

Falk SCHEIDIG¹ (Windisch) & Peter TREMP (Luzern)

Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung – Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie

Zusammenfassung

Lehrpreise haben sich auch im deutschen Sprachraum weitgehend etabliert. Welche Bedeutung schreiben Träger*innen eines Lehrpreises dieser Auszeichnung zu? Wurden sie eingeladen, ihre Lehrexpertise weiterzugeben – und sind sie dazu überhaupt bereit? Der Beitrag präsentiert ausgewählte Befunde einer Schweizer Lehrpreisstudie und diskutiert sowohl die individuelle Bedeutung von Lehrpreisen also auch den Beitrag von Lehrpreisen zur institutionellen Lehrentwicklung.

Schlüsselwörter

Lehrpreise, Role Model, Lehrentwicklung, akademische Reputation

¹ E-Mail: falk.scheidig@fhnw.ch



The relevance of teaching awards for award winners and their contribution to faculty development – Findings of the Swiss teaching award study

Abstract

Teaching awards have become established in the German-speaking area, but what significance do winners of a teaching award attribute to this award? Have they been invited to pass on their teaching expertise – and are they willing to do so? This paper presents selected findings from a Swiss study on teaching awards and discusses both the individual meaning of teaching awards and the impact of teaching awards on institutional faculty development.

Keywords

teaching awards, role model, faculty development, academic reputation

Lehrpreise haben sich auch im deutschsprachigen Raum weitgehend etabliert. Allerdings lässt sich feststellen, dass sich die Kriterien und Praxen der Preisvergaben ebenso unterscheiden wie die (teilweise) explizierten Ansprüche und (erhofften) Wirkungen. In kritischem Grundton wird verschiedentlich diskutiert, ob Lehrpreise beispielsweise als Anreizsysteme für einzelne Dozierende überhaupt Wirkung entfalten können (CHISM & SZABÓ, 1997; KREMPKOW, 2014; SEPPALA & SMITH, 2019; WILKESMANN & WÜRMSEER, 2009) und in welchem Verhältnis hier individuelle Anstrengung, gezeigte Leistung, eingeschätzte Erfolgchance und in Aussicht gestellte Honorierung stehen. Damit sind Fragen nach der Art des Preises ebenso gestellt wie beispielsweise nach der Transparenz der Kriterien und Verfahren der Preiszuteilung.

Wenn wir im Folgenden Lehrpreise als Instrumente der Lehrentwicklung diskutieren, dann fragen wir insbesondere nach ihrem Beitrag auf institutioneller Ebene. Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass mit Lehrpreisen allgemein die Wertschätzung von Lehre ausgedrückt und die Bedeutung der Lehre als akademi-

sche Tätigkeit unterstrichen wird. Ergänzend können auch Lehrpreisträger*innen auf institutioneller Ebene Wirkung entfalten, indem sie als „Personifizierung guter Lehre“ (vgl. etwa DUNKIN & PRECIANS, 1992; KEMBER & MCNAUGHT, 2007; LOWMAN, 1996) anregend wirken und erweiterte lehrbezogene Funktionen übernehmen können. Sind Lehrpreisträger*innen dazu auch bereit, erhalten sie entsprechende Gelegenheiten und wenn ja, welche bzw. durch wen? Einen Hinweis auf die Wirkung von Lehrpreisen geben aber auch die Einschätzungen der Lehrpreisträger*innen, wenn nach der (wahrgenommenen) individuellen Bedeutung gefragt wird, etwa einem Reputationsgewinn.²

1 Forschungsanlage: Schweizer Lehrpreisstudie

Im Rahmen der Schweizer Lehrpreisstudie wurden im Jahr 2020 Preisträger*innen des „Credit Suisse Award for Best Teaching“ (CS-Award) befragt, der seit seiner Einführung im Jahr 2006 an 230 Personen von 18 verschiedenen Hochschulen vergeben wurde, darunter zehn (von insgesamt zwölf) Universitäten, sieben Fachhochschulen (FH) und eine Pädagogische Hochschule (PH).³ Es handelt sich dabei um einen von der Credit Suisse Foundation im Rahmen ihres Jubiläumsfonds gestifteten Preis, den prinzipiell jede schweizerische Hochschule einmal jährlich vergeben kann und der jeweils mit 10.000 Franken (aktuell ca. 9.300 Euro) dotiert ist (zur Motivation der Stiftung vgl. GUTBRODT, 2010). Da Modus und Kriterien der Preisvergabe in alleiniger Verantwortung der Hochschulen liegen, wurden ergänzend zur Befragung der CS-Award-Preisträger*innen auch die für die Preisvergabe

² Weitere Publikationen auf Basis der durchgeführten Studie sind geplant.

³ Ein Dank gilt allen teilnehmenden Lehrpreisträger*innen, Nadège Jauch für die französische Übersetzung der Erhebung, Marija Stanisavljevic für das Feedback zu den Items sowie der Credit Suisse Foundation, insbesondere Daniela Bertoli, für die Unterstützung dieser Studie.

an den beteiligten Hochschulen zuständigen Personen zu den Vergabemodalitäten befragt. Es zeigt sich, wie bereits in einer früheren Erhebung (FUTTER & TREMP, 2010), ein plurales Verfahrensspektrum an den einzelnen Hochschulen: Teilweise wird der Preis an mehrere Personen oder Lehrteams vergeben, mitunter werden wechselnde Schwerpunktthemen formuliert, in einem Hochschulverbund wird der Preis jährlich alternierend an drei verschiedenen Hochschulen vergeben usw. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass sich – trotz unterschiedlicher Vergabepraxen – dieser CS-Award zum bedeutendsten Lehrpreis an Schweizer Hochschulen und also als eigentliche Marke etabliert hat.⁴

Die im Weiteren berichteten Befunde basieren auf der Befragung der Lehrpreisträger*innen, deren Namen uns die Credit Suisse Foundation für diesen Zweck zur Verfügung stellte. Sie fand im Mai 2020 als Online-Erhebung mit einem Fragebogen in deutscher und französischer Sprache statt. Die Befragung erfolgte anonym, weswegen darauf verzichtet wurde, das Jahr der Preisvergabe und die verantwortliche Hochschule zu erfragen (sondern lediglich den Hochschultypus). Dies impliziert u. a., dass auf Basis der vorliegenden Daten das Nachzeichnen eines zeitlichen Wandels ebenso wenig möglich ist wie ein In-Bezug-Setzen zu Details der separat erhobenen hochschulspezifischen Vergabemodalitäten. Jedoch wurden auch die Lehrpreisträger*innen zur Vergabepraxis befragt, sodass ohne Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Hochschulen durchaus verfahrensbezogene Einflüsse identifizierbar sind.

⁴ Lehrpreise sind in der Schweiz ein eher junges Phänomen (TREMP, 2010). Gleichwohl ist die Grundgesamtheit aller Lehrpreisträger*innen in der Schweiz unbekannt, da keine Daten dazu vorliegen, welche Hochschulen resp. Fakultäten oder Institute ergänzend zum CS-Award weitere Lehrpreise vergeben.

Für die Befragung wurden die E-Mail-Adressen der 211 CS-Award-Gewinner*innen an staatlichen, also kantonalen resp. eidgenössischen Hochschulen⁵ für die Einladung zur Online-Erhebung recherchiert. In 15 Fällen konnte keine gültige dienstliche oder private E-Mail-Adresse ermittelt werden. Somit wurden schließlich 196 CS-Award-Gewinner*innen via E-Mail kontaktiert und um eine Teilnahme an der Befragung gebeten. Hiervon füllten 131 Personen den Fragebogen vollständig aus (90 Personen die deutsche Fassung, 41 die französische), der Rücklauf betrug demgemäß 66.8 %.

Die Stichprobe (N = 131) setzt sich wie folgt zusammen: 25.2 % der Befragten (gemeint sind hier und im Weiteren stets die antwortenden Befragten) sind weiblich und 73.3 % männlich, dies entspricht ungefähr der Verteilung auf der Liste aller CS-Award-Gewinner*innen (26.1 % weiblich). Zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts waren die Befragten durchschnittlich 46.5 Jahre alt (SD = 8.4 Jahre), sie hatten zu jener Zeit durchschnittlich 13.9 Jahre Lehrererfahrung an Hochschulen (SD = 8.3 Jahre). In Bezug auf den disziplinären Hintergrund liegt folgende Verteilung vor (gemäß der Kategorisierung des schweizerischen Bundesamts für Statistik (BFS)): 22.1 % zählen sich bzw. ihre Disziplin zum Spektrum der Geisteswissenschaften und Künste, 19.1 % entfallen auf Wirtschaft, Verwaltung und Recht, 16.0 % auf Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, 12.2 % auf Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen, 9.2 % auf Informations- und Kommunikationstechnologie, 8.4 % auf Gesundheit und Sozialwesen, 7.6 % auf Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, 3.8% auf Pädagogik, 1.5 % auf Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin. Der Lehrpreis wurde 75.6 % der Befragten von einer Universität verliehen, 19.8 % von einer FH und 4.6 % von einer PH (Verteilung auf der CS-Award-Liste: 71.1 %, 26.6 %, 2.4 %). An der Hochschule, die den Lehrpreis vergab, arbeiten noch 75.6 % der Befragten, 11.5 % wechselten nach Lehrpreiserhalt die Hochschule, 3.1 % den

⁵ Private Hochschulen spielen in der Schweiz, was Studierendenzahlen betrifft, eine untergeordnete Rolle; einige dieser Hochschulen beteiligen sich allerdings auch am CS-Award: Bisher wurden 19 Personen aus diesen Hochschulen ausgezeichnet.

Beruf und 9.9 % wurden zwischenzeitlich pensioniert. Die Befragten gehörten zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts folgenden Personalkategorien (Rubriken gemäß BFS) an: 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.

2 Ergebnisse: individuelle Wirkung von Lehrpreisen und Erträge für Lehrentwicklung

Ausgehend vom Funktionsspektrum von Lehrpreisen, die – nicht nur als Anreiz – der institutionellen Lehrentwicklung dienen sowie hervorragende Lehrleistungen belohnen und ihnen aufgrund ihres beispielgebenden Charakters zur Sichtbarkeit verhelfen sollen, werden zwei Forschungsfragen abgeleitet und im Weiteren auf Basis der Schweizer Lehrpreisstudie diskutiert:

F1: Welche individuelle Bedeutung hat der Erhalt eines Lehrpreises?

Dies umschließt zuvörderst die Frage nach persönlichen positiven Folgen des Lehrpreises, insbesondere mit Blick auf die eigene Lehrgestaltung sowie auf die Karriereförderlichkeit. Es müssen aber auch (nicht-intendierte) negative Begleiteffekte in Betracht gezogen werden (FITZPATRICK & MOORE, 2015; MADRIGA & MORLEY, 2016). Zudem ist anzunehmen, dass persönliche Faktoren, der Kontext der eigenen Lehre sowie die Vergabemodalitäten Einfluss darauf nehmen, welche Bedeutung ein Lehrpreis erlangt bzw. zugesprochen bekommt (GIBBS, 2008). Dass der Prämierung individueller Leistungen als öffentlichem Akt auch die Personifizierung guter Hochschullehre gegenüber anderen immanent ist, evoziert die zweite Forschungsfrage:

F2: Inwiefern tragen Lehrpreisträger*innen durch Weitergabe von Lehrexpertise zur Lehrentwicklung bei?

Damit verbindet sich einerseits die Frage, in welchen Kontexten und auf wessen Initiative Lehrexpertise weitergegeben wird – und ob dies nicht bereits vor dem Lehrpreiserhalt der Fall ist. Wenig Aufmerksamkeit erlangte bisher der Aspekt, ob resp. wie ausgeprägt Lehrpreisträger*innen überhaupt bereit sind, Einblicke in ihre Lehre zu geben und welche Faktoren eine Weitergabe von Lehrexpertise begünstigen oder mindern. Auch dies soll im Folgenden Gegenstand sein.

2.1 Individuelle Bedeutung des Lehrpreises

Ein Lehrpreis kann als Bestätigung für die eigene Lehrgestaltung fungieren und motivieren, aber auch Karrierewirksamkeit entfalten, gewannen doch Lehrleistungen in den vergangenen Jahren etwa in universitären Berufungsverfahren – wengleich stets im Schatten des Forschungsoutputs – an Bedeutung (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 25f.). Von den im Rahmen der Lehrpreisstudie Befragten verneint etwa die Hälfte (51.9 %), dass der Lehrpreis Bedeutung für den akademischen Werdegang hatte, lediglich ca. ein Viertel (26.0 %) spricht dem Lehrpreis eine solche Wirkung zu, ca. jeder Fünfte (19.8 %) möchte sich keine Einschätzung erlauben.

Die in einem Freitextfeld gegebenen Antworten zur beruflichen Relevanz des eigenen Lehrpreises verweisen auf verschiedene Wirkungsfelder: Hinsichtlich (a) der beruflichen Position und des Anstellungsverhältnisses berichten sechs Befragte von einem (angenommenen) Vorteil in kompetitiven Stellenbesetzungsverfahren,⁶ weitere vier Personen von einer Beförderung, einer Lohnerhöhung oder dem Erhalt eines Titels, drei Personen von einem Einfluss auf die Umwandlung einer Assistenzprofessur bzw. einer Entfristung; zwei weitere Nennungen entfallen auf einen erweiterten Lehrauftrag und einen Autonomiegewinn im Arbeitsbereich. Fünf Befragte berichten von (b) Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung, die infolge des Lehrpreises übernommen werden konnten, z. B. in lehrbezogenen

⁶ Zu relevanten Kriterien bei Berufungsverfahren vgl. auch z. B. KLEIMANN & HÜCKSTÄDT (2018).

Kommissionen und Leitungsgremien, oder generell von der Verantwortungsübertragung in der Organisationsarchitektur. In Bezug auf (c) das Hochschulkollegium berichten sieben Personen von einer gesteigerten Sichtbarkeit und einer fakultäts- oder gar hochschulweiten Anerkennung und fünf weitere Befragte von einer zugeprochenen Glaubwürdigkeit in lehrbezogenen Fragen und einer gesteigerten Akzeptanz als Leitung eines Studienangebots; eine Person sieht im Lehrpreis schließlich eine Kompensation des fehlenden akademischen Titels im kollegialen Kreis. Ferner erwähnen zwei Befragte (d) eine Anerkennung in der Fachcommunity, was insofern bemerkenswert scheint, als Leistungen im hochschulinternen Tätigkeitsfeld der Lehre selten in der hochschulübergreifenden forschungsorientierten Fachcommunity wahrgenommen werden dürften.

Eng mit möglichen positiven Effekten von Lehrpreisen auf den akademischen Werdegang verbunden ist der mit einer Auszeichnung zu vermutende Reputationsgewinn. Dass ein solcher vorliegt, wird durch die befragten Lehrpreisträger*innen überwiegend bestätigt (Tabelle 1), auch wenn dies bei ca. der Hälfte der Befragten (noch?) keine Karriererelevanz erlangte. Gleichwohl wird der Reputationsgewinn durchaus unterschiedlich eingeschätzt: Lehrpreisträger konstatieren signifikant häufiger einen Reputationsgewinn als Lehrpreisträgerinnen, ebenso Professor*innen und Dozierende mit personeller Verantwortung im Vergleich zu wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Dies evoziert die Frage, ob die Wahrnehmung der Reputation zwischen den Befragten differiert, ob sich hier beispielsweise ungleiche institutionelle Geltungschancen oder Bewertungsmaßstäbe abbilden oder geschlechts- und statusspezifische Bedingungen akademischer Biografien. Erwähnung verdient auch, dass der Reputationsgewinn durch Personen, die Teil eines prämierten Lehrteams sind bzw. waren, signifikant geringer eingeschätzt wird als durch Personen mit einer „ausgezeichneten“ Einzelleistung. Dies könnte als Beleg für einen generellen Ad-personam-Charakter von Lehrpreisen dienen, die Herausforderung der Kommunikation des eigenen Beitrags zu einer Gemeinschaftsleistung als Problem herauschälen oder aber auf eine institutionenspezifische Vergabepaxis und Lehrpreisrezeption verweisen.

Tab. 1: Positive Folgen des Lehrpreiserhalts

Frage: Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (1 = stimme überhaupt nicht zu, 4 = stimme voll zu)	Der Lehrpreis hat mich in der Art, wie ich meine Lehrveranstaltungen gestaltet, bestärkt.			Der Lehrpreisgewinn hat dazu geführt, dass ich der Hochschullehre mehr Aufmerksamkeit schenke.			Der Lehrpreisgewinn bedeutete für mich einen Reputationsgewinn.		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Gesamt									
Alle Befragten	129	3.57	.69	126	2.28	1.00	127	3.15	.83
<i>Geschlecht</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Weiblich	33	3.67	.60	32	2.00	.95	32	2.84	.92
Männlich	94	3.56	.68	92	2.37	1.01	93	3.26	.78
<i>Alter¹⁰</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Unter 40 Jahren	29	3.31	.89	28	2.54	.96	28	3.07	.72
40 bis 49 Jahre	55	3.67	*.64	54	2.37	*.98	55	3.29	.79
50 Jahre und mehr	45	3.62	.58	44	2.00	1.01	44	3.02	.93
<i>Lehrerfahrung¹⁰</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Unter 10 Jahren	44	3.55	.79	42	2.60	.96	44	3.23	.68
10 Jahre und mehr	81	3.57	.65	80	2.15	*.99	80	3.11	.90
<i>Personalkategorie¹⁰ (N > 5)</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Prof., Doz. m. pers. Führung	76	3.59	.68	75	2.33	.99	74	3.26	.72
Doz. o. pers. Führung	33	3.52	.76	32	2.09	1.06	33	3.09	*.84
Wiss. Mitarbeitende	14	3.64	.63	13	2.15	.80	14	2.79	1.12
<i>Arbeitsverteilung¹¹ (N > 5)</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Nur Lehre	10	3.40	.84	10	2.20	1.03	10	3.10	.88
Mehr Lehre als Forschung	39	3.67	.62	36	1.94	*.89	38	2.95	*.80
Forschung u. Lehre gleich	47	3.62	.68	46	2.48	*1.03	47	3.34	*.70
Mehr Forschung als Lehre	19	3.47	.84	19	2.32	.95	19	3.21	.86

<i>Einzel- vs. Teamleistung</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Erhalt als Einzelperson	100	3.57	.71	97	2.33	.99	99	3.24	.78
Erhalt als Team	29	3.59	.63	28	2.14	1.04	27	2.81	.92
<i>Sind Lehrpreise sinnvoll?</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Ja, volle Zustimmung (4)	76	3.74	.60	71	2.42	1.05	75	3.31	.82
Nein, eher nein, eher ja (1–3)	48	3.38	.70	50	2.14	.86	49	2.86	.76

* $p < .05$; ** $p < .01$; t_0 zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts; t_1 zum Befragungszeitpunkt

In Abgrenzung zu den unter Karriererelevanz und Reputation firmierenden inter-personalen Bedeutungszuschreibungen im akademischen Berufskontext besitzen Lehrpreise auch das Potential, intrapersonal zu wirken. So erscheint es naheliegend, Lehrpreise als Bestätigung von Lehrengagement und -orientierungen zu interpretieren oder als Ermutigung, eigene Lehransätze weiterzuverfolgen. Die Befragung bestätigt diese Annahme: Der eigene Lehrpreis wird mit großer Zustimmung als bestärkend empfunden (Tabelle 1). Dies steht jedoch in Wechselwirkung mit der persönlichen Einschätzung von Lehrpreisen, denn Lehrende, die Lehrpreise uneingeschränkt für ein sinnvolles Instrument zur institutionellen Stärkung von Hochschullehre halten, geben signifikant häufiger an, dass sie der Lehrpreis in der Art der Lehrgestaltung bestätigt und einen Reputationsgewinn bedeutet habe, als Preisträger*innen, die Lehrpreise nicht oder nur eingeschränkt für ein geeignetes Instrument halten. Es ist denkbar, dass nicht (allein) die Einstellung zu Lehrpreisen im Allgemeinen die persönliche Wirkungseinschätzung beeinflusst, sondern vice versa die eigene Erfahrung eine distanzierte Haltung zu Lehrpreisen befördert – z. B., weil die Karrierewirksamkeit bislang ausblieb oder (Selbst-)Zweifel hinsichtlich der prämierten Leistung bestehen.

Insbesondere Lehrpreisträger*innen in der zweiten Lebens- und Karrierhälfte erleben den Lehrpreis als Bestätigung, wohingegen Lehrende, die zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts vergleichsweise jung waren bzw. wenig Lehrerfahrung hatten, durch den Lehrpreis tendenziell eher angeregt werden, der Hochschullehre mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Letzteres lässt verschiedene Deutungen zu, etwa ob ein Zuwachs investierter Zeit, eine andere Identifikation mit diesem Aufgabenbe-

reich oder eine bewusstere Wahrnehmung der eigenen Lehrveranstaltungen gemeint sind. Da anzunehmen ist, dass Lehrpreisträger*innen der Lehre bereits gesteigerte Aufmerksamkeit widmen, überrascht es wenig, dass der eigene Lehrpreis unter allen Befragten eher nicht als Anlass zur Fokusverlagerung zugunsten der Lehre eingestuft wird. Vor allem Personen, deren Schwerpunkt im Bereich der Lehre und nicht in der Forschung liegt, verneinen dies eher. Demgegenüber erleben Lehrpreisträger*innen, in deren Arbeitsportfolio Lehre und Forschung gleichgewichtig vertreten sind, den Lehrpreis signifikant häufiger als Reputationsgewinn – ein Befund, der mit Blick auf die häufige Kontrastierung von Forschung und Lehre mit einseitiger Reputationszuschreibung im Bereich der Forschung der Betonung bedarf (HALSE et al., 2007). Mit Blick auf die drei Hochschultypen Universität, FH und PH, die u. a. hinsichtlich Lehrausrichtung, -bedingungen und -personal Unterschiede aufweisen, lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der (selbstberichteten) Wirkung des Lehrpreises nachzeichnen. Dies gilt im Wesentlichen auch für die disziplinären Hintergründe der Befragten, sodass sich hier keine fach- oder hochschulkulturellen Spezifika in der Lehrpreisrezeption kartieren lassen.

Eine mögliche Ausdrucksform der stärkeren Aufmerksamkeitsverlagerung hin zur Hochschullehre infolge des Lehrpreises könnte die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten darstellen. Die Mehrzahl der Befragten (79 Personen, dies entspricht 60.4 %) nahm weder vor noch nach dem Lehrpreiserhalt ein Hochschuldidaktikangebot wahr (Tabelle 2). 19 Lehrende (14.5 %) nahmen vor Lehrpreiserhalt an einem Hochschuldidaktikkurs teil und 14 Personen (10.7 %) erwarben ein hochschuldidaktisches Zertifikat, auf zwei weitere Personen (1.5 %) trifft beides zu (wohl im Sinne des Besuchs von Kursen im Rahmen eines modularen Zertifikats).⁷ Nach dem Lehrpreiserhalt nahmen 11 Lehrende (8.4 %) an einem Hochschuldidaktikkurs teil und weitere fünf Personen (3.8 %) erwarben ein Zertifikat, eine Person nutzte beides – jedoch setzt sich damit in neun der 17 Fälle eine bereits vor Lehr-

⁷ Für die hochschuldidaktische Angebotslandschaft in der Schweiz vgl. SCHEIDIG & KLINGOVSKY (2020).

preiserhalt begonnene Inanspruchnahme von hochschuldidaktischen Angeboten nach dem Lehrpreiserhalt fort (z. B. Abschluss einer bereits begonnenen CAS-Weiterbildung), hingegen nehmen acht Lehrpreisträger*innen (6.1 %) erstmalig nach Lehrpreiserhalt ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot wahr. Doppelt so viele Befragte (16 Personen, 12.2 %) geben an, nach Lehrpreiserhalt ihre Lehrexpertise im Rahmen von Hochschuldidaktikkursen – wohl als Kursleitung oder Gastreferent*in – weiterzugeben, vor Lehrpreiserhalt traf dies auf zehn Personen zu (7.6 %, siehe Tabelle 3). Lehrpreisträger*innen sind also vor und nach dem Lehrpreiserhalt sowohl Teilnehmende als auch Referierende in hochschuldidaktischen Angeboten, wechseln aber mit dem Lehrpreiserhalt tendenziell von der Teilnehmenden- in die Kursleitendenrolle.

Tab. 2: Häufigkeit genutzter Hochschuldidaktikangebote (HD) vor/nach Lehrpreiserhalt

Vor Lehrpreiserhalt	Nach Lehrpreiserhalt				Gesamt
	HD-Kurs	HD-Zertifikat	HD-Kurs und -Zertifikat	Keine HD-Qual.	
HD-Kurs	5	2	1	19	27
HD-Zertifikat	–	–	–	14	14
HD-Kurs und -Zertifikat	1	–	–	2	3
Keine HD-Qual.	5	3	–	79	87
Gesamt	11	5	1	114	131

Beachtung verdient des Weiteren, dass die individuelle Bedeutung des Lehrpreises auch negative Facetten besitzen kann, weil einzelne Personen exponiert werden und demgegenüber andere Personen in ihrer Lehrpreisambition enttäuscht sein könnten sowie ferner womöglich – in interindividuell vergleichender Hinsicht oder gar generell – Zweifel an der Exzellenz der Lehrpreisträgerin bzw. des Lehrpreisträgers bestehen (FITZPATRICK & MOORE, 2015; MADRIAGA & MORLEY, 2016). Von den 131 Befragten gaben immerhin elf Personen (8.4 %) an, der Lehr-

preis habe für sie (auch) negative Auswirkungen gehabt. In einem Freitextfeld erläuterten acht dieser elf Personen, dass der Lehrpreiserhalt Neid und Missgunst im organisationalen Nahraum – auch bei Vorgesetzten – hervorgerufen habe; mitunter wird dies von den Betroffenen als sehr belastend beschrieben. Die anderen drei Antworten beschrieben sehr unterschiedliche Folgen des Lehrpreises: eine Herabwürdigung der Forschungsleistung im Kollegium angesichts der ausgezeichneten Lehrleistung; ein angespanntes Verhältnis zur vorgesetzten Person, weil das prämierte Lehrvorhaben nicht wie geplant umgesetzt werden konnte; eine Verdoppelung der Studierendenzahl in der Lehrveranstaltung aufgrund des Lehrpreises, die ein Aufrechterhalten der Lehrqualität erschwerte. Trotz eingeschränkter Belastbarkeit aufgrund der geringen Fallzahl ist bemerkenswert, dass die elf Personen, die negative Auswirkungen des Lehrpreises benennen, der Hochschullehre infolge des Lehrpreiserhalts signifikant häufiger mehr Aufmerksamkeit zu schenken angaben ($M = 3.00$, $SD = .94$, $p > .05$) als Personen, die nicht von negativen Folgen berichteten ($M = 2.18$, $SD = .97$).

2.2 Beitrag der Lehrpreisträger*innen zur Lehrentwicklung

Ein mit Lehrpreisen verbundenes Ziel ist die Sichtbarmachung von „Best Practice“. Wenig Erkenntnisse liegen jedoch dazu vor, wie dies geschieht und ob resp. wie Lehrpreisträger*innen ihre Lehrexpertise weitergeben.⁸ Immerhin geben in unserer Befragung die Lehrpreisträger*innen an, dass für sie „inspirierende Beispiele“ (von 67.9 % angegeben) und „Austausch mit Kolleg*innen“ (51.1 %) wichtige Veranstaltungen waren, die eigene Lehrpraxis weiterzuentwickeln – wenn auch studentisches Feedback als häufigster Grund genannt wird (73.3 %). Und: Auf die Frage, was die Lehrpreisträger*innen als Hauptzweck der Lehrpreise an der eigenen

⁸ Nicht diskutiert werden kann hier der Fragekomplex, was die qua Lehrpreis zugeschriebene Lehrexpertise charakterisiert und inwiefern sie durch die Preisträger*innen überhaupt expliziert und vermittelt werden kann; zum Problem der Weitergabe von Lehrexpertise vgl. SCHEIDIG (im Erscheinen).

Hochschule sehen, ist die von 71.8 % der Befragten und mithin am häufigsten gewählte Antwort „Best Practice sichtbar machen, Rollenmodelle zeigen, Austausch über Lehre anregen“.

Geben nun also Lehrpreisträger*innen ihre Expertise und ihre Lehrerfahrung weiter? Neben den bereits erwähnten Hochschuldidaktikangeboten kommen hierfür verschiedene formelle und weniger formelle Kontexte infrage – von der Bühne am Tag der Lehre bis hin zum Pausengespräch mit anderen Dozierenden. Tabelle 3 zeigt, dass ca. zwei Drittel der Lehrpreisträger*innen informell gegenüber Kolleg*innen Auskunft zur eigenen Lehre geben und dies die häufigste (wohl aber nicht reichweitenstärkste) Form der Weitergabe von Lehrexpertise darstellt, aber auch andere Formen durchaus rege genutzt werden. Die meisten Befragten haben bereits vor dem Lehrpreisgewinn anderen Personen Einblick in ihre Hochschullehre gegeben und setzen dies nach Lehrpreiserhalt fort, eine eher kleine Zahl von Lehrenden erhält (oder nutzt) erst nach Lehrpreiserhalt die Gelegenheit zur Weitergabe von Lehrexpertise. Es ist zu fragen, ob die bereits vor dem Lehrpreiserhalt gewährten Einblicke in die eigene Lehre überhaupt erst den Lehrpreiserhalt ermöglicht oder zumindest wahrscheinlicher gemacht haben, weil sie als engagierte Lehrende aufgetreten sind, anderen von ihrer Lehrgestaltung berichtet haben, Entwicklungen jenseits eigener Lehrveranstaltungen anstießen, als Innovationstreiber identifizierbar wurden oder Lehrerfolge zu thematisieren wussten.

Tab. 3: Weitergabe von Lehrexpertise vor/nach Lehrpreiserhalt

Kontext der Weitergabe von Lehrexpertise	Weitergabe der Lehrexpertise	
	vor Lehrpreiserhalt	nach Lehrpreiserhalt
Hochschuldidaktische Angebote	10 (7.6 %)	16 (12.2 %)
Tag der Lehre, Events	12 (9.2 %)	27 (20.6 %)
Informell gegenüber Kolleg*innen	69 (52.7 %)	90 (68.7 %)
Schriftlich (z. B. Hochschulmagazin)	6 (4.6 %)	19 (14.5 %)
Hochschulinterne Gremien	14 (10.7 %)	32 (24.4 %)
Keine Weitergabe	40* (30.5 %)	23* (17.6 %)

*Anteil an N = 131 in %; Mehrfachantworten. *Da Freitextantworten zu weiteren Formen der Weitergabe zeitlich nicht immer zuordenbar waren (Weitergabe von Lehrexpertise vor und/oder nach Lehrpreiserhalt), wurden diese zu beiden Zeitpunkten angenommen. Sollte diese Annahme nicht zutreffen, läge die Zahl der Lehrpreisträger*innen ohne Weitergabe von Lehrexpertise vor oder nach Lehrpreiserhalt noch höher. 12.2 % der Befragten geben explizit an, weder vor noch nach Lehrpreiserhalt Lehrexpertise weitergeben zu haben.*

Andere als die in Tabelle 3 zusammengestellten Formen der Weitergabe von Lehrexpertise, die in einem Freitextfeld geäußert wurden, verweisen sowohl auf hochschulinterne als auch hochschulexterne Adressatenkreise: Coaching und Betreuung von Mitgliedern des Professurenteams bzw. von Mitarbeiter*innen sowie von Promovend*innen und Assistent*innen; Schulung von Tutor*innen; Weitergabe an Studierende in Seminaren; Interviews mit Print- und Funkmedien; Youtube-Videos; Kongressbeiträge. Dass ca. jede*r sechste Befragte (17.6 %) *nach* dem Lehrpreiserhalt keinen Einblick in die eigene Lehre gewährte, darf im Lichte der Funktionsbestimmung von Lehrpreisen bedauert werden und kann mehrere Ursachen haben: Zum einen ist denkbar, dass keine Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise besteht, zum anderen kann es an entsprechenden Gelegenheiten oder Anfragen mangeln. Ein Zusammenhang mit den berichteten negativen Auswirkungen von Lehrpreisen besteht indes nicht: Lediglich eine Person (von insgesamt 11), die von Folgen solcherart berichtete, gab nach dem Lehrpreiserhalt ihre Lehrexpertise nicht weiter.

Im Hinblick auf die Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise lässt sich auf Basis der Erhebung festhalten, dass diese nur moderat ausgeprägt ist (Tabelle 4). Unter den befragten Lehrpreisträger*innen ist die Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise bei FH- und PH-Lehrenden signifikant stärker ausgeprägt als bei Universitätsangehörigen. Des Weiteren wirkt es sich offenbar begünstigend auf diese Bereitschaft aus, wenn erstens die Prämierten den Eindruck haben, ihr didaktisch-methodisches Vorgehen bzw. Lehrkonzept sei ursächlich für den Lehrpreiserhalt, wenn zweitens die Preisträger*innen als Hauptzweck der Vergabe die Sichtbarkeit guter Beispiele und den Austausch über Lehre wahrnehmen und wenn sie drittens den Lehrpreis als ein sinnvolles Instrument zur Lehrentwicklung betrachten.

Die Annahme, dass eine direkte studentische Nomination oder (im wörtlichen Sinne) hervorragende Lehrevaluationsergebnisse als aussagekräftige, glaubwürdige⁹ Bestärkung empfunden werden und mit einer erhöhten Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise einher gehen könnten, ist eher nicht zutreffend. Demgegenüber sind Personen, deren Lehrpreiserhalt auf einer Eigenbewerbung beruht – die zugegebenermaßen spätestens mit dem Preiserhalt und womöglich bereits vorher durch Feedback oder Aufforderung externen Zuspruch erfährt, aber auch als Ausdruck von (Selbst-)Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Lehrleistungen ausgelegt werden kann –, signifikant häufiger bereit, von ihrer Hochschullehre zu berichten. Die Eigenbewerbung erscheint insofern konsequent und es wirft die Frage auf, ob Hochschulen nicht diesen Nominationsmodus stets auch zulassen oder gar favorisieren sollten, wenn die Prämierten anschließend auch als personifiziertes Beispiel fungieren und für eine Weitergabe von Expertise und Erfahrung zur Verfügung stehen sollen.

⁹ “Student nominations are trusted; they seem to be void of ulterior motives.” (CARUSETA, 2001, S. 36) Für eine kritische Perspektive auf Lehrevaluationsergebnisse vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE (2020).

Tab. 4: Bereitschaft zu Berichten über eigene Lehrveranstaltungen

Frage: Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (1 = stimme überhaupt nicht zu, 4 = stimme voll zu)	Meine Bereitschaft, anderen von meinen Lehrveranstaltungen zu berichten, ist groß.		
Gesamt	N	M	SD
Alle Befragten	126	2.88	.93
<i>Hochschultyp</i>	N	M	SD
Universität	97	2.77	.93
Fachhochschule	26	3.31	.79
Pädagogische Hochschule	6	2.67	1.03
<i>Prämierte Leistung</i>	N	M	SD
Didaktik, Methodik, Lehrkonzept	76	3.01	.92
Andere Leistungen/Gründe	53	2.68	.92
<i>Einzel- vs. Teamleistung</i>	N	M	SD
Erhalt als Einzelperson	99	2.80	.91
Erhalt als Team	29	3.14	.95
<i>Zweck des Lehrpreises</i>	N	M	SD
Sichtbarkeit von Beispielen, Austausch über Lehre	93	2.99	.89
Andere Zwecke	36	2.58	.97
<i>Nomination für Lehrpreis</i>	N	M	SD
Studierende, Lehrevaluation	63	2.75	.97
Kolleg*innen, Vorgesetzte, Fakultät, Institut	25	2.84	.85
Eigenbewerbung	23	3.22	.85
Den Prämierten nicht bekannt	12	2.92	1.08
<i>Selbsteinschätzung der eigenen Lehrqualität</i>	N	M	SD
Besser als Kolleg*innen	23	3.04	.98
Eher besser als Kolleg*innen	50	3.00	.81
Gleich gut wie Kolleg*innen	36	2.67	1.07
<i>Sind Lehrpreise sinnvoll?</i>	N	M	SD
Ja, volle Zustimmung (4)	76	3.16	.77
Nein, eher nein, eher ja (1-3)	49	2.43	.96

* $p < .05$; ** $p < .01$

Beachtung verdient an dieser Stelle auch, dass einigen Lehrpreisträger*innen gar nicht bekannt ist, wie oder durch wen sie nominiert wurden, dies aber nicht signifikant zulasten der Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise geht, obschon plausibel wäre, wenn in diesen Fällen die mangelnde Nachvollziehbarkeit des Preiserhalts eher Zweifel an der prämierten Leistung und in der Folge eine Minderung der Bereitschaft, diese Leistung nach außen zu kommunizieren, begünstigen könnte. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass sich hinsichtlich Geschlecht, Alter, Personalkategorie, Lehrerfahrung, Disziplin, Lehr- und Forschungsanteil im Arbeitsportfolio, Vorliegen einer hochschuldidaktischen Qualifizierung oder die Wahrnehmung von positiven oder negativen Folgen des Lehrpreises keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise in der Erhebung zeigen.

Ein externer Faktor für die Kommunikation über Lehre und ausgezeichnete Lehrleistungen sind die den Lehrpreisträger*innen eingeräumten Möglichkeiten, Lehrexpertise weiterzugeben. Ungeachtet der unklaren Erwartung, ob sie speziell von der prämierten Facette ihrer Hochschullehre zu berichten gebeten werden oder der Lehrpreis auch eine Globalzuschreibung von Lehrkompetenz mit Universalgeltung in hochschuldidaktischen Fragen bedeutet, zeigt die Erhebung, dass die Hälfte der befragten Lehrpreisträger*innen (50.4 %) zur Weitergabe von Lehrexpertise eingeladen wurde: 29 % wurden informell von Kolleg*innen der eigenen Hochschule angefragt, 18.3 % von der hochschuleigenen hochschuldidaktischen Arbeitseinheit, 13.7 % vom Rektorat oder von zentralen Stellen der eigenen Hochschule, 12.2 % von Medien und Presse, 10.7 % von der Instituts-, Studiengangs- oder Departementsleitung und damit fast genauso häufig (oder selten) wie von anderen Hochschulen (9.2%), weitere 7.6% wurden von Fachgesellschaften oder Wissenschaftsorganisationen kontaktiert. Lehrpreisträger*innen bzw. ihre prämierten Leistungen in der Hochschullehre erlangen also auch außerhalb der Hochschule Sichtbarkeit. Dass die andere Hälfte der Befragten (49.6 %) bislang keine Einladung erhielt, dürfte – neben der unterschiedlich ausgeprägten Bereitschaft zur Kommunikation über die (eigene) Hochschullehre – eine Erklärung dafür sein, dass ein Teil der Lehrpreisträger*innen (noch) nicht Lehrexpertise weitergegeben hat. Dies steht in

Einklang mit den Befunden von EFIMENKO et al. (2018, S. 114), in deren Studie 28 % der befragten Lehrpreis-vergebenden Hochschulen (N = 78) angaben, keine Dissemination bzw. Einladung vorzusehen: „most often there is no follow-up of the competition or the winner/s is/are only invited to speak in an event focused on pedagogical issues. Even more rarely, the winner/s is/are invited to give pedagogical training to his/her colleagues, be a member of any institutional body related to pedagogical issues or participate in the next year award jury.“ Auch andere Studien (z. B. SEPPALA & SMITH, 2019) verweisen darauf, dass Hochschulen Gelegenheiten zur Kommunikation über die Lehrpreisbeispiele zu wenig nutzen würden.

Im Vorangegangenen wurde der Beitrag von Lehrpreisen für die Lehrentwicklung in multiplikativer Lesart mit Blick auf die Weitergabe von Lehrexpertise entfaltet, obschon Lehrpreisträger*innen auch auf andere Weise – insbesondere mit der Gestaltung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen für Studierende – zur Qualitätsentwicklung in der Lehre beitragen dürften. Ein gänzlich anderer Beitrag von Lehrpreisträger*innen, von dem Hochschulen profitieren, ist das Preisgeld in Höhe von 10.000 Franken – das viele Befragte ganz oder teilweise der Hochschule und ihren Angehörigen zugute kommen lassen: Jeweils in etwa zehn Prozent der Befragten gaben in einer Freitextfrage zur Verwendung des Preisgeldes an, dass dies (a) für wohltätige Zwecke gespendet, (b) für die Lehre, (c) für Forschungsprojekte, (d) für besondere Hochschulveranstaltungen oder (e) für die persönliche Weiterbildung und Literaturbeschaffung eingesetzt wurde bzw. wird. Hinter diesen Kategorien verbergen sich wiederum sehr facettenreiche Formen der hochschulbezogenen Investition des Preisgeldes: Es wird eingesetzt für Konferenztteilnahmen, Publikationsvorhaben, Übersetzungsdienstleistungen, Retraiten, Essen und Feste im kollegialen Kreis, aber auch für das prämierte Lehrprojekt oder Folgeprojekte, Lehrmaterial, die Digitalisierung von Lehrveranstaltungen, Tutor*innen oder für studentische Mitarbeiter*innen, Studienreisen und Studierendenstipendien. Damit können einige dieser Verwendungszwecke auch wieder mit der Absicht „Lehrentwicklung“ zusammengefasst werden. Und: Viele Lehrpreisträger*innen verwenden das Preisgeld (das im Falle einer Teamleistung auch aufzuteilen ist) ebenso für private

Zwecke, etwa als Kompensation prekärer Einkommensverhältnisse, für Reisen, Familienfeste, Anschaffungen, medizinische Eingriffe – womit abschließend noch einmal eine sehr persönliche Bedeutung von Lehrpreisen angesprochen wäre.

3 Fazit

Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von Lehrpreisen aus Perspektive der Lehrpreisträger*innen. Dabei standen zum einen die Folgen für die eigene Lehrtätigkeit und akademische Laufbahn im Zentrum, zum anderen der Beitrag der Lehrpreisträger*innen zur Lehrentwicklung, indem sie ihre Lehrexpertise weitergeben. Hier kann festgestellt werden, dass die ausgezeichneten Wissenschaftler*innen diese Aufgabe in unterschiedlichem Masse übernehmen, was nicht nur mit ihrer unterschiedlich ausgeprägten Bereitschaft zusammenhängt, sondern auch mit der Vergabepaxis zu korrespondieren scheint. Immerhin: Die Hälfte der Lehrpreisträger*innen wird zur Weitergabe ihrer Lehrexpertise eingeladen, deutlich mehr als die Hälfte gibt ihre Lehrexpertise auch tatsächlich weiter, meistens in informellen Settings gegenüber Kolleg*innen.

Diese Ergebnisse – dies eine Limitation unserer Studie – beziehen sich auf einen bestimmten Lehrpreis, der zwar als bedeutendster Lehrpreis in der Schweiz gelten kann, aber nicht der einzige ist. Zudem können die Änderungen in den Vergabemodalitäten – solche haben stattgefunden – nicht berücksichtigt werden.

Umgekehrt dürfen wir uns über eine hohe Rücklaufquote bei dieser Umfrage freuen. Wir deuten dies so, dass Lehrpreisträger*innen die Auszeichnung auch als Verpflichtung verstehen, mit dieser Beteiligung das Anliegen „Lehrentwicklung“ zu unterstützen und nach erhaltener Auszeichnung der akademischen Lehrgemeinschaft „etwas zurückzugeben“.

4 Literaturverzeichnis

Carusetta, E. (2001). Evaluating Teaching Through Teaching Awards. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 31-40. <https://doi.org/10.1002/tl.35>

Chism, N. V. N. & Szabó, B. L. (1997). Teaching Awards: The Problem of Assessing Their Impact. *To Improve the Academy*, 16, 181-199. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1997.tb00327.x>

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2020). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum Umgang mit studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen*. https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/stellungnahmen/DGS-Stellungnahme_Lehrveranstaltungsevaluation_31.08.2020.pdf

Dunkin, M. J. & Precians, R. P. (1992). Award-winning university teacher's concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483-502.

Efimenko, E., Roman, A., Pinto, M., Remião, F. & Teixeira, P. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education. The Impact of Teaching and Excellence Prizes. *Journal of the European Higher Education Area*, 8(2), 99-118.

Fitzpatrick, M. & Moore, S. (2015). Exploring both positive and negative experiences associated with engaging in teaching awards in a higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 621-631. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866050>

Futter, K. & Tresp, P. (2010). Lehrpreise an Schweizer Hochschulen. In P. Tresp (Hrsg.), „Ausgezeichnete Lehre!“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepaxis* (S. 101-116). Münster: Waxmann.

Gibbs, G. (2008). *Designing Teaching Award Schemes*. Research Report to The Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/gibbs_final_manual_1_1568037020.pdf

Gutbrodt, F. (2010). Fußnoten und Geistesblitze: Zur Motivation des Credit Suisse Award for Best Teaching. In P. Tresp (Hrsg.), „Ausgezeichnete Lehre!“.

Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis (S. 89-98). Münster: Waxmann.

Halse, C., Deane, E., Hobson, J. & Jones, G. (2007). The research–teaching nexus: what do national teaching awards tell us? *Studies in Higher Education*, 32(6), 727-746. <https://doi.org/10.1080/03075070701685155>

Kember, D. & McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching: Lessons from Research into Award Winning Teachers*. London: Routledge.

Kleimann, B. & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 40(2), 20-46.

Krempkow, R. (2014). Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation. *Forschung*, 4, 116-122.

Lowman, J. (1996). Characteristics of Exemplary Teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 33-40. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966508>

Madriaga, M. & Morley, K. (2016). Awarding teaching excellence: ‘what is it supposed to achieve?’ Teacher perceptions of student-led awards. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136277>

Scheidig, F. (im Erscheinen). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3).

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). Bielefeld: wbv media.

Seppala, N. & Smith, C. (2019). Teaching awards in higher education: a qualitative study of motivation and outcomes. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1398-1412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1593349>

Tremp, P. (Hrsg.) (2010). „Ausgezeichnete Lehre!“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis*. Münster: Waxmann.

Wilkesmann, U. & Würmseer, G. (2009). Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. *Die Hochschule*, 18(2), 33-46.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drs. 6190-17.* <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

Autor*innen



Dr. Falk SCHEIDIG || Pädagogische Hochschule FHNW,
Lehr- und Curriculumsentwicklung || Bahnhofstrasse 6,
CH-5210 Windisch

www.fhnw.ch/de/personen/falk-scheidig

falk.scheidig@fhnw.ch



Prof. Dr. Peter TREMP || Pädagogische Hochschule Luzern,
Zentrum für Hochschuldidaktik || Sentimatt 1, CH-6003 Luzern

www.phlu.ch/peter.trempe.html

peter.trempe@phlu.ch