

Johanna WARM¹ & Oliver VETTORI (Wien)

Was macht Lehre „ausgezeichnet“? – Merkmale und Handlungspraktiken exzellenter Lehrender aus Studierendensicht

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Studierende Exzellenz in der Lehre fassen. Auf Basis von Begründungen, die Studierende an der Wirtschaftsuniversität Wien im Rahmen eines Lehrpreises für ausgezeichnete Lehrende abgegeben haben, wurden fünf Typen konstruiert, die Aufschluss darüber geben, welche Zugänge zum Thema Exzellenz die Studierenden wählen und anhand welcher Kriterien sie selbige beurteilen. Neben der eingehenden Vorstellung dieser fünf Typen diskutiert der Beitrag auch kritisch, welche Handlungsempfehlungen aus solchen Ergebnissen ableitbar sind – bzw. wo die Grenzen solcher Handlungsempfehlungen liegen.

Schlüsselwörter

Exzellente Lehre, Studierendenkonzeptionen, Hochschullehre, evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

¹ E-Mail: johanna.warm@wu.ac.at



What makes an excellent teacher?

Abstract

This paper focuses on the question of how students conceptualise excellence in teaching. Drawing on the factors cited by students in the context of an award for teaching excellence at Vienna University of Economics and Business, five types were derived, which show how students conceive of excellence and what criteria they use to assess it. After a detailed description of each type, the paper critically examines the potential recommendations for practice that could be derived from the material and discusses why such recommendations are limited.

Keywords

Teaching excellence, student conceptions, higher education

1 Einleitung

Obwohl Exzellenz in der Lehre seit mehreren Jahren als Schlagwort in der Hochschul- und Wissenschaftslandschaft omnipräsent ist – zum Teil als Forderung, zum Teil als anstrebenswertes Ideal –, gibt es nach wie vor keinen Konsens, was darunter zu verstehen ist.

Aus dem Latein abgeleitet bedeutet EXCELLERE ‚hervorragend, sich über andere erheben‘. Herausragen, wie das die Wortbedeutung suggeriert, können aber nur wenige, d. h., das Konzept der Exzellenz wird an einer Norm gemessen. Als ‚hervorragende (wissenschaftliche) Qualität‘ (Fremdwörterbuch; Artikel Exzellenz) ist *Exzellenz* im Bereich des Qualitätsmanagements und v. a. im Bereich der Hochschulen in Gebrauch, wie Komposita wie etwa *Exzellenzinitiative*, *Exzellenzzentrum*, *Exzellenzcluster*, *Exzellenzprogramm* und *Exzellenzförderung* zeigen. In Bezug auf Lehren und Lernen ist der Begriff eng verwoben mit dem Diskurs über Qualität in der Lehre und mit dem Bild von der/dem Lehrenden als Expertin/Experte in Bezug auf Lehren und Lernen.

In Großbritannien wurden spätestens ab 2007 Stimmen laut, die Exzellenz als inhaltsloses Konstrukt bezeichneten (SKELTON, 2009, S. 107) und die in der Forderung gipfelten, das Konzept von Exzellenz in der Lehre aufzugeben zugunsten eines „good enough teaching“ und der Unterstützung des Lernens. Etwas polemisch formuliert BRÖCKLING (2009, S. 422) es folgendermaßen: „Exzellenz ist das, von dem erstens alle ständig reden, das zweitens alle erreichen wollen, das aber drittens niemand sicher sein kann, tatsächlich erreicht zu haben, und von dem schließlich und vor allem viertens niemand genau sagen kann, was das eigentlich ist.“

Auch wenn es nicht notwendig eine konsensuale Auffassung von Exzellenz gibt, sind individuelle Auffassungen davon doch sowohl auffindbar als auch handlungsleitend – Gegenstand von Untersuchungen war dies bisher allerdings selten. Dabei ist gerade der Blick darauf, was für Studierende eine exzellente Lehrperson ausmacht, nicht nur dahingehend lohnend, dem Exzellenzdiskurs eine weitere Perspektive hinzuzufügen: Als Differenzkriterien gefasst, geben Konzeptionen von exzellenter Lehre aus Sicht der Lernenden auch Hinweise darauf, welche Verhaltensweisen, Handlungspraxen und Rahmenbedingungen als besonders effektiv und erfolgreich erlebt werden, und können damit auch Impulse für die Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung liefern. Die vorliegende Studie will genau diesen Brückenschlag versuchen, indem zunächst der Frage nachgegangen wird, wie Studierende Exzellenz in der Lehre fassen und woran sie diese festmachen. Abschließend diskutiert der Beitrag auch kritisch, welche Handlungsempfehlungen aus solchen Ergebnissen ableitbar sind – bzw. wo die Grenzen solcher Handlungsempfehlungen liegen.

2 Exzellenz in der Lehre in den Augen von Lehrenden und Studierenden

Das Konzept der Exzellenz in der Lehre ist multidimensional (ELTON, 1998) und wird von unterschiedlichen Standpunkten aus untersucht: Neben den Auswirkun-

gen des Exzellenzdiskurses auf *Policy* und Praxis (GUNN & FISK, 2013; LITTLE & LOCKE, 2011) wurden auch die Konzeptionen exzellenter Lehrender untersucht (DUARTE, 2013; DUNKIN & PRECIANS, 1992; PARPALA & LINDBLOM-YLÄNNE, 2007). Speziell im Kontext der Untersuchung von Lehrqualität bzw. studentischer Lehrveranstaltungsevaluation wurde die Perspektive der Studierenden analysiert (BRASKAMP, ORY & PIEPER, 1981; BRODER & DORFMAN, 1994; RINDERMANN, 1999; PARPALA, LINDBLOM-YLÄNNE & RYTKÖNEN, 2011).

Ausgezeichnete Lehrende selbst spiegeln in ihrer eigenen Wahrnehmung von Exzellenz häufig pädagogische Theorien, d. h., sie präferieren studierendenzentrierte Ansätze gegenüber lehrendenzentrierten und legen ihren Fokus eher auf das Lernen der Studierenden als auf die Wissensvermittlung (PARPALA & LINDBLOM-YLÄNNE, 2007, S. 366-368; DUARTE, 2013; DUNKIN & PRECIANS, 1992).

Neben den Studien zur Exzellenz in der Lehre gibt es auch einige Befunde aus Untersuchungen dazu, was Lehre aus der Sicht Studierender und/oder Lehrender „gut“ macht:

RINDERMANN (1999) untersuchte anhand von Fragebögen, die Merkmale guter Veranstaltungen bzw. guter Lehrender aus der Sicht von Studierenden und Lehrenden. Dabei wurden 10 Kategorien definiert, denen die von den Studierenden genannten Merkmale zugeordnet wurden. Dazu zählen neben Persönlichkeitsmerkmalen auch das Engagement, die Sprache, die Fachkompetenz, Interaktion und Motivierung, Didaktische Kompetenzen, Material und Medien, die Themenbehandlung (z. B. die Aktualität der Themenauswahl oder auch Praxisrelevanz und umfassende Kenntnis statt Detailwissen), die Anforderungen und die Struktur (RINDERMANN, 1999, S. 145-146).

PARPALA, LINDBLOM-YLÄNNE & RYTKÖNEN (2011) untersuchten die Konzeptionen finnischer Studierender in drei Disziplinen auf Grundlage von Fragebogendaten von 695 Studierenden. Es entstanden 21 Kategorien in sechs Themenfelder, die wiedergeben, worin „gute Lehre“ für Studierende besteht: „Teaching practice“ (z. B. Interaktion, klar definierte Learning Outcomes),

„Teaching methods“ (z. B. didaktische Methoden wie Gruppenarbeit, Vortrag), „Teacher’s role“ (z. B. Unterstützung des Lernens der Studierenden, aber auch „inspirierende/r Lehrende/r“) und „Teaching skills“ (z. B. gute Materialien, gute Performance) haben direkt mit der Lehre zu tun. Als weiterer Bereich kristallisierten sich außerdem auch die Rolle der Studierenden und die Lernumgebung heraus. Es zeigte sich außerdem, dass es disziplinspezifische Aspekte dafür gibt, was Studierende als gute Lehre einschätzen.

GREIMEL-FUHRMANN & GEYER (2003) untersuchten mittels Interviews die Einschätzungen von 40 Sekundarschülerinnen/-schülern darüber, was gute und was schlechte Lehrer/innen ausmacht. Obwohl Schüler/innen möglicherweise andere Erwartungen an ihre Lehrer/innen haben als Studierende an Lehrende, ähneln die Qualitäten, die in der Studie genannt werden, denen der zuvor genannten Studien: klare Erklärungen und verständliche Antworten auf ihre Fragen, aber auch Kreativität im Unterricht, Fairness, die Bereitschaft zu versuchen, die Schüler/innen und ihre Probleme zu verstehen, sowie Humor werden als Qualitäten herausragender Lehrpersonen genannt (GREIMEL-FUHRMANN & GEYER, 2003, S. 232).

Die Ergebnisse von REVELL & WAINWRIGHT (2009) beziehen sich zwar explizit auf die Qualitäten von Vorlesungen, heben aber neben der Struktur und der Studierendenpartizipation auch Leidenschaft und Enthusiasmus der/des Vortragenden hervor. Die Person der/des Lehrenden spielt also auch keine unwesentliche Rolle, wenn nach den Merkmalen von Veranstaltungen gefragt wird (REVELL & WAINWRIGHT, 2009, S. 217; RINDERMANN, 1999, S. 152).

In unserer eigenen Untersuchung vertreten wir ebenfalls einen Ansatz, der auf die Perspektive der Studierenden fokussiert und die Studierendenkonzeptionen aus den Worten der Studierenden ableitet. Gegenüber früheren Untersuchungen besteht der große Vorteil aber darin, dass wenig strukturierende explorative Fragestellungen mit einem sehr großen Datenkorpus kombiniert werden konnten.

3 Daten und Methode

Das Datenkorpus, auf dem die folgende Analyse beruht, besteht aus 3.100 Begründungen, die Studierende im Zuge der Nominierung für den Preis für Exzellente Lehre an der Wirtschaftsuniversität Wien abgegeben haben. Die Daten wurden also nicht eigens für diese Studie erhoben, sondern stammen aus dem Prozess der Nominierung für den Preis für Exzellente Lehre.

Der Preis für Exzellente Lehre zeichnet Personen aus. Mit dem Ziel, der Stimme der Studierenden mehr Gewicht zu verleihen, wurde die Nominierung für den Preis für Exzellente Lehre 2016 erstmals ausschließlich von den Studierenden vorgenommen². Im Dezember 2015 wurden alle Studierenden eingeladen, ihre Favoritinnen/Favoriten für den Preis über ein Online-Tool auf der Lernplattform zu nominieren. Die Einladung erfolgte einerseits per E-Mail und andererseits über ein Pop-up auf der Lernplattform, das beim Login automatisch aufschien. Jede/r Studierende konnte maximal zwei Personen aus einer Dropdown-Liste wählen und in einem offenen Textfeld begründen, wodurch die/der Lehrende sich ihrer/seiner Meinung nach auszeichnet. Die Aufforderung zur Nominierung enthielt neben der Aufforderung zur Nennung von einer oder zwei Personen, die für den Preis nominiert werden sollten, auch eine Frage nach Gründen für die Nominierung, die folgendermaßen formuliert war: „Bitte begründen Sie kurz, warum Sie die/den Lehrende/n für den Preis für Exzellente Lehre vorschlagen möchten!“

Die Umfrage erging an die Gesamtheit der im Wintersemester 2015/16 an der Wirtschaftsuniversität Wien inskribierten Studierenden (24.366 Personen). Teilgenommen haben 2.927 Studierende. Obwohl es theoretisch allen Studierenden möglich war, am Nominierungsprozess teilzunehmen, ist davon auszugehen, dass der Anteil der Studierenden, die am Anfang des Bachelorstudiums stehen, größer ist,

² Die Nominierungen wurden im Anschluss an eine Jury weitergeleitet, die auf Basis der Begründungen der Studierenden, der Syllabi und der Evaluierungsergebnisse elf Preisträger/innen auswählte.

da die Nominierung über die Lernplattform durchgeführt wurde und speziell die Kurse zu Beginn des Studiums stärker durch die Lernplattform unterstützt werden. Auf der Lernplattform selbst sind keine soziodemographischen Studierendendaten verfügbar und aus Datenschutzgründen ist leider keine Verknüpfung mit den anderen Systemen möglich. Aus diesem Grund können auch keine Angaben dazu gemacht werden, wie sich die Stichprobe von der Grundgesamtheit unterscheidet. Erwähnenswert ist aber jedenfalls, dass sowohl hinsichtlich der wissenschaftlichen Disziplinen als auch hinsichtlich der soziographischen Merkmale die Studierenden dieser Universität relativ homogen sind – dies auch mit Verweis auf die oben angeführten Studien, die hier teilweise Unterschiede verorten.

701 Studierende nutzten die Möglichkeit, zwei Personen zu nominieren, sodass insgesamt 3.628 Nominierungen eingingen. Insgesamt wurden 720 Personen nominiert und 3.141 frei formulierte Begründungen abgegeben. Die Länge dieser Begründungen war sehr unterschiedlich und lag zwischen drei und 158 Wörtern mit einer durchschnittlichen Länge von 26,4 Wörtern. In die Analyse wurden alle Begründungen miteinbezogen, die einen Bezug zu der nominierten Person erlaubten. Beiträge wie „blabla“ oder „Ich möchte keine Begründung angeben“ wurden ausgeschlossen.

Die übrigen 3.100 Begründungen der Studierenden wurden mit Hilfe von MaxQDA, der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) folgend, induktiv codiert. Codiert wurden dabei in einem ersten Schritt die Attribuierungen der Studierenden unabhängig davon, ob sie sich auf die Lehrperson oder die Veranstaltung bezogen. Aufgrund des Umfangs des Korpus wurde dabei teilweise auf automatisierte lexikalische Codierung zurückgegriffen, die aber von den Verfassern manuell auf Konsistenz geprüft werden musste. Einzelne Wörter und Kollokationen wurden nach ihrem ersten Auftauchen in den Daten über die lexikalische Analyse gesucht und dann nach einer Prüfung des Kontexts automatisch codiert. Beide Autoren entwickelten zunächst auf der Basis 300 zufällig gewählter Begründungen Kategorien, die dann in der Diskussion zu einem gemeinsamen Katalog führten. Aufgrund dieses Katalogs wurde das restliche Material codiert und es wurden – wo nötig – Kategorien ergänzt. Beide Autoren codierten abschließend nochmals 200

zufällig gewählte Begründungen. Die Intercoder-Reliabilität lag bei 80 %, was unter Berücksichtigung der Komplexität des Categoriesystems als guter Qualitätsstandard gewertet werden kann (FRÜH, 2001, S. 181). Alle verbleibenden Fälle konnten in der Diskussion gelöst werden.

Die aus dem Material hervorgehenden Codes wurden dann zu Kategorien zusammengefasst, die sich an dem Aspekt, an dem Studierende Exzellenz in der Lehre festmachen, orientieren. Wir haben hierfür den Begriff „Konzeptionen“ gewählt, weil es sich bei den Daten weder um Definitionen noch um reine Merkmalsaufzählungen handelt. Vielmehr geben sie Einblick, wie Studierende Exzellenz in der Lehre für sich fassen. Die Kategorien wurden schließlich zu Typen weiterentwickelt. REICHERTZ (1990) folgend, sind Typen immer Konstrukte, denen eine bestimmte Anzahl und Kombination von Attributen zugeordnet wird. In diesem Fall orientierte sich die Zuordnung den Prinzipien der permanent vergleichenden Analyse (GLASER & STRAUSS, 1967) mit dem Versuch, die einzelnen Typen strukturell möglichst differenziert innerhalb derselben grundsätzlichen Logik abzubilden, um tatsächlich über eine reine aggregierte Deskription der Daten hinauszugehen.

Die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag hat primär qualitativ-explorativen Charakter – eine weiterführende quantitative Analyse und auch eine Analyse der Beziehungen zwischen den Codes ist noch ausständig und könnte weitere Einblicke in die Studierendenkonzeptionen von exzellenter Lehre bieten. Einschränkend muss ebenfalls bemerkt werden, dass aufgrund der fehlenden Zuordnung der Studierenden bzw. der Lehrenden zum Studienfach keine Aussagen über disziplinspezifische Befunde getroffen werden können.

4 Studierendenkonzeptionen exzellenter Lehre³

Wie unsere Analyse zeigt, greifen Studierende bei ihrer Beurteilung von Exzellenz in der Lehre auf unterschiedliche Parameter zurück. Jede der folgenden fünf Konzeptionen ist nach dem ausschlaggebenden Hauptaspekt benannt, d. h. nach dem Aspekt, an dem Studierende Exzellenz festmachen. Dabei stehen in der akteursorientierten Konzeption die Merkmale der/des Lehrenden im Mittelpunkt, während in der handlungsorientierten Konzeption die Handlungen der Lehrperson als Erklärung für ihre Exzellenz herangezogen werden. Die methodenorientierte Konzeption betrifft didaktische Designs und Methoden, während die ergebnisorientierte Konzeption den subjektiven Lernerfolg der Studierenden in den Vordergrund stellt. In der ressourcenorientierten Konzeption schließlich werden die Lernmaterialien als ausschlaggebend für Exzellenz betrachtet.

4.1 Akteursorientierte Konzeption

Diese Konzeption nimmt auf persönliche Merkmale und Eigenschaften Bezug, die eine ausgezeichnete Lehrperson in den Augen der Studierenden aufweist. Dieser Bereich ist am besten ausdifferenziert, was auch die Ergebnisse anderer Studien zu den Konzeptionen von Studierenden spiegelt (PARPALA et al. (2011, S. 553); GREIMEL-FUHRMANN & GEYER, 2003). Exzellenz in der Lehre steht aus Studierendensicht offenbar in vielfältigem Zusammenhang mit der Person der/des Lehrenden⁴.

Qualitäten, welche die Studierenden an exzellenten Lehrenden hervorheben, betreffen beispielsweise die Fähigkeiten der/des **Lehrenden als Entertainer/in**: Humor-

³ Basiert teilweise auf Ergebnissen aus VETTORI & WARM (2017).

⁴ Auch für den objektiv überprüfbaren Lernerfolg spielt die Lehrperson eine entscheidende Rolle, wie empirische Studien (z. B. HATTIE, 2003) belegen.

volle Lehrpersonen, die die Studierenden zum Lachen bringen, witzig sind und Humor einsetzen, „um die Arbeitsatmosphäre zu lockern“ (Studierende/r 85) oder „den Stoff bzw. die Vorlesung aufzulockern“ (Studierende/r 1799) werden von den Studierenden geschätzt.

Exzellente Lehrende sind aber auch solche, die sich als **Freund/in und Mentor/in** auszeichnen: Dabei sind es persönliche Qualitäten wie nett oder freundlich zu sein, aber auch geduldig, hilfsbereit und verständnisvoll, die für die Studierenden wichtig sind. In diesem Zusammenhang scheint für die Studierenden besonders bedeutsam zu sein, dass die/der Lehrende sie als Person wahrnimmt. Das machen sie unter anderem daran fest, dass Lehrende die Studierenden mit Namen ansprechen können: „Sie bemüht sich um jeden Studenten und kennt in kürzester Zeit alle persönlich mit den Namen“ (Studierende/r 2718).

Die/Der **Lehrende als Motivator** ist die dritte Subkategorie in dieser Konzeption. Die Studierenden mitzureißen und sie zum Lernen zu motivieren, wird von den Studierenden als Qualität anerkannt: „Die Professorin schafft es mit einem guten Gefühl für die Gruppe die Motivation zu halten und die Studierenden regelmäßig zum Lernen zu bewegen“ (Studierende/r 791). Als motivierend erleben Studierende es auch, wenn die/der Lehrende selbst vom eigenen Fach begeistert ist. Diese Begeisterung wird mit Begriffen wie *Enthusiasmus*, *Freude* und *Spaß*, aber auch *Liebe* und *Leidenschaft* in Verbindung gebracht und bezieht sich entweder auf das Fach selbst oder das Lehren. „Am wichtigsten ist jedoch, dass sie mit ihrer Liebe zum öffentlichen Recht einen ganzen Hörsaal anstecken kann“ (Studierende/r 571)

Neben den persönlichen Eigenschaften schätzen Studierende an exzellenten Lehrenden auch ihre Expertise (**Lehrende als Experte/Expertin**). Darunter fällt einerseits fachspezifische Expertise, die eng mit dem Begriff *kompetent* verknüpft ist. „Sein Wissen im Steuerrecht macht ihn zu einem der kompetentesten Experten in diesem Bereich“ (Studierende/r 1759). Außerdem beeindruckten Lehrende auch durch ein breites Allgemeinwissen und Lehrerfahrung. Schließlich spielt auch die Praxiserfahrung eine Rolle: „Außerdem hat sie sehr viel Erfahrung mit großen

Firmen und kann daher den Lernstoff sehr fachlich und kompetent vermitteln.“ (Studierende/r 2069).

4.2 Handlungsorientierte Konzeption

Die zweite Konzeption betrifft Handlungen, die die/der Lehrende in und außerhalb des Unterrichts setzt. Es gibt dabei einige Berührungspunkte mit der ersten Konzeption. Während diese aber die persönlichen Merkmale der/des Lehrenden in den Vordergrund stellt, sind es hier die „Taten“ der/des Lehrenden, die im Fokus stehen. Dies ist vor allem in der Hinsicht relevant, dass Merkmale die exzellenten Lehrenden in der ersten Konzeption zugeschrieben werden, zumindest bis zu einem gewissen Grad persönlichkeitsimmanent sind. Handlungen in Bezug auf die Lehre können im Gegensatz dazu erlernt und trainiert werden.

Als wichtiges Cluster haben sich in diesem Bereich die Erklärungen der/des Lehrenden herausgestellt. Studierende schätzen es, wenn Lehrende klar und verständlich erklären, wenn sie Beispiele zur Veranschaulichung bringen und die Theorie mit der Praxis verbinden. „Sie erklärt die Beispiele so lange und so genau bis sie alle verstanden haben“ (Studierende/r 818). Als wirkungsvoll beschreiben die Studierenden es, wenn unterschiedliche Erklärungsansätze zur Anwendung kommen: „Sie hat die vorgebrachten Beispiele auf die unterschiedlichsten Arten erklärt, damit jeder ein Verständnis dafür bekommen konnte“ (Studierende/r 2113).

Wie eine Lehrende/ein Lehrender beurteilt, fällt ebenfalls unter die Konzeption Handlungen der/des Lehrenden. Auffallend ist, dass Exzellenz nicht daran festgemacht wird, dass es bei der/dem Lehrenden besonders leicht ist, erfolgreich zu sein. Studierende schätzen als ausgezeichnet genauso ein, wenn Lehrende fair und transparent beurteilen. Ist dies der Fall, werden sowohl Strenge als auch hohe Anforderungen toleriert: „Er beurteilt streng aber sehr fair und transparent“ (Studierende/r 637). Feedback sollte zeitnah erfolgen und individuell sein. Außerdem schätzen Studierende detailliertes Feedback – darunter verstehen sie konkrete Verbesserungsvorschläge und Hinweise, die nicht zu abstrakt und vage sind.

Handlungen der/des Lehrenden, die Exzellenz signalisieren, sind beispielsweise darauf ausgerichtet, die Studierenden in den Unterricht einzubinden: Dazu gehört es, Fragen der Studierenden zuzulassen und umfassend zu beantworten, aber auch die Studierenden zur Mitarbeit zu animieren. Exzellente Lehrende schaffen es dabei, die Studierenden „durch interessante Fragen zu Mitarbeit anzuregen“.

Schließlich spielen auch Handlungen, die die Studierenden organisatorisch unterstützen, wie etwa das rasche Bereitstellen der Materialien auf der Lernplattform oder auch das Mitbringen von Kopien für die Studierenden, eine Rolle. „Sie nutzt alle technischen Ressourcen, und erleichtert so den Zugang zu den Lernmaterialien.“ (Studierende/r 2354).

4.3 Ergebnisorientierte Konzeption

Eine weitere Konzeption von Exzellenz in der Lehre ist der subjektive Lernerfolg der Studierenden. Diese Konzeption entstand aus jenen Begründungen, die Exzellenz in der Lehre mit ihrem Impact auf das Lernen der Studierenden in Verbindung bringen. Die Studierenden unterschieden hier zwei unterschiedliche Aspekte: Einerseits, ob sie ein vertieftes Verständnis für den Gegenstandsbereich der Lehrveranstaltung erworben haben, und andererseits, ob sie mit dem Gelernten bei der Prüfung erfolgreich waren. Als Vergleichspunkt fungieren auch in diesem Fall andere Lehrveranstaltungen: „Ich habe in seiner LV so viel gelernt, wie noch kaum davor.“ (Studierende/r 657)

Das Gefühl, etwas für das Leben mitgenommen zu haben, tritt besonders deutlich in den Vordergrund, wenn die Studierenden den Eindruck haben, dass das Lernen nachhaltig war, d. h. wenn es über das alleinige Auswendiglernen hinausging, wie das folgende Beispiel illustriert: „Legt sehr viel Wert darauf, den Studierenden die Themen so zu erklären, dass sie auch verstanden und nicht nur stur auswendig gelernt werden“ (Studierende/r 425).

4.4 Methodenorientierte Konzeption

Die designorientierte Konzeption betrifft didaktische Elemente und Methoden. Exzellenz wird in dieser Konzeption einem bestimmten Lehrstil oder bestimmten didaktischen Elementen zugeschrieben. Studierende schätzen besonders gut strukturierte Kurse, die spannend und abwechslungsreich gestaltet sind, oder wenn eine „LV mit Sinn strukturiert“ ist (Studierende/r 1720).

Aber auch die Struktur des Vortrags spielt hier eine Rolle: Wenn nicht nur die Folien vorgetragen werden, sondern der Vortrag durch Beispiele angereichert wird, schätzen die Studierenden dies. Außerdem gilt ein erfrischender, leidenschaftlicher und gut strukturierter Vortrag als Qualitätskriterium.

Hier wird auch explizit auf Didaktik und Methoden verwiesen, etwa „verwendet neue didaktische Methoden (Studierende/r 1517) bzw. „hat sehr effektive Methoden den Studierenden nachhaltig Wissen zu vermitteln“ (Studierende/r 1153).

4.5 Lernressourcenorientierte Konzeption

In dieser Konzeption wird Exzellenz an der Qualität der verwendeten Lernmaterialien festgemacht. Für Studierende ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass die Lernmaterialien leicht verfügbar sind, z. B. durch Hochladen auf eine Lernplattform und andererseits, dass sie abwechslungsreich und ansprechend sind. Zusätzlich wird auch ein „sinnvoller Einsatz der Lehrmaterialien“ (Studierende/r 899) hervorgehoben.

Auch in dieser Konzeption greifen die Studierenden auf ihre Erfahrungen zurück und stellen Bezüge zu einer Norm her. Wenn Lehrende über das bisher erlebte Maß hinausgehen, ist dies für die Studierenden ein Zeichen für Exzellenz, wie das folgende Beispiel zeigt: „Tolle eigene Foliensätze, obwohl ein einheitlicher Foliensatz vom Institut zur Verfügung stehen würde“ (Studierende/r 2250). Auch zusätzliche (Übungs-)materialien und der Einsatz von Filmen werden hier gewürdigt.

5 Fazit: (Grenzen von) Handlungsempfehlungen

Abschließend möchten wir nun – im Sinne der Idee evidenzorientierter Qualitätsentwicklung – evaluieren, welche konkreten Handlungs- und Entwicklungsimpulse aus diesen Exzellenzkonzeptionen abgeleitet werden könnten. Dabei scheint es gleich schon vorab wichtig darauf hinzuweisen, dass Ableitungen aus den Daten auf zweierlei Arten möglich sind: zum einen über direkte oder indirekte Empfehlungen, die von den Studierenden selbst im Zuge ihrer Nominierungen getätigt wurden, und zum anderen auf Basis des Bildes, das sich nach der Ordnungsleistung durch die Forscher/innen ergibt. Wissenschaftliche Ergebnisse sind ja auch immer Konstruktionen zweiter Ordnung (SOEFFNER, 2003) und die damit verbundenen Handlungsempfehlungen daher auch schon eine Art Interpretationsleistung.

Wirft man zunächst einen Blick auf die unmittelbar aus den Daten ableitbaren Vorschläge, wird schnell deutlich, dass diese sehr überschaubar sind.

Zu den wichtigsten Hinweisen, die sich direkt aus den Daten ableiten lassen, gehört etwa, dass es für die Studierenden wichtig ist als Person wahrgenommen zu werden und sie das beispielsweise daran festmachen, dass die/der Lehrende sich ihre Namen merkt. Dies lässt sich direkt in der Lehre umsetzen. In kleineren Lehrveranstaltungen helfen Namenslisten mit Fotos und in Veranstaltungen mit vielen Studierenden hat es sich bewährt, sich zumindest die Namen einzelner Studierender einzuprägen. Das erlaubt es einzelne Studierende gezielt anzusprechen und signalisiert, dass dem/der Lehrenden die Studierenden wichtig sind.

Was die Beurteilung betrifft, sind Transparenz und Fairness zwei Prinzipien, die Studierende an Lehrenden schätzen. Auch dies lässt sich gut umsetzen – das explizite Transparentmachen von Beurteilungskriterien sowie die Verwendung von *rubrics* können in der Praxis Möglichkeiten sein, die Beurteilung für die Studierenden nachvollziehbar zu machen.

Besonders zu schätzen wissen die Studierenden, wenn sie mehr geboten bekommen als üblich ist, etwa wenn zusätzliche Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Auch das ist etwas, das sich einfach in die Praxis übersetzen lässt.

Persönliches und detailliertes Feedback signalisiert das überdurchschnittliche Engagement, zu dem jemand bereit ist. Klare Feedbackregeln – auch in zeitlicher Hinsicht – zu vereinbaren, stabilisiert zudem die wechselseitigen Erwartungen.

Und um den Studierenden, die sich mit der Materie ja häufig zum ersten Mal auseinandersetzen, das Folgen zu erleichtern, ist es hilfreich, die Struktur der Einheit und der Lehrveranstaltung transparent zu machen. Ihnen die Orientierung zu erleichtern, zum Beispiel durch *advance organizers* oder *mind maps* kann hier ein hilfreicher Ansatz sein.

In dieser kurzen Zusammenstellung offenbart sich das bereits angesprochene grundlegende Problem: Die aus den Daten unmittelbar ableitbaren Empfehlungen wirken zunächst eklektisch und trivial. Und zudem wenig ergiebig: Aus mehreren tausend Rückmeldungen lassen sich gerade einmal eine Handvoll praxisrelevanter Handreichungen gewinnen. Eine mögliche Erklärung dafür mag sein, dass die eigentlichen didaktischen Elemente in einer Lehrveranstaltung von den Studierenden weit weniger bewusst wahrgenommen werden als deren Effekte. Warum eine Gruppenarbeit in einer Lehrveranstaltung von den Studierenden als effektiver erlebt wird als in einer anderen, würde vermutlich einer eingehenderen Reflexion bedürfen, als es im Rahmen der Nominierung möglich war. Gleichzeitig liegt hier vermutlich auch noch einiges an Potenzial brach, das unter Verwendung anderer methodischer Ansätze, wie sie auch in Abschnitt 3 bereits erwähnt wurden, weitere Erkenntnisse durch eine tiefergehende Analyse studentischer Erfahrungen möglich machen würde.

Relevanter im Zusammenhang evidenzbasierter Qualitätsentwicklung erscheint uns aber ohnehin die scheinbare Trivialität der Ergebnisse zu sein. Weder die Forderung nach der Verwendung klarer kriterialer Beurteilungsformen noch die Vereinbarung von Feedbackregeln sind zunächst neu oder didaktisch revolutionär. Bedeutsam ist hier unseres Erachtens jedoch, dass diese Forderungen von den Studie-

renden selbst erhoben werden: Es sind einfache Mittel, die ihres Erachtens ihre persönliche Lernerfahrung zu einer exzellenten gemacht haben. Und das führt uns zur angesprochenen zweiten Variante, diese Art der Forschung als Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse zu verwenden – auf dem Umweg über die Konstruktionsleistungen der Forscher/innen.

Denn die Konstruktion von insgesamt fünf Typen aus dem Material verweist bereits auf die große Varianz an Zugängen, die Studierende zum Thema Exzellenz in der Lehre wählen. Zwar nimmt ein großer Teil der Begründungen Bezug auf persönliche Merkmale der Lehrenden, was auch aufgrund der ursprünglichen Fragestellung, die auf die Nominierung einer Person abzielte, zunächst nicht verwundert. Dennoch gibt es viele Studierende, die Exzellenz an Handlungen des Lehrenden, Techniken und Methoden des Unterrichts und deren Auswirkung auf das Lernen oder sogar den angebotenen Lernmaterialien festmachen. Diese Konzeptionen sind nicht persönlichkeitsimmanent, sondern vielmehr erlernbar.

In erster Linie sehen wir in dieser Art von Forschung also einen Weg, die Relevanzstrukturen von Studierenden besser zu verstehen – und daran anknüpfend dann auch mit den Relevanzstrukturen von Lehrenden oder jenen des hochschuldidaktischen Diskurses abzugleichen. Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung offenbart sich so nicht als simpler Mechanismus, im Zuge dessen empirische Ergebnisse die Basis für Entscheidungen oder Handlungen bieten – ein Ansatz der in Anlehnung an das von Nobelpreisträger Herbert A. Simon entwickelte und seither vielfach beforschte Konzept der „bounded rationality“ (SIMON, 1959) ohnehin zu Erwartungsenttäuschungen führen muss. Vielmehr bieten solche Evidenzen unseres Erachtens Impulse sowohl für den wissenschaftlichen als auch den professionellen Diskurs – und dienen nicht zuletzt mindestens so stark der Legitimation von Handlungsempfehlungen wie der Generierung ebensolcher.

6 Literaturverzeichnis

Braskamp, L. A., Ory, J. C. & Pieper, D. M. (1981). Student written comments: Dimensions of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 65-70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.1.65>

Bröckling, U. (2009). Von den Exzellenzen zur Exzellenz – Genealogie eines Schlüsselbegriffs. *Forschung & Lehre*, 16(6), 422-424.

Broder, J. M. & Dorfman, J. H. (1994). Determinants of teaching quality: What's important to students? *Research in Higher Education*, 35(2), 235-249. <https://doi.org/10.1007/BF02496703>

Duarte, F. S. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1). <http://ro.uow.edu.au/jutlp/v>

Dunkin, M. J. & Precians, R. S. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24(4), 483-502. <https://doi.org/10.1007/BF00137244>

Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/1360144980030102>

Fremdwörterbuch (2016ff). In OWID – Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. <http://www.owid.de/wb/dfwb/start.html>

Früh, W. (2001). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz: UVK.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Greimel-Fuhrmann, B. & Geyer, A. (2003). Students' Evaluation of Teachers and Instructional Quality – Analysis of Relevant Factors Based on Empirical Evaluation Research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(3), 229-238. <https://doi.org/10.1080/0260293032000059595>

Gunn, V. & Fisk, A. (2013). Considering Teaching Excellence in Higher Education: 2007-2013: A Literature Review Since the CHERI Report 2007.

https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/telr_final_acknowledgements.pdf

Little, B. & Locke, W. (2011). Conceptions of Excellence in Teaching and Learning and Implications for Future Policy and Practice. In M. Rostan & M. Vaira (Hrsg.), *Higher Education Research in the 21st Century Series: Vol. 3. Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective* (S. 119-137). Rotterdam: SensePublishers.

https://doi.org/10.1007/978-94-6091-642-7_7

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe). Beltz Verlagsgruppe.

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 355-370. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.009>

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Rytkönen, H. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563. <https://doi.org/10.1080/02602930903541023>

Reichertz, J. (1990). „Meine Schweine erkenne ich am Gang“: zur Typisierung typisierender Kriminalpolizisten. *Kriminologisches Journal*, 22(3), 194-207.

Revell, A. & Wainwright, E. (2009). What Makes Lectures 'Unmissable?': Insights into Teaching Excellence and Active Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 209-223. <https://doi.org/10.1080/03098260802276771>

Rindermann, H. (1999). Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden nach Merkmalen guter Dozenten und Veranstaltungen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 23(1), 136-156.

Soeffner, H.-G. (2003). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 164-175). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Skelton, A. M. (2009). A 'teaching excellence' for the times we live in? *Teaching in Higher Education*, 14(1), 107-112. <https://doi.org/10.1080/13562510802602723>

Vettori, O. & Warm, J. (2017). "Because She Loves What She is Doing": Student Conceptions of Excellent Teaching. In S. Dent, L. Lane & T. Strike (Hrsg.), *Collaboration, Communities and Competition. International Perspectives from the Academy* (S. 195-203). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Autor/in



MMag. Johanna WARM || Wirtschaftsuniversität Wien, Programmmanagement und Lehr-/Lernsupport || Welthandelsplatz 1, A-1020 Wien

www.wu.ac.at/universitaet/organisation/dienstleistungseinrichtungen/programmmanagement-und-lehr-lernsupport/mitarbeiterinnen/

johanna.warm@wu.ac.at



Dr. Oliver VETTORI || Wirtschaftsuniversität Wien, Programmmanagement und Lehr-/Lernsupport || Welthandelsplatz 1, A-1020 Wien

www.wu.ac.at/universitaet/organisation/dienstleistungseinrichtungen/programmmanagement-und-lehr-lernsupport/mitarbeiterinnen/

oliver.vettori@wu.ac.at