their own view which of their own beliefs and values have been central to the recognition of their teaching practices? Or was the presentation of the award merely a matter of luck or even coincidence?

This article presents and discusses the results of a survey of award winners of the “Credit Suisse Award for Best Teaching”, which has established itself as the most important teaching-related award at Swiss universities.

Keywords: Teaching awards; Teaching quality; Higher Education Teaching and Learning

1 Lehrpreise als akademische Auszeichnungen

Auszeichnungen für Akademikerinnen und Akademiker gibt es schon lange, sie waren aber lange Zeit hauptsächlich auf Forschungsleistungen bezogen. Für reputationsstarke akademische Preise trifft diese Forschungsorientierung bis heute zu.

Lehrpreise demgegenüber sind ein jüngeres Phänomen, insbesondere in den deutschsprachigen Ländern. In der Schweiz beispielsweise gab es zwar bereits in den 1990er-Jahren vereinzelte Initiativen (insbesondere von Studierenden), der hauptsächliche Anstoß für Lehrpreise erfolgte aber durch die Jubiläumsstiftung der Credit Suisse (CS). Diese stellt den Hochschulen je eine jährliche Preissumme von 10.000 Franken zur Verfügung. Der Preis wurde erstmals 2006 an damals sechs Universitäten vergeben. Inzwischen beteiligen sich 17 Hochschulen an dieser Preisvergabe (darunter auch Fachhochschulen). Mit dem Preis wurden seither rund 260 Personen ausgezeichnet. Auch wenn einige dieser Hochschulen ergänzende Lehrpreise vergeben, so hat sich dieser CS-Preis als wohl bedeutendste Lehrauszeichnung im Schweizer Hochschulkontext etabliert, wenn er auch in Ausstrahlung und Reputation einigen Forschungspreisen deutlich nachsteht.

1.1 Was ist mit Lehrpreisen beabsichtigt?

Mit Lehrpreisen wird insbesondere die Absicht verfolgt, gute Lehre sichtbar zu machen und damit Anregungen für Lehrentwicklung zu bieten. Zugleich wird eine stärkere Beachtung der Lehre als zentrale akademische Tätigkeit angestrebt. Vor allem aber prämiieren Lehrpreise besondere Lehrleistungen, sie honorieren Personen oder Personengruppen für ihre erbrachte – eben: ausgezeichnete (!) – Lehrtätigkeit (Trempe, 2010).

Bettina Heintz interpretiert in ihrer „Soziologie der Rangliste“ (Heintz, 2019) Preise und Auszeichnungen „trotz ihres binären Charakters“ (Heintz, 2019, S. 45) als implizite Rangliste. Hier wird nicht nur verglichen, sondern auch bewertet und diese Bewertung in eine Rangskala überführt. Es handelt sich also um zwei Operationen, „die zwar empirisch zusammenlaufen, analytisch aber zu unterscheiden sind“ (Heintz, 2019, S. 52): die „Einstufung von Vergleichsobjekten als gleichartig (Kategorisierung)“ und darauf aufbauend die „Feststellung ihrer Verschiedenheit (Vergleichskriterium)“, also eine „Kombination von Gleichheitsunterstellung und (gradualisierter) Differenzbeobachtung“ (Heintz, 2019, S. 52).

Die Herausforderung bei der Vergabe von Lehrpreisen besteht u. a. darin, Lehrqualität systematisch auszudifferenzieren und dabei die unterschiedlichen Lehrbedingungen zwischen den Studiendisziplinen, den Lehrveranstaltungstypen und den Personalkategorien zu berücksichtigen, exzellente Lehre also sowohl kontextsensitiv als auch gleichzeitig kontextunspezifisch zu beschreiben.

1.2 Wie werden Lehrpreise vergeben?

Geeignete Vergabemodalitäten sind notwendig, um dem Preis die notwendige Akzeptanz zu sichern. Herausfordernd bleibt allerdings, dass die angesetzten Vergleichskriterien meistens schwierig zu operationalisieren sind. Die Legitimation der Preisvergabe erfolgt deshalb weitgehend durch das Verfahren. Entsprechend sind die beteiligten Hochschulen bemüht, diese Prozesse transparent darlegen zu können. Gleichwohl bleibt – wie bei vielen anderen Preisvergaben und Auszeichnungen – oftmals die Frage zurück, warum gerade diese Person und nicht eine andere den Preis gewonnen hat, handelt es sich bei solchen Preisvergaben doch um *willkürarme Ermessensentscheide*.

Mit dem „Credit Suisse Award for Best Teaching“ sind keine exakten Vorgaben an die beteiligten Hochschulen verbunden, vielmehr wird die Festlegung der genauen Vergabemodalitäten den einzelnen Hochschulen übertragen. Entsprechend unterscheiden sich dann beispielsweise die inhaltlichen Kriterien und Prozesse der Auslobung – so zum Beispiel in Bezug auf die Personengruppe, die bei Nominierungen und späterer Wahl der Preisträger:innen einbezogen wird. Insbesondere stellt sich dabei die Frage, welche Bedeutung den Studierenden in diesem Zusammenhang zukommt. Während einige Hochschulen das ganze Verfahren den Studierenden übergeben, sind sie andernorts vorschlagsberechtigt und/oder in den jeweiligen Jurys vertreten oder vielleicht nur indi-

rekt über studentische Lehrveranstaltungsevaluationen mitbeteiligt – werden diese denn für die Preisvergabe berücksichtigt.

Eine ergänzende Frage stellt sich nach der adäquaten Datenbasis, die eine Preisvergabe fundiert. Werden die bereits erwähnten Lehrveranstaltungsevaluationen beigezogen, obwohl diese an den Hochschulen eine andere Hauptfunktion erfüllen müssen? Sind vielleicht die Anwärter:innen auf den Preis aufgefordert, ein dokumentierendes Dossier einzureichen?

Und welches sind die Kriterien, die Lehrqualität messen und vergleichen sollen? Geht es um Lehrinnovation oder eher um langjährige solide Praxis, um Lehrengagement über die Lehrveranstaltung hinaus oder um Lernleistungen von Studierenden? Wird Lehre allgemein zum Thema oder ist eine bestimmte Lehraufgabe ins Zentrum gerückt – und ändert sich dieser Fokus jährlich?

Die Schweizer Hochschulen, die sich an diesem CS-Lehrpreis beteiligen, haben also solche Fragen zu klären – und sie tun dies in unterschiedlicher Art. Die Entscheidung für bestimmte Vergabemodalitäten bedeutet gleichzeitig eine Vorstrukturierung von Erfolgswahrscheinlichkeiten für einzelne Dozierende.

Die große Mehrheit der Lehrpreise im deutschsprachigen Raum wird, ähnlich wie der CS-Award, innerhalb der Einzelhochschule vergeben, einige wenige innerhalb disziplinärer Communitys. In Deutschland (Ars legendi-Preis, vergeben durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft¹) und Österreich (Ars Docendi-Staatspreis, vergeben durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung²) haben sich nationale Lehrpreise etablieren können, wobei sich die Verfahren je unterschiedlich gestalten. Mit dieser nationalen Auslobung sind – im Vergleich zu den lokalen Lehrpreisen – Ausstrahlung und Reichweite stark erhöht bei gleichzeitig deutlicher Ausweitung des Bewerbungsfeldes. Damit stellen sich die oben erwähnten Fragen der Vergleichbarkeit hier in akzentuierter Form. Zudem geht mit nationalen Lehrpreisen auch ein Wettbewerb unter den Hochschulen einher.

2 Wie erklären sich Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger ihren Erfolg?

2.1 Schweizer Lehrpreisstudie

Selbstredend sind es nicht die Vergabebedingungen oder die formalen Rahmungen, sondern die Preisträger:innen selbst, die den Unterschied machen und eine „ausgezeichnete“, preisgekrönte Lehre gestalten, die also tagtäglich Studierende für ihre Fächer begeistern, zum Nachdenken animieren, die Praxis der Forschung vermitteln oder Wissenschaft und Praxis in Relation setzen.

Studien zu Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträgern widmen sich denn auch vornehmlich den Lehrkonzepten und -haltungen (so zum Beispiel Dunkin & Precians, 1992; Lowman, 1996; Kember, 2000; Hativa et al., 2001; Kember & McNaught, 2007; Bethel et al., 2021).

Unsere Befragung der Gewinner:innen des CS-Lehrpreises interessierte sich u. a. für die Einschätzung der Lehrenden, was den Preisanspruch betrifft: Wie interpretieren sie den Gewinn des Lehrpreises, welchen Besonderheiten ihrer Lehre schreiben sie ihren Erfolg zu? Und grundsätzlich: Wie erklärbar ist ihnen diese Preisvergabe? Um ihre Sicht und die subjektive Wahrnehmung auf ihr Handeln und Wirken analytisch nachvollziehen zu können, wurde folgende offene Frage formuliert „Wie erklären Sie sich den Gewinn Ihres Preises?“

Diese Frage haben wir im Jahr 2020 insgesamt 196 Hochschullehrenden an schweizerischen öffentlichen Hochschulen gestellt, die zwischen 2006 und 2019 den CS-Award gewonnen haben. Nicht kontaktiert wurden 19 Gewinner:innen von privaten Hochschulen, die allerdings – was die Studierendenzahl betrifft – in der Schweiz eine untergeordnete Rolle spielen. 131 Lehrpreisträger:innen füllten schließlich den Fragebogen aus (90 Personen die deutsche Fassung, 41 die französische Fassung; Rücklauf insgesamt 66.8 %) und beantworteten damit auch die genannte Frage.

1 <https://www.stifterverband.org/ars-legendi-preis>

2 <https://gutelehre.at/ars-docendi>

Die Stichprobe (N = 131) lässt sich wie folgt beschreiben: Die Verteilung der Antwortenden betreffend Geschlecht entspricht in etwa der Verteilung aller CS-Award-Gewinner:innen, nämlich 25.2 % weiblich, 73.3 % männlich. Das Durchschnittsalter betrug – im Jahr des Gewinns – 46.5 Jahre (SD = 8.4 Jahre) bei einer durchschnittlichen Lehrerfahrung von 13.9 Jahren (SD = 8.3 Jahre). Was die Personalkategorien (Rubriken gemäß Kategorisierung des schweizerischen Bundesamts für Statistik BfS) angeht, so zeigt sich: 58.8 % arbeiteten als Professor:in oder Dozent:in mit personeller Führungsverantwortung, 26.0 % als Dozent:in ohne personelle Führungsverantwortung, 10.7 % als Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, 3.8 % als Assistent:in oder Doktorand:in, 0.8 % als Direktionsmitglied. Dabei sind alle Disziplingruppen (erneut gemäß Kategorisierung BfS) vertreten, wobei die meisten Gewinner:innen (22.1 %) der Gruppe „Geisteswissenschaften und Künste“ zugeordnet werden können, gefolgt von „Wirtschaft, Verwaltung und Recht“ (19.1 %).³

Wie antworteten die Lehrpreisträger:innen auf unsere Frage? Ausgehend von Selbstbeschreibungen und -wahrnehmungen und in der Tradition von Peter Berger und Thomas Luckmann (1969) gilt es dabei anhand der Antworten auf die offene Frage die soziale Wirklichkeit aus Sicht der Handelnden auszuarbeiten. Wie erklären sich die Beteiligten ihre Lebenswirklichkeiten, wie begründen sie ihre Handlungen, welche Erklärungsmuster kommunizieren sie? Was ist für Handelnde relevant, welche Zusammenhänge stellen sie her und was taucht in ihren Selbstbeschreibungen und Selbsttypisierungen gar nicht auf? Welche selbst wahrgenommenen Handlungsoptionen werden kommuniziert?

Die Antworten der Befragten auf die offene Frage wurden im Sinne der Grounded Theory codiert und analysiert. Die Grounded Theory wurde hierbei nicht in ihrer ursprünglichen Idee als umfassendes Forschungsprogramm (Strauss & Glasser, 1998) mit drei sukzessive aufeinander bezogenen und ineinander greifenden Schritten der Datenerhebung, Datenanalyse und Kontrastierung bzw. theoretisches Sampling, theoretisches Kodieren und Kontrastierung (vgl. Strauss, 2011) verwendet. Wir verstehen Grounded Theory als qualitative Methodologie (GTM) (Strübing, 2021; Mey & Mruck, 2019), die das gesamte Forschungsvorhaben rahmt und konstituiert. Sie wird als Verfahren zur Kodierung angewendet, in deren Zentrum offene, induktive Datenanalyse steht. Der Datenkorpus wird systematisch, methodisch kontrolliert in drei Schritten kodiert (vgl. Breuer et al., 2018: S. 248 ff.) und analysiert. Die erste Annäherung an das Material erfolgt mithilfe der offenen Kodierung (induktiv) und ohne vordefinierte Kodiersysteme. Wie Nicola Bücker (2020) darlegt, sind die primäre Orientierung am Datenmaterial, sukzessive Offenheit im Umgang mit Daten sowie Verzicht auf ausgearbeitete Kodiersysteme oder die Quantifizierung der Ergebnisse die wichtigsten Unterschiede nach Grounded Theory arbeitender Analysen gegenüber den qualitativen Inhaltsanalysen, wie sie von Udo Kuckartz (2018) oder Philipp Mayring (2010) entwickelt wurden.

Die erste, offene Analyse der Daten bildet sich in Codes ab, die auf einer deskriptiven Ebene das Datenmaterial strukturieren, beschreiben, Phänomene benennen etc.⁴ Der zweite Schritt geht mit einer weiteren, strukturierenden Verdichtung des Datenmaterials einher (axiale Kodierung). Dabei werden unter systematischem Einbezug der vorab entwickelten offenen Codes „erklärende Bedeutungsnetzwerke“ (Strübing, 2017, S. 45) zwischen Codes gebildet. Die Interdependenzen und Beziehungsmuster zwischen Codes werden ausgearbeitet, um die analysierten Strukturen in ihrer Komplexität abzubilden. Die Codes werden im letzten Schritt sukzessive in Kategorien überführt. Wichtig zu betonen ist, dass die Prozesse der Kodierung und Kategorienbildung analytisch sind und durchaus miteinander verschränkt (Mey & Mruck, 2019, S. 14). Kategorien spiegeln schließlich bestimmte, für das analysierte Phänomen typische Muster wider und rekurren dabei auf bestehende (sozial-)theoretische Konzepte. Mit dem Rückgriff auf bestehende sozialtheoretische Konzepte oder Theorien bei gleichzeitiger systematischer Entwicklung der Kategorien aus den Daten heraus kann das analysierte Phänomen sowohl theoretisch gerahmt wie in seiner spezifischen Ausformung und besonderer Ausprägung – im Sinne einer idealtypischen Verdichtung (Kluge & Kelle, 2010) – dargelegt werden. Dies

3 Der vorliegende Beitrag präsentiert eine Teilauswertung unserer Daten. Ergänzende Auswertungen finden sich in Scheidig & Tremp (2020), Tremp & Scheidig (2021) sowie Scheidig & Tremp (2024).

4 Zu unterschiedlichen Heuristiken des offenen Kodierens vgl. bspw. Strübing (2021).

bedeutet, dass die Antworten auf die offene Frage interpretativ analysiert und ebenso gruppiert werden. Die Kategorien bilden verdichtete und interpretativ (mit Zugriff auf bestehende sozialtheoretische Konzepte) ausgearbeitete Typen ab. Somit verfolgt dieser analytische Zugriff auf Daten keine quantifizierende Logik und steht explizit nicht für trennscharfe, kategoriengeleitete oder kategorienabbildende Ausarbeitung sozialrelevanter Merkmale (Mey, 2021).

Die folgende Ergebnisdarlegung fokussiert auf die ausgearbeiteten Kategorien, die die individuellen Erklärungsmuster der Lehrenden abbilden. Wie wir zeigen werden, stellt die Lehre hierbei nur einen der möglichen mannigfaltigen Faktoren dar, den die Handelnden ins Feld führen, wenn sie über den Gewinn ihres Lehrpreises reflektieren. Dabei legen sie ihre Rolle als Lehrende unterschiedlich aus und gestalten diese entsprechend aus.

2.2 Analyse: Lehrpreise und ihre Begründungszusammenhänge

Wie erklären sich die Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger ihren Gewinn? Bei der Beantwortung dieser offenen Frage reflektieren die Lehrpreisträger:innen über die von ihnen selbst definierten und aus ihrer Sicht ursächlichen Erklärungs- und Begründungsmuster ihres Preises. Die Interpretation der Daten zeigt, dass Preisträger:innen das Glück, eine klare Wertorientierung in der Lehre oder eine gute Rollenperformanz als zentral für ihren Preisgewinn definieren. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargelegt, wobei direkte Wiedergaben aus erhaltenen Antworten als Zitate gekennzeichnet sind. Wichtig zu betonen ist, dass es sich hierbei um analytische Unterscheidungen und im Sinne des interpretativen Paradigmas (Rosenthal, 2014) ausgearbeitete Kategorien handelt.

2.2.1 Erfolg dank Glück

Die Hauptkategorie (Core Category (Strauss, 2011)) Glück bildet das Spektrum jener Antworten ab, die nicht eigenes Tun und Handeln ursächlich für den Gewinn sehen und sich zwischen Unkenntnis des Vergabeverfahrens und spekulativem Raten über die Gründe bewegen. Den Lehrpreis verdanken diese Lehrenden dem „Zufall“⁵ oder dem „Glück“. Auch Schicksal wird in dieser Gruppe der Lehrenden thematisiert, da der Preis „aus dem heiteren Himmel“ kam. Dieser Gruppe lassen sich zudem auch Antworten zuordnen, die Zusammenhänge zwischen dem Gewinn und strukturellen, organisationalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Veranstaltungen herstellen. Die Preisträger:innen spekulieren darüber, ob das eigene Geschlecht eine Rolle gespielt hat, ob institutionelle Vergaberegeln oder die curriculare Anbindung der Module für die Vergabe wichtig waren, wie folgendes Zitat illustriert: „the course fits the theme given in that year“.

Die Interpretation der Antworten lässt darauf schließen, dass diese Gruppe der Preisträger:innen nicht das eigene Handeln als ursächlich für die Preisverleihung sieht. Vielmehr beschreiben sie Zusammenhänge, welche die Begründungen externalisieren und sie von den Handlungsspielräumen der eigenen Person entkoppeln. Man war zur „richtigen Zeit am richtigen Ort“ oder beurteilt die Preisvergabe als einen „politischen Entscheid“ seitens der Hochschulleitung.

2.2.2 Erfolg dank Wertorientierung in der Gestaltung der Lehre

Geradezu diametral der ersten Kategorie entgegen bündelt die zweite Hauptkategorie jene Antworten, die vornehmlich eigenes Tun als ursächlich für den Preisgewinn thematisieren. Diese Preisträger:innen haben den Preis gewonnen, weil sie dies oder jenes und zwar genau so gemacht haben: Das eigene Handeln und die damit verbundene Wertorientierung ist entscheidend für den Preisgewinn. Was alle Antworten dieser Gruppe verbindet, ist, dass sie eine – aus der Sicht der Handelnden: gute – Hochschullehre als zentralen Leitwert definieren. Die Preisträger:innen beschreiben wichtige Orientierungen und Kriterien, die für die Gestaltung ihrer Lehre eine zentrale Rolle spielen. Für diese Gruppe ist die Gestaltung der Hochschullehre ursächlich für den Preisgewinn und sie lassen

5 Im Folgenden markieren die Einführungs- und Schlussklammern alle wörtlichen Wiedergaben der Befragten.

sich dabei emotional in die Lehre involvieren, haben eine große Leistungsbereitschaft oder richten ihre Lehre an den Prinzipien der Hochschuldidaktik aus. Es lassen sich drei Ausprägungen unterscheiden:

- a) *Erfolg durch Affektivität*: Emotionale Wertorientierung und Bindung spielt in dieser idealisierten Einstellung zur Berufstätigkeit eine zentrale Rolle. Lehrende lehren, weil – wie sie beschreiben: „I love my job“; „I Love Teaching“. Sie lieben ihren Beruf, ihre Lehrtätigkeit. Sie beschreiben Begeisterung für die Lehre, empfinden sie nicht als Pflicht, sondern als Berufung, die „Herzblut“ erfordert und mit „Leidenschaft“ erfüllt wird. „Begeisterung“ fasst stichwortartig und am treffendsten diese Begründungsstränge zusammen. Diese Gruppe der Lehrenden empfindet lebhaftige Begeisterung für die Lehre an sich. Ihr „ausserordentliches Engagement“ spornt sie an und geht über die einzelnen Veranstaltungen hinaus. Es sind Lehrende, die sich für ihre Lehre „einsetzen“ und entsprechend eine „höhere Gewichtung der Lehre“ fordern.
- b) *Erfolg durch Leistung*: Ganz im Sinne einer wettbewerblichen Skalierung stellt diese Gruppe der Lehrenden ihre Veranstaltungen in komparativen Kontext zu anderen Veranstaltungen oder Kolleg:innen. Für den Erfolg entscheidend ist harte Arbeit. Man hat gewonnen, weil man „sehr hohe[n] Standards im Vergleich“ hatte, „im Gegenteil zu vielen Kollegen“, und „kontinuierlich“ gearbeitet oder „intensive Vorarbeit“ geleistet hat. Die „Leistung“ hat die „Jury überzeugt“, man hat seine „Hausaufgaben gemacht“, vor allem und in etlichen Ausführungen: „J’ai investi beaucoup de temps“. Um den Erfolg zu beschreiben, wird dabei auch auf numerische Skalierungen und Vergleiche zurückgegriffen: Es sind dies „grosse Vorlesungen“, „Flaggschiffe“, mit „grand nombre d’étudiants (300+)“ oder „plus large échelle au travers de MOOCs“. Die Lehre dieser Gruppe der Preisträger:innen ist mit dem Bemühen um die Leistungen und Anstrengungen verbunden: Es ist die Arbeitsanstrengung, die zum Erfolg führt.
- c) *Erfolg durch Orientierung an den hochschuldidaktischen Prinzipien*: Diese Gruppe der Lehrenden erklärt ihren Erfolg durch reflektierte Ausgestaltung der Lehre, die mit systematischen Überlegungen und methodischen Kompetenzen einhergeht. Lehrende stellen kausale Zusammenhänge zwischen dem Preisgewinn und methodischer Durchdringung ihrer Lehre her, wobei hauptsächlich Lehrmethoden, Lehrformate und Lehrkonzepte ursächlich thematisiert werden. Weder emotionale Gefühlslagen noch Ansporn der wettbewerblichen Situation führen zum Erfolg, sondern: „méthodes pédagogiques novatrices“, „l’approche didactique“, „innovative Idee“, „Neuartige Ausbildungsstrategie“, „Innovatives Konzept, das klassische mit neuen didaktischen Konzepten verbindet“, „Projektbezogene Arbeit“ oder „Aktivierung von Studierenden“. Expliziter geht es dabei um „Kompetenzen“ und „Kompetenzvermittlung“, „Praxisbezug“ und Besuch didaktischer Weiterbildungsangebote, die wichtig für den Preisgewinn erscheinen. Auffallend ist der enorme Stellenwert der Innovation, Originalität und Experimentierfreude, die stetig perpetuiert werden: „innovative Idee“, „innovative Methodik“, „experimentieren mit Lehrformen“, „l’originalité de l’approche didactique“, „méthodes pédagogiques novatrice“. Preisgekrönte Lehre ist keine traditionsreiche Lehre, sondern eine, die auf Innovation und neuartige didaktische Konzepte setzt.

Schlussfolgernd für die Hauptkategorie Erfolg dank Wertorientierung bei der Gestaltung der Lehre lässt sich feststellen, dass diese Lehrenden eine analytisch-reflexive Bezugnahme zu ihrer Lehre einnehmen. Ihre Handlungen in der Hochschullehre weisen große Emotionalität oder große Leistungen auf und orientieren sich an der Hochschuldidaktik. Es sind dies Wertorientierungen und Einstellungen der Lehrenden, die für ihr Handeln ursächlich sind.

Ist es überraschend, dass keine Antwort traditionsreiche Lehre thematisiert? Kein:e Preisträger:in interpretiert den Preisgewinn mit dem Verweis auf verfestigte Lehrtraditionen, im Sinne von: Ich gestalte meine Veranstaltung, wie man das schon immer gemacht hat, wie ich das in meinem Studium selbst erlebt habe, oder ähnlich.

2.2.3 Erfolg dank guter Rollenperformanz

Die dritte Hauptkategorie bündelt all jene Antworten, die das Rollenverständnis der Hochschullehrenden reflektieren. Als ursächlich für den Lehrpreisgewinn thematisieren diese Beschreibungen das Beziehungsgeflecht zwischen Lehrenden, Studierenden und ggf. Hochschule – somit beleuchtet diese Kategorie eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis und der individuellen Rollenperformanz als Lehrende:r.

Im Unterschied zur vorangehenden Kategorie beschreiben diese Lehrenden nicht ausschließlich Wertorientierungen als ursächlich für ihren Erfolg. Vielmehr realisiert sich ihr Agieren in einem Beziehungsgeflecht – mit Studierenden, anderen Lehrenden oder (in) der Hochschule. Dabei werden eben jene Erwartungshaltungen thematisch, die mit dem Rollenverständnis als Hochschullehrende einhergehen. Am offensichtlichsten wird die individuelle Auslegung des Rollenverständnisses in jenen Antworten, die neben der eigenen ausgezeichneten Lehre auch Forschung thematisieren. Ein traditionsträchtiges Rollenverständnis von Hochschullehrenden geht von einer Verbindung von Forschung und Lehre aus. Im aktuellen Hochschulalltag wird jedoch die Forschung – quantifiziert anhand der Anzahl der Forschungsanträge und der zählbaren Outcomes (Publikationen) – höher gewichtet als die Hochschullehre. Lehrpreisträger:innen thematisieren dieses (Miss-)Verhältnis, wenn sie beschreiben, wie sie sich für „eine höhere Gewichtung der Lehre analog der Forschung“ einsetzen oder sich für die Lehre „zulasten von Forschungsambitionen“ engagieren. Sie beobachten somit einen Rollenkonflikt, der sich zugespitzt als Forschung vs. Hochschullehre beschreiben lässt. Die individuelle Rollenperformanz kollidiert hier mit vermuteten und/oder im Feld vermittelten Erwartungshaltungen.

Die Hauptkategorie Erfolg durch gute Rollenperformanz lässt sich im Folgenden durch vier Ausprägungen beschreiben. Die Ausprägungen beschreiben vier unterschiedliche Auslegungen und Interpretationen der eigenen Rolle als Hochschullehrende – es geht also um „Rollenspiele“ (Goffman, 1969) bzw. Rollenperformanz, die wir mit Charisma, Fachenthusiasmus, Verbindlichkeit und Fürsorge typisiert haben.

- a) *Charisma* „konstituiert, wo es auftritt, einen ‚Beruf‘ im emphatischen Sinn des Wortes: als ‚Sendung‘ oder innere ‚Aufgabe‘“ (Weber, 1980, S. 142). Sie zielt auf „emotionale Vergemeinschaftung“ (ebd.: S. 141), sie „verschmäht“ (ebd.) Reglemente, rationalisierbare Ordnungen oder „an traditionellen Präzedenzen orientierte Weistümer“ (ebd.). Vielmehr entfaltet sie situativ ihre Kraft im Spiel zwischen Charismatiker:in und Publikum. Wenn Charismatiker:innen lehren, so geht es um „dynamism en class“, „rhetorique, humour, charisme“. Diese Lehre ist „lebendig“, „kurzweilig“, man arbeitet „nicht mit Slides“, ist aber „unterhaltsam“, „inspirierend“ und vertritt „gerne meine persönliche Meinung“. Im Vordergrund steht folglich die lustvolle Ausübung der Rolle als Lehrende:r und die situative Ausgestaltung der Lehrsituation. Die Persönlichkeit der Lehrenden sowie die Beziehung zu Studierenden, die als geliebtes Publikum fungieren, sind für diesen Typus ausschlaggebend.
- b) *Fachenthusiasmus*: Für den nächsten Typus der Lehrenden spielen „Begeisterung“ und Enthusiasmus die entscheidende Rolle, jedoch gelten sie weniger den Studierenden oder der Lehrsituation, sondern dem Fach. Wenn sie über den Gewinn ihres Lehrpreises reflektieren, so beschreiben diese Lehrenden in etlichen Varianten „Begeisterung“, „Interesse“, „Leidenschaft“ für ihr Fachgebiet, ihre Forschungsschwerpunkte, Disziplinen oder Themen, die sie verfolgen. „Passion for the topic is palpable“. Die Theorie, die vermittelt wird, ist „mächtig“. Studierende werden selten als das Gegenüber thematisiert, Fachbegeisterung und daraus folgende Orientierung an der Disziplin erzeugen zugleich aber auch die größte Distanz zu Studierenden.
- c) *Verbindlichkeit*: Emotional distanzierter und reflektiert-analytisch in ihrem Verhältnis zu Studierenden zeigt sich jene Gruppe der Lehrenden, welche die Lehre als eine verantwortungsvolle Führungsaufgabe versteht und für die der Lernerfolg der Studierenden eine zentrale Rolle spielt. Diese Gruppe der Lehrenden ist ständig bemüht, „rasch und kompetent zu antworten“. Dabei überlassen sie wenig dem Zufall und setzen auf „gezielte Massnahmen“. Ihre Lehre ist bestimmt,

zielgerichtet und vermittelt zwischen Inhalten und Studierenden, welche stets etwas „sollen“ und „müssen“, um schließlich etwas zu „können“.

- d) *Fürsorge*: Geradezu konträr zu Fachenthusiasten fokussiert die letzte Gruppe der Lehrenden primär die studentischen Befindlichkeiten und ihr Wohlergehen, wenn sie über den Lehrpreisgewinn reflektiert. In einer fürsorglichen Haltung beschreibt diese Gruppe der Preisträger:innen ein Rollenverhalten und Rollenverständnis, das sich sehr stark an Bedürfnissen der Studierenden ausrichtet. Ein „gutes Verhältnis zu den Studierenden“, das „Eingehen auf Bedürfnisse der Studierenden“, „sehr guter Kontakt zu meinen Studierenden“ oder „[p]räsent sein für Studierende“ sind zentrale Orientierungspunkte ihrer Rollenperformanz. Ihre Lehrveranstaltung entwickeln sie und führen sie „gemeinsam“ mit Studierenden: „Ich lasse die Studis mitbestimmen, was und wie sie lernen wollen“; „sehe ich die Studierenden als eine Art Kunden und behandle sie auch so. Ich versuche einen optimalen Service zu leisten“. Als entscheidendes gestalterisches Merkmal ihrer Lehre betrachten sie die „individuelle Wahrnehmung [...] der Studierenden“, „Empathie“ oder „Kommunikation mit Studierenden“. Der Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Pflege eines Beziehungsgeflechts zu Studierenden, deren Bedürfnisse im Vordergrund stehen, sowie die Anpassung der Lehre, Lehrinhalte und -methoden an eben diese sind für diese Lehrenden von zentraler Bedeutung.

Interessant ist die Kategorie Rollenperformanz vor allem deswegen, weil sie spezifische Einstellungen zu Studierenden impliziert und von einem ausgeprägten Rollenverständnis als Hochschullehrende:r zeugt. Die Antworten der Befragten zeigen, worin diese Rolle besteht, in welchem Beziehungsgeflecht sie sich formiert und welche individuellen Persönlichkeitskonstellationen sie zulässt.

3 Diskussion

Unser Beitrag geht der Frage nach, wie sich Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger den Gewinn ihrer Auszeichnung erklären. Die Antworten zeigen Bezüge zu unterschiedlichen Diskussionsthemen, die nicht nur im Zusammenhang mit Lehrpreisen diskutiert werden: zu Lehrqualität und Lehrpersönlichkeiten, zum Rollenverständnis als Akademiker:in oder zur Bedeutung der Lehrtätigkeit im akademischen Aufgabenspektrum.

Wir wollen abschließend drei Aspekte und damit ausgewählte grundsätzliche Überlegungen diskutierend aufgreifen und damit auf weitere Fragen und Implikationen verweisen, die mit unseren Ergebnissen verbunden sind.

3.1 Lehrkompetenz und Lehrqualität

Unsere Daten geben Auskunft über die Selbstinterpretation der Preisträger:innen zu den Gründen ihrer Auszeichnung, sie sind aber nicht notwendigerweise identisch mit den Aussagen der Jury. Sie zeigen in unserer Auswertung zudem ergänzende Betonungen zur Literatur über Lehrtypen und Lehrqualität, indem sie weniger an spezifisch hochschuldidaktischen Überlegungen oder Erkenntnissen der Expertiseforschung (vgl. beispielsweise Krauss & Bruckmaier, 2014) orientiert sind, sondern sich eher in alltagsnahe Erfahrungen eingebettet zeigen, was sich nicht zuletzt in der sprachlichen Form und Begrifflichkeit ausdrückt. Damit verbinden sich herausfordernde Fragen zum Verhältnis solcher Beschreibungen durch Dozierende zu systematisch-analytischen Konzepten der Lehrforschung.

Hochschulen sind akademische Biotop, die sehr stark durch Personen geprägt sind. Die Hochschulstufe unterscheidet sich dabei programmatisch von den vorangehenden Bildungsstufen, indem Sache und Person in der Tradition der Verknüpfung von Forschung und Lehre eng zusammenhängen. Die Person der Dozentin resp. des Dozenten ist damit stark prägend für akademische Sozialisation. Gleichwohl ist gute Lehre nicht lediglich eine Frage von Persönlichkeitseigenschaften. Die Lehrpersonenforschung hat – wenn auch bezogen für das Handlungsfeld Schule – das „Persönlichkeits-

paradigma“ schon seit einiger Zeit als unzureichend eingeordnet und Lehrkompetenz als Kombination unterschiedlicher personen- und professionsbezogener Kompetenzdimensionen identifizieren können (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006).

Gehen wir davon aus, dass Lehrpreise tatsächlich gute Lehre identifizieren und auszeichnen, so zeigen die Auskünfte der Lehrpreisträger:innen, dass sich gute Lehre in unterschiedlichen Aspekten mit unterschiedlicher Betonung manifestiert. Jurys sind damit beteiligt an der sozialen Aushandlung von Lehrqualität, indem sie auch darüber entscheiden, welche Dimension besonders hervorgehoben wird. Diese Aushandlung wird später durch die Lehrpreisträger:innen selbst weitergeführt, wenn sie über ihre ausgezeichnete (!) Lehre berichten und ausgewählte Aspekte besonders betonen.

3.2 Hochschullehre und hochschuldidaktische Weiterbildung

Hochschuldidaktische Weiterbildungskurse thematisieren insbesondere die zielgerichtete Gestaltung der Lehre durch spezifische methodische Zugänge und gebärden sich damit weitgehend als äußerliche Technik. Diese ist einübbar, eine Mindestqualität von Lehre kann erwartet werden. So geht es um Strukturiertheit und kognitive Aktivierung, um Lernprozessorientierung und Umgang mit Diversität. Und vor allem: Es geht um solide Praxis mit Beachtung einiger basaler Prinzipien (für eine Analyse hochschuldidaktischer Angebote vgl. Scheidig & Klingovsky, 2020).

Persönlichkeitseigenschaften, die wir mit den Begriffen „Charisma“ und „Enthusiasmus“ zusammengefasst haben und die für einige Lehrpreisträger:innen ursächlich waren für den Gewinn des Preises, lassen sich nun in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen kurzfristig kaum bearbeiten – und dies ist auch nicht beabsichtigt.

Wenn Lehrpreisträger:innen mit einer ausgeprägten Betonung solcher stabiler Persönlichkeitseigenschaften argumentieren, sind sie für hochschuldidaktische Einrichtungen, die in Weiterbildungsangeboten ihr Kerngeschäft sehen, nicht unproblematische Personifizierungen guter Lehre; so können diese Persönlichkeitseigenschaften zwar den Unterschied von guter und sehr guter Lehre ausmachen, gleichzeitig aber zu problematischen Vorstellungen von „geborenen Dozierenden“ verleiten.

Umgekehrt aber sind Lehrpreisträger:innen in ihrer Breite auch für die Hochschuldidaktik interessante Beispiele und Illustrationen, denn sie machen auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen von Lehre aufmerksam, auf die Vielfalt geglückter Lehrrealisierungen – und auf die begrenzte Reichweite hochschuldidaktischer Schulungsangebote. Damit stellt sich nicht zuletzt die Frage nach der möglichen Rolle und Bedeutung von Lehrpreisträger:innen in Sachen Lehrentwicklung. Wie können diese ausgezeichneten Personen als „Human Resources“ genutzt werden, sei dies von Lehrverantwortlichen an Universitäten oder auch in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen?

3.3 Vergabeverfahren und Gewinner:innen-Typen

Wir haben bereits zu Beginn festgehalten, dass Preisverfahren immer auch Vorstrukturierungen von Erfolgswahrscheinlichkeiten darstellen. So dürfte beispielsweise der charismatische Lehrtypus in einem Verfahren, das explizite Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Argumentationen einfordert, eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit haben als in einem Verfahren, das auf studentische Einschätzung in einer ausgewählten Lehrveranstaltung setzt.

Zwar kann dies mit unseren Daten nicht überprüft werden, da wir in unserer anonymen Befragung auf die direkte Zuordnung zu einer spezifischen Hochschule und deren Vergabemodalitäten verzichten mussten. Dass diese aber sehr wohl auch in anderen Zusammenhängen bedeutsam sind, konnten wir im Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise feststellen: So sind Personen, deren Lehrpreiserhalt auf einer Eigenbewerbung beruht – was auch als Ausdruck von (Selbst-)Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Lehrleistungen ausgelegt werden kann –, häufiger bereit, von ihrer Hochschullehre zu berichten (Scheidig & Tremp, 2020, S. 74). Zudem konnten wir zeigen, dass es sich begünstigend auf diese Bereitschaft auswirkt, wenn die Prämierten den Eindruck haben, ihr didaktisch-methodisches Vorgehen bzw. Lehrkonzept sei ursächlich für den Lehrpreiserhalt. Insofern werfen Preisträger:innen, die ihren Preis lediglich Fleiß oder aber äußeren und

von ihnen nicht kontrollierbaren Umständen zuschreiben, einige Fragen auf, was beispielsweise die Zielsetzung von Lehrpreisen angeht, Lehrentwicklungen anzustoßen.

Abschließend kann generell nach der Sinnhaftigkeit von Lehrpreisen gefragt werden. Welche Funktion sollen sie erfüllen und welche Verfahren und Vergabemodalitäten stellen diese beabsichtigte Funktion sicher? Und: Wer hat welche Gewinnchancen? Zudem kann nach Ergänzungen zu den inzwischen in der Schweiz etablierten CS-Awards gefragt werden: Welche Bedeutung könnte beispielsweise ein nationaler Lehrpreis mit feierlicher Übergabe und damit verbundener medialer Aufmerksamkeit erlangen? Oder sollte vielleicht ein nationaler Lehrpreis in anderer Gruppenbildung geprüft werden, also beispielsweise ausschließlich für Lehrende im frühen Karrierestadium unterhalb von 40 Jahren?⁶ Tatsächlich gäbe es dafür gute Gründe, denn junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von heute sind morgen maßgeblich für die Qualität der Hochschullehre verantwortlich: als Professorinnen und Professoren, Institutsverantwortliche oder im Hochschulmanagement. Ein Lehrpreis für diese Gruppe und in diesem bis anhin wenig prestige- und reputationsträchtigen Aufgabenbereich der Lehre würde Lehrengagement bestärken helfen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Breuer, F., Muckel P. & Diers, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory* (3. überarb. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9>
- Bücker, N. (2020). Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 1–30.
- Bethel et al. (2021). Winning an External Teaching Award in Higher Education: Teacher Identity and Recipient Characteristics. *Journal of Agricultural Education*, 62(2), 201–216. <https://doi.org/10.5032/jae.2021.02201>
- Dunkin, M. J. & Precians, R. P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24(4), 483–502. <https://doi.org/10.1007/BF00137244>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699–729. <https://doi.org/10.2307/2672900>
- Heintz, B. (2019). Vom Komparativ zum Superlativ. Eine kleine Soziologie der Rangliste. In S. Nicolae, M. Endress, O. Berli & D. Bischur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit. Soziologie des Wertens und Bewertens* (S. 45–79). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21763-1_3
- Kember, D. & McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching. Lessons from Research into Award-Winning Teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203962947>
- Kluge, S. & Kelle, U. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Springer VS.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 241–261). Waxmann.
- Kreber, C. (2000). How University Teaching Award Winners Conceptualise Academic Work: some further thoughts in the meaning of Scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/135625100114966>

6 So wird beispielsweise bei den nationalen Australian Awards for University Teaching auch ein Preis in der Kategorie „Early Career“ vergeben, also „for academics with less than five years teaching experience in higher education institutions“ (<https://www.universiteitsaustralia.edu.au/policy-submissions/teaching-learning-funding/australian-awards-for-university-teaching/>).

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lowman, J. (1996). Characteristics of Exemplary Teachers. *New Directions for Teaching and Learning* (65), 33–40. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966508>
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1980). Die Genesis der Identität und die soziale Kontrolle. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1, hrsg. von Hans Joas. Suhrkamp.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Mey, G. & K. Mruck (2019). Grounded-Theory-Methodologie. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 2–23). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_46-2
- Mey, G. & Reimer-Gordinskaya, K. (2021). „Wir sind keine Kodierautomaten“ – Positionen und Potenziale der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), Art. 10, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs22.2.3710>
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Scheidig, F. & Klingovsky, U. (2020). Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 297–318). wbv Media.
- Scheidig, F. & Tremp, P. (2020). Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung - Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 59–81. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/04>
- Scheidig, F. & Tremp, P. (2024). Teaching award winners – (in)visible best-practice examples? Findings from Austria and Switzerland. *International Journal für Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2378790>
- Strübing, J. (2017). Grounded Theory: Methodische und Methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof & H. N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory* (S. 27–57). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3_2
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (4., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Tremp, P. (Hrsg.) (2010). „Ausgezeichnete Lehre!“ *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis*. Waxmann.
- Tremp, P. & Scheidig, F. (2021). Überzogene Erwartungen – bescheidene Wirkungen? Lehrpreise an Hochschulen. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft ZDRW*, 7(3), 211–223.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr.

Autor:innen

Prof. Dr. Peter Tremp, Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik, Luzern, Schweiz; E-Mail: peter.tremp@phlu.ch

Dr. Marija Stanisavljević, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Kindergarten-/Unterstufe, Solothurn, Schweiz; E-Mail: marija.stanisavljevic@fhnw.ch

Prof. Dr. Falk Scheidig, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, Bochum, Deutschland; E-Mail: falk.scheidig@ruhr-uni-bochum.de



Zitiervorschlag: Tremp, P., Stanisavljević, M. & Scheidig, F. (2024). Zwischen zugewandter Fürsorge, enthusiastischer Fachbegeisterung und charismatischer Persönlichkeit - Wie erklären sich Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger ihren Erfolg?. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2442W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!