



Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Soziologie

Barbara Dippelhofer-Stiem
Jörg Jopp-Nakath

**Lehrveranstaltungen im Urteil von Studierenden.
Ein empirischer Beitrag zur Qualitätsmessung**

A r b e i t s b e r i c h t N r. 7
in der Internetfassung

Juli, 2001

ISSN-1615-7850

Impressum:

Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität

Herausgeber:

Die Lehrstühle für Soziologie der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Anschrift:

Institut für Soziologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
„Arbeitsberichte des Instituts“
Postfach 41 20
39016 Magdeburg

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren und Autorinnen.

Auflage: 150

*Redaktion: Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem
Prof. Dr. Heiko Schrader*

Anmerkung:

Ein Teil der Publikation ist im Internet abgelegt unter <http://www.uni-magdeburg.de/isoz/publ/Arb.htm>

Schutzgebühr: DM 5,-

*Herstellung: Dezernat Allgemeine Angelegenheiten
Sachgebiet Reproduktion*

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	5
1	Bezugsrahmen	7
2	Ziel und Vorgehensweise der empirischen Erhebung	10
2.1	Exkurs zur Messproblematik	11
2.2	Operationales Modell und Instrumententwicklung	14
2.3	Stichprobe und Feldphase	16
3	Die Befunde im globalen Überblick	18
3.1	Die Urteilenden - Sozialdaten, Erfahrungen und Orientierungen	19
3.2	Anmerkungen zur Messung des Konstrukts Lehrqualität	31
3.3	Das materielle Fundament: Rahmenbedingungen und räumliche Verhältnisse	38
3.4	Die dynamischen Aspekte: Fachliche Kompetenz und didaktisches Können	43
3.5	Wie unabhängig und invariant sind die Angaben der Befragten?	50
3.6	Bündelung: Wodurch zeichnen sich gute Lehrveranstaltungen aus?	58
4	Vergleichende Analysen zu den Lehrveranstaltungen	65
4.1	Kurzporträts der untersuchten Vorlesungen und Seminare	66
4.2	Strukturen und Prozesse im Vergleich	81
4.3	Über das Zusammenwirken von Lehraktivität und Auditorium	86
4.4	Resümee	97
5	Zusammenfassung und Gesamtbilanz	99
	Anmerkungen	107
	Literatur	111
	Übersicht über die Tabellen und Abbildungen	113
	Anhang	117

Vorwort

Der vorliegende Ergebnisbericht ist Bestandteil der Selbstevaluation des Instituts für Soziologie der Otto- von- Guericke- Universität Magdeburg. Alle Fakultäten und Institute dieser Universität sind aufgefordert, sich in regelmäßigen Abständen über die Studienbedingungen, das Profil und die Inhalte des Lehrangebots und insonderheit über die Qualität der Lehre zu vergewissern. Befragungen von Studierenden sind dabei ausdrücklich vorzusehen.

Im Wintersemester 2000/ 01 wurde deshalb im Rahmen eines Projektseminars zusammen mit Studierenden eine Studie zur Lehrqualität entworfen, ein standardisiertes Erhebungsinstrument entwickelt und erprobt, die Daten ausgewertet. In die Untersuchung einbezogen waren die Hörerinnen und Hörer aus fünf stark frequentierten Vorlesungen und Seminaren des Grundstudiums. Insgesamt haben sich 358 Personen an der Umfrage beteiligt. Sie nahmen Stellung zu den Rahmenbedingungen des Lehrens, zur fachlichen und didaktischen Kompetenz der jeweiligen Dozierenden. Sie gaben aber auch Auskunft zur eigenen sozialen Situation, schilderten ihre studienbezogenen Vorstellungen, Orientierungen und Handlungsbereitschaften. Denn solche Aspekte fließen ein in die Beurteilung von Studium und Lehre, sie sind untrennbarer Teil des gesamten Settings.

Den Befragten sei an dieser Stelle sehr herzlich für ihre Bereitschaft gedankt, an der Untersuchung mitzuwirken. Zu danken ist auch den Teilnehmer/ -innen des Projektseminars für ihre Mitarbeit und ihr Engagement bei der Entwicklung des Fragebogens, der Durchführung der Feldphase und der Dateneingabe. Und nicht zuletzt sei das Kollegium des Instituts für Soziologie erwähnt, das das Vorhaben vorbehaltlos unterstützte und bereit war, die eigene Veranstaltung für die Erhebung zu öffnen.

Auch wenn die Erwartungen an die innovative Schubkraft von Lehrberichterstattungen nicht allzu hoch angesiedelt sein sollten, hoffen die Autoren, dass mit dieser Präsentation der Diskussionsprozess im Institut für Soziologie weiter befördert wird.

Magdeburg, im Juli 2001

1 Bezugsrahmen

„Studentische Kritik an Arbeitsformen und Lehrqualität ihres Studiums stößt vielfach auf Vorbehalte oder gar Ablehnung seitens der Hochschullehrer ... Während Forschungstätigkeiten und ihre Resultate zumindest einen semi- öffentlichen Charakter besitzen, bleibt die Lehrtätigkeit weitgehend Privatangelegenheit ...“ (Bargel 1990, 23).

Zumindest bei oberflächlicher Betrachtung scheint diese Einschätzung ihre Berechtigung verloren zu haben. Zwar trifft zu, dass die Evaluation der Lehre, die Feststellung ihres qualitativen Gehalts auf der Grundlage studentischer Urteile jahrzehntelang ein „heisses Eisen“ und ein ungeliebtes Unterfangen in der deutschen Hochschullandschaft war. Hiervon zeugen die Reaktionen auf erste Ansätze aus den sechziger und siebziger Jahren ebenso wie die im Vergleich zu anderen Ländern, etwa zu den Niederlanden, Großbritannien oder den USA, sehr zögerlichen Bemühungen um eine Institutionalisierung (vgl. im Überblick Bülow- Schramm/ Reissert 1993; Wolter 1996). Mittlerweile aber hat die Bundesrepublik Deutschland aufgeholt:¹ Die empirische *Forschung* hat sich des Themas angenommen, Indikatortableaus, Raster und Fragebatterien entwickelt sowie regelmäßig Befunde aus repräsentative Surveys vorgelegt (z. B. Barz/ Carstensen/ Reissert 1997; Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1995; Bargel/ Ramm/ Multrus 1999). Die einschlägigen *wissenschaftspolitischen Gremien* - Wissenschaftsrat (1996) und Hochschulrektorenkonferenz (2000) - sind intensiv mit den Herausforderungen befasst, formulieren Überlegungen und Modelle der Qualitätssicherung. So hat das gleichnamige Referat der Hochschulrektorenkonferenz die HIS GmbH in Hannover beauftragt, ein Evaluationsnetzwerk zu entwickeln. Es dokumentiert die laufenden Projekte und deren Ergebnisse (vgl. HIS 2001). Und nicht zuletzt ist auch der *Gesetzgeber* aktiv geworden. Die Hochschulgesetze der Länder verpflichten zu kontinuierlicher Evaluation und Berichterstattung, in einigen Regionen unterstützt durch eigens etablierte Hochschulverbände und Evaluationsagenturen; die Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW (2000) ist ein Beispiel unter vielen.

Die meisten Konzeptionen und Modellvorstellungen sind breit gefächert. Die Evaluation der Lehre ist dabei eingebettet in den übergreifenden Kontext der Qualitätsfeststellung, sie ist nur *ein* Mosaikstein in einem umfänglichen Bewertungssystem, das mehrere Ebenen und Elemente umfasst. Diese lassen sich, unbeschadet der in der Literatur vorfindbaren Differenzierung

gen, holzschnittartig charakterisieren: Die Lehrveranstaltungen repräsentieren gleichsam die Mikroebene dieses Systems. Es besteht weithin Konsens darüber, dass sie (auch) durch die Studierenden beurteilt werden sollen. Zur Mesoebene gehören die Studienangebote, -inhalte und -programme, die gesamte Studienorganisation und die infrastrukturellen Gegebenheiten in den Fakultäten. Die Makroebene schliesslich verweist auf die Rahmenbedingungen der Universität und ihre Verflochtenheit mit dem politischen Sektor. Diese Strukturierung findet allerdings nur partiell Wiederhall in den empirischen Aufarbeitungen. Denn diese beziehen sich entweder nur auf eine Ebene. Oder aber, insofern mehrere beleuchtet werden, geschieht dies jeweils isoliert, integrierende Betrachtungen, Mehrebenen- Analysen gar, sind selten. Gleichsam als Ergebnis eines lange Zeit unkoordinierten Booms von universitäts- und fakultätsspezifischen Erhebungen (vgl. Webler 1993) ist eine verwirrende Vielfalt von Kategorienschemata und Daten vorfindbar, deren Sortierung sich nicht von vorneherein einem intra- oder gar interinstitutionellen Vergleich öffnet.

Obzwar - oder gerade weil - also Selbstevaluationen und Lehrberichte nunmehr zum Erfahrungsschatz fast aller Hochschulen, ihres Personals und ihrer Gremien gehören, sind die *kritischen Einwände* nicht verstummt. Mit ihnen muss sich die Universität als Institution auseinandersetzen, wenn die Zielsetzung und der Ertrag von Qualitätserkundungen nicht konterkariert werden sollen. Die Vorbehalte äussern sich in emotionalen Distanzierungen und Verunsicherungen der Lehrenden, die eher hinter vorgehaltener Hand artikuliert werden. Sie manifestieren sich vor allem in Gegenargumenten, die durchaus Berechtigung haben (im Überblick dazu Hage 1995; Wolter 1996): Aus dem Spektrum der Einwände hebt sich immer wieder die Frage nach dem Nutzen heraus. Situationsbeschreibungen und Empfehlungen würden zu keinen Konsequenzen führen. Vielmehr öffneten Lehrberichte dem Einfluss des Staates, etwa über finanzielle Restriktionen, die Türe. Befürchtet wird zudem, dass der Datenschutz des Personals nicht gewährleistet sei. Und schliesslich richtet sich die Sorge ganz generell darauf, dass die Evaluation der Lehre symbolische Politik geradezu herausfordere (dazu Preißer 1993). Noch schwerer wiegen die methodischen Bedenken, die gleichwohl in der Regel weniger expliziert werden. Ist die Qualität einer Institution überhaupt messbar? Und mit welchen Indikatoren und Instrumenten? Sind Studierende hierfür kompetente Auskunftspersonen? Spiegeln ihre Aussagen mehr die subjektiven Motive, den Leistungsstand, die Beliebtheit der Lehrperson denn deren Lehrverhalten? (vgl. beispielsweise Kromrey 1994; Rindermann 1999). Solchen Erwägungen haben sich auch die einschlägigen Berichte der Otto- von- Gue-

ricke- Universität Magdeburg zu stellen, ebenso die vorliegende Erhebung des Instituts für Soziologie.

Lehrberichterstattung an der Universität Magdeburg und am Institut für Soziologie

Die noch junge, aus dem Zusammenschluss mehrerer Institutionen hervorgegangene, 1993 gegründete Universität hat sich relativ früh dem Bemühen um Qualitätssicherung angeschlossen. Bereits 1995 wurde der erste Lehrbericht vorgelegt, der sich in einer Bottom- up- Strategie auf verschiedene Ebenen der Universität bezieht (Marotzki 1995). Die Studierenden werden als eigenständige Gruppe beachtet und turnusmäßig mit einem umfangreichen Instrument um Angaben zu ihrer Situation, den Bedingungen und Beschränkungen an der hiesigen Universität gebeten (Sandt 1998). Auch die einzelnen Fakultäten sind aktiv geworden, haben mehrfach gesonderte Berichte von unterschiedlicher Extensität verfasst. So hat beispielsweise die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften (FGSE) neben strukturellen Analysen auch Befragungen von Institutsleitungen und von Studierenden realisiert (Kreitz 1997). Gleichwohl ist auch an dieser Universität ein gewisses Nebeneinander von Untersuchungen zu erkennen, zeichnen sich fakultätseigene Verselbständigungen ab.

Die vorliegende Untersuchung zur Qualität der Lehre reiht sich in das Spektrum dieser Forschungen ein. Sie ist Bestandteil der Selbstevaluation des Instituts für Soziologie. In etwa sechsjährigem Turnus unterziehen sich die Institute der Universität einem solchen Verfahren, wobei die Beurteilung von einzelnen Lehrveranstaltungen durch Studierende explizit dazu gehört. Im Unterschied zu bislang verfügbaren Erhebungen der Hochschule wie der Fakultät wird explizit die Mikroebene des Geschehens fokussiert: Das Augenmerk richtet sich auf die Analyse von fünf stark frequentierten Lehrveranstaltungen des Grundstudiums, die im Wintersemester 2000/ 01 am Institut angeboten wurden. Neben der Berichterstattung und der Rückmeldung der Befunde an das Kollegium gilt das besondere Interesse den methodologischen Problemen solcher Erhebungen. Es ist nicht beabsichtigt, die aufgeworfenen Fragen umfassend zu lösen, wohl aber sollen sie gleichsam exemplarisch heraus gearbeitet und mit Vorschlägen versehen werden, die möglicherweise auch für künftige Vorhaben von Relevanz sein können.

Im einzelnen umfasst der Text *fünf Kapitel*. Anschliessend an diese einführenden Erörterungen präsentiert Kapitel 2 den Rahmen, die Ziele und Vorgehensweise der Untersuchung. Eingegangen wird dabei auf den zu erwartenden hochschulpolitischen Ertrag ebenso wie auf die Messproblematik und deren Berücksichtigung in Design und Erhebungsinstrument. Kapitel 3 will einen globalen Überblick über die Befunde vermitteln. Es stellt die befragten Studierenden vor und widmet sich deren Antwortstrukturen. Präsentiert werden die durchschnittlichen Verhältnisse in den einbezogenen Lehrveranstaltungen, zu testen sind verschiedene Einflussgrössen auf die Beurteilungen der Respondent/-innen. Kapitel 4 nimmt gesonderte Fallanalysen vor. Jede Lehrveranstaltung wird für sich genommen dargestellt und vergleichend porträtiert. Abschliessend werden die Befunde in Kapitel 5 gebündelt und bilanziert.²

2 Ziel und Vorgehensweise der empirischen Erhebung

Die anstehende Selbstevaluation war für den Lehrbereich „Methoden der empirischen Sozialforschung“ Anlass, im Wintersemester 2000/ 01 ein vierstündiges Projektseminar anzubieten, in dessen Rahmen und zusammen mit 16 Studentinnen und Studenten eine entsprechende Erhebung geplant und durchgeführt wurde.³ Im wesentlichen verfolgte das Seminar zwei Intentionen:

- Zum einen war der vom *Institut* erwartete Beitrag zur Lehrberichterstattung zu leisten. Dazu gehörte die Erarbeitung eines Erhebungsinstruments, das die Besonderheiten der Soziologie berücksichtigt, die Durchführung der Feldphase und vor allem die ausführliche Berichterstattung. Es ist das Interesse des Instituts, auf der Grundlage einer möglichst grossen Stichprobe, Näheres über die Studierenden zu erfahren und deren Sicht des Lehrgeschehens kennenzulernen. Die Befunde sollen in erster Linie zur Selbstvergewisserung des Lehrkörpers dienen, Probleme anzeigen wie auf Vorzüge verweisen. Es gilt, auf der Grundlage der Ergebnisse einen längerfristigen Diskussionsprozess anzustossen.
- Zum zweiten sollte die Ansiedelung des Vorhabens in einem Projektseminar sicherstellen, dass die spezifische Sicht der *Studierenden* schon in der Instrumentenentwicklung zur Geltung kommt. Vor allem aber sollte den Teilnehmer/-innen Gelegenheit geboten werden, an allen Phasen des Forschungsprozesses teilzuhaben, sie praktisch zu erfahren und metho-

disch zu reflektieren. Exkurse in die Methodologie und Statistik wurden von der Seminarleitung immer dann präsentiert, wenn es der Stand der aktuellen Arbeit verlangte. Sie bezogen sich beispielsweise auf die Herausforderungen der Konstruktmessung und Operationalisierung, die Bestimmung von Grundgesamtheit und Stichprobe, die Logik der bivariaten Analyse.

Es muß offen bleiben, welche Fernwirkungen die Befunde haben werden, ob sie Veränderungen auf der Mesoebene auslösen oder - im schlimmeren Falle - zu eher kosmetischen Maßnahmen führen. Die Hoffnungen der Autoren sind denn auch eher bescheiden. Es wäre schon viel gewonnen, wenn die Ergebnisse den gewünschten Diskurs innerhalb des Instituts anstossen und tragen würden. Zugleich versteht sich dieser Bericht als Beitrag zur Methodendiskussion. Es geht darum, die Messproblematik zu entfalten und einige Hinweise zu ihrer Lösung zu formulieren. Denn die Güte der Lehrberichterstattung ist im wesentlichen von zwei Faktoren abhängig - der begrifflichen Zuspitzung und ihrer Operationalisierung im Erhebungsinstrument sowie von den befragten Personen und der von ihnen ausgehenden Varianzen in den Antworten.

2.1 Exkurs zur Messproblematik

Aussagen über die räumlichen und sozialen Gegebenheiten in wissenschaftlichen Instituten und in Lehrveranstaltungen sind Aussagen über Kontexte. Nicht einzelne Personen stehen auf dem Prüfstand, sondern Aspekte der äusseren Umgebung, deren Teil zweifelsohne die Menschen sind, deren Eingebundenheit und Interaktionen erst das Gesamtgefüge etablieren. Es gilt, sozusagen die „Hochschule als Umwelt“ (vgl. hierzu und zum folgenden ausführlich Dippelhofer-Stiem 1983)⁴ hinsichtlich bestimmter Ausschnitte zu erfassen, gerade so, als wäre sie eine gesonderte Entität, als hätte sie eine „eigene Persönlichkeit“. Das Gemeinte spiegelt sich durchaus in der Alltagssprache: Dort ist die Rede davon, dass manche Institute gegenüber den Studierenden unterstützender seien und insgesamt ein besseres Klima hätten als andere. Einige Seminare erscheinen lascher oder regulierender, herausfordernder, anregender, von günstigerer Atmosphäre als die Konkurrenz. Doch was bedeutet dies für die wissenschaftliche Rekonstruktion von Umwelten, für die Erfassung ihrer Qualität?⁵

Die methodische Herausforderung besteht zunächst in einem *Perspektivenwechsel*. Der Fokus ist nicht auf die einzelnen Personen innerhalb eines bestimmten Kontextes gerichtet, sondern auf die Umwelt selber. Dieser sogenannte „ökologische Ansatz“ unterstellt, dass Umwelten eigenständig messbar und empirisch erfassbar seien. Es müsse deshalb gelingen, Kontexte mit entsprechenden Instrumentarien und Skalen empirisch abzubilden. Doch dies wird nicht ohne weiteres gelingen, vielmehr entspringen dieser Grundsatzposition neue Probleme, die hier mit Blick auf die Lehrberichterstattung angedeutet werden sollen:

Die erste Hürde bezieht sich auf die universalistische *Rekonstruktion*. Sie wird nicht leistbar sein, zu umfassend ist die Zahl der potentiellen Indikatoren. Nach welchen Kriterien aber sollen die einschlägigen bestimmt und ausgewählt werden? Der Versuch der traditionellen College- Environment- Forschung, mit umfangreichen Testbatterien zahlreiche Merkmale einzubinden, sie nicht theoretisch, sondern post hoc faktorenanalytisch bis zur dritten Ordnung zu strukturieren, bleibt deshalb unbefriedigend, weil stets neue Aspekte denkbar sind, die zu berücksichtigen lohnenswert erscheint. Vorzuziehen ist deshalb ein kriteriengeleitetes Verfahren, das etwa beim institutionellen Selbstverständnis der Universität und ihren Bildungszielen ansetzt, vielleicht ergänzend Segmente der Akademikerrolle in Beruf und Öffentlichkeit einbezieht. Von ihnen ausgehend wäre zu fragen, wie denn die Bedingungen in Studium und Lehre beschaffen sein müssten, um den institutionellen Absichten Genüge zu tun. Eine derart explizite und systematisch argumentative Anbindung leisten die vorliegenden Ansätze zur Qualitätsmessung freilich kaum. Vorherrschend sind empiristische Zugangsweisen, die sich von Plausibilitätsüberlegungen leiten lassen.

Ein weiteres Problem gründet darin, das Verhältnis von „Aussen“ und „Innen“ zu bestimmen. Dies wird mit dem Begriffspaar *potentielle* und *rezipierte Umwelt* thematisiert. Die potentielle Umwelt ist jene, in der Menschen leben, unabhängig davon, ob sie diese wahrnehmen und wie sie sich in ihr verhalten. Die rezipierte Umwelt hingegen ist der Ausschnitt daraus, den die Personen wahrnehmen, der ihnen kognitiv präsent ist. Lehrberichte, die auf den Angaben von Studierenden gründen, geben somit Aufschluss über die von ihnen rezipierten Sachverhalte, seien sie auf dem Wege der Befragung oder der Beobachtung gewonnen. Die auf dieser Basis getroffenen Ableitungen über die Qualität von Seminaren und Vorlesungen beruhen also streng genommen auf Merkmalen des Urteilens über den Kontext.

Dies verweist auf eine neuerliche Unterscheidung, die sich damit befasst, bei wem Kontextdaten erhoben werden. Die *objektivistische* Vorgehensweise bedient sich jener Daten, die den Eindrücken und Auskünften Dritter entstammen - Expertisen externer Evaluationsagenturen, Stellungnahmen von fachfremden Kolleg/ -innen. Auch Materialien und Dokumente können als aufschlussreiche Informationsquelle dienen, ebenso systematische Beobachtungen durch die Forschenden selber. Dieser Zugang kann nur den Horizont potentieller Faktoren erschliessen, welchen Ausschnitt davon die Betroffenen wahrnehmen und erleben ist allenfalls interpretativ zu ergründen. Die *subjektivistische* Zugangsweise indes, stützt sich auf die Angaben von den in den Kontext involvierten Personen und sie kann zunächst nur die rezipierte Umwelt widerspiegeln. In weiterführenden Analysen ist es möglich, mit diesen Daten - über Gruppierung und Aggregation - die potentielle Umwelt zu generieren. Lehrberichte und Selbstevaluationen bedienen sich in der Regel beider Zugänge, ohne freilich die gewonnen Einsichten hinreichend aufeinander zu beziehen.

Unabhängig davon, durch welchen Zugang Umwelten rekonstruiert werden, erwächst eine weitere Herausforderung: Wie kann es gelingen, Umwelten als eigenständige Gebilde *valide* zu erfassen und zugleich ihre Vielschichtigkeit adäquat einzufangen? Welche Wege also sind zu beschreiten, um "harte" Daten zu erzeugen, die möglichst geringe *personale Varianzen* enthalten? Denn allein der Wahrnehmungsakt ist kein neutrales Geschehen. Situative Besonderheiten, persönliche Bedürfnisse, Wünsche und Motive fliessen mit ein und färben das individuelle Erleben eines Kontextes. Die erhobenen Daten sagen dann mehr über die Person und deren momentane Lage aus als über die Umwelt an sich. Vor allem dann, wenn verschiedene Kontexte miteinander zu vergleichen sind - und dies ist in der Lehrberichterstattung gefordert, zumal dann, wenn einzelne Seminare die Analyseeinheit bilden - sind "harte" Messungen unabdingbar. Neben dem Bemühen, den Interpretationsspielraum der Items so eng wie möglich zu halten, ist es mithin notwendig, der bewertenden Haltung der Befragten ebenfalls Raum zu geben. Dies geschieht mit der ausdrücklichen, doch separaten Erhebung, mit der Trennung von Beschreibung und Bewertung, von „Ist“ und „Soll“ im Fragebogen.

Harte Daten zu erheben, erfordert zudem die Reduzierung *merkmalsbedingter Varianzen*, jener Einflussgrössen, die aus den zu beschreibenden Sachverhalten selber entstehen. Wenn es zutrifft, dass Umwelten differenzierte und heterogene, facettenreiche und vieldimensionale, vielleicht auch verwirrende Gebilde sind, muss dies Niederschlag im Erhebungsinstrument finden. Die zumeist verwendeten einfachen Skalierungen mit dichotomem Antwortmodus

zwingen die Befragten möglicherweise zu einer pauschalen Einordnung, die weder dem Gegenstand noch dessen individueller Wahrnehmung entspricht. Stattdessen bedarf es der Vorgabe von ausführlichen Antwortformaten, die zulassen, auch das Nicht-Wissen als inhaltliche Information zu werten. Besonders dann, wenn Erstsemestrige zu Wort kommen scheint dies vonnöten. Denn die gängigen Instrumente fordern Neuimmatrikulierten Stellungnahmen auch dort ab, wo sie eigentlich noch keine Detailkenntnisse haben können.

Insgesamt war die vorliegende Studie bemüht, diesen Prämissen Rechnung zu tragen. Sie stellt einen Versuch dar, ausgewählte Lehrveranstaltungen als Umwelt zu konzipieren, und sie hinsichtlich bestimmter Aspekte, gespiegelt in den Rezeptionen des Auditoriums, zu rekonstruieren. Dies geschieht ausschliesslich auf subjektivistischem Wege.

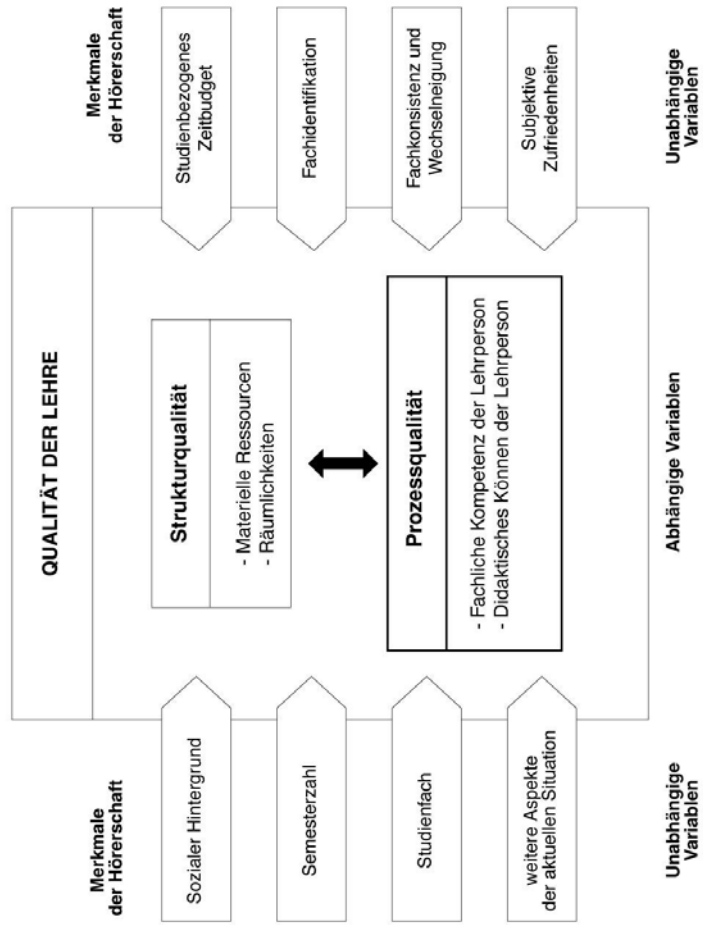
2.2 Operationales Modell und Instrumentenentwicklung

Die methodologischen Überlegungen legen es nahe, Lehrveranstaltungen als „Setting“, als gemeinsamen Kontext von Lehrenden und Lernenden zu konzeptualisieren, der umlagert ist von spezifischen Faktoren des umgebenden Feldes. Dies erlaubt, die Einbeziehung verschiedener Perspektiven und den Einblick in ein komplexes Wirkgefüge. Nicht der Lehrperson allein, sondern ihrer Verflochtenheit mit dem materiellen und sozialen Umfeld gilt die Aufmerksamkeit. Als untersuchungsleitender Begriff dient die schillernde Bezeichnung „Qualität der Lehre“, von deren inhaltlichen Füllung es letztlich abhängt, welche Aspekte der ausführlicheren Betrachtung zugänglich sind, welches „Qualitätsprofil“ des Instituts für Soziologie sich abzeichnet.

Geleitet von Plausibilitätsüberlegungen und angeregt durch andere Studien - grundlagenwissenschaftliche Ableitungen waren in der Kürze der Zeit nicht leistbar - steht dieses abstrakte Konstrukt im Zentrum des Interesses (vgl. Abbildung 1). In einer groben Näherung wird dabei unterschieden zwischen *Struktur- und Prozessqualität*. Dies signalisiert, dass relativ stabile, vom Institut wenig beeinflussbare Ressourcen und räumliche Merkmale gleichsam den Resonanzboden bilden für die dynamische Seite der universitären Lehre. Es gilt, diese zu beschreiben und in ihrem Einfluss auf die Lehre zu gewichten. Indikatoren wie das Angebot von

Abbildung 1

Das operationale Modell der Untersuchung: Die Lehrveranstaltung als "Setting".



Bibliothek und Rechenzentrum, die Ausstattung mit Tutoraten oder die Verhältnisse in den Seminarräumen gehören hierzu. Als Indikatoren des prozesshaften Ablaufes dienen die Fachkompetenz und die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson. Die hierfür entwickelten Items sind zum Teil Adaptationen aus erprobten Fragebatterien, insbesondere aus den repräsentativen Surveys des Konstanzer Teams (Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1995), zum Teil entstammen sie Ideen aus dem Projektseminar.

Dies gilt auch für die Indikatoren, die die *Hörerschaft* kennzeichnen und von denen anzunehmen ist, dass sie als Elemente des Gesamtsettings die Qualität der Lehre beeinflussen. Sie repräsentieren zum einen eher formale Merkmale - sozialer Hintergrund, Studienfach und Semesterzahl, ergänzt um weitere Kriterien wie etwa fachliche Vorerfahrungen oder Geburtsjahr. Zum anderen sind Handlungsbereitschaften und spezifische Orientierungen berücksichtigt. Hierzu gehören das inhaltsbezogene Zeitbudget, das den Besuch der Lehrveranstaltung begleitet, die fachliche Identifikation mit der Soziologie, Vorstellungen zum Verbleib oder zum Wechsel sowie die subjektive Zufriedenheit mit dem studentischen Dasein, mit den Verhältnissen am Institut und insonderheit mit der zu evaluierenden Veranstaltung.

Diese Variablenkomplexe fügen sich zum gesamten *Setting der Lehrveranstaltung*, das im Rahmen der Studie näher beleuchtet werden soll. Ihre Bündelung im operationalen Modell dient allein heuristischen Zwecken und ist Anleitung für die Datenauswertung. Die Pfeile unterstellen nicht von vorneherein eine Kausalwirkung. Die im Bericht zu treffenden Aussagen zur Qualität stützen sich ausschliesslich auf diese Konstrukte und die Art ihrer Messung. Das standardisierte Instrument beinhaltet 65 Originalvariablen in unterschiedlicher Skalierung.⁶ Es ist dem Anhang dieses Berichts angefügt. Auf die Operationalisierung und deren Bewährung wird ausführlich in Kapitel 3.2 eingegangen.

2.3 Stichprobe und Feldphase

Das Institut für Soziologie war ausdrücklich daran interessiert, Aussagen über konkrete Lehrveranstaltungen zu erhalten und dabei die Stellungnahmen möglichst vieler Studentinnen und Studenten zu hören. Dieses Anliegen richtete die Perspektive der Forschenden von vorneherein auf stark frequentierte Vorlesungen und Seminare. Denn sollen die Vorteile quantitativer Erhebungen ausgeschöpft werden, muss eine hinreichende Besetzung in den Variablen-

ausprägungen gewährleistet sein, und zwar gerade dann, wenn als Analyseeinheit die einzelne Veranstaltung festgelegt ist. Somit war die Strategie der Stichprobendefinition relativ klar - die Lehrangebote des Grundstudiums versprochen, den Kriterien zu genügen. Angezielt war eine *Vollerhebung* in allen Seminaren und Vorlesungen, die mehr als 50 Teilnehmer/ -innen vorweisen konnten. Dies war, den Informationen aus dem Kollegium zufolge, in sechs Veranstaltungen der Fall, wobei wegen der Erkrankung des Dozenten auf die Realisierung in einer verzichtet werden musste.

Tabelle 1

Die Stichprobe: Anzahl der Befragten in den fünf Lehrveranstaltungen.
Absolute und relative Häufigkeiten (N 358).

	absolute Häufigkeiten	relative Häufigkeiten
Lehrveranstaltung Nr. 1	84	24
Lehrveranstaltung Nr. 2	54	15
Lehrveranstaltung Nr. 3	79	22
Lehrveranstaltung Nr. 4	72	20
Lehrveranstaltung Nr. 5	69	19
Σ	358	100

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Die *Feldphase* fand Ende November 2000 statt. Die jeweiligen Lehrkräfte des Instituts hatten der Erhebung zugestimmt.⁷ Im Laufe einer Woche suchten Teilnehmer/ -innen des Projektseminars die ausgewählten Veranstaltungen zu Beginn auf und baten die Anwesenden um Mitwirkung; Verweigerungen gab es nur in 2 Fällen. Nach Bearbeitung des Fragebogens - sie dauerte zwischen 10 und 15 Minuten - wurden die Unterlagen eingesammelt, die Informationen anschliessend anonymisiert in den PC eingegeben. Die bereinigte Systemdatei lag Anfang Dezember vor. Insgesamt haben sich 358 Studierende an der Umfrage beteiligt. Je ein Fünftel gehören dem Auditorium der Lehrveranstaltungen Nr. 3, 4 und 5 an. Ein Viertel von ihnen besuchte Nr. 1; 15 Prozent Nr. 2. Die angezielte Zahl von mindestens 50 Personen wurde überall erreicht (vgl. Tabelle 1). Insgesamt ist nicht auszuschliessen, dass eine Person zwei

oder mehrere Veranstaltungen eingeschätzt hat. Da die Analyseeinheit das einzelne Seminar oder die Vorlesung ist, war dieser Effekt in Rechnung zu stellen. Doch darf ein hinreichend differenzierendes Urteilsvermögen angenommen werden, das es den Befragten ermöglicht, die Antworten wirklich nur auf die zur Diskussion stehende Veranstaltung zu beziehen. Die Ergebnisse gründen dabei auf einer Art „*Momentaufnahme*“, auf der Situation, die sich den Urteilenden in der Rückschau auf die letzten 6 Wochen am Erhebungstag erschloss. Es ist nicht auszuschließen, dass zwei Monate später die Angaben anders ausgefallen wären.

Wenn die nun folgenden Ausführungen die Analyseeinheit Lehrveranstaltung zunächst ignorieren und einen pauschalen Überblick über die Ergebnisse vorstellen, so ist dies auch der Datenlage geschuldet. Denn obgleich der angezielte Stichprobenumfang innerhalb der Seminare und Vorlesungen realisiert wurde, erlauben die Zellbesetzungen manche Analysen auf dieser Ebene nicht. Dies ist etwa bezüglich der Datenstruktur und der Güte der Skalen der Fall. Dies gilt ebenso im Hinblick auf die Wirkung mancher Einflussquellen wie Geschlecht oder berufliche Vorerfahrungen. Um dennoch Anhaltspunkte über die Wirksamkeit solcher Variablen zu erhalten, werden die Nachteile der Konfundierung der Daten, resultierend aus der Tatsache, dass einige Studierende mehrfach, wenn auch in unterschiedlichen Veranstaltungen zu Wort kamen, in Kauf genommen. Zudem mag es von Interesse sein, auch einen allgemeinen Einblick in die studentischen Orientierungen wie in die Stellungnahmen zur Lehrqualität zu erhalten.

3 Die Befunde im globalen Überblick

Was sind die wesentlichen Rahmenbedingungen des Lehrens in den stark frequentierten Veranstaltungen am Institut für Soziologie? Und wie lässt sich das dortige Lehrgeschehen im engeren Sinne charakterisieren, welche Merkmale der fachlichen Kompetenz und des didaktischen Könnens der Dozentinnen und Dozenten stehen im Vordergrund, wo zeigen sich etwaige Defizite? Zu diesen Fragen will das vorliegende Kapitel Stellung beziehen. Es gilt, die *modalen* Besonderheiten detailliert heraus zu arbeiten (3.3 und 3.4). Das Interesse wendet sich dann den Verflechtungen zwischen den Merkmalen der Studierenden und ihren auf die Lehre bezogenen Aussagen und Sichtweisen zu. Gefragt wird etwa danach, ob fachmotivierte Hörer/ -innen die Verhältnisse günstiger schildern als weniger motivierte, ob es Unterschiede

gibt zwischen Haupt- und Nebenfachstudierenden, inwieweit die Leistungsbereitschaft oder gar Aspekte der allgemeinen Lebenslage die Auskünfte färben (3.5). Bilanzierend und abschliessend ist Ausschau zu halten nach jenen Eigenschaften, die gute Lehrveranstaltungen auszeichnen (3.6). Die Güte und der Aussagegehalt aller zu präsentierenden Befunde aber beruht auf wenigstens zwei Faktoren - auf der Urteilskraft und der Expertise der in die Studie einbezogenen Studierenden sowie auf der Validität der eingesetzten Messinstrumente. Deshalb beginnen die Ausführungen mit einer Charakterisierung der Urteilenden (3.1) und den von ihnen erzeugten Antwortstrukturen (3.2).

3.1 Die Urteilenden - Sozialdaten, Erfahrungen und Orientierungen

Traditionellerweise wird die soziale Lage von Studierenden anhand eines bunten Kranzes von Indikatoren erfasst. Zu Merkmalen wie Geschlecht und familiäre Herkunft, Fach und Semesterzahl treten Variablen, die Studienerfahrungen und Wertorientierungen, spezifische Verhaltensweisen und besondere Probleme mit der Hochschule anzeigen (vgl. Schnitzer et al. 1998). Einige dieser Aspekte sind auch in der vorliegenden Studie thematisiert worden. Sie erlauben, die Befragten näher zu charakterisieren, deren Situation zu beleuchten und mehr über die Urteilenden zu erfahren.

Geschlecht, Fach, Semesterzahl und soziale Erfahrungen der Befragten

Bezüglich des Indikators Geschlecht profitiert die hiesige Soziologie vom allgemeinen Trend in den neuen Bundesländern, denn hier ist mittlerweile die knappe Mehrheit der Erstimmatrikulierten weiblich (Burkhardt 2001). Entsprechend haben sich im Wintersemester 2000/ 01 110 Personen erstmals im Hauptfach Soziologie eingeschrieben, weitere 52 im Nebenfach. 76 Prozent von ihnen sind Frauen.⁸ Die Stichprobe der Studie „Qualität der Lehre“ entspricht mit einer Quote von 80 Prozent weitgehend diesen Proportionen. Diese Feminisierung ist auch für die Lehrevaluation von Belang. Denn mit der Geschlechtszugehörigkeit kovariieren weitere Sozialdaten, spezifische Vorerfahrungen und möglicherweise Erwartungshaltungen und Handlungsbereitschaften, die ihrerseits in die Beurteilungen von Studium und akademischer Lehre einfließen. Lediglich bezüglich der Hauptfachzugehörigkeit und des aktuellen Studienabschnitts sind keine entsprechenden Effekte zu konstatieren - drei Viertel aller Befragten

sind im Hauptfach Soziologie eingeschrieben und stehen (gemäß den Stichprobenkriterien) in der Regel noch vor der Zwischenprüfung. Wohl aber ergeben sich Differenzierungen in anderen sozialen Merkmalen. In diesen Fällen vermögen die durchschnittlichen Angaben die Situation der Studentinnen prägnanter zu zeichnen als die der Studenten (vgl. Tabelle 2):⁹

Tabelle 2

Hauptfach, Semesterzahl, Sozialdaten und fachliche Vorerfahrungen der Befragten im geschlechtsspezifischen Vergleich. Prozentverteilungen bzw. arithmetische Mittelwerte (N 358).

	Σ	Studentinnen (N 283)	Studenten (N 73)	p
Hauptfach Soziologie	75 %	75 %	75 %	
Semesterzahl (arithmetischer Mittelwert)	2,9	2,9	2,8	
Geburtsjahr (arithmetischer Mittelwert)	79,1	79,3	78,6	**
Familienstand ^a				
- fest liiert	58 %	63 %	38 %	
- Single	41 %	36 %	60 %	**
Fachliche Vorerfahrungen ^b				
- Erwerb der Hochschulreife	52 %	63 %	12 %	
- anderes Studium	16 %	17 %	12 %	
- Berufsausbildung/-tätigkeit	6 %	4 %	14 %	
- Zivil-, Wehrdienst, soziales Jahr	15 %	5 %	55 %	**

a: Antwortvorgaben: verheiratet/ledig mit fester Partnerbeziehung/ledig ohne feste Partnerbeziehung/verwitwet, geschieden. Dargestellt sind nur die Kategorien 1+2/ 3

b: Nicht dargestellt ist die Kategorie 5 „Sonstiges“

** p ≤ 0.01 (Chi²-Test bzw. Mittelwert-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

So stehen hinter dem mittleren *Geburtsjahr* 1979 signifikante Differenzierungen. Die Kommilitoninnen sind, naheliegenderweise und in Folge der Befreiung vom Wehrdienst, jünger, zum Zeitpunkt der Erhebung etwa 21 Jahre alt. Und doch sind sie mehrheitlich in einer Partnerschaft gebunden; Männer hingegen nicht. Dies verbirgt sich ebenfalls hinter den durchschnittlichen Angaben zum *Familienstand*, denen zufolge die Mehrheit (58 Prozent) fest liiert ist. Tatsächlich kennzeichnet dies überwiegend die Lage der weiblichen Befragten. Denn annähernd zwei Drittel von ihnen geben an, in einer festen Beziehung zu leben, 2 Prozent unter diesen sind verheiratet. Das Leben der Kommilitonen hingegen gestaltet sich geradezu gegenteilig. Es ist vom Singledasein geprägt. Obgleich sie älter sind, haben 60 Prozent keine entsprechende Bindung. Doch nicht nur die persönliche Verortung variiert in Abhängigkeit

sprechende Bindung. Doch nicht nur die persönliche Verortung variiert in Abhängigkeit vom biologischen Geschlecht, auch die fachlichen *Vorerfahrungen*, die die Befragten an die Universität mitbringen, unterscheiden sich stark. Sofern fachliche, nach dem Abitur erworbene Vorerfahrungen vorliegen, stützen sie sich vordergründig auf ein anderes Studium (16 Prozent), auf Wehr- oder Ersatzdienstzeiten, ein soziales Jahr (15 Prozent), selten auf eine berufliche Ausbildung (6 Prozent). Die geschlechtsspezifische Auswertung aber offenbart, dass die Mehrheit der Studentinnen direkt von der Schule in das Soziologiestudium wechselte; einige haben zuvor ein anderes Studienfach kennen gelernt (17 Prozent), wenige waren im beruflichen Sektor oder im sozialen Jahr aktiv. Die Majorität der Studenten aber kann auf Erfahrungen verweisen, die sie in anderen Lebensbereichen gemacht hat. Im Vordergrund steht hierbei der Zivil- oder Wehrdienst, den jeder Zweite absolvierte. Weitere 14 Prozent - bei den Frauen 4 Prozent - durchliefen eine Berufsausbildung oder -tätigkeit bis unmittelbar vor Studienbeginn. Zuvor in einem anderen Studienfach immatrikuliert waren 12 Prozent.

Das bedeutet: Das Auditorium in den Lehrveranstaltungen des Grundstudiums am Institut für Soziologie ist überwiegend weiblichen Geschlechts und etwa 21 Jahre alt. Die meisten Befragten befinden sich im ersten Studienabschnitt, sind Studierende im ersten oder zweiten Hauptfach, zumeist ausgestattet mit fachlichen Vorerfahrungen, die in der Schule erworben wurden. Viele der Frauen, doch nur wenige Männer sind eingebunden in einen stabilen sozialen Hintergrund. Gleichwohl - dies sei vorweg genommen - ist das Publikum in den fünf untersuchten Vorlesungen und Seminaren nicht in allen Merkmalen identisch:¹⁰ So ist die Lehrveranstaltung Nr. 1 signifikant häufiger von Frauen frequentiert, die Lehrveranstaltung Nr. 3 am wenigsten. Vor allem aber treten Variationen hinsichtlich der Semesterzahl und damit verbunden, nach Geburtsjahr, auf. Die Hörschaft in Lehrveranstaltung 5 weist die höchste Studiendauer und -erfahrung vor, ist zugleich aber auch am heterogensten zusammengesetzt (Mi 5,3; s 2,5). Die Lehrveranstaltung 4 hingegen versammelt vorrangig die Erstsemestrigen (Mi 1,4; s 0,8).

Welche generellen Vorstellungen verbinden nun die Befragten mit der Soziologie? Wie sicher sind sie sich ihrer Entscheidung für dieses Fach? Wieviel Zeit verwenden sie für das Studium und wie regelmässig besuchen sie die zu bewertende Veranstaltung?

Fachidentifikation, Fachkonsistenz und Zeitbudget

Die Daten offenbaren eine erstaunliche *Indifferenz* in den diversen studienbezogenen Orientierungen. Diese Folgerung ergibt sich jedenfalls aus der Zusammenschau von drei Indikatoren - der Fachidentifikation, der Fachkonsistenz, des Zeitbudgets:

Bezüglich der *Fachidentifikation* ist zu konstatieren, dass, obgleich die überwiegende Mehrheit Soziologie im Hauptfach belegt, diese Disziplin nicht im Vordergrund der inhaltlichen Interessen steht. Vielmehr erscheint sie den meisten als sinnvolle Ergänzung zu anderen Fächern. Dieser Befund gilt sowohl für die Gesamtstichprobe als auch - bei separater Betrachtung - für die Studierenden im *Hauptfach* (vgl. Tabelle 3). Für lediglich ein Drittel von ihnen bildet die Soziologie den Kristallisations- und Mittelpunkt.¹¹ 43 Prozent sehen in ihr eine Art „Ergänzungsfach“. Weitere 14 Prozent geben sich noch verhaltener - sie wollen sich erst einmal einen Überblick verschaffen. Jede/r Zehnte gar bekennt sich zu einer instrumentellen Haltung. Ihnen ist die Soziologie „Parkplatz“, der gewählt wird, um die Zeit bis zum Beginn eines anderen Studiums zu überbrücken oder aber mangelnde Alternativen zu kompensieren. Mit anderen Worten: Die Identifikation mit dem Fach Soziologie ist insgesamt gesehen (noch) relativ wenig ausgeprägt. Studierende im Nebenfach lassen indes ein deutliches Profil erken-

Tabelle 3

Fachidentifikation von Studierenden im Haupt- und Nebenfach. Angaben in Prozent (N 358).

	Studierende im Hauptfach (N 265)	Studierende im Nebenfach (N 85)	p
Die Inhalte der Soziologie stehen im Vordergrund der Studieninteressen	33	2	
Soziologie ist eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Studienfächern	43	82	
Studium der Soziologie, um Überblick über das Fach zu erhalten	14	3	
Studium der Soziologie als Überbrückung oder mangels Alternativen	10	12	**

** $p \leq 0.01$ (Chi²-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

nen. Vier Fünftel studieren Soziologie, weil sie eine sinnvolle Ergänzung zu den anderen Fächern bietet.

Im Gesamtmuster dieser fachlichen Verortungen und Überzeugungen unterscheiden sich Frauen und Männer nicht voneinander, auch nehmen Aspekte des sozialen Hintergrunds und der Vorerfahrungen keinen Einfluss auf diese Einstellungen. Selbst die zunehmende Studiedauer vermag nur in begrenztem Maße Wirkung auszuüben. So nimmt die unter den Erstsemestrigen des Hauptfachs Soziologie besonders verbreitete Position, zunächst einen Überblick gewinnen zu wollen, zwar ab - 23 Prozent der Anfänger/ -innen und 9 Prozent der etwas höheren Semester äussern sich in dieser Weise. Und dies geschieht immerhin zugunsten einer stärkeren Fachorientierung, ein Viertel der Erstsemestrigen, aber 36 Prozent der fortgeschritteneren Kommiliton/ -innen stellen die Soziologie in den Vordergrund. Dennoch mindert dies allenfalls partiell den Gesamteindruck, dass die Fachidentifikation und inhaltliche Verwurzelung der Studentinnen und Studenten im Hauptfach diskussionswürdig ist.

Der Eindruck von Indifferenz der studentischen Haltungen und Orientierungen wird zum zweiten durch den Grad der *Fachkonsistenz* unterstützt. Denn der zurückhaltenden inhaltlichen Bindung an die Soziologie korrespondiert eine relativ hohe Wechselneigung. Zwar hat die Hälfte der Befragten einen Fach- oder Ortswechsel noch nie in Betracht gezogen. Fast annähernd so viele aber haben durchaus schon, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, daran gedacht. 2 Prozent sind bereits dazu entschlossen. Etwa jedem Dritten ist der Gedanke an eine Unterbrechung des Studiums nicht völlig fremd, weitere 18 Prozent haben ab und an überlegt, auf die Universität ganz zu verzichten. Finanzielle Gründe, hier gemessen an der Zeit, die für eine Erwerbstätigkeit investiert wird, spielen dabei, anders als in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerk vermeldet (Schnitzer et al 1998), (noch) keine Rolle. Wohl aber kovariieren die verschiedenen Arten der Wechselneigung positiv miteinander - das Assoziationsmaß M liegt zwischen .14 und .31 und erreicht .64 zwischen der Bereitschaft zur Unterbrechung und zum Abbruch.¹²

Für all diese Erwägungen ist es unerheblich, in welchem Semester die Proband/ -innen sind, ob sie Soziologie im Haupt- oder Nebenfach belegen und aus welchem vormaligen Kontext sie in die Hochschule übergewechselt sind. Wohl aber sind die Geschlechtszugehörigkeit, und darüber vermittelt der Familienstand, wichtige Variationsquellen. Männer - und Singles - sind sich weniger gewiss über ihren zukünftigen Verbleib (vgl. Tabelle 4). Jede/r Vierte legt dar,

sich in der letzten Zeit häufiger an einen Ortswechsel vorgestellt zu haben; unter den Frauen ist es nur jede Achte. Ein anderes Fach zu wählen kommt 46 Prozent der Kommilitonen - 30 Prozent der Kommilitoninnen - ab und an in den Sinn, 6 Prozent haben sich schon dazu entschlossen. Bezüglich der Überlegungen, das Studium zu unterbrechen oder es aufzugeben zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Differenzierungen. Alles in allem und bezogen auf die Gesamtstichprobe ist die Beziehung zwischen Fachidentifikation und der Neigung, das derzeitige inhaltliche Feld zu verlassen, klar erkennbar. Studierende, die das Studium der Soziologie eher als Notlösung empfinden sind inkonsistenter als jene, die sich zunächst einen Überblick verschaffen wollen. Und diese wiederum erwägen eine Veränderung öfter als die Befragten, die ein klares Interesse an der Soziologie bekunden. Die Mediane der Summenskala¹³ illustrieren diese abnehmende Reihe - 5,7; 4,0; 3,5 ($p \leq 0.01$).

Tabelle 4

Fachkonsistenz der Studentinnen und Studenten.^a Angaben in Prozent (N 358).

	Studentinnen (N 283)	Studenten (N 73)	p
Wechsel des Studienortes			
- nie daran gedacht	53	47	
- selten erwogen	32	26	
- häufiger erwogen	12	27	**
Soziologie durch anderes Fach ersetzen			
- nie daran gedacht	56	40	
- selten erwogen	30	46	
- häufiger erwogen	13	8	**

a: 4-stufige Ordinalskalierung pro Item; nicht dargestellt ist die Kategorie „entschlossen“

** $p \leq 0.01$ (Chi²-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Gleichwohl gehen von diesem Beziehungsgeflecht keine systematischen Effekte auf den dritten Indikator der Studienorientierungen aus, auf das *zeitliche Engagement* nämlich, das die Proband/-innen für die zu evaluierende Vorlesung aufbringen.¹⁴ Weder der Grad der inhaltlichen Identifikation im engeren Sinne noch die Unsicherheiten des Verbleibs in Ort und Fach weben mit am Chronobudget. Fachverbundene Studierende verwenden im Durchschnitt nicht mehr Stunden für das Selbststudium, die Teilnahme an studentischen Arbeitsgruppen oder für verwandte Aktivitäten als jene, die Soziologie als Ergänzung einstufen; Studierende mit ge-

ringer Wechselneigung sind nicht fleissiger als solche, die an diesbezügliche Veränderungen denken. Auch erwachsen weder aus der Geschlechtszugehörigkeit und dem Familienstand noch den Vorerfahrungen Auswirkungen. Selbst das Stundendeputat des besuchten Lehrangebots findet kaum Niederschlag in der Dauer der häuslichen Vor- und Nachbereitung. Denn unabhängig davon, ob es sich um eine zwei- oder vierstündige Veranstaltung handelt, begnügt sich die Hälfte der Befragten mit höchstens drei Stunden pro Woche Selbststudium. Ein gutes Viertel wendet zu Hause 4 bis 8 Stunden für das in Frage stehende Vorlesungs- bzw. Seminarangebot auf und erreicht damit das für zwei bzw. vierstündige Veranstaltungen erwartbare Niveau.

Allerdings zeigen sich im Medianvergleich Hauptfachstudierende deutlich engagierter als die Kommiliton/-innen des Nebenfaches (3,6; 2,4; $p \leq 0.01$). Studentische Arbeitsgruppen werden aber auch von ihnen nur dort in nennenswertem Umfang frequentiert, wo dies durch Tutorien gleichsam vorgegeben ist. Eigeninitiierte Gruppen scheinen die Ausnahme zu sein, schildern doch nur 6 Prozent der Befragten, mehr als zwei Stunden wöchentlich mit anderen zusammen zu lernen.¹⁵ Der Einsatz für sonstige studienrelevante Verpflichtungen, wie für Literaturbeschaffung oder den Besuch von Sprechstunden, nimmt etwa 1-2 Stunden in Anspruch; 18 Prozent geben an, hierfür gar keine Zeit zu opfern.¹⁶ Dies korreliert mit dem Selbststudium - je weniger dies betrieben wird, desto geringer wird naturgemäss auch der Aufwand für die ergänzenden Tätigkeiten. Und umgekehrt führt extensives häusliches Nachbereiten oftmals zu organisatorischer Mehrarbeit ($r = .36$). Insgesamt gesehen scheint sich der von Kreitz (1997) für die Fakultät ermittelte Befund zu bestätigen, demzufolge Studierende die meiste Zeit in den Lehrveranstaltungen sitzen und vergleichsweise wenige Stunden für die eigentätige Befassung mit den Inhalten aufbringen. Das von ihm ermittelte Verhältnis beträgt 20 zu 11 Wochenstunden.

Mit zunehmender *Semesterzahl* verschiebt sich die Zeitstruktur (vgl. Tabelle 5). Das Geldverdienen gewinnt an Bedeutung. Während von den Neuimmatrikulierten nur 39 Prozent einem Job nachgehen, sind es unter den Studierenden im zweiten oder höheren Semester 54 Prozent. Obgleich sich der dafür eingesetzte Aufwand in Grenzen hält, die Hälfte investiert weniger als 3,9 Stunden pro Woche, benennt fast jede/r Fünfte aus dieser Teiltichprobe ein Deputat, das immerhin einer Halbtagsbeschäftigung oder mehr entspricht. Von den erwerbstätigen Erstsemestrigen vermelden dies 13 Prozent. Dies geht zu Lasten der Partizipation an studentischen Arbeitsgruppen: Tutorien spielen mit zunehmender Studiendauer eine geringere Rolle, aber

auch andere Kooperationsformen finden immer weniger Zuspruch. Ab dem zweiten Semester sind 60 Prozent nicht in einer entsprechenden Lerngruppe. Dabei ist freilich nicht auszuschliessen, dass sie sich in anderen, in der vorliegenden Erhebung unberücksichtigten Seminaren zum gemeinsamen inhaltlichen Tun zusammen finden. Auch wenn mit dem steigenden Stellenwert der Erwerbstätigkeit der Zeitanteil für Tutorien stark, für das Selbststudium tendenziell leicht sinkt, weist die Summe einen etwa über die Semester gleich bleibenden zeitlichen Aufwand für das Studium aus.

Tabelle 5

Wöchentliches Zeitbudget der Befragten; Erstsemestrige und Höhersemestrige im Vergleich. Mediane.

	Erstsemestrige (N 123)	2. Semester und höher (N 231)	p
Arbeitsaufwand für die zu evaluierende Veranstaltung ...			
- Selbststudium	3,6	2,9	
- studentische Arbeitsgruppen, Tutorien	1,7	0,3	**
- sonstiger fachbezogener Aufwand	1,6	1,4	
Summe des fachbezogenen Zeitbudgets ^a	6,4	5,7	
Erwerbstätigkeit neben dem Studium	0,3	3,9	**

a: Summenskala über die drei oben genannten Items

** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Ein weiterer Teil des Zeitbudgets ist die *Regelmäßigkeit*, mit der die untersuchten Lehrveranstaltungen frequentiert werden. Hier scheinen Fleiss und Kontinuität vorzuherrschen. Nur eine Minderheit räumt ein, im laufenden Semester diskontinuierlich präsent gewesen zu sein - ein Befund, der von leichten Schwankungen abgesehen, in allen erfassten Veranstaltungen zu konstatieren ist. Vornehmlich die Hochmotivierten halten die Treue: 97 Prozent der Studierenden, denen Soziologie der Mittelpunkt des inhaltlichen Interesses ist, sind ständig dabei; ein Verhaltensmuster, das bei nur zwei Drittel der Kommiliton/ innen mit geringer Fachidentifikation zutage tritt.

Zweifelsohne, so ist zu *resümieren*, drücken sich in den bisherigen Befunden auch die Besonderheiten der Statuspassage aus, die Verunsicherungen, Unwägbarkeiten und schwierigen Situationen, die die erste Phase des Studiums bereit hält. Herausforderungen der neuen Rolle sind ebenso zu bewältigen wie Veränderungen im privaten Umfeld. Sind die Befragten also entmutigt? Ist manche Indifferenz und Zurückhaltung in fachlichen Belangen Ausdruck von grundlegender Unzufriedenheit?

Wie zufrieden sind die Studentinnen und Studenten?

Die weiteren Ergebnisse stützen solche Vermutungen nicht. Sie signalisieren vielmehr Zufriedenheit mit den diversen Aspekten des studentischen Daseins wie den unmittelbaren Belangen des Studiums. Dies gilt zuvorderst für die persönliche Lebenslage im allgemeinen; zwei Drittel stufen diese ausdrücklich positiv ein, ein weiteres Viertel wählt die mittlere Antwortkategorie. Mit gewissem Abstand - und positioniert an der zweiten Stelle der Medianhierarchie - folgt die Einstufung der eigenen Situation als Student/ -in insgesamt. Auch sie veranlasst kaum zu negativen Einschätzungen. Vorherrschend ist eine mittlere (43 Prozent) bis starke (46 Prozent) Zufriedenheit. Erfreulicherweise kann die prekäre finanzielle Lage - dieser Aspekt wird mit Abstand als der schwierigste eingestuft, annähernd die Hälfte ist explizit unzufrieden - diesen Gesamteindruck nicht vermindern. Die Plätze drei und vier thematisieren Merkmale des Studienverhaltens. Die bisherigen eigenen Leistungen sowie die für das Studium zur Verfügung stehende Zeit veranlassen zu einer eher wohlwollenden Stellungnahme; für ein Fünftel bzw. ein Viertel entspringt hieraus allerdings deutliche Frustration. Die Einschätzungen zur Situation am Institut für Soziologie nehmen die nachgeordneten Ränge ein, wobei die Studierenden zustimmend, teils verhaltener urteilen. Das Institut erhält insgesamt befriedigende bis gute Noten - etwa die Hälfte der Befragten drückt eine mittlere, ein Drittel starke Zufriedenheit aus. 18 Prozent aber werten negativ. Diese Tendenz nimmt zu bei der Einschätzung der zu evaluierenden Lehrveranstaltung wie des Kontakts zur Lehrperson ausserhalb der Vorlesung. Obgleich die Angaben in der Regel mehr oder weniger wohlwollend bleiben, ist nicht zu übersehen, dass jeweils jeder Vierte eine kritische Antwort zu diesen Aspekten erteilt.¹⁷

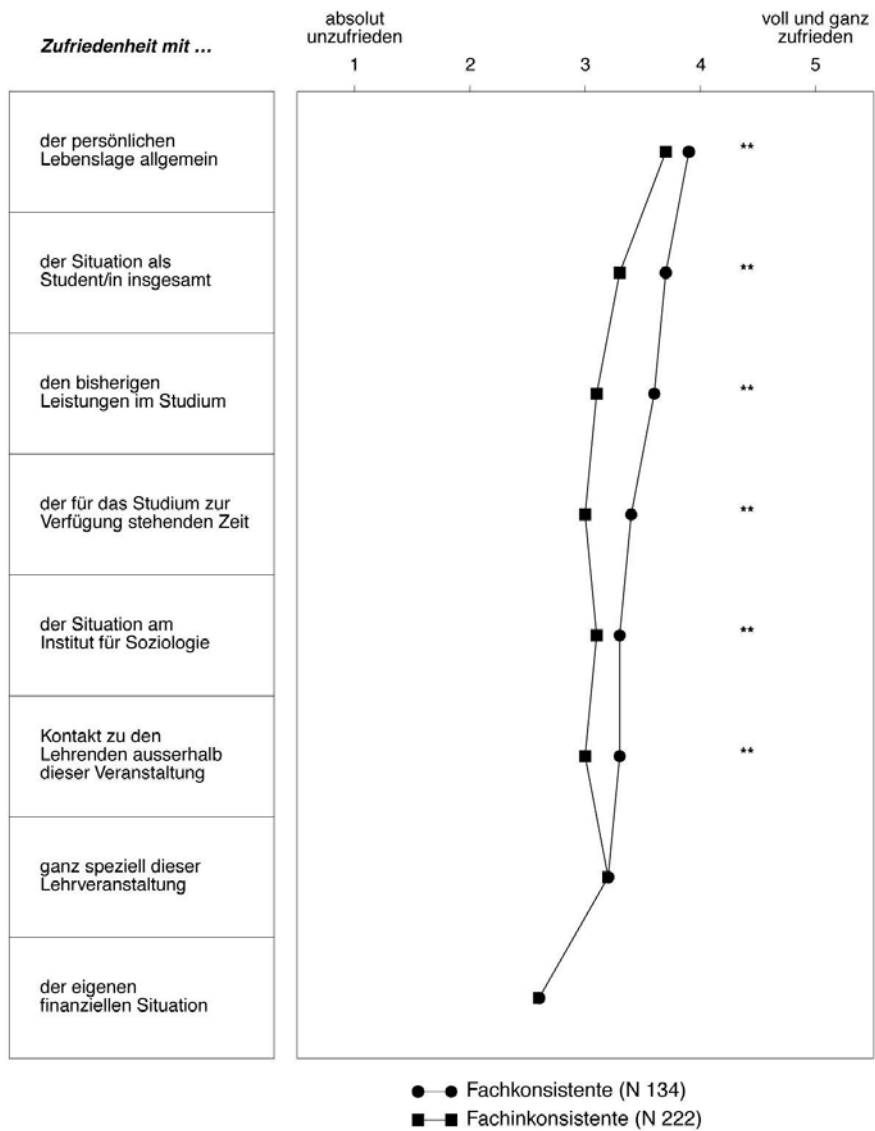
Der für die einzelnen Bereiche ermittelte Grad der Zufriedenheit ist unabhängig davon, welche Tätigkeit die Befragten vor dem Universitätsbesuch ausgeübt haben und ob sie im Haupt-

oder Nebenfach eingeschrieben sind. Wohl aber treten *Effekte des Familienstandes* bezüglich einzelner Variablen auf: Singles - und männliche Personen - schätzen die allgemeine Lebenslage und die Zeit, die sie für das Studium zur Verfügung haben, weniger günstiger ein. Sie bewerten ihren Leistungsstand kritischer und sind, gemessen an der Summenskala, generell unzufriedener. Offenbar wirken verbindliche Partnerschaften stabilisierend auf die Wahrnehmung der aktuellen Situation. Unabhängig davon interagieren die Semesterzahl und Elemente des Studienverhaltens mit einzelnen Facetten der Zufriedenheit ($p \leq 0.05$). *Erstsemestrige* bemängeln den Kontakt zur Lehrperson ausserhalb der Veranstaltung und problematisieren den eigenen Leistungsstand stärker. Studierende, die die Veranstaltung nicht regelmäßig besuchen und weniger Zeit für das Studium investieren, sind mit dem Institut für Soziologie unzufriedener (aber durchaus zufrieden mit dem selbst geleisteten Zeiteinsatz). Dennoch sind diese Differenzierungen in der Summenskala nicht signifikant.

Durchgängige, in den meisten Variablen sowie in der Summierung sichtbare Beziehungen lassen sich indes für die *Identifikation mit dem Fach* nachweisen. Studierende, die die Soziologie in den Mittelpunkt der inhaltliche Interessen stellen und deutlicher noch jene mit ausgeprägter *Fachkonsistenz*, jene Teilstichprobe also, für die ein Fachwechsel, eine Unterbrechung oder der Abbruch des Studiums nicht in Frage kommt, erweist sich in hohem Maße als zufrieden. Aber auch die umgekehrte Wirkrichtung ist nicht auszuschliessen. Möglicherweise erwächst aus der Unzufriedenheit mit dem studentischen Dasein, den Studienbedingungen oder den Verhältnissen am Institut eine geringe Fachbindung. Jedenfalls ist es für die Bestimmung der Qualität der Lehre bedeutsam, diesen Zusammenhang im Blick zu behalten und ihn als *affektive* Komponente zu interpretieren. Denn die feste Verortung in den Inhalten der Soziologie wie die Entscheidung am Ort zu bleiben schlagen sich nicht im Verhalten nieder. Beides trägt also nicht dazu bei, den Aufwand des Lernens zu steigern, sondern es fördert ein relativ durchgängiges *Gefühl der Zufriedenheit*, das sich in diversen Aspekten manifestiert (vgl. Abbildung 2). Dies gilt bezüglich der persönlich für das Studium eingesetzten Zeit, die von den Fachkonsistenten auch dann zustimmend eingeschätzt wird, wenn der Zeitaufwand de facto niedrig ist. Fast die Hälfte der Fachkonsistenten, doch nur ein Drittel der Vergleichsgruppe zeigt sich sehr angetan vom persönlichen Zeitaufwand. Ebenso bewerten 56 Prozent versus 32 Prozent ihren Leistungsstand explizit wohlmeinend. Ähnliche Relationen ergeben sich bezüglich des Kontakts zu den Lehrenden, der Stellungnahmen zum Institut. Nicht zuletzt zeigen sich solche Differenzierungen im Hinblick auf das studentische Dasein. Im Gegensatz dazu

Abbildung 2

Zufriedenheit der Studierenden in Abhängigkeit vom Ausmaß der Fachkonsistenz.^a
Mediane (N 358).



a: Summenskala 3 - 12; 3 = nie an Fachwechsel, Studienunterbrechung oder -abbruch gedacht, 12 = zu diesen drei Aspekten entschlossen; Dichotomisierung: 3 / 4-12

** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

bestehen keine Beziehungen zwischen dem Grad der Fachkonsistenz und der Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung.

Erste Folgerungen

Die Lehrenden in den fünf Veranstaltungen haben gleichermaßen Studierende mit ähnlichen Orientierungen und - abgesehen vom Besuch der Tutorien - Zeitinvestitionen zu gewärtigen. Bei allen Differenzierungen im Detail zeichnet sich die durchschnittliche Hörschaft aus durch eine gewisse Indifferenz in den studienbezogenen Vorstellungen, eine verhaltene Identifikation mit dem Fach, ein reserviertes zeitliches Engagement, bei gleichzeitiger Tendenz zur Zufriedenheit mit dem eigenen Einsatz und den erbrachten Leistungen. Um so mehr ist von Interesse, welche ersten *Folgerungen für das Institut für Soziologie* aus den Befunden abzuleiten sind. Welche Aktivitäten wären sinnvoll, um die fachliche Nähe und Konstanz sowie die Motivation der Studierenden zu fördern?

- Zum einen scheint es geboten, das inhaltliche Profil und die Eigenständigkeit des Faches mehr zu verdeutlichen. Lehrende sollten klar stellen, dass die Entscheidung für Soziologie als Hauptfach die inhaltliche Konzentration hierauf impliziert und abverlangt, sich ernsthaft mit dem ganzen Spektrum der Themen und Ansätze zu befassen, auch dann wenn Soziologie „nur“ das zweite Hauptfach ist. Ergänzungscharakter können deshalb allenfalls die Nebenfächer einnehmen.
- Zum zweiten könnte eine Empfehlung zum Tragen kommen, die in anderen Untersuchungen mit Blick auf die Sozialwissenschaften ausgesprochen wird (beispielsweise Bargel/ Multrus/ Ramm 1996): Die Anforderungen müssten transparenter und verbindlicher, das Verhältnis von notwendiger Leistung und dafür erforderlichem Arbeitseinsatz immer wieder herausgestellt werden. Nicht der Besuch von Seminaren allein, sondern die im Selbststudium verbrachte Zeit, ergänzt um gemeinsames Lernen und Diskutieren mit anderen sind der Kernbereich des akademischen Arbeitens und eine weitere wichtige Säule erfolgreichen Studierens. Kontinuierliche Tutorenprogramme dürften hierbei eine wertvolle Unterstützung sein, sie wären deshalb langfristig anzulegen und verlässlich zu finanzieren.

- Und schliesslich ist es wünschenswert, noch mehr Studierende dafür zu gewinnen, die vielfältigen Beratungsangebote des Instituts tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Dies würde Gelegenheit schaffen, die Fachkonsistenz und darüber vermittelt, die Fachidentifikation zu stärken, besonders Motivierte zu fördern, oder aber dort, wo dies schwierig ist, noch im Grundstudium alternative Wege zu sondieren.

Unmittelbar bezogen auf die *Qualität der Lehre* wird nachfolgend zu prüfen sein, inwieweit das Gefühl der Zufriedenheit die detaillierten Urteile über die fachliche und didaktische Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten tönt, ob der zwischen den fünf Vorlesungen und Seminaren variierende Zufriedenheitsstatus sich im Evaluieren konkreter Aspekte niederschlägt. Es sei deshalb bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Auditorien kursspezifisch variieren: Die Lehrveranstaltung 1 versammelt die zufriedensten Hörer/-innen. In den Lehrveranstaltungen 4 und 5 sind indes die weniger gut Gestimmten zu finden, wenn auch die durchschnittlichen Ausprägungen keinesfalls Anlass zu Besorgnis oder gar Dramatisierung geben - die Mediane der Summenskala liegen zwischen 26,9 und 24,8 ($p \leq 0.05$). Dahinter verbergen sich tendenzielle (nicht immer signifikante) Details. Lehrveranstaltung 5 beherbergt die vergleichsweise Zufriedensten mit dem studentischen Status und der materiellen Lebenslage, die Unzufriedensten aber, was die eingesetzte Zeit, die Lehrveranstaltung selbst sowie das Institut betrifft. In Lehrveranstaltung 2 sind Studierende zu finden, die mehr als andere die eigene Leistung, die allgemeine und finanzielle Lebenslage kritisieren und sich - wie auch in Lehrveranstaltung 4 - ungünstiger über den Kontakt zur Lehrperson äussern. Die vorwiegend von Frauen frequentierte Lehrveranstaltung 1 hingegen erreicht gerade hier besonders gute Werte und schneidet auch in der Gesamtbeurteilung mit Abstand als die am zufriedenstellendste ab (Med 3,9). An zweiter Stelle rangiert die, ebenfalls überdurchschnittlich häufig von Studentinnen aufgesuchte, Lehrveranstaltung 2 (Med 3,3). Nr. 3 erreicht den dritten Rang (Med 3,0), gefolgt von Nr. 4 (Med 2,8) und Nr. 5 (Med 2,7).

3.2 Anmerkungen zur Messung des Konstrukts Lehrqualität

Die Befragten waren aufgefordert, die Lehrveranstaltungen anhand von vier Fragebatterien einzuschätzen. Je zwei beziehen sich auf die Struktur- bzw. Prozessqualität. Diese beinhalten unterschiedliche - und wenige - Facetten der jeweiligen Konstrukte und verstehen sich als exploratives Instrument (vgl. dazu Borg/ Staufenbiel 1997). Ein testtheoretischer Zugang und

der damit verbundene Einsatz umfangreicher Itempools war, im Gegensatz etwa zu Rindermann/ Amelang (1994), nicht angezielt. Um zu verhindern, dass die Befragten Stellungnahmen abgeben, obgleich sie als Studienanfänger/ -innen möglicherweise bestimmte Facetten noch gar nicht kennen und beurteilen können, mithin zu „Pseudomeinungen“ verführt würden (vgl. dazu Reuband 2000), enthalten zwei Instrumente ausdrücklich die Vorgabe „weiss nicht“.¹⁸ Auch die inhaltsbezogenen Antwortformate sind relativ grob - sie beschränken sich entweder auf ein zweistufiges nominales oder ein dreistufiges ordinales Niveau. Dies hat Folgen für die statistische Bearbeitung der Daten und die Erkundung ihrer internen Konsistenz. Für auf Mittelwert und Varianz beruhende Verfahren, wie etwa die Faktorenanalyse, ist die Zahl der Items sowie das Skalenniveau wenig angemessen. Es werden deshalb vorwiegend Kontingenz- und Assoziationsmaße herangezogen. Ergänzend dazu bedient sich die Bestimmung der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Lehrenden des klassischen itemanalytischen Verfahrens. Die dabei verwendete Hoytsche Formel stützt sich unmittelbar auf die Rohwerte und ihrer Zerlegung in Quadratsummen (QS). Der Konsistenzkoeffizient errechnet sich - verkürzt dargestellt - aus der Division der Restvarianz (= QS total - QS zwischen den Personen - QS zwischen den Items) dividiert durch die Varianz zwischen den Personen. Er gibt Aufschluss über die Genauigkeit, mit der das Instrument Unterschiede in der Population wiedergibt; er erreicht maximal den Wert 1. Die Trennschärfe eines Items ergibt sich aus der (punktbiserialen) Korrelation mit der Gesamtskala. Sie indiziert mit einem Wertebereich zwischen -1 und +1 den Zusammenhang von itembezogenem Antwortverhalten und der Fragebatterie insgesamt (vgl. Lazarsfeld/ Henry 1968).

Indikatoren der Strukturqualität

Die allgemeinen *Rahmenbedingungen* der zu evaluierenden Lehrveranstaltung sind durch vier Aspekte indiziert und in Frage 4 realisiert - die Angemessenheit der Anzahl von Tutorien, die Verfügbarkeit von Literatur und von Arbeitsmaterialien sowie die Möglichkeit, kurzfristig auf das Angebot des Rechenzentrums zurück zu greifen. Die Studierenden sollten diese Aspekte *beschreiben*; der dreistufige Antwortmodus umfasst die Kategorien „trifft nicht zu“, „teils-teils“, „trifft zu“.¹⁹ Vor allem bezüglich der letztgenannten Items sind gewisse Unsicherheiten zu vermerken; 4 bzw. 5 Prozent der Befragten enthalten sich einer Angabe. Das Tableau der Assoziationskoeffizienten weist auf tendenzielle Zusammenhänge in der Einschätzung der materiellen Ressourcen hin. Die Einstufung von Angeboten des Rechenzentrums und der Bib-

liothek (.25) einerseits sowie bezüglich der Verfügbarkeit von Materialien zur Erstellung von Referaten und Literaturbeschaffung (.18) und der spontane Rückgriff auf das Rechenzentrum (.22) andererseits, kovariieren. Das heisst: Je weniger die Befragten eines dieser Merkmale als gegeben erleben, desto geringer sehen sie dies auch bezüglich der beiden anderen. Und umgekehrt wirkt sich eine graduell positivere Stellungnahme auch auf die Sicht der anderen materiellen Rahmenbedingungen aus. Hingegen ist die Beurteilung der Tutorate davon nicht beeinflusst. Ob sie von ausreichender Zahl sind, wird unabhängig von den genannten drei Faktoren eingeschätzt - der Assoziationskoeffizient M erreicht Werte zwischen 0 und .09. Hierbei dürfte sich nicht zuletzt die besondere Situation der Erstsemestrigen ausdrücken, jener Gruppe also, die am ehesten von Tutorien begleitet wird, die aber zugleich noch wenig Erfahrungen mit infrastrukturellen Bedingungen machen konnte. In die *Summenskala* „Rahmenbedingungen“ sind alle 4 Aspekte mit gleicher Gewichtung repräsentiert; der Wertebereich liegt zwischen 4 (= stets „trifft nicht zu“ codiert) und 12 (= stets „trifft zu“ codiert). Aus steigenden numerischen Werten sind mithin bessere Ressourcen ablesbar.

Desweiteren wird die Strukturqualität durch solche Indikatoren bestimmt, die sich unmittelbar auf die *räumlichen Gegebenheiten* beziehen, innerhalb derer die Vorlesung oder das Seminar stattfindet. Mittels der nominalen Kategorien „unzureichend“ oder „angemessen“ waren fünf Merkmale zu beurteilen - Akustik, Lichtverhältnisse, Temperierung, Anzahl der Sitzplätze und Raumgrösse (Frage 3 des Fragebogens). Antwortverweigerungen sind lediglich bezüglich des Lichts zu konstatieren; 1 Prozent vermochte hierüber nichts zu sagen. Das Kontingenzmaß Φ weist eine - erwartbare - starke Beziehung zwischen Raumgrösse und Sitzmöglichkeiten aus (.71). Die Adäquanz der örtlichen Umgebung wird somit in deutlicher Abhängigkeit von den angebotenen Plätzen erlebt, kaum aber von der Akustik (.13), den Lichtverhältnissen (.06) oder der Temperatur (.05). Auch zeigen sich in den anderen Aspekten allenfalls tendenzielle Zusammenhänge. So kovariieren die Ausprägungen der Variablen Licht und Akustik (.18), Licht und Temperierung (.15), Ausstattung mit Sitzplätzen und Temperaturverhältnissen (.12) nur leicht miteinander. Andere Beziehungen zwischen den Merkmalen sind vernachlässigbar - Φ erreicht ein Niveau von .02 bis .08. In die *Summenskala* „Raumverhältnisse“ sind alle 5 Aspekte mit gleicher Gewichtung repräsentiert; der numerische Bereich liegt zwischen 5 (= stets „unzureichend“ codiert) und 10 (= stets „angemessen“ codiert). Höhere Werte indizieren also günstigere räumliche Verhältnisse.

Indikatoren der Prozessqualität

Die *fachliche Kompetenz* der Lehrkraft ist in 8 Items operationalisiert und in Frage 1 des Instruments niedergelegt. Sie umfasst neben dem Grad der Vorbereitung, des Fachwissens und der Souveränität die Fähigkeit, Bezüge zu angrenzenden Gebieten, zur Praxis, zu aktuellen Problemen der Gesellschaft herstellen zu können. Die Darstellung der eigenen Forschung sowie das Eingehen auf studentische Fragen runden diesen Komplex ab. Die dreistufige, ordinale Ratingskala umfasst das Spektrum „trifft nicht zu“, „teils-teils“, „trifft zu“. Die - für die folgenden Analysen ausparialisierte - Kategorie „weiss nicht“ wählen zwischen 2 und 17 Prozent; die Quote der Antwortverweigerungen liegt zwischen 0 und 1 Prozent.

Die Assoziationskoeffizienten M indizieren eine fast durchgängige positive Verflechtung der Items. Sie verweisen im wesentlichen auf drei, einander überlappende Syndrome der Fachkompetenz - Souveränität, disziplinäres Wissen und fachübergreifender Bezug (vgl. Tabelle 6):

- Das *erste Syndrom* ist zuvorderst markiert durch die Verbindung von guter Vorbereitung, Souveränität und fachübergreifender Kenntnis: Je mehr Lehrende als umfassend auf die Veranstaltung vorbereitet erscheinen, desto eher wird ihnen attestiert, sie seien in der Lage, komplexe Sachverhalte souverän darzustellen (.53). Je mehr sie dies vermögen, desto stärker gelingt es ihnen offenbar, Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten herzustellen (.43). Oder in anderen Konnotationen - souveränes Auftreten erzeugt den Eindruck guter Vorbereitung und breiter interdisziplinärer Perspektive und umgekehrt lässt der Blick in angrenzende Gebiete auf intellektuelle Brillanz und fundierte Präparation schliessen. In der Wahrnehmung der Befragten gründet dies nur zum Teil auch im aktuellen Fachwissen der Lehrperson; die Beziehungsmaße zu diesem Item lagern zwischen .34 und .17.
- Im Meinungsbild der Studierenden tritt das *zweite Syndrom* - das disziplinäre Wissen - vor allem im Umgang mit studentischen Fragen zum Vorschein. Je stärker es der Dozent oder die Dozentin vermag, solche erschöpfend zu behandeln, desto eher wird Fachlichkeit attestiert (.43). Je weniger dies in der Wahrnehmung der Befragten auftritt, desto geringerschätzen sie dieses Merkmal ein. Dies ist - leicht abgeschwächt - ebenfalls dann der Fall, wenn

Tabelle 6

Strukturelle Zusammenhänge zwischen den Variablen der wahrgenommenen fachlichen Kompetenz der Lehrperson. Assoziationskoeffizienten M (N 358).^a

Der/ die Lehrende ...	1	2	3	4	5	6	7	8
ist umfassend vorbereitet	1.00							
verfügt über aktuelles Fachwissen	.34	1.00						
stellt Komplexes souverän dar	.53	.27	1.00					
gibt Bezüge zu angrenzenden Gebieten	.27	.17	.43	1.00				
zeigt Theorie-Praxis-Zusammenhänge	.34	.35	.20	.40	1.00			
spricht über eigene Forschung	.12	.14	-.01	.28	.31	1.00		
beantwortet studentische Fragen erschöpfend	.31	.43	.33	.26	.23	.12	1.00	
stellt Bezug zu Gesellschaft her	.22	.34	.29	.38	.37	.12	.27	1.00

a: Antwortvorgaben trifft nicht zu/teils-teils/trifft zu; die Items sind verkürzt wiedergegeben

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle 7

Strukturelle Zusammenhänge zwischen den Variablen der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Kontingenzkoeffizienten Phi (N 358).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Vortrag gut gegliedert	1.00											
Lernziel klar definiert	.40	1.00										
studentische Anregungen	.26	.19	1.00									
Skript angeboten	.04	.11	.02	1.00								
Hilfsmittel einbezogen	.20	.12	.39	.04	1.00							
ob Stoff verstanden	.13	.21	.08	.10	.04	1.00						
Beispiele	.04	.14	.20	.01	.05	.14	1.00					
Zusammenfassungen	.19	.25	.08	.16	.06	.29	.08	1.00				
Leistung nachweis	.18	.27	.38	.02	.30	.07	.15	.20	1.00			
studentisches Interesse	.47	.35	.24	.08	.04	.35	.31	.24	.19	1.00		

a: Antwortvorgaben nein/ ja; die Items sind verkürzt wiedergegeben

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Zusammenhänge zwischen theoretischem Wissen und praktischen Gebieten (.35) thematisiert und Bezüge zu gesellschaftlichen Problemen hergestellt werden (.34). Verweise auf die eigene Forschung vermögen hingegen allenfalls schwach am Eindruck mitzuwirken, die Lehrkraft verfüge über eine aktuelles Fachbasis (.14).

- Der fachübergreifende Bezug - als *drittes Syndrom* - gründet in mehreren Aspekten, die miteinander interagieren. Lehrenden, die in der Lage sind, angrenzende akademische Gebiete ins Visier zu nehmen, wird eher bescheinigt, auch Theorie- Praxis- Aspekte aufzugreifen (.40) und auf gesellschaftliche Faktoren einzugehen (.38) als jenen, die darauf verzichten. Mit anderen Worten: Wer über den Tellerrand des eigenen Gebietes hinaus schaut, leistet dies in vielerlei Richtungen. Dies jedenfalls lassen die Antwortstrukturen der Befragten konstatieren. Zudem geht dieses Syndrom einher mit einer gewissen Offenheit gegenüber studentischen Fragen, dem Eindruck von Souveränität und Fachwissen, wengleich die Koeffizienten den Wert von .35 nicht übersteigen.

Entsprechend dieser vielfältigen, wengleich nicht immer starken, Verbundenheit der Merkmale des fachübergreifenden Bezugs mit anderen Items weisen *skalenanalytische* Berechnungen ihnen die höchsten Trennschärfen zu (zwischen .41 und .45). Die mit anderen Aspekten wenig konnotierte Variable „Einbindung der eigenen Forschung in die Lehrveranstaltung“ erreicht die geringste Trennschärfe (.19). Der Konsistenzkoeffizient ist mit .64 von mittlerer Güte. Die Summenskala umfasst den Bereich 8 (= in allen Items „trifft nicht zu“ codiert) bis 24 (in allen Items „trifft zu“ codiert). Je höher die erreichten Werte sind, desto positiver ist die - in den genannten Merkmalen erfasste - Fachkompetenz der Lehrperson.

Neben der fachlichen Kompetenz wurde die *didaktische Fähigkeit* der Dozentin oder des Dozenten erfragt. Der dafür entwickelte Instrumententeil beinhaltet 10 Aspekte (vgl. Frage 2) mit nominalskalierten Vorgaben „nein - ja“ sowie der Kategorie „weiss nicht“. Wiederum liegt der Anteil der Antwortverweigerungen bei höchstens 1 Prozent; „weiss nicht“ wählen je nach Variable zwischen 2 und 25 Prozent der Befragten. Thematisiert werden die Strukturiertheit, Klarheit und Anschaulichkeit des Vortrags, das Einbeziehen von Hilfsmitteln und Materialien, die motivierende, interesseweckende Hinwendung zur Hörschaft. Die Kontingenzmaße Phi lassen die gleichgerichtete, allerdings nicht immer ausgeprägte Verflechtung aller Items erkennen, wobei das Item „Skript angeboten“ die durchgängig schwächste Anbindung verzeichnet (vgl. Tabelle 7).²⁰

Aus dem Geflecht der Beziehungen zeichnen sich neuerlich mehrere Syndrome ab. Sie beziehen sich auf die Stimulierung des studentischen Interesses, die Klarheit der Lernziele und die gute Gliederung des Vortrages:

- Besonders ausgeprägt kovariiert die Fähigkeit des Lehrenden, die Studierenden für den Stoff zu *interessieren* mit anderen Merkmalen der Skala. Die Motivation des Auditoriums ist am ehesten angeregt, wenn es gelingt, den Vortrag gut zu gliedern (.47), das Lernziel klar zu definieren (.35), sich zu vergewissern, ob der behandelte Stoff auch verstanden wird (.35) sowie Beispiele und Konkretisierungen einzubinden (.31). Das Einfügen von bilanzierenden Betrachtungen, das Eingehen auf studentische Kritik und Hinweise auf die zu erbringenden Leistungen sind der Absicht zuträglich, Interesse in der Hörschaft zu generieren, wengleich die Kontingenzen hier weniger deutlich sind.
- Der Eindruck, das *Lernziel* sei klar definiert speist sich hingegen aus einer Fülle von Quellen - mit diesem Aspekt sind alle anderen Variablen zumindest leicht konnotiert. Am stärksten ist ihm eine eindeutige Gliederung der Aussagen zugesellt (.40). Ihre klare Struktur verhilft den Studierenden, Lernziele deutlicher zu erkennen, und umgekehrt lassen explizierte Lernziele eine Vorlesung als gut gegliedert erscheinen. Hinzu treten - mit Koeffizienten um .25 - weitere, abgeschwächte Beziehungen. Lernziele werden transparenter, wenn Hinweise darauf gegeben werden, welche Inhalte für den Leistungsnachweis relevant sind, wenn Zusammenfassungen des Gesagten sowie die Vergewisserung, ob auch alles verstanden wurde, zu vermelden sind.
- Die Einschätzung, der Vortrages fuße auf einer gelungenen *Gliederung* profitiert, neben der Transparenz der Lernziele, auf der Einbeziehung von studentischen Anregungen (.26), dem Einsatz von Hilfsmitteln (.20) und - in schwächerer Weise - den Wiederholungen sowie der Anbindung an die Erfordernisse des Leistungsnachweises. Gerade letzteres stärkt zudem das Gefühl, auf die Äusserungen der Studierenden würde grundsätzlich positiv eingegangen (.38), ein Eindruck, der durch den Gebrauch von didaktischen Werkzeugen wie Polylux oder Tafelbilder unterstützt wird (.39).

Skalenanalysen erbringen einen befriedigenden Konsistenzkoeffizienten von .62; die Trennschärfen der Items legen zwischen .06 („Skript angeboten“) und .44. Die Summenskala um-

fasst den Bereich 10 (= in allen Items „nein“ codiert) bis 20 (=in allen Items „ja“ codiert). Je höher die erreichten Werte sind, desto positiver ist die - in den genannten Merkmalen erfasste - didaktische Fähigkeit der Lehrperson.

Obgleich die Trennschärfen nicht immer hinreichend sind, beinhalten die Summenskalen der Fachkompetenz und der didaktischen Fähigkeiten alle Items der jeweiligen Fragebatterie. Diese Scores werden - wie jene der Strukturqualität - in den folgenden Analysen vor allem zu bilanzierenden Zwecken eingesetzt. Die Produkt- Moment- Korrelationen zwischen den Summenskalen ergeben nur schwache interne Zusammenhänge zwischen den strukturellen und räumlichen Gegebenheiten (.11) einerseits, aber deutliche Beziehungen zwischen dem fachlichen und didaktischen Können der Lehrenden andererseits (.55). Je umfassender die Befragten das inhaltliche Vermögen der Dozierenden sehen, desto eher attestieren sie ihnen auch Qualitäten im Bereich der Wissensvermittlung. Hingegen bestehen keine systematischen Beziehungen zwischen den von den Studierenden vorgenommenen Beschreibungen der beiden Qualitätsebenen (vgl. Tabellen A1 und A2 im Anhang).

3.3 Das materielle Fundament: Rahmenbedingungen und räumliche Verhältnisse

Auch wenn sich offenbar weder „gute“ noch die weniger exzellenten Lehrkräfte von den äusseren Bedingungen beeinträchtigen lassen - die Korrelationskoeffizienten erreichen Werte um 0 - ist ein gesonderter Blick auf die materiellen Verhältnisse und Ressourcen sinnvoll. Sie geben für sich genommen Einblick in den Kontext, in dem Lehrende und Studierende agieren. Und es ist nicht auszuschliessen, dass diesem Umfeld latente, erst längerfristig sichtbare Effekte auf das Lehren und Lernen erwachsen. Wie also sehen die Befragten diesen Gesamtkontext?

Die allgemeinen Rahmenbedingungen: Beschreibungen des Ist- Zustandes

Die in die Studie einbezogenen Studierenden gelangen in ihren Beschreibungen der allgemeinen Rahmenbedingungen zu einem eher *gespaltenen Urteil*, das durchaus den Besonderheiten der besuchten Lehrveranstaltung geschuldet ist. Im Durchschnitt gesehen, ist es mit den zur Ergänzung angebotenen Tutorien relativ am besten bestellt. Jede/ r Zweite sieht sie in ausreichender, 15 Prozent in teils angemessener Anzahl angeboten. In jenen Fällen, in denen sie standardmäßig zur Begleitung der Vorlesung gehören, steigen diese Anteile auf über 90 Prozent. Die Verfügbarkeit von Arbeitsmaterialien zur Erstellung von studentischen Beiträgen und Referaten wird - im Medianvergleich - etwas ungünstiger, doch wiederum mit erheblichen Varianzen zwischen den untersuchten Seminaren beschrieben. 45 Prozent meinen, solche Materialien wie Folien seien nur teilweise, 15 Prozent berichten, sie seien gar nicht vorhanden. Auch der einschlägige Bestand der Bibliothek wird in Abhängigkeit von der Lehrveranstaltung - und damit je nach Thema unterschiedlich - eingestuft. Insgesamt meint nur ein gutes Drittel, die benötigte Literatur sei vorfindbar, die Mehrheit erlebt dies nur partiell. Unabhängig von der besuchten Lehrveranstaltung schliesslich, wird die Chance geschildert, kurzfristig die Ressourcen des Rechenzentrums in Anspruch zu nehmen. Jeweils ein gutes Drittel benennt diese Möglichkeit uneingeschränkt oder zumindest teilweise. Allerdings ist einzuräumen, dass diese Einschätzung für manche Studienanfänger/ -innen schwerlich zu treffen war. Die Benutzung des Rechenzentrums, sei es für das Verfassen schriftlicher Arbeiten oder zur Datenauswertung, gehört nicht unbedingt zum Erfahrungshorizont der ersten Wochen. Entsprechend erreicht die Quote der Antwortverweigerung sonst unübliche 5 Prozent.

Es ist in Rechnung zu stellen, dass die materiellen Gegebenheiten am Institut für Soziologie stets in ihrer Geltung für die einzelnen, zu evaluierenden Vorlesungen und Seminare erfasst wurden. Dies kann jedoch nicht den globalen Eindruck einer defizitären Lage verdecken. Stets sieht die Mehrheit der Befragten die diversen Aspekte - die Ausstattung mit Tutoraten, die Verfügbarkeit von Materialien, von Literatur und EDV- Arbeitsplätzen - als teilweise gegeben, der Median der Summenskala übersteigt den theoretischen Durchschnitt entsprechend knapp (Med 8,9). Die generellen Ressourcen scheinen eher nicht zu eigenartigem Studieren einzuladen. Gerade weil diese Merkmale ein wichtiges Fundament für ein erfolgreiches Arbeiten an der Hochschule sein dürften, ist es von Interesse zu erfahren, wie die Studentinnen und Studenten selbst diese Situation *bewerten*:

Konfigurationen von Beschreibung und Bewertung

Die Mediane der bewertenden Einschätzungen der einzelnen Items lagern zwischen 2,0 und 2,3. Sie lassen auf eine gleichgültige bis eher zustimmende Haltung schliessen. Mit Ausnahme der Bibliotheksangebots, das von 41 Prozent als unangenehm eingestuft wird, werden die anderen Aspekte jeweils nur von einem Viertel als negativ bezeichnet. Ist es also den Studierenden weithin egal, welche Verhältnisse sie vorfinden? Sind sie selbst dann zufrieden, wenn die Ausstattung eigentlich wenig Anlass dafür gibt? Die Konfigurationen von Beschreibung und Bewertung geben hierüber vertiefenden Aufschluss (vgl. Tabelle 8).²¹ Sie verweisen auf Verknüpfungen in der Diagonalen als vorherrschendes Prinzip. Das heisst, mit der Wahrnehmung „trifft nicht zu“ geht mehrheitlich die Bewertung „unangenehm“ einher, dem „teils-teils“ korrespondiert eine gleichgültige Einschätzung, dem als zutreffend bezeichneten Sachverhalt eine zustimmende Haltung.

Dieses Prinzip gilt allerdings in differenzierter Weise und wird bezüglich der Bibliotheksausstattung durchbrochen. 76 Prozent der Studierenden, die die benötigte Literatur nicht vorfinden, bezeichnen dies als unangenehm; aber auch 62 Prozent derer, die diesen Mangel nur teilweise konstatieren, bewerten dies negativ. Auch wenn grössere Minderheiten trotz eines unzureichenden Angebots gleichgültig bleiben, handelt es sich hier offensichtlich um einen grundlegenden Bereich des akademischen Lernens, in dem auch partielle Engpässe Widerspruch bei den Befragten auslösen. Weniger deutlich sind die Strukturen indes im Hinblick auf das Rechenzentrum. Obzwar zwei Drittel, die die fehlende Ressourcen beobachten, dies als unangenehm bezeichnen, bleibt ein weiteres Drittel bei gleicher Erfahrung indifferent. Und überwiegende Gleichgültigkeit ist erkennbar, wenn die Infrastruktur des Rechenzentrums als teilweise gegeben bezeichnet wird. Selbst wenn das Angebot existiert, äussert sich fast jede/r Fünfte indifferent. Auch dies mag als Zeichen für die Ferne dieses Kontextes und der Urteilsunsicherheit der Erstsemestrigen gelten. In ähnlicher Weise dürfte der Rückgriff auf Arbeitsmaterialien nicht für alle Proband/-innen zu den eingeübten Gewohnheiten zählen. Es kann dieser Teilgruppe somit egal sein, wenn diese sächliche Ausstattung nicht oder nur ansatzweise vorhanden ist - die Stellungnahmen von 40 bzw. 46 Prozent spiegeln dies wider. Jene aber, die entsprechende Hilfsmittel vorfinden, sind dezidiert zustimmend (89 Prozent). Im Gegensatz dazu sind Tutorien am Institut für Soziologie in der Studieneingangsphase häufiger angeboten, auch wenn sie nicht jede Vorlesung begleiten. Umso bemerkenswerter ist es, dass sie von einem nennenswerten Anteil verhalten beurteilt werden. Gehören sie nicht zu der

Lehrveranstaltung, werden sie keineswegs immer vermisst - 42 Prozent ist dies egal. Ist ihre Anzahl zum Teil unzureichend, gibt sich jede/r Zweite damit zufrieden, jede/r Zehnte ist froh darüber. Und schliesslich stösst ein zahlenmäßig adäquates Angebot zwar bei der Mehrheit (81 Prozent) auf Zustimmung, weiteren 19 Prozent aber ist auch dies gleichgültig.

Tabelle 8

Die allgemeinen Rahmenbedingungen: Konfigurationen von Beschreibung und Bewertung. Angaben in Prozent (N 358).^a

		N	unange- nehm	egal	ange- nehm	
Die für die Lehrveranstaltung benötigte Literatur ist in der Bibliothek verfügbar	trifft nicht zu	30	76	17	7	
	teils-teils	192	62	24	13	
	trifft zu	132	-	8	92	**
Bei Bedarf kann kurzfristig auf das Angebot des Rechenzentrums zurückgegriffen werden	trifft nicht zu	88	65	34	..1	
	teils-teils	120	21	63	15	
	trifft zu	134	1	18	81	**
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung der Mitarbeit und zur Erstellung von Referaten stehen zur Verfügung	trifft nicht zu	50	58	40	2	
	teils-teils	155	34	46	20	
	trifft zu	140	2	9	89	**
Die Anzahl der angebotenen Tutorien zur Ergänzung dieser Lehrveranstaltung ist ausreichend	trifft nicht zu	129	54	42	4	
	teils-teils	51	38	50	12	
	trifft zu	171	1	19	81	**

a: Prozentierung zeilenweise

** $p \leq 0.01$ (Chi²-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Diese Befunde korrespondieren durchaus mit der Ambivalenz, die die Befragten hinsichtlich der fachlichen Identifikation, der Fachkonsistenz und des eigenen Studienverhaltens an den Tag legen. Sie gründen sicherlich auch in der besonderen Situation der Statuspassage, in der Fremdheit und Unwägbarkeit des Kontextes, in der Unsicherheit über die studentische Rolle. Umso mehr sollten die Ergebnisse das Institut für Soziologie veranlassen, die Bemühungen um eine gut strukturierte und inhaltlich ausgestaltete Studieneingangswoche zu verstärken. Sie wäre der Ort, um den Stellenwert von Tutorien zu unterstreichen, die Möglichkeiten, die der Einsatz von Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel für die Präsentation eigener Arbeiten bietet zu demonstrieren, auf die Bedeutung des Rechenzentrums hinzuweisen. Auch könnten Anlaufstellen organisiert werden, um etwaige Probleme mit der Bibliothek zu sammeln und zu

lösen. Allerdings dürfte der Erfolg solcher Maßnahmen auch von der Zahl der Studierenden abhängen. Sie ist derzeit am Institut für Soziologie - auch in Relation zum Lehrkörper - überdurchschnittlich hoch.

Räumliche Gegebenheiten

Verbesserungen in den materiellen Rahmenbedingungen des Studiums sind ohne Einflussnahme und Entscheidungen der universitären Gremien wie der unterstützenden Bemühungen von seiten der Verwaltung nicht denkbar. Dies gilt ebenso für Veränderungen in den *räumlichen Verhältnissen*. Sie sollten zuvorderst auf Akustik, Raumgrösse und Anzahl der Sitzplätze zielen. Im Durchschnitt werden diese Aspekte von jeweils etwa der Hälfte der Befragten als unzureichend bezeichnet, wobei wiederum deutliche Unterschiede zwischen den Vorlesungen zu verzeichnen sind. Vor allem in der am stärksten frequentierten Lehrveranstaltung Nr. 1 ist das Auditorium geradezu eingepfercht - 91 Prozent benennen den Mangel an Sitzen, 79 Prozent finden den Raum zu klein. In der Lehrveranstaltung Nr. 3 sehen sich zwei Drittel durch die Akustik zu Kritik veranlasst. Vergleichsweise weniger Einwände entstehen bezüglich der Temperierung und den Lichtverhältnissen; 35 bzw. 18 Prozent aller Respondent/-innen beschreiben diese als nicht hinreichend.

Auch wenn sich in den vorliegenden Daten keine lineare Beziehung zwischen räumlichen Bedingungen und der Qualität der Lehre abzeichnet, sollten die Orte des Lehrens nicht aus den Erwägungen der Berichterstattung und der notwendigen Maßnahmen ausgeschlossen werden. Denn zum einen deuten sich indirekte Wirkungen an. Die Schilderungen der örtlichen Gegebenheiten kovariieren mit der *bewertenden* Haltung zu den allgemeinen Rahmenbedingungen - sind diese den Befragten eher unangenehm, mündet dies in eine kritische Sicht der Räumlichkeiten, sie lässt die fachliche Kompetenz der Lehrenden weniger hinreichend und kritikwürdig erscheinen (vgl. Tabelle A3). Zum zweiten - und davon unbeschadet - sind die Lokalitäten vor Ort der Resonanzboden des gemeinsamen Lehrens und Lernens, in ihnen verbringen die Dozierenden einen Teil ihrer Arbeitszeit. Die Umweltpsychologie hat immer wieder auf die Bedeutung des Raumes als Korrelat menschlichen Verhaltens verwiesen, hat auf die Folgen von Überfüllung und Dichte, Gestaltung und Beleuchtung aufmerksam gemacht (im Überblick Kruse 1990). Auch deshalb verdient die technische, gesundheitsförderliche und ästhetische Qualität des räumlichen Kontextes gesonderte Aufmerksamkeit. Hierzu

erscheint es sinnvoll, in einer gesonderten Untersuchung die Lehrenden ebenfalls zu ihren Eindrücken und Veränderungsvorschlägen zu Wort kommen zu lassen.

3.4 Die dynamischen Aspekte: Fachliche Kompetenz und didaktisches Können

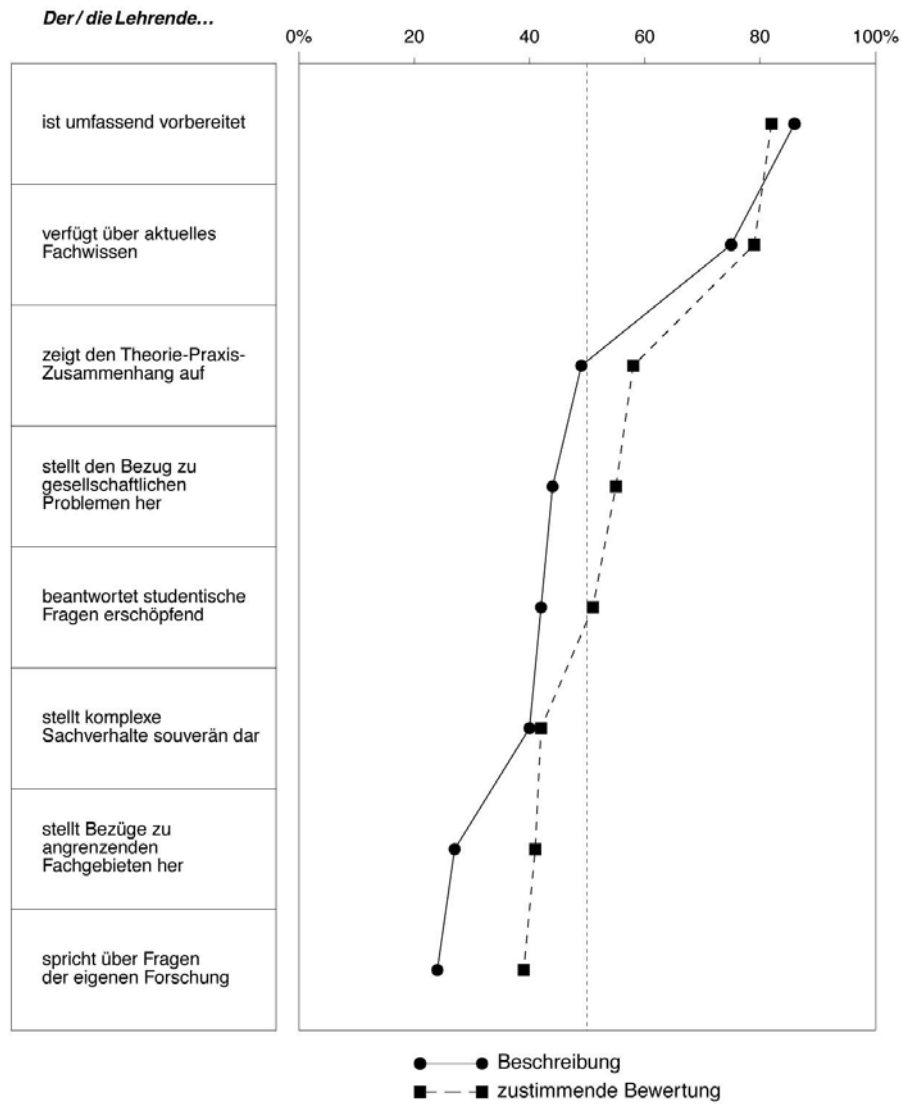
Auch die prozesshaften Elemente des Lehrgeschehens werden von den Befragten eher ambivalent beschrieben, die Neigung zur Kategorie „teils-teils“ ist unübersehbar, ergänzt um beachtliche Anteile in der Kategorie „weiss nicht“. Dennoch erhalten die Dozentinnen und Dozenten, insgesamt gesehen und die einzelnen Aspekte bilanzierend, ein *gutes Zeugnis* - die Mediane der Summenskalen übersteigen deutlich den theoretischen Mittelwert hin zum positiven Pol (19,6 für die Fachkompetenz; 17,4 für die didaktischen Fähigkeiten). Die bewertenden Urteile unterstützen diesen Eindruck, sie liegen deutlich im positiven Feld (Med 10,7). Diese Tendenz gilt, von gewissen Variationen abgesehen, für jede einzelne der erfassten Veranstaltungen. Doch liegt der besondere Wert der Daten darin, dass sie über diesen erfreulichen, repräsentative Erhebungen aus Ostdeutschland durchaus bestätigenden (Bargel/ Ramm/ Multrus 1999) Trend hinaus, detaillierteren Aufschluss darüber zu geben vermögen, welche Aspekte der Lehraktivitäten den Studierenden zuvorderst auffallen und in welchen Bereichen eventuell Handlungsbedarf besteht.

Beschreibung und Bewertung der fachlichen Kompetenz

Das von den Studentinnen und Studenten perzipierte fachliche Vermögen der Lehrkräfte ruht im wesentlichen auf drei Säulen - der umfassenden inhaltlichen Vorbereitung, dem aktuellen Fachwissen und der Fähigkeit, den Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und praktischen Problemen aufzuzeigen. Mit 82, 75 bzw. 49 Prozent uneingeschränkten Votums sind diese Aspekte an der Spitze der Hierarchie positioniert (vgl. Abbildung 3). Sie werden arrondiert von den zugeschriebenen Kompetenzen, Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen herstellen zu können, studentische Fragen erschöpfend zu beantworten, komplexe Sachverhalte souverän darzustellen. Zwischen 44 und 40 Prozent der Befragten berichten, dies träfe zu; ähnlich hoch ist der Anteil, der dies als teilweise gegeben bezeichnet. Dem gegenüber sind zwei weitere Faktoren von nachgeordneter Relevanz. Bezüge zu angrenzenden

Abbildung 3

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden - Beschreibung und zustimmende Bewertung.
Angaben in Prozent (N 358).^a



a: Beschreibung: Antwortvorgabe "trifft zu"; Bewertung: Antwortkategorie "richtig";
Prozentuierung inklusive der Vorgabe "weiss nicht"

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Fachgebieten sehen die Befragten allenfalls partiell, 13 Prozent gar nicht hergestellt. Das Eingehen auf die eigene Forschung schliesslich bildet das Schlusslicht. Ein Drittel erfährt dies nicht, weitere 28 Prozent ab und an. Während die Quote derer, die sich in den genannten Aspekten zu keinem Urteil in der Lage sehen, unter 10 Prozent liegt, manifestiert sich hier eine besondere Verunsicherung. 17 Prozent enthalten sich explizit einer Einschätzung. Aber auch bezüglich der Überlegung, ob in der Lehrveranstaltung den Äusserungen der Studierenden hinreichend Rechnung getragen wird, trauen sich 12 Prozent keine inhaltliche Auskunft zu. Beides mag als Ausdruck von Unklarheiten in den Anfangssemestern interpretiert werden. Denn Einsichten darüber, was Forschung tatsächlich ist und wann Fragen „erschöpfend“ beantwortet sind, werden sich wohl erst im Laufe der Zeit deutlicher ergeben.

Für diese Interpretation spricht die noch prägnantere Zurückhaltung in den *Bewertungen*. Weit über ein Viertel der Befragten entsagt sich einer Aussage darüber, wie das Eingehen auf die eigene Forschung zu gewichten sei; über ein Fünftel verfährt gleichermaßen bezüglich der Fähigkeit der Lehrperson, studentische Fragen zu beantworten. Auch in den anderen Aspekten ist die Entscheidung für die Kategorie „weiss nicht“ stets häufiger zu finden als in den korrespondierenden Beschreibungen. Offenbar fällt es einer nicht zu vernachlässigenden Minderheit unter den Studierenden schwer, die wahrgenommenen Sachverhalte wertend einzuordnen, eine innere Haltung zum Geschehen in Vorlesung und Seminar zu entwickeln. Insofern aber inhaltliche Voten vorliegen, sind diese für die meisten Aspekte und mehrheitlich zustimmend. Allerdings wird diese Position merklich zurück genommen, wenn es um die weniger eingelösten Faktoren der Lehrqualität geht - souveräne Präsentation, Bezüge zu angrenzenden Disziplinen, Eingehen auf die eigene Forschung (vgl. Abbildung 3).

Doch welche *Ableitungen* ergeben sich aus diesen Befunden? Sind die Studierenden zu unsicher? Ist deshalb aus ihren Aussagen wenig Nutzen für die künftige Gestaltung der Lehre zu ziehen? Oder fordern die Daten alles in allem zur Bewahrung und Pflege der bislang an den Tag gelegten Fachkompetenz heraus?

Einmal mehr gestattet erst die über die Durchschnittswerte hinaus gehende konfigurale Auswertung detailliertere Hinweise (vgl. Tabelle A4). Sie verdeutlicht, dass meinungssichere Befragte, also solche, die sowohl beschreibend als auch bewertend Stellung nehmen, sich pointiert zu äussern wissen und eindeutige Verknüpfungen herstellen. Bei der überwiegenden Mehrheit finden stets die ohne Einschränkung wahrgenommenen Aspekte der Fachkompetenz

vorbehaltlose Zustimmung. Je nach Item kombinieren zwischen 88 und 98 Prozent die Aussagen „trifft zu“ und „richtig“. Und analog geht mit dem Ausbleiben bestimmter Merkmale eine negative Bewertung („zu wenig“) einher. Aber auch dort, wo den Lehrenden eingeschränkte Fähigkeiten attestiert werden („teils- teils“), veranlasst dies zu kritischen Reaktionen. Insbesondere gilt dies für Unzulänglichkeiten bei der Darstellung komplexer Sachverhalte und der Vorbereitung auf die Veranstaltung - 82 bzw. 72 Prozent bemängeln solches als „zu wenig“. Zwar ist die Bereitschaft, gewisse Lücken zu tolerieren etwas stärker, wenn das aktuelle Fachwissen und das Eingehen auf studentische Äusserungen auf dem Prüfstand stehen oder das Bemühen, Bezüge zu anderen Fachgebieten, zu Praxis und Gesellschaft herzustellen. Doch lösen Unzulänglichkeiten der Lehrkräfte auf diesen Feldern bei rund zwei Drittel des Auditoriums Unbehagen aus. Etwas mehr Verständnis findet lediglich eine gewisse Zurückhaltung bei der Einbeziehung eigener Forschung - 54 Prozent stufen den nur partiellen Rekurs darauf als angemessen ein.

Insgesamt gesehen, veranlasst dieses Zueinander von Wahrnehmung und Bewertung, von Ist und Soll zu mehreren Folgerungen: Eine beachtliche Minorität der Studierenden traut sich kein Urteil über die diversen Aspekte der fachlichen Fähigkeiten von Lehrenden zu. Gleichwohl wäre es vorschnell, diese explizite Meinungslosigkeit einfach zu ignorieren. Sie ist vielmehr Teil des gesamten Settings von Vorlesungen und Seminaren, sie im weiteren Bildungs- und Sozialisationsprozess abzubauen gehört mit zu den Aufgaben der Universität. Zumindest für das Grundstudium jedenfalls speist diese Haltung den modalen, mit den Grundverteilungen ermittelten Befund, die gezeigte Fachkompetenz der Dozentinnen und Dozenten ruhe zuvorderst auf den Säulen Vorbereitung, Fachwissen, Theorie- Praxis- Bezug. Erst die auf den Aussagen der Urteilssicheren gestützte differenziertere Betrachtung entschlüsselt, dass im Auge der kompetenten Betrachter/ -innen das Lehrbemühen umso attraktiver ist, je besser es gelingt, *sämtlichen*, mit dem Instrument erhobenen Kriterien Ausdruck zu verleihen. Je mehr Facetten der fachlichen Fähigkeiten eingelöst erscheinen, desto weniger kritisch bewerten dies die Befragten - die Produkt- Moment- Korrelation der Summenskalen beträgt $-.71$ (vgl. Tabelle A1).²²

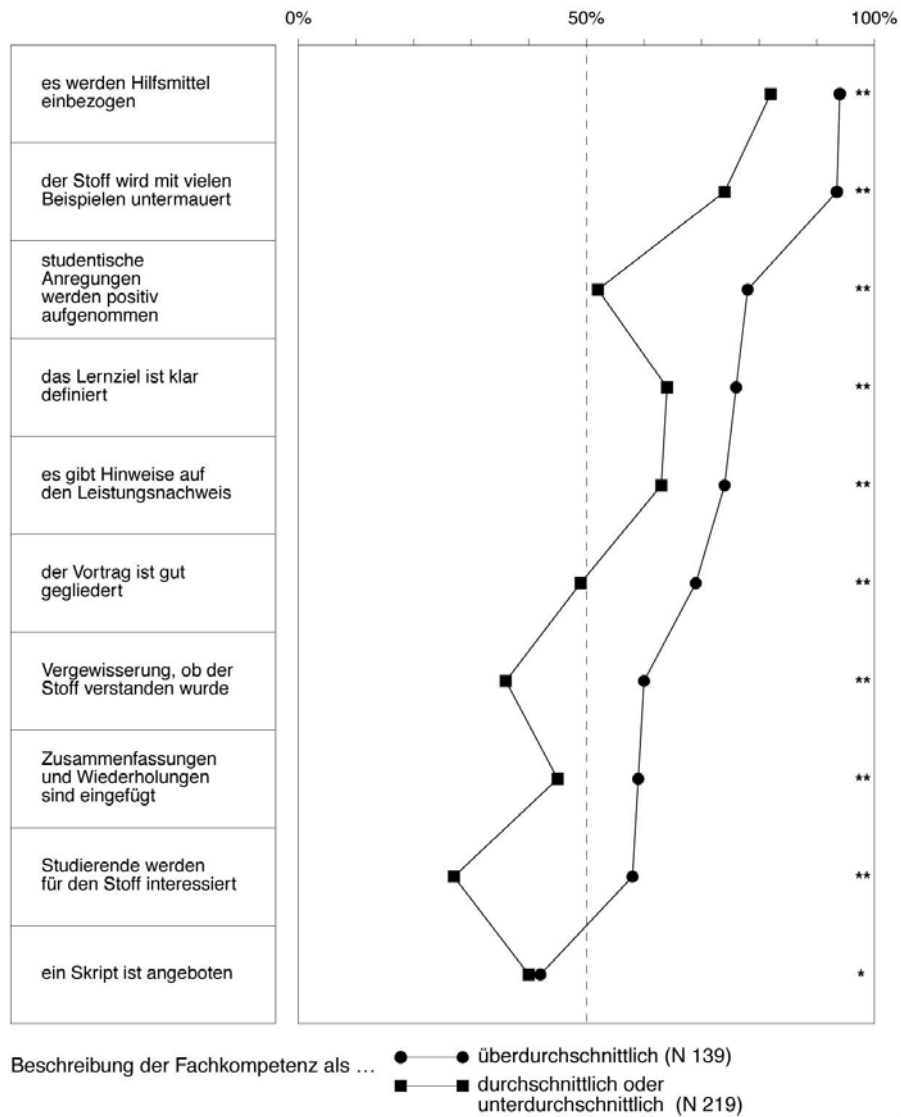
Das didaktische Können

Auch bezüglich der Beurteilung des strategischen Vermögens der Wissensvermittlung sind eine Reihe von Stimmhaltungen zu verzeichnen. Am ausgeprägtesten manifestiert sich dies in den Auskünften darüber, ob studentische Anregungen und Kritik grundsätzlich positiv aufgenommen werden und ob es gelingt, das Publikum für den Stoff zu interessieren. Jeweils ein Viertel kann nichts Näheres dazu sagen. Vielleicht ist dies der Fall, weil Wortmeldungen kaum vorkommen, Reaktionen also nicht erforderlich sind? Vielleicht mangelt es an Interessensbekundungen oder am kommunikativen Austausch zwischen den Hörer/ -innen, die Rückschlüsse auf die motivationale Lage erlauben? Mit dem vorliegenden Instrument ist dies nicht direkt klärbar. Auch muss offen bleiben, weshalb 15 Prozent der Befragten nicht erkennen können, ob die Dozentin oder der Dozent sich vergewissert, inwieweit der behandelte Stoff verstanden wird. 13 Prozent geben an, nicht zu wissen, ob Zusammenfassungen und Wiederholungen präsentiert werden. Jede/ r Zehnte mag explizit nicht beurteilen, ob ein Skript angeboten, der Vortrag gut gegliedert, das Lernziel klar definiert ist. Wiederum ist dies als Teil der Gesamtsituation zu interpretieren, der sich Lehrende wie Studierende gegenübersehen, auch dann, wenn diese Zurückhaltung im alltäglichen Lehrbetrieb nicht weiter thematisiert wird. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass solche Meinungslosigkeit nicht dominiert. Vielmehr entsteht aus dem Gesamtspektrum der Antworten²³ ein durchaus klares Bild der didaktischen Qualität in den untersuchten Vorlesungen und Seminaren (vgl. auch Abbildung 4):

Mit Abstand steht im Vordergrund des Bestrebens die Einbeziehung von Hilfsmitteln wie Polylux und Tafelbild sowie die Untermauerung des Stoffs durch Beispiele und Konkretisierungen; jeweils über 80 Prozent der Befragten berichten hiervon. Offensichtlich sind das selbstverständliche und eingeübte Praktiken, die den Kernbestand der Didaktik kennzeichnen. Das mittlere Feld der Hierarchie - und von etwa zwei Drittel vermeldet - versammelt Beschreibungen wie das Lernziel der Veranstaltung sei klar definiert, es gäbe Hinweise auf Aspekte, die für den Leistungsnachweis wichtig sind, studentische Anregungen würden aufgenommen. Gut gegliederte Vorträge und eingefügte Zusammenfassungen, von der die Hälfte berichtet, runden das Spektrum ab. Demgegenüber spielen die Vergewisserung, ob die Inhalte verstanden wurden, die Ausgabe eines ergänzenden Skripts oder der motivationale Erfolg, die Weckung des studentischen Interesses nämlich, eine nachgeordnete Rolle. Lediglich um 40 Prozent der Studentinnen und Studenten schildern dies.

Abbildung 4

Die Beziehung zwischen beschriebener Fachkompetenz und den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden.^a
Angaben in Prozent (N 358).



a: Antwortvorgabe "ja"
** p ≤ 0.01; * p ≤ 0.05 (Chi² - Test)

Berechnet auf die Gruppe derer, die ausdrücklich Stellung nehmen, werden die Fähigkeiten der Wissensvermittlung - ähnlich der Fachkompetenz - insgesamt positiv beurteilt; der Median der Summenskala liegt mit 17,4 deutlich über der theoretischen Mitte. Zugleich sind starke Interdependenzen zu konstatieren. Je umfassender das fachliche Können wahrnehmbar ist, in desto günstigerem Licht erscheint auch die Didaktik ($r = .55$). Je weniger kritisch die fachbezogenen Fähigkeiten bewertet werden, desto positiver werden die didaktischen eingeschätzt ($r = -.49$; vgl. Tabellen A1 sowie A5). Im einzelnen erwachsen aus dieser Beziehung drastische Differenzierungen. Sie sind in Abbildung 4 für den Summenscore der Fachkompetenz (als unabhängige Variable) illustriert, sie bestätigen sich aber auch für die bewertenden Urteile sowie in umgekehrter Kreuztabellierung (dazu Abbildung A1):

Besonders gravierend sind die Unterschiede im Hinblick auf die Einschätzung des motivationalen Erfolges der Lehrveranstaltung (vgl. Abbildung 4). 58 Prozent der Studierenden, die das fachliche Können des Dozenten oder der Dozentin als überdurchschnittlich bezeichnen, bescheinigen, es sei gelungen, das Auditorium für die dargebotenen Inhalte zu interessieren. In der Vergleichsgruppe meinen dies nur 27 Prozent. Ähnlich stark sind die Abweichungen in der Beurteilung, ob studentische Anregungen positiv aufgenommen würden - diese Ansicht äussern 78 Prozent jener, die die Lehrperson für überdurchschnittlich kompetent einschätzen, aber nur 52 Prozent derer, die das Kompetenzniveau insgesamt geringer wahrnehmen. Ähnliche Diskrepanzen sind zu konstatieren bezüglich der didaktischen Qualitäten, die auf Nachfragen, ob das Gesagte verstanden wurde, die gute Gliederung des Vortrags oder das Einfügen von Beispielen abheben. Aber auch in den anderen Merkmalen des didaktischen Bemühens betragen die Unterschiede mindestens 10 Prozentpunkte - hierzu gehören die Explikation der Lernziele, das Einbeziehen von Hilfsmitteln, die Darbietung von Zusammenfassungen, Hinweise auf den Leistungsnachweis. Die Teilstichproben gleichen sich lediglich in den Stellungnahmen dazu, ob ein Skript angeboten wird, an. Die Signifikanz beruht in diesem Aspekt vorwiegend auf Unterschieden in der Urteilsunsicherheit zwischen beiden Gruppen.

Die Indikatoren der Prozessqualität bilanzierend, sind *alle* untersuchten Vorlesungen und Seminare oberhalb des jeweiligen theoretischen Skalenmittelwertes verortet. Sowohl die Wahrnehmungen der Studierenden zu den fachlichen und didaktischen Fähigkeiten als auch die bewertenden Einordnungen liegen - anders als in sozialwissenschaftlichen Fakultäten Westdeutschlands (Bargel 1990) und anders als im übergreifenden, repräsentativen Fächervergleich (Bargel/ Ramm/ Multrus 1999) - im positiven Bereich. Gleichwohl sind innerhalb die-

ses günstigen Spektrums spezifische Abweichungen zu erkennen: Die Lehrveranstaltung Nr. 2 ist zweifelsohne der Spitzenreiter - die Befragten bescheinigen der Lehrperson die höchste fachliche Kompetenz und das beste didaktische Niveau, zudem sind die Bewertungen mit Abstand die am zustimmendsten. Die Lehrveranstaltung Nr. 4 hingegen wird in den drei Aspekten graduell ungünstiger (doch keineswegs negativ) eingestuft.

3.5 Wie unabhängig und invariant sind die Angaben der Befragten?

Die Art und Weise, wie Lehrveranstaltungen beschrieben und eingeschätzt werden, welche Qualität ihnen bescheinigt wird, ist einerseits abhängig vom eingesetzten Instrument, andererseits von der Situation, den Erwartungen und Bedürfnissen der Betrachtenden. Diese sind aufgefordert, die Umwelt, das äussere Feld zu schildern - und in diesem Verständnis ist Lehr-evaluation Kontextmessung. Doch wie unabhängig und objektiv vermögen Betroffene, in den Kontext Involvierte dies zu tun? Ist doch bereits der Wahrnehmungsakt selektierend und wertend, sind Auskünfte über komplexe Gegebenheiten um so mehr subjektiv gefärbt. Obgleich die vorliegende Studie bemüht ist, „harte Daten“ zu generieren und dies methodisch durch die Trennung von Ist- und Soll- Vorgaben sowie der expliziten Erfassung von Urteilsunsicherheit zu erreichen, sind personale Varianzen zu vermuten. Beispielsweise verweisen empirische Untersuchungen immer wieder darauf, dass ein und dieselbe Lehrveranstaltung verschieden wahrgenommen wird, je nachdem, ob die Studierenden motiviert für das Thema sind, wieviel Zeit sie zu Hause investieren, wie hoch ihr Leistungsstand ist (Kromrey 1994; im Überblick Hage 1995). Solche Varianzen gehören zum Lehrsetting, sie konstituieren das Umfeld und dessen Qualitätsstatus mit. Es ist deshalb näher zu analysieren, inwieweit der Erfahrungshintergrund der Studierenden, ihre akademischen Orientierungen und Verhaltensweisen sowie ihre generelle Zufriedenheit die Sicht auf die untersuchten Veranstaltungen prägt.

Den auf die Gesamtstichprobe gerichteten Auswertungen zufolge, sind die Schilderungen der räumlichen Verhältnisse weitgehend unabhängig von den der sozialen Situation und den spezifischen Wertvorstellungen der Studierenden. Von einer Ausnahme abgesehen, stehen die einbezogenen unabhängigen Variablen *nicht* in signifikanter Beziehung zur Gesamtbeurteilung der lokalen Umgebung. Zu berichten ist aber auch von unsystematischen Variationsquellen, die sich nur in Details der wahrgenommenen Lehrqualität nieder schlagen.²⁴ So stufen beispielsweise Hauptfachstudierende das Bibliotheksangebot besser ein als die Kommiliton/ -

innen im Nebenfach und Frauen empfinden die Lichtverhältnisse in den Räumen öfter als unangenehm als Männer. Gleichwohl bleiben solche Differenzierungen partiell, beschränkt auf einzelne Aspekte, ohne signifikante Auswirkungen auf die Summenskalen, in denen die Konstrukte der Lehrqualität operationalisiert sind. In diesem Sinne erzeugen folgende Variablen *keine systematischen Effekte* auf die zentralen abhängigen Variablen der vorliegenden Studie - Geschlechtszugehörigkeit und Familienstand, der zeitliche Aufwand für die Erwerbstätigkeit sowie spezifische Aspekte der subjektiven Zufriedenheit, der Status der Soziologie als Haupt- oder Nebenfach und die Fachidentifikation.

Stattdessen erweisen sich die Semesterzahl (und damit konfundiert das Lebensalter), die Fachkonsistenz bzw. Wechselneigung der Befragten, ihre Zufriedenheit mit spezifischen institutsrelevanten Gegebenheiten als *herausgehobene* Variationsquellen, die sich in mehreren Konstrukten der Lehrqualität manifestieren. Sie werden ergänzt um das studienbezogene Zeitbudget und die Regelmäßigkeit des Besuchs der Lehrveranstaltungen. Die folgenden Ausführungen wollen dies im einzelnen darlegen.

Variationsquellen: Semesterzahl, Fachkonsistenz und Zeitbudget

Mit zunehmender Verweildauer an der Universität steigt nicht nur die Urteilskompetenz der Studentinnen und Studenten, sondern auch ihr Wissen um die Abläufe und Routinen, um die Punkte, auf die es im Studium ankommt; ihre Kenntnis darüber, was vom akademischen Umfeld und der Lehre erwartbar ist, wächst. Studierende im höheren Semester verfügen gleichsam über eine erfahrungsinduzierte Rahmung für ihre Urteile. Dieser Effekt setzt bereits mit dem zweiten Fachsemester ein (vgl. Tabelle 9).

Befragte, die das Studium im Sommersemester 2000 oder früher begonnen haben, schildern die Rahmenbedingungen und Ressourcen zurückhaltender als die Neuimmatrikulierten. Bibliothek und Rechenzentrum scheinen ihnen weniger adäquat, die Zahl der Tutorien - naturgemäß - unzureichender. Während von den neuen Studierenden etwa jeder Zweite der Ansicht ist, die benötigte Literatur sei verfügbar oder das Rechenzentrum auch kurzfristig belegbar, sagt dies in der Vergleichsgruppe nur jeder Dritte. Gegenteilige Strömungen sind indes hinsichtlich des Lehrgeschehens zu konstatieren. Sowohl das fachliche als auch das didaktische Können erscheint mit zunehmender Studienerfahrung verbalisierbarer, der Anteil jener, die

sich einer Meinung enthalten, sinkt deutlich. Das Fähigkeitsprofil der Dozierenden wird umfassender gesehen und weniger kritisch bewertet. Im einzelnen kommen das aktuelle Fachwissen der Lehrkraft deutlicher zutage, Theorie- Praxis- Bezüge und Fragen der eigenen Forschung werden erkennbar. Dies findet Widerhall in den bewertenden Antworten. Auch die Strategien, die die Dozentinnen und Dozenten zur Wissensvermittlung einsetzen, sind mit steigender Semesterzahl vertrauter und konturierter. Ob das Lernziel klar definiert ist, studentische Kritik Gehör findet, Beispiele der Untermauerung des Vortrages dienen, Hilfsmittel einbezogen und Hinweise auf den Leistungsnachweis gegeben werden, wird öfter bejaht.

Tabelle 9

Signifikante Beziehungen zwischen Semesterzahl, fachlichen Vorerfahrungen und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität. Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskalen (N 358).

	N	Med	mQ	p
Semesterzahl und Rahmenbedingungen, Ist^a				
Erstsemestrige	123	9,2	1,1	
Zweites und höheres Semester	231	8,7	1,3	**
Semesterzahl und Fachkompetenz Lehrende, Ist^b				
Erstsemestrige	123	19,0	2,0	
Zweites und höheres Semester	231	20,0	1,8	*
Semesterzahl und Fachkompetenz Lehrende, Soll^c				
Erstsemestrige	123	11,1	2,0	
Zweites und höheres Semester	231	10,5	1,7	*
Semesterzahl und didaktische Fähigkeiten Lehrende^d				
Erstsemestrige	123	16,7	2,0	
Zweites und höheres Semester	231	17,7	1,6	*
Vorerfahrungen und didaktische Fähigkeiten Lehrende^d				
nur Schulzeit	187	16,6	1,8	
weitere Kontexte	170	18,0	1,7	**

a: 4 – 12; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = in allen Items „trifft zu“ codiert

b: 8 - 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

c: 8 – 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

d: 10 – 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Diese Befunde spiegeln sicherlich in gewissem Grade die Eigenheiten der Lehrveranstaltungen. Möglicherweise ist es in den einführenden, überwiegend von Anfänger/ -innen frequentierten Vorlesungen schwieriger, die fachliche Kompetenz zum Ausdruck zu bringen, ohne

unverständlich zu sprechen oder Beispiele in einfachen, den komplexen Sachverhalten zuwiderlaufenden Worten zu präsentieren. Und warum wäre auf studentische Anregungen oder Leistungsnachweise einzugehen, wenn diese im ersten Semester nicht vorhanden bzw. abverlangt sind? Dennoch ist unabhängig davon der Einfluss der bisherigen Erfahrungen, und damit verbunden des Lebensalters, auf die Wahrnehmung des universitären Kontextes nicht von der Hand zu weisen. Ein Indiz ist die bereits erwähnte Urteilssicherheit der Studentinnen und Studenten, die im Laufe der Zeit zunimmt. Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung des Erfahrungshorizonts ist der Befund, dass Personen, die nicht unmittelbar von der Schule in die Hochschule übergehen, sondern erst andere Umfelder kennengelernt haben, die didaktischen Fähigkeiten ihrer Lehrenden ebenfalls als ausgeprägter beschreiben als die Vergleichsgruppe (vgl. Tabelle 9). Dies gründet zuvorderst in den Aspekten gute Gliederung des Vortrages, Einfügen von Beispielen und Konkretisierungen und Explikation der Erfordernisse des Scheinerwerbs. Vermutlich haben die Stationen zwischen Gymnasium und Universität die Aufmerksamkeitsrichtungen der jungen Menschen konturiert und geschärft.

Neben den bisherigen, an der Universität oder andernorts gesammelten Erfahrungen sind die studentischen Angaben zur Lehrevaluation auch mit der Einschätzung der aktuellen Situation verbunden. Hierzu gehören die Erwägungen, das Fach zu wechseln, das Studium zu unterbrechen oder ganz aufzugeben (vgl. Tabelle 10). Je weniger solche Überlegungen vorliegen, desto besser werden die fachlichen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden beschrieben, desto weniger kritisch ist die bewertende Haltung dazu. Die strukturellen Faktoren werden hingegen nicht anders gesehen. *Fachkonsistente* bescheinigen den Lehrenden durchgängig und in nahezu allen Aspekten ein ausgeprägteres Können als dies die Kommiliton/-innen tun, die sich schon einmal oder gar öfters an eine Veränderung des jetzigen Status' gedacht haben. Dabei sind die Differenzierungen zwischen den Teilstichproben in den einzelnen Aspekten der Skalen nicht sehr ausgeprägt, doch summieren sich die kleinen Unterschiede zu signifikanten Variationen. Im einzelnen gehen von den Überlegungen zum Studienabbruch oder zum Ortswechsel eigenständige Effekte aus. So kovariiert die Neigung, das Studium ganz abzubrechen mit der Zuschreibung geringerer Fachkompetenz der Lehrenden und der dezidierten Kritik daran (vgl. Tabelle A6). Und umgekehrt mag gelten, dass die als nicht hinreichend erlebte Lehrqualität die Fachkonsistenz der Studierenden mindert, sie erst anregt, über den Abbruch des Studiums zu reflektieren. Wer hingegen einen *Ortswechsel* nicht

Tabelle 10

Signifikante Beziehungen zwischen studentischer Fachkonsistenz^a und Indikatoren der Prozessqualität. Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskalen (N 358).

	N	Med	mQ	p
Fachkompetenz der Lehrenden, Ist ^b				
hohe Fachkonsistenz	237	19,9	1,8	
geringere Fachkonsistenz	119	19,0	2,2	**
Fachkompetenz der Lehrenden, Soll ^c				
hohe Fachkonsistenz	237	10,4	1,6	
geringere Fachkonsistenz	119	11,4	1,8	**
Didaktische Fähigkeiten der Lehrenden ^d				
hohe Fachkonsistenz	237	17,7	1,7	
geringere Fachkonsistenz	119	16,6	1,8	*

a: Summenskala Fachkonsistenz 3-12; 3= in allen Items nie an Veränderung gedacht, 12= in allen Items zu Veränderung entschlossen; Dichotomisierung 3-4/ 5-12

b: 8 - 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

c: 8 - 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

d: 10 - 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

ausschliesst, sieht sich vor allem in den Soll- Vorstellungen über die strukturellen und personellen Gegebenheiten enttäuscht. Diese Proband/ -innen distanzieren sich stärker von den allgemeinen Rahmenbedingungen, aber auch von dem inhaltlichen Vermögen der Lehrenden. Vermutlich schwingt in den Erwägungen die Idee mit, im gleichen Fach, aber an einem anderen Studienort befriedigendere Angebote anzutreffen.

Zu den Indikatoren der aktuellen Situation ist auch das *Zeitbudget* zu rechnen. Es kovariert in unterschiedlicher Weise mit der Lehrqualität (vgl. Tabelle A7). Für die Beurteilung der Dozentinnen und Dozenten ist es relevant, wieviel Zeit die Studierenden in das Selbststudium investieren und wie regelmäßig sie die Veranstaltung besuchen. Je engagierter sie in der Vor- und Nachbereitung der Vorlesungen und Seminare sind, desto günstiger erscheint ihnen das didaktische Können der Lehrkraft. Und umgekehrt mag deren besonders intensives Bemühen um eine gute Wissensvermittlung die Hörer/ -innen zum häuslichen Arbeiten anregen. In ähnlicher Weise dürften Befragte, die die Veranstaltungen nicht nur sporadisch aufsuchen, die fachliche Kompetenz der Lehrenden besser kennen und beurteilen lernen. Jedenfalls vergibt

diese Teilstichprobe ein besseres Zeugnis. Zugleich aber wird deutlich, dass der häufiger Aufenthalt in der Universität die Rahmenbedingungen kritischer sehen lässt. Studierende, die überdurchschnittlich viele Stunden mit der Beschaffung von Literatur, Bibliothekstätigkeiten, dem Besuch von Sprechstunden verbringen, kritisieren die Ressourcen und das Umfeld stärker. Jene aber, die sich unabhängig vom tatsächlichen Tun zufrieden über ihren studienbezogenen Zeiteinsatz äussern, gelangen zu einer günstigeren Stellungnahme. Wenn schliesslich mit dem zeitlichen Engagement in Tutorien eine günstigere Haltung zu den Rahmenbedingungen einhergeht, ist dies vorwiegend den Auskünften zu diesem begleitenden Angebot geschuldet. Diese Befragten benennen die Zahl der Tutorien als zureichend und äussern sich zustimmend dazu; ein Antwortverhalten, das die in Tabelle A7 aufscheinenden Differenzierungen in der Summenskala erklärt.

Variationsquelle: Subjektive Zufriedenheiten

Die Einbeziehung von Variablen der Zufriedenheit illustriert die Verflechtung zwischen Aspekten der subjektiven Befindlichkeit und der Beurteilung des äusseren Kontextes in eindrücklicher Weise. Freilich sind die Zusammenhänge nicht ungerichtet, nicht das Gefühl der Zufriedenheit an sich oder mit beliebigen Merkmalen des Alltags und der Lebensbewältigung ist mit der Beurteilung von Universität und Lehre verwoben. So stehen Gefühlslagen, die sich auf die finanzielle Situation richten, das persönliche Dasein ansprechen oder den bisherigen Leistungen im Studium gewidmet sind, in keiner systematischen Relation zu den Angaben über Ressourcen, Räumlichkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte. Wohl aber erwachsen entsprechende Effekte aus dem Zufriedenheitsspektrum, das das Institut für Soziologie unmittelbar berührt. Diese Wirkungen wiederum manifestieren sich vor allem in der Einschätzung der Lehrenden (vgl. Tabelle 11), weniger in der des Umfeldes.

Befragte, die sich mit der zu evaluierenden Lehrveranstaltung zufrieden zeigen, die den Kontakt zur Lehrperson auch ausserhalb der Vorlesung hoch schätzen und die insgesamt die Situation am Institut für Soziologie goutieren, benoten die Dozentinnen und Dozentinnen besonders gut. Deren fachliches wie didaktisches Können wird hoch positioniert und gibt wenig Anlass zu Einwänden. Die Summenskala ist geprägt von dieser Konstellation. Sie zugrundeliegend, bescheinigen beispielsweise 81 Prozent der Studierenden, die überdurchschnittlich

Tabelle 11

Signifikante Beziehungen zwischen Aspekten der Zufriedenheit^a und Indikatoren der Prozessqualität. Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskalen (N 358).

	N	Med	mQ	p
<i>Zufriedenheit mit der zu evaluierenden Lehrveranstaltung</i>				
Fachkompetenz Lehrende, Ist ^b				
- geringere Zufriedenheit	222	18,9	2,1	
- hohe Zufriedenheit	132	20,7	1,6	**
Fachkompetenz Lehrende, Soll ^c				
- geringere Zufriedenheit	222	11,2	1,7	
- hohe Zufriedenheit	132	9,7	1,5	**
didaktische Fähigkeiten Lehrende ^d				
- geringere Zufriedenheit	222	16,2	1,9	
- hohe Zufriedenheit	132	18,5	1,0	**
<i>Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson</i>				
Fachkompetenz Lehrende, Ist				
- geringere Zufriedenheit	233	18,9	1,9	
- hohe Zufriedenheit	119	20,9	1,7	**
Fachkompetenz Lehrende, Soll				
- geringere Zufriedenheit	233	11,1	1,7	
- hohe Zufriedenheit	119	9,9	1,6	**
didaktische Fähigkeiten Lehrende				
- geringere Zufriedenheit	233	16,7	1,9	
- hohe Zufriedenheit	119	18,1	1,3	**
<i>Zufriedenheit mit der Situation am Institut</i>				
Fachkompetenz Lehrende, Ist				
- geringere Zufriedenheit	242	19,2	2,1	
- hohe Zufriedenheit	114	20,4	1,6	**
Fachkompetenz Lehrende, Soll				
- geringere Zufriedenheit	242	11,0	1,8	
- hohe Zufriedenheit	114	10,1	1,6	*
didaktische Fähigkeiten Lehrende				
- geringere Zufriedenheit	242	17,0	1,8	
- hohe Zufriedenheit	114	18,0	1,6	*
<i>Summenskala Zufriedenheit</i>				
Fachkompetenz Lehrende, Ist				
- geringere Zufriedenheit	178	18,7	2,1	
- hohe Zufriedenheit	179	20,5	1,7	**
Fachkompetenz Lehrende, Soll				
- geringere Zufriedenheit	178	11,1	1,7	
- hohe Zufriedenheit	179	10,1	1,7	**
didaktische Fähigkeiten Lehrende				
- geringere Zufriedenheit	178	16,4	2,1	
- hohe Zufriedenheit	179	17,9	1,4	**

a: Ordinalskalierte Antwortvorgaben; Dichotomisierung 1-3/ 4-5

b: 8 - 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

c: 8 - 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

d: 10 - 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

e: Summenskala über alle acht Zufriedenheitsvariablen; Dichotomisierung am Median

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

zufrieden sind, die Lehrkraft verfüge über aktuelles Fachwissen; in der Vergleichsgruppe liegt dieser Anteil unter zwei Drittel. Ebenfalls deutliche Mehrheiten der Zufriedenen, doch jeweils rund ein Drittel der weniger positiv Gestimmten meinen jeweils, der Theorie- Praxis- Bezug, der Verweis auf aktuelle gesellschaftliche Fragen seien besonders gelungen, studentische Fragen würden einbezogen. Die Bewertungen fallen gleichsam spiegelbildlich aus. Während die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung sowie mit den Kontakten zur Lehrkraft sich gleichermaßen in fast allen Merkmalen der Kompetenz signifikant niederschlagen, resultieren aus der Zufriedenheit mit dem Institut jeweils kleine, nicht immer signifikante Unterschiede, die erst in der Summierung zum Tragen kommen. Diese Befunde werden abgerundet durch die Auswirkungen, die von der subjektiven Befindlichkeit als Student/ -in im allgemeinen ausgehen. Sie strahlt desweiteren aus auf die Raumbedingungen, die ebenfalls günstiger eingestuft werden. Die Rahmenbedingungen schliesslich erscheinen angemessener, wenn die Zufriedenheit mit der eigenen Zeitinvestition hoch ist (vgl. Tabelle A8).

Denkbar ist auch die *gegenteilige Interpretation*: Möglicherweise neigen Personen, die leicht zufriedenzustellen sind und auch widrige äussere Verhältnisse positiv zu sehen wissen, dazu, das Lehrverhalten und die begleitenden materiellen Umstände in rosiger Tönung einzustufen, etwaige kritikwürdige Aspekte zu übersehen. Dies ist keineswegs auszuschliessen. Die vorliegenden Daten erlauben die eindeutige Unterscheidung zwischen Ursache und Wirkung nicht. Sie lassen aber argumentieren, dass eine grundlegende, ursächlich vom Zufriedenheitsstatus ausgehende Färbung der Wahrnehmungen aus allen einschlägigen, in der Studie erhobenen Variablen erwachsen müsste. Dies ist aber nicht der Fall; nur eine Teilmenge ist für die Sicht der Prozessqualität der Lehre ausschlaggebend und dies in nicht uniformer Weise: Von den verschiedenen Variablen entfalten nur solche, die unmittelbar auf das Institut verweisen systematische Wirkungen auf den studentischen Blick - die Zufriedenheit mit der Vorlesung, mit dem Kontakt zur Lehrkraft, mit der Situation am Institut. Und sie tun dies in jeweils differentieller Weise. Als der am stärksten diskriminierende Indikator erweist sich dabei - nahe- liegenderweise - die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung.

Unabhängig von kausalanalytischen Erwägungen regt dieser Indikator deshalb zu einem Perspektivenwechsel an. Er soll detaillierter in seiner Verknüpfung zum Lehrgeschehen betrachtet und fruchtbar zu machen für die bilanzierende Frage danach, wodurch sich eine gute Lehrveranstaltung auszeichnet.

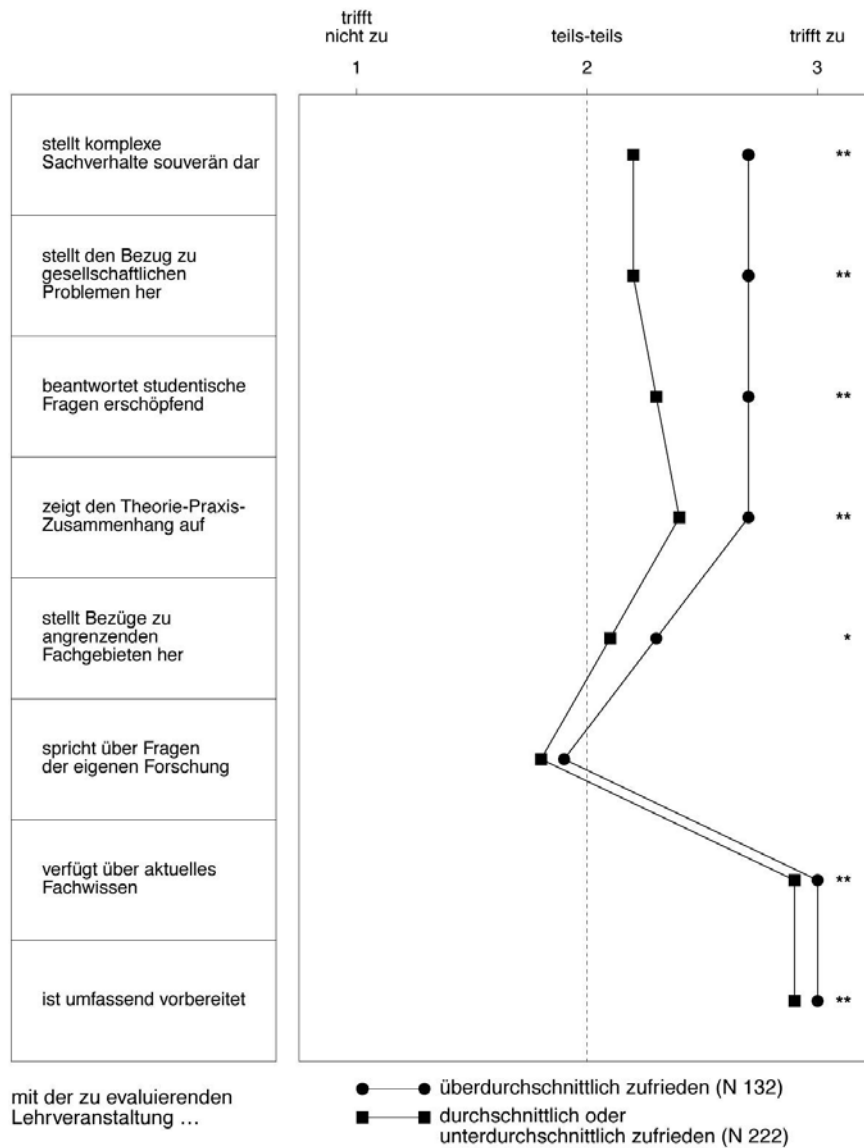
3.6 Bündelung: Wodurch zeichnen sich gute Lehrveranstaltungen aus?

Was also kann im einzelnen innerhalb der Lehrveranstaltungen verbessert werden? Was ist in der Sicht der Befragten eine gute Veranstaltung? Welche Merkmale veranlassen sie, ausgesprochen zufrieden zu sein mit den Fähigkeiten der Dozentinnen und Dozenten?

Anhaltspunkte hierfür waren bereits aus den Konstellationen von Beschreibung und Bewertung ersichtlich, sowohl in den konfigurativen Verknüpfungen der Items als auch in der Korrelation der Summenskalen - je ausgeprägter das fachliche Vermögen wahrgenommen wird, desto zustimmender ist die Bewertung. Damit kovariiert auch das Gefühl der Zufriedenheit mit der Veranstaltung, ohne allerdings völlig konvergent zu sein. Studierende, die sich im globalen Urteil überdurchschnittlich zufrieden mit der Lehrveranstaltung äussern, bescheinigen der Dozentin bzw. dem Dozenten in nahezu allen Aspekten der *fachlichen Kompetenz* zum Teil sehr viel höhere Werte (vgl. Abbildung 5). Ihre Angaben unterscheiden sich in vier Aspekten besonders stark von den Befragten, die sich weniger wohlwollend geben - die Souveränität in der Darstellung komplexer Sachverhalte, die erschöpfende Beantwortung studentischer Fragen, die Herstellung von Bezügen zu gesellschaftlichen Problemen sowie die Thematisierung des Theorie- Praxis- Verhältnisses. Die Auskünfte der Teilstichproben hierzu klaffen bis zu 30 Prozentpunkte auseinander. Beispielsweise konstatieren 59 Prozent der Zufriedenen Souveränität des Vortragenden, doch nur 30 Prozent der Vergleichsgruppe. Ähnlich sind die Relationen bei der Bezugnahme zu gesellschaftlichen Verhältnissen. Etwas geringer, doch immer noch beachtlich, sind die Differenzierungen hinsichtlich des Blicks über den disziplinären Tellerrand; ein Drittel versus ein Viertel nehmen dies wahr. Und selbst das aktuelle Fachwissen und die gute Vorbereitung der Lehrperson scheint den Zufriedenen in signifikant höherer Weise gegeben; lediglich bezüglich der Einbeziehung eigener Forschung sind die Differenzierungen Zufallsschwankungen. Hier sind zugleich die Anteile in der Kategorie „weiss nicht“ relativ hoch - 20 Prozent der Zufriedenen und 15 Prozent der weniger Zufriedenen kreuzen sie an.

Abbildung 5

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung^a und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson. Mediane (N 358).



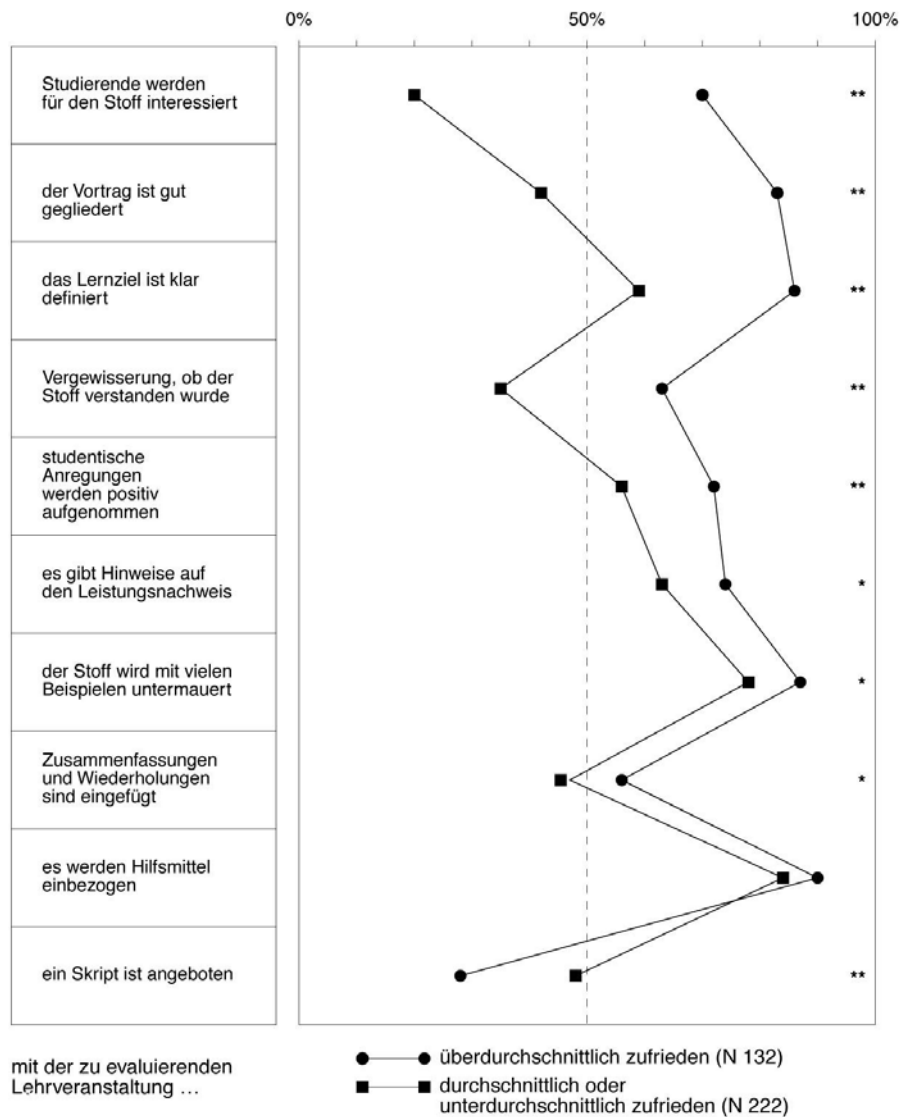
a: Dichotomisierung 1-3 / 4-5
 ** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

In ähnlicher Lagerung schlagen sich die Variationen in den *bewertenden* Haltungen nieder, ohne gänzlich spiegelbildlich zu sein. 64 Prozent derer, die mit dem Seminar oder der Vorlesung zufrieden sind, befürworten die Souveränität der Darstellung, von den anderen Kommiliton/innen sagen dies nur 30 Prozent. Mit rund 20 Prozentpunkten etwas geringer ist das Gefälle bezüglich der Zustimmung zu den gesellschaftlichen und praktischen Bezügen, der Beachtung studentischer Fragen, der Vorbereitung der Lehrperson und ihr Einbeziehen verwandter Fachgebiete. Die Teilstichproben kommen lediglich in zwei Bereichen der Fachkompetenz zu gleichen Zustimmungsraten - das Ausmaß des aktuellen Fachwissens und die Einbindung der eigenen Forschung. Systematische Variationen der Antworthaltungen sind nicht zu vermelden. Ein Drittel der Zufriedenen, ein Viertel der Vergleichsgruppe wollen die Einbeziehung der Forschung nicht bewerten; für die Berücksichtigung studentischer Fragen ist die Relation mit 16 Prozent versus 24 Prozent umgekehrt.

Bei der Beurteilung des *didaktischen* Könnens sind die Unterschiede in Abhängigkeit von der Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung noch prägnanter (vgl. Abbildung 6).²⁵ Sie manifestieren sich am stärksten in den motivationalen Erfolgen. 70 Prozent der Studierenden, die die Vorlesung oder das Seminar überdurchschnittlich goutieren, meinen, es sei gelungen, die Hörer/-innen für den Stoff zu interessieren; in der Vergleichsgruppe vermögen dies nur 20 Prozent zu sagen. Beachtliche Divergenzen bestehen auch in den Stellungnahmen darüber, ob der Vortrag gut gliedert und das Lernziel klar definiert sei, inwieweit sich die Lehrperson des Verständnisses der Studierenden vergewissert. Mittlere, doch weiterhin beachtliche Abweichungen zwischen den Teilstichproben sind zu konstatieren im Hinblick auf die Behandlung studentischer Anregungen (72 vs 56 Prozent), Hinweise auf den Leistungsnachweis (74 vs 63 Prozent), der Konkretisierung durch Beispiele (87 vs 78 Prozent) und die Einfügung von Wiederholungen oder Zusammenfassungen (56 vs 47 Prozent). Allein in der Frage des Einsatzes von Hilfsmitteln zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Und schliesslich verkehren sich die Differenzierungen in den Angaben darüber, ob ein Skript angeboten wird; 28 Prozent der Zufriedenen, doppelt so viele in der Vergleichsgruppe bejahen dies.

Abbildung 6

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung^a und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Angaben in Prozent (N 358).



a: Dichotomisierung 1-3 / 4-5
 ** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Bilanzierend ist auf der Basis der studentischen Antworten fest zu halten: Eine gute Lehrveranstaltung, ein Seminar oder eine Vorlesung, die rundum zur Zufriedenheit veranlassen, gründet in hohem Maße in nahezu allen, in der vorliegenden Untersuchung operationalisierten Merkmalen der fachlichen und didaktischen Kompetenz. Je besser es den Lehrenden gelingt, diese zum Tragen zu bringen, desto mehr dürfen sie mit der Zufriedenheit des Publikums rechnen. Aus dem bunten Reigen der Fachkompetenz indizierenden Faktoren ragen dabei Souveränität, Eingehen auf Studierende, Rekurs auf Gesellschaft und Praxis besonders hervor. Lehrende, die ihr Auftreten von diesen Faktoren tragen lassen, können mit besonderer Akzeptanz rechnen. Ein weiterer Erfolgsgarant liegt im intensiven Bemühen um das studentische Interesse, angereichert um weitere didaktische Strategien wie die klare inhaltliche Strukturierung der Ausführungen und die Vergewisserung, ob das Gesagte verständlich ist. Hinzu kommt die Bereitschaft, auch ausserhalb der Veranstaltung für die Studentinnen und Studenten ansprechbar zu sein. Denn aus der Zufriedenheit mit dieser kommunikativen Bereitschaft erwachsen ähnlich positive Effekte für die Wahrnehmung und Bewertung der jeweiligen Lehrveranstaltung (vgl. Abbildungen A2 und A3), auch wenn ihr diskriminierender Gehalt nicht so stark und durchgängig ist. Vermutlich liegt denn auch hierin eine Erklärung für einen widersprüchlichen Befund, der sich erst in der Fallanalyse der Veranstaltungen offenbart: Obzwar die Veranstaltung Nummer 2 sowohl in der wahrgenommenen und erlebten Fachkompetenz wie in den didaktischen Fähigkeiten des Lehrenden die Spitzenposition einnimmt, erhält sie im Horizont der Zufriedenheit den zweiten Rang. Die erste Position erringt die Veranstaltung Nr. 1. Offenbar prägen weitere kontextuelle Merkmale, aber auch die Thematik der besuchten Vorlesung und nicht zuletzt affektive Komponenten im Verhältnis zur Lehrperson das Zufriedenheitsgefühl mit.

Zusammenfassung und weiterführende Folgerungen

Zweifelsohne sind Seminare und Vorlesungen in hohem Maße von der fachlichen Kompetenz und dem didaktischen Können der Lehrenden geprägt. Von gewissen Problemen der Erstsemestrigen abgesehen, und die Schwierigkeiten der Artikulation hinsichtlich einzelner Items in Rechnung stellend, wissen die Studierenden die verschiedenen Facetten der Lehrfähigkeit durchaus differenziert zu beurteilen und einzuschätzen. Je umfänglicher und breiter die Dozentinnen und Dozenten über die einzelnen Aspekte verfügen, desto mehr dürfen sie sich der Zustimmung des Auditoriums sicher sein. Umlagert von einer Vielzahl weiterer Elemente

bilden eine gute Vorbereitung, Fachwissen und Bezüge zu praktischen Problemen den Kern der Fachkompetenz, der Rekurs auf das Interesse der Studierenden, die gute Gliederung des Vortrags sowie ein klar definiertes Lernziel das Zentrum der Didaktik. Beide Konstrukte sind zugleich miteinander verbunden sind - Lehrende, die in einem Bereich brillieren, tun dies mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls auf dem zweiten Gebiet. Dies jedenfalls ist aus den vorliegenden Daten zu schliessen. Von den allgemeinen Ressourcen und vor allem von den räumlichen Gegebenheiten ist das prozesshafte Lehrgeschehen indes eher indirekt berührt.

Freilich spiegeln sich in diesen kontextuellen Einschätzungen auch die soziale Situation und die Bedürfnislagen der Betrachtenden. Doch ist das Spektrum der durchgängigen und nachhaltigen Einflussgrößen erstaunlich klein - zuvorderst die Semesterzahl der Befragten, ihre Fachkonsistenz, die Zufriedenheit mit institutsnahen Variablen, ergänzt um partielle Effekte des Zeitbudgets. In anderer Lesart: Lehrende, deren Auditorium überwiegend aus Studienanfänger/-innen besteht, haben es besonders schwer, ihre Kompetenzen zur Geltung zu bringen - Meinungslosigkeit und Unsicherheit der Erstsemestrigen schwingen in den Wahrnehmungen des neuen Umfeldes allzu deutlich mit. Auch jene Kolleginnen und Kollegen, in deren Seminar Personen überdurchschnittlich repräsentiert sind, die sich mit Gedanken an einen Fachwechsel, an die Unterbrechung oder die Beendigung des Studiums tragen, sollten ebenfalls mit höherer Indifferenz oder Missbehagen des Publikums rechnen. In beiden Fällen sind nicht nur die Angehörigen des Lehrkörpers, sondern das Institut für Soziologie, aber auch die Studierenden gefordert:

- Die Betreuung der Neuimmatrikulierten wäre zu intensivieren, auch unter Einbeziehung von Fachschaft und Tutorien; der *Studieneinführungswoche* sollte grösseres Gewicht beigemessen werden. Es gilt, sie als mehrfach ganztägige Ereignisfolge mit unterschiedlichen Aktivitäten zu strukturieren. Neben Gelegenheiten zu individuellen Gesprächen könnten gemeinsame Unternehmungen treten, an denen teilzunehmen zum „guten Ton“, zur Kultur des ersten Semesters gehört. Ihr quasi verpflichtender Charakter sollte bereits bei der Einschreibung anhand von schriftlichen Hinweisen betont werden. Denkbar sind kleine Vorträge über die Inhalte einzelner Lehrbereiche, mehrere Sitzungen über die Erfordernisse und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Besuche im Rechenzentrum oder der Bibliothek. Stets wären Plenumsitzungen durch Nacharbeit und Diskussion in Gruppen zu ergänzen. Gerade weil in dieser ersten Woche grundlegende Orientierungen aufzubauen sind,

wäre es ratsam, sie unter Einbeziehung aller Lehrenden nur für diese Aufgabe zu reservieren und dem üblichen Lehr- und Prüfungsbetrieb gleichsam vorzuschalten.

- Um die *Fachkonsistenz* zu stützen, dürften über Beratungsgespräche hinaus, kontinuierliche Angebote zu den Strategien des Studierens und akademischen Arbeitens hilfreich sein. Solche Angebote könnten explizit gekennzeichnet und etwa 1-2 Mal pro Semester offeriert werden. Sie wären auch der Ort, an dem instrumentelle Orientierungen - etwa die Neigung, Seminare nicht nach inhaltlichen Kriterien, sondern nach der „Günstigkeit“ von Wochentag und Uhrzeit auszusuchen - abgebaut und die fachwissenschaftliche Motivation gestärkt würden. Zudem scheinen Vorträge oder Kolloquien sinnvoll, in denen Informationen über spätere Berufsfelder und -möglichkeiten gegeben werden. Fortgeschrittene Studierende, die das Praktikum abgeschlossen haben, wären hierfür zu gewinnen. Mehr noch könnten Ehemalige, Absolventinnen und Absolventen der Magdeburger Soziologie einbezogen und längerfristig in einem Netzwerk eingebunden werden. Aufgabe der Lehrenden müsste es sein, immer wieder nachdrücklich auf die Bedeutung solcher Initiativen hinzuwirken und ab und an eine Seminarsitzung hierfür zu öffnen.

Die vorgeschlagenen Veränderungen zielen letztlich darauf, die akademische Kultur am Institut zur Geltung zu bringen und Studierende als deren Teil explizit einzubeziehen. Es wäre aber eine Illusion anzunehmen, dies sei kurzfristig realisierbar, haben doch bisherige Bemühungen, etwa die mehrmaligen Versuche, ein Mentorenprogramm zu etablieren oder Erstsemestrige in informellem Rahmen am „Stammtisch“ zu versammeln, keine studentische Resonanz gefunden. Gleichwohl geben die vorliegenden Befunde Anlass zu der Annahme, dass langfristig gesehen solche Maßnahmen des Instituts Erfolg haben werden und zudem zu einer Verbesserung der Lehre beitragen. Indem Studierende darin unterstützt werden, Orientierungsprobleme zu überwinden, die Entscheidung für das Studienfach Soziologie zu bekräftigen, oder aber sie reflektiert und begründet zu revidieren, wird sich auch das Setting der Vorlesungen und Seminare verändern. Wenn es zudem gelingt, die Zustimmung der jungen Leute zu den Gegebenheiten des Instituts für Soziologie zu steigern, wird - auch dies zeigen die Daten - die Lehre in einem noch positiveren Lichte erscheinen.

4 Vergleichende Analysen zu den Lehrveranstaltungen

Stand in der summarischen Betrachtungsweise aller Lehrveranstaltungen die Erarbeitung modaler Besonderheiten im Vordergrund – Unterschiede zwischen den Analyseeinheiten wurden allenfalls exkursorisch angerissen – widmet sich das folgende Kapitel einer differenzierenden Portraitierung. Die Gegebenheiten einer jeden Veranstaltung analysierend gilt es, das Spektrum möglicher Varianzquellen in den Antworten zur Struktur- und Prozessqualität sowie deren wechselseitiges Wirkgefüge nachzuzeichnen. Dass die fachlichen Kompetenzen sowie die didaktischen Bemühungen der Dozierenden unterschiedlichen Widerhall im Auditorium finden, ist erwartbar, jedoch nicht zwangsläufig der Lehrperson geschuldet. Die Operationalisierung des Qualitätsbegriffes als *Lehrveranstaltungssetting* gebietet es daher, das Augenmerk zunächst auf eine Darstellung der Hörschaft zuzuspitzen. Folgt diese in ihren Merkmalen dem allgemeinen Trend oder sind bereits in veranstaltungsspezifischen Konstellationen mögliche Variationen in den Urteilen zur Lehrqualität angelegt? Und in weiterer Fortschreibung: Wie und auf welchem Niveau positionieren die Studierenden die Facetten fachlicher und didaktischer Kompetenz in ihrer Veranstaltung (4.1)? Anschließend werden die Aussagen zur Qualität der Lehre – zu Rahmenbedingungen, Struktur- und Prozessqualität – einer vergleichenden Betrachtung unterworfen. Wie differenziert ist die Wahrnehmung, wie breit gefächert ist das Urteilsspektrum? Und fordern die Studierenden auch entsprechende Konsequenzen ein (4.2)? Sodann werden mögliche Einflussgrößen seitens des Auditoriums auf das Antwortverhalten ergründet und in ihrer veranstaltungsspezifischen Wirkweise analysiert. Welche Größen vermögen in dem einen Setting zu signifikanten Urteilsunterschieden zu führen, in einem anderen jedoch nicht und welche Rückschlüsse auf die Agierenden – Dozierende wie auch Studierende – können hieraus abgeleitet werden (4.3)? Die bisherigen Ausführungen verfolgen nicht das Ziel, resümierende Wertungen über die Veranstaltungen zu begründen – die notwendige Anonymisierung bewahrt zusätzlich vor einer Etikettierung. Davon unbenommen jedoch gilt es, auf durchaus fruchtbarem Boden Verbesserungsbedarf und –potentiale festzuhalten und konstruktiv für alle Lehrenden fortzuschreiben (4.4).

4.1 Kurzportraits der untersuchten Vorlesungen und Seminare

Welche sozialen wie auch personalen Merkmale der Studierenden kennzeichnen die fünf Veranstaltungen, welchem studentischen Klientel sehen sich die Dozierenden gegenüber? Und wie lauten die Urteile zu den zentralen Indikatoren, zu Struktur- und Prozessqualität? Die Portraitierung der Untersuchungseinheiten orientiert sich in deren Abfolge an der verschlüsselten Codierung der Veranstaltungen und stellt keinesfalls eine Rangreihung dar.²⁶

Lehrveranstaltung 1

84 auswertbare Fragebögen sind Datenbasis für die Veranstaltung mit der absolut höchsten Teilnehmerzahl. Dabei gehen die Angaben der Studierenden zur sozialen Lage und zum Studienverhalten im Wesentlichen mit den durchschnittlichen Befunden einher (vgl. Tabelle A9): Ein Anteil von 90 Prozent weiblicher Studierender zeugt von einer um 10 Prozentpunkte erhöhten Frauenquote, der zugleich auch ein um ein halbes Jahr verjüngtes Auditorium und damit konform auch ein um rund ein Semester unerfahreneres Publikum geschuldet ist. Drei Viertel der Befragten sind im Hauptfach Soziologie eingeschrieben, ihre fachlichen Vorerfahrungen beschränken sich in der Hauptsache auf den Erwerb der Hochschulreife (51 Prozent), immerhin jede/ jeder Fünfte hat bereits in ein anderes Studium hineingeschnuppert. Die relative Unerfahrenheit verführt jedoch nicht zu unterdurchschnittlich ausgeprägter fachlicher Identifikation. Für (wiederum nur) 29 Prozent der Respondenten steht die Soziologie im Vordergrund der Studieninteressen, für 56 Prozent reiht sie sich als sinnvolle Ergänzung in den gewählten Fächerkanon ein. Dem korrespondieren Aspekte der Fachkonsistenz mit äußerst gering ausgeprägten Wechselabsichten und der Zufriedenheit als globaler Indikator (siehe auch Abbildung 11)²⁷: So vereint die Lehrveranstaltung die zufriedensten Zuhörer und Zuhörerinnen in der Summe wie auch insbesondere mit Blick auf die zu evaluierende Veranstaltung - ein Eindruck, der vorrangig von den regelmäßig Teilnehmenden, Höhersemestrigen und den auf die Soziologie fokussierenden Befragten getragen wird. Allerdings mündet diese Zufriedenheit weder in größerem zeitlichen Engagement noch in Müßiggang: Für das Selbststudium wendet nur die Hälfte der Zuhörerschaft mehr als gut drei Zeitstunden auf, ein Wert, der die Veranstaltung diesbezüglich allenfalls im Mittelfeld platziert.

Wie sieht nun dieses Auditorium die Aspekte von Struktur- und Prozessqualität? Werfen mögliche strukturelle Missstände Schatten auf die zu beurteilende Lehrkraft und deren Fähigkeiten?

An der Spitze der Mängelliste bei den *räumlichen Gegebenheiten* stehen mit Abstand fehlende Sitzplätze und eine der Teilnehmerzahl nicht angemessene Raumgröße; 91 bzw. 79 Prozent der Befragten werten diese Aspekte als unzureichend. Nur knapp jeder Zweite rügt die Akustik des Raumes und dessen Temperierungsmöglichkeiten, unzureichende Lichtverhältnisse sind jedem Vierten ein Dorn im Auge. So zeichnen diese Verhältnisse maßgeblich an dem unbefriedigenden Gesamtbild bezüglich Sitzplatzangebot und Raumgröße verantwortlich. In keiner anderen Veranstaltung stoßen diese Variablen auf einen nur annähernd vergleichbaren Widerspruch. Liegt die erstmalige Raumzuweisung nur bedingt in den Händen der Lehrenden, bestehen bei den weiteren Ressourcen begrenzte Ausgestaltungsspielräume. Die Versorgung mit Arbeitsmaterialien zur Gestaltung der Mitarbeit erfährt bei mehr als der Hälfte der Studierenden zustimmende Resonanz, ein weiteres Drittel kann immerhin noch bedingt zustimmen (vgl. Tabelle A10). Heterogener und stärker zur Mitte tendierend sind die Aussagen zur Ausstattung von Rechenzentrum und Bibliothek (Median 2,3/ 2,1). Befindet eine knappe Mehrheit das Angebot im Universitätsrechenzentrum für angemessen, so verortet sich eine deutliche Majorität bezüglich Literaturbeschaffung in der Mittelkategorie. Zu wünschen lässt die Versorgung mit der die Veranstaltung begleitenden Tutorien, auffallend ist hierbei allerdings die Besetzung der Extremkategorien mit jeweils hohem Zuspruch: Ein Teil der Zuhörerschaft kommt möglicherweise in den Genuss eines Tutoriums und kann daher für sich keinen Mangel beklagen, weiterer Bedarf kann jedoch nicht gedeckt werden. Die konfigurale Skalierung zeigt auf, dass wahrgenommene Mängel in der Versorgung nicht immer mit der Artikulation oder gar Einforderung von Konsequenzen einhergehen. So scheint die Bedeutung von Tutorien im Wahrnehmungsspektrum der beschriebenen Teilstichprobe (noch) nicht verankert zu sein: Bei keinem anderen Aspekt ist in der Gruppe derer, die eine Unterversorgung wahrnehmen, die Gleichgültigkeit annähernd so hoch ausgeprägt. Vier von zehn Befragten ist der Ist-Zustand „egal“, womit die Studierenden zumindest in diesem Item ein perfektes Abbild der Gesamtstichprobe darstellen.

Insgesamt betrachtet vereint die nur bedingt genügende Ausstattung der Bibliothek das größte Kritikpotenzial auf sich mit großem Abstand auf das Angebot an Tutorien, der Verfügbarkeit des Rechenzentrums und einer deutlich wohlwollenden Beurteilung der vorhandenen Ar-

beitsmaterialien. Jeweils die Summenskalen der räumlichen Gegebenheiten und der allgemeinen Rahmenbedingungen zugrunde legend weist eine Zusammenhangsanalyse tendenzielle, nicht jedoch signifikante Effekte innerhalb der Strukturqualität auf (siehe auch Tabelle A13): Befragte, die die Ressourcen als eher ungünstig wahrnehmen wie auch jene, die diesen Zustand als unangenehm empfinden, beschreiben die räumlichen Gegebenheiten positiver (!) als ihre wohlwollender eingestimmten Kommilitonen. Dieser Befund mag für eine differenzierte Wahrnehmungsgabe der Befragten sprechen, die Einzeleindrücke nicht gleich zu einem Gesamtbild verdichten, zugleich spiegelt er – wie ein Veranstaltungsvergleich zeigt – situative Charakteristika wider.

Welches Bild zeichnen die Studierenden von den fachlichen Fähigkeiten wie auch den didaktischen Bemühungen der Lehrperson, wie positionieren sie die erfassten Aspekte (vgl. hierzu auch Abbildung 9, Abbildung A6)? Zuvorderst bescheinigt im Reigen der *Fachkompetenzen* werden eine umfassende Vorbereitung, für die Studierenden erfahrbar durch die Darstellung aktuellen Fachwissens und dessen Transfer auf momentan interessierende gesellschaftliche Brennpunkte, wobei der Bezug zwischen theoretischem Wissen und praktischen Problemen nicht aus den Augen verloren wird. Die Vermittlung gelingt dem/ der Dozierenden durch souveränes Vortragen auch komplexer Sachverhalte wie durch die Rückkopplung an studentische Fragen. Eher im mittleren Skalenfeld, durchaus aber noch positiv verortet, wird der Blick über den Tellerrand hinaus zu angrenzenden Fachgebieten. Demgegenüber deutlich abfallend wird die Einbeziehung eigener Forschungsarbeiten gesehen, was möglicherweise dem Veranstaltungstypus geschuldet sein mag. Dem Wahrnehmungsbild fachlicher Kompetenzen entsprechend lauten auch die subjektiven Stellungnahmen (vgl. Tabelle A11). Dort, wo ein Aspekt als zutreffend geschildert wird, vereint dieser auch die größte Zustimmung. Einzig mit der zu perfekten Vorbereitung fühlt sich jeder/ jede Neunte nicht einverstanden, vielleicht auch deshalb, weil eine gleichlautende Erwartungshaltung des/ der Lehrenden an die Studierenden aufgebaut wird. Eine deutliche Aufforderung an die Lehrperson ergeht hinsichtlich der Einbindung eigener Forschungsthemen (Median 1,3), von der sich die Zuhörerschaft ein größeres Quantum erhofft. Doch auch in jenen Teilpopulationen, in welchen Aspekte als eher diffus („teils-teils“) geschildert werden, tendiert in der Regel die Mehrheit dazu, sich nicht mit diesem Zustand zu begnügen: Nicht immer ausreichendes Eingehen auf studentische Fragen (91 Prozent), ein Mangel an Souveränität in der Darstellung (71 Prozent) sowie ungenügender Theorie-Praxis-Transfer (62 Prozent) erfahren – insoweit sie wahrgenommen werden – eine deutliche Kritik. In der Summe erhält die Lehrveranstaltung sehr ordentliche Noten auf insge-

samt hohem Niveau, kritische Stimmen gehen mit dieser Einschätzung einher und sind gering ausgeprägt.

Bezüglich der *didaktischen Kompetenz* offenbart sich ein sehr heterogenes Bild mit deutlich ausgeprägten Polen und einem weiten Mittelfeld (vgl. auch Abbildung 10/ Abbildung A7). Hervorzuheben ist der Einsatz von Hilfsmitteln wie Overhead-Projektor und Tafelbildern, 98 Prozent der Teilnehmenden konstatieren dies. Die gute Gliederung des Vortrages notieren 87 Prozent als gegeben, begleitet von der Illustration des Gesagten durch zahlreiche Beispiele (82 Prozent). Auch die Vermittlung des Lernzieles scheint gelungen, acht von zehn Befragten erkennen dies an wie auch weitere vier von fünf Studierenden entsprechende Hinweise auf den eigenen Leistungsnachweis sehen. Gut jeder Zweite nimmt die Rückversicherung, ob der behandelte Stoff auch verstanden wurde, zur Kenntnis, ein Drittel der Befragten vermag dies nicht zu erkennen. Möglicherweise ist dies auf den Umstand zurück zu führen, dass das Einfügen von Zusammenfassungen und Wiederholungen kontroverse Beachtung findet, knapp die Hälfte der Zuhörerschaft beurteilt diese Item als zutreffend, weitere 40 Prozent hingegen können nicht zustimmen. Geschmälert wird der gute Gesamteindruck durch ein eher „technisches“ Detail: Ein unterstützendes Skript wird offensichtlich nicht angeboten, 80 Prozent geben dies zu Papier. Doch erfahren die Bemühungen der/ des Lehrenden auch eine entsprechende Resonanz beim Publikum, wird Interesse für den Stoff geweckt? Immerhin fast sechs von zehn Studierenden geben an, dass dies dem/ der Dozierenden gelungen sei, im Vergleich stellt dies den absoluten Spitzenwert dar. Nur 18 Prozent verneinen dieses Item kategorisch, genau ein Viertel ist sich (noch) unsicher.

Lehrveranstaltung 2

Überdurchschnittlich hoch rekrutieren sich die 54 Befragten aus der Gruppe der Soziologie-Studierenden im Hauptfach – anteilig fast 90 Prozent, ein mögliches Indiz für den Stellenwert dieser Veranstaltung im Fachangebot (siehe auch Tabelle A9). Dennoch erscheint die Affinität zur Soziologie eher unterdurchschnittlich ausgeprägt: Fast jeder dritte Befragte ist über das Orientierungsstadium noch nicht hinaus und möchte sich zuvorderst eine Übersicht über das Fach verschaffen. Vergleichbar besetzt sind die Teilgruppen derer, die die Soziologie mit vorrangiger Priorität versehen wie auch jene, die diese Disziplin ergänzend in ihren Fächerkanon einreihen. Dennoch hat schon jede/ jeder Fünfte häufiger mit dem Gedanken geliebäugelt, das

Fach durch ein anderes zu ersetzen, ein Zehntel der Befragten bricht das Studium möglicherweise ganz ab – Anzeichen für nur gering ausgeprägte Fachkonsistenz. Die weiteren personenbezogenen Angaben indes vermögen diesen Befund nicht zu erhellen, sie verbergen keine nennenswerten Abweichungen von der Gesamtstichprobe:

Angesiedelt im Grundstudium stehen die Studierenden im dritten (Fach-) Semester und erwarben unmittelbar vor Aufnahme des Studiums mehrheitlich die Hochschulreife. Allerdings zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Differenzierungen. Die acht männlichen Probanden standen zuvor ausschließlich in einer Berufsausbildung respektive –tätigkeit oder im Zivil-/ Wehrdienst, entsprechend höher ist der Anteil weiblicher Studierenden an den verbliebenen Kategorien. Mehr als zwei Drittel aus deren Kreis kommt direkt aus einer weiterführenden Schule zum Soziologie-Studium, ein gutes Viertel wechselte aus einem anderen Studiengang. Insgesamt jedoch vermag die noch unzureichend ausgeprägte Fachidentifikation die globale Zufriedenheit mit den universitären wie auch außeruniversitären Dimensionen nicht grundlegend zu färben. Die Zufriedenheit mit der Lebenslage im allgemeinen wie auch im speziellen mit dem studentischen Dasein pendelt sich um ein durchaus wohlwollendes Maß ein und auch die zu evaluierende Lehrveranstaltung erfährt tendenziell zustimmende Einschätzungen. Kritischer eingestuft werden mit großem Abstand die eigene finanzielle Situation sowie im wertneutralen Bereich verortet das für das Studium zur Verfügung stehenden Zeitdeputat. Zudem finden sich in dieser Veranstaltung auch die „selbstkritischsten“ ZuhörerInnen ein, sieben von zehn Befragten sind allenfalls mäßig zufrieden mit ihren bisher gezeigten Leistungen (vgl. auch Abbildung 11).

In welchem Umfeld geben nun die Studierenden ihre Einschätzungen zur Qualität der Lehre ab, welche Rahmenbedingungen flankieren die Aspekte der Prozessqualität? Die Angaben zur *Raumgröße* und Akustik erzeugen jeweils nahezu ein Gleichgewicht auf den beiden Polen „unzureichend“ und „angemessen“, das Angebot an Sitzplätzen wie auch die Möglichkeiten zur Temperierung des Raumes erachten zwei Drittel für adäquat und der Güte der Lichtverhältnisse stimmen rund neun von zehn Befragten zu. Unter den Facetten allgemeiner Rahmenbedingungen sticht der Mangel an angebotenen Tutorien negativ hervor: 84 Prozent erkennen diesen Mangel, weitere 12 Prozent erachten das Angebot als nur bedingt ausreichend (vgl. Tabelle A10). Erstaunlicherweise jedoch verhält sich die Hälfte der Befragten diesem Sachverhalt gegenüber eher passiv, nur 46 Prozent klagen diesen an. Auch zeigen die Studierende keine Kompensationsleistungen, beispielsweise in Form erhöhter Eigenaktivität. Bis zu

rund dreieinhalb Stunden wendet die Hälfte der Teilnehmenden zusätzlich auf und überschreitet das Arbeitspensum der übrigen Veranstaltungen somit nur unwesentlich. Tendenziell deutlich positiver werden die Ausstattung der Bibliothek (Median 2,4), aber auch die Verfügbarkeit von Arbeitsmaterialien (2,2) und schließlich die Ressourcen des Rechenzentrums (2,0) aufgelistet. Zugleich spiegeln die abzugebenden Bewertungen die Bedeutung der vier Aspekte für die Durchführung der Lehrveranstaltung: Die nicht immer genügende Ausstattung der Bibliothek wird bei entsprechender Wahrnehmung auch mehrheitlich angemahnt, während Einschränkungen der Arbeitsmöglichkeiten im Rechenzentrum als auch beim Rückgriff auf Materialien zuvorderst Gleichgültigkeit hervorrufen. Allgemeine Rahmenbedingungen und räumliche Gegebenheiten gehen dabei in dieser Lehrveranstaltung Hand in Hand: Eine Dichotomisierung der Ressourcen-Variable zeitigt gleichlautende Ergebnisse auf der Raumvariablen (siehe hierzu Tabelle A13). Oder mit anderen Worten: Jene Studierenden, die sich sowohl in der Wahrnehmung als auch in der Bewertung der Ressourcen negativer äußern als ihre Kommilitonen sehen eher Defizite im räumlichen Umfeld, hinsichtlich der Bewertung der Ressourcen gar auf hochsignifikantem Niveau (Median 7,4 vs. 9,1). Verortet in einem durchaus kritisch beäugten Umfeld treffen die Befragten ihre Aussagen zu den Variablen der Prozessqualität.

Mit Ausnahme zweier Items werden in den Aspekten *fachlicher Kompetenz* Spitzenwerte in der Gesamtbetrachtung aller Lehrveranstaltungen erzielt (siehe auch Abbildung 9). Angeführt wird das veranstaltungsspezifische Ranking durch Höchstwerte in der bescheinigten Intensität der Vorbereitung und der Verfügbarkeit aktuellen Fachwissens mit einem Median von jeweils 3,0. Die inhaltliche Darstellung komplexer Sachverhalte gelingt souverän (2,8), ebenso die Anbindung an aktuelle gesellschaftliche Probleme und deren Rückbindung an theoretische Fragestellungen mit Perspektivenerweiterung auch auf angrenzende Fachgebiete (2,5). In den wissenschaftlichen Diskurs wird das Publikum einbezogen, Räume, um studentische Fragen erschöpfend zu beantworten, werden geschaffen. Eigene Forschungen treten gegenüber den erstgenannten Aspekten deutlich (1,6) in den Hintergrund, geschuldet wohl in erster Linie der inhaltlichen Ausrichtung der Veranstaltung. So sehen es auch die Studierenden in ihren Bewertungen (vgl. Tabelle A11): Zuvorderst kritisiert, jedoch mit Tendenz in Richtung Zustimmung wird die Berücksichtigung eigener Forschungsarbeiten (1,7) und der generelle Transfer theoretischen Wissens auf praktische Probleme (1,6). Alle weiteren Aspekte verweisen mit Medianen zwischen 1,8 und 2,0 auf eine durchweg positive Resonanz im Auditorium.

Doch wie gelingt es dem/ der Dozierenden, die erwiesenermaßen positiv evaluierten fachlichen Kompetenzen entsprechend aufzubereiten und zu vermitteln (siehe Abbildung 10 und Abbildung A7)? Zuvorderst wird hier der Rückgriff auf (technische) Hilfsmittel genannt: Ausnahmslos alle Befragten bescheinigen den Einsatz von Polylux und Tafelbildern. Unterstützt wird diese Form der Präsentation und zugleich Verdichtung des Stoffes durch Illustrationen anhand von Beispielen, die gleichsam ein Gegengewicht zu allzu starker Komprimierung aufbauen (91 Prozent). Die überzeugende Vorbereitung des/ der Lehrenden findet ihren Niederschlag in dem systematischen Aufbau des Vortrags, dem insbesondere auch Akzentuierungen hinsichtlich des eingeforderten Leistungsnachweises zu entnehmen sind. Unterstrichen werden die Inhalte durch ein ergänzendes Skript. Die gleiche Intention verfolgen eingefügte Zusammenfassungen, die immerhin von sechs Zehnteln der Befragten so wahrgenommen werden, ein gutes Viertel vermag diese Hilfestellung jedoch nicht zu erkennen. Demgegenüber tritt die explizite Rückversicherung, ob der behandelte Stoff verstanden wurde, etwas in den Hintergrund – immerhin noch 43 Prozent aus dem Teilnehmerkreis attestieren dem/ der Lehrenden auch dieses Bemühen, ein Viertel ist sich eher unschlüssig. Und trotz allen Engagements kommt auch der Dialog mit den Studierenden nicht zu kurz: Eine absolute Mehrheit erkennt die grundsätzlich positive Aufnahme von Anregungen und Kritik an, weitere 40 Prozent der Zuhörerschaft sind sich diesbezüglich eher unentschlossen – ein hoher Wert, der das Gesamtbild vor Augen rückschließen lässt, dass derartige Anmerkungen eher selten sind. Resümierend bescheinigen die Studierenden auch einen längerfristigen Wiederhall: Nahezu jede(r) Zweite gibt an, dass es dem/ der Dozierenden gelänge, Interesse für den Stoff zu wecken. Im Gesamtspektrum der Lehrveranstaltungen ist dies durchaus positiv zu vermelden, zumal ein weiteres Drittel nicht eindeutig widerspricht, sich eher passiv abwartend verhält.

Lehrveranstaltung 3

Die von 79 Befragten vorliegenden Daten zeichnen in nahezu allen Sozialdaten wie auch hinsichtlich der Studieneinstellung und der Fachkonsistenz ein recht genaues Abbild der Gesamtstichprobe (siehe Tabelle A9). Das im Aggregat und gemessen am Durchschnitt rund um ein halbes Jahr jüngere Publikum befindet sich im dritten Semester, 80 Prozent studieren das Fach Soziologie im Hauptfach. Jeder dritte Teilnehmende ist männlichen Geschlechts, bezogen auf die Grundgesamtheit der Befragten ein um acht Prozentpunkte erhöhter Anteil. Einzig aber in Bezug auf die fachlichen Vorerfahrungen kommt dieser Effekt zum Tragen, denn nur

vier von zehn Befragten insgesamt haben vor Aufnahme des Studiums ihren gymnasialen Abschluss abgelegt, jede/r Vierte indes absolvierte den Zivil-/ bzw. Wehrdienst oder aber auch ein soziales Jahr – eine Quote, an der die weibliche Befragten mit 11 Prozent überproportional beteiligt sind. Insgesamt acht von zehn Studierenden räumen der Soziologie einen fest Platz im Studienalltag ein: Für gut 20 Prozent der Teilnehmenden steht sie im Vordergrund der Studieninteressen, 57 Prozent sehen in ihr eine sinnvolle Ergänzung des gewählten Fächerkanons. Wie für die Gesamtstichprobe gilt es auch für diese Teilpopulation zu vermelden, dass der Anteil derer, die die Soziologie im Hauptfach belegen und ihr eine zentrale Bedeutung zusprechen, mit nur 25 Prozent ernüchternd gering ausfällt. Tendenziell Zeugnis hierüber legt auch der Indikator „Fachkonsistenz“ ab, der im Veranstaltungsvergleich zwar die höchsten, jedoch nicht signifikant abweichende Werte erzielt. Nur jede/r Zweite äußert, noch niemals an einen Fachwechsel gedacht zu haben, weitere 40 Prozent räumen ein, solche Überlegungen nur selten anzustellen. Gefestigter erscheint das Publikum hinsichtlich einer Unterbrechung oder gar eines Abbruch des Studiums: 76 bzw. 89 Prozent der Befragten verneinen diesen Aspekte entschieden. Unauffällig und nicht zu Extrempositionen tendierend lesen sich die Angaben zur Zufriedenheit in der Summe wie auch in den erfassten Einzelaspekten. Auch hier erhält die finanzielle Situation die schlechtesten Zuschreibungen, die Einschätzung der Lebenslage im allgemeinen bleibt davon jedoch unbelastet. Alle weiteren Facetten positionieren sich in dem Range von 3,0 bis 3,4, wobei die Zufriedenheit mit der besuchten Lehrveranstaltung den unteren Pol bildet.

Mit Ausnahme der Akustik werden die *räumlichen Bedingungen* als angemessen erachtet, zwei Drittel der Befragten bekunden dies, die Lichtverhältnisse erscheinen gar für 86 Prozent akzeptabel. Und auch die *sonstigen Rahmenbedingungen* werden substantiell nur von Minderheiten moniert (vgl. Tabelle A10). Zuvorderst in der Kritik steht dabei das Angebot des Rechenzentrums (2,0), die Bewertung hingegen zeugt im Durchschnitt von relativer Gleichgültigkeit. Deutlich besser wird die Bestückung der Bibliothek mit der für die Veranstaltung benötigten Literatur gesehen, 54 Prozent sehen dies in Teilen gegeben, weitere 40 Prozent stimmen ganz zu. In der Bewertung jedoch entfallen auf dieses Item die meisten kritischen Stimmen aller vier Aspekte, jeder Dritte empfindet die Situation als unangenehm. Möglicherweise kunden diese Befunde von der abgeforderten Leseintensität im Rahmen von Vor- und Nachbereitungen. Positive Einschätzungen entfallen ferner auf die Verfügbarkeit von unterstützenden Arbeitsmaterialien in der beschreibenden wie in der bewertenden Dimension. Die Spitzenposition messen die Studierenden dem Angebot an ergänzenden Tutorien bei,

knapp 60 Prozent der Zuhörerschaft charakterisiert diese als ausreichend, weitere 18 Prozent pflichten bedingt bei. Jeder vierte Befragte allerdings ist gegenteiliger Meinung, und dennoch entfallen mit einem Median von 2,6 auf diesen Aspekt die besten Bewertungen. Kreuztabellierungen innerhalb des Syndroms der Strukturqualität zeigen auch in dieser Veranstaltung die positive Verschränkung von Ressourcen und Raumverhältnissen auf (vgl. Tabelle 13).

Primär die attestierte umfassende Vorbereitung zeichnet verantwortlich für den guten Gesamteindruck im Reigen erfragter *fachlicher Kompetenzen*, bei einem Median von 3,0 heben nahezu alle Befragten diesen Aspekt hervor (siehe auch Abbildung 9). Erfahrbar ist die Vorbereitung für die Studierenden in der Anbindung an aktuelles Fachwissen sowie in der Reflexion der praktischen Bedeutsamkeit theoretischer Entwürfe. Charakteristikum dieser – wie auch einer weiteren Veranstaltung – ist die im Gesamtkonzert der Veranstaltungen exponierte Rolle eigener Forschungsarbeiten (2,5), die im Diskurs mit den Studierenden (2,4) erörtert werden. Trotz der erschöpfenden Vorbereitung orientieren sich die Inhalte primär an grundlegenden Fragestellungen, Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen Themen (2,1) wie auch Brückenschläge zu Nachbardisziplinen (2,3) nehmen die Teilnehmenden nur eingeschränkt wahr – Aspekte, die möglicherweise einer besseren Einschätzung bezüglich der Souveränität der Ausführungen entgegen wirken (2,3). Letztgenannte Aspekte werden durch das Auditorium auch kritisch beäugt (vgl. Tabelle A11): Jeweils über 40 Prozent der Befragten wünschen sich eine stärkere Anbindung an aktuelle gesellschaftliche Themen wie auch Anknüpfungen an Nachbardisziplinen, immerhin ein vergleichbarer Anteil erklärt sich mit dem Gebotenen einverstanden. In der angedeuteten Konsequenz entfallen auch die Urteile zur Souveränität mit gleichlautenden Anteilen. Mehrheitliche Zustimmung erfahren der Umgang mit studentischen Fragen – über die Hälfte schätzen diesen als angemessen ein -, die Einbeziehung eigener Forschungen sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Kaum vernehmbar sind kritische Stimmen bezüglich der Vorbereitung und der Verfügbarkeit aktuellen Fachwissens mit einem Zuspruch von drei Vierteln der Teilnehmer und mehr.

Die Aspekte der Wissensvermittlung und *Didaktik* unterstreichen einen kompakten Gesamteindruck, angeführt von dem Einsatz von Hilfsmitteln über eine klare Vorstellung über das Lernziel der Veranstaltung und den für den Leistungsnachweis erforderlichen Leistungskanon bis hin zur Entlehnung zahlreicher Beispiele aus der Praxis zur Untermauerung des Gesagten (vgl. Abbildung 10). Der wohlwollende Umgang mit Anregungen wird von zwei Dritteln honoriert, ein Drittel ist sicher eher unschlüssig, widerspricht aber auch nicht. Differenzierter

stellt sich das Bild bei den verbliebenen Items dar: Knappe 60 Prozent der Studierenden erkennen dargebotene Zusammenfassungen des Stoffes, weitere 30 Prozent hingegen verneinen dies. Auch bei der Frage nach der Bereitstellung eines Skriptes – ein eigentlich eindeutiger Sachverhalt – gehen die Angaben überraschend auseinander: Während die Hälfte der Befragten dieses Item bejaht, ist offensichtlich weiteren 40 Prozent die Existenz eines solchen Skripts unbekannt, und dies nach fast der Hälfte des Semesters! Befragt nach dem erwachten Interesse für den Stoff fallen die Urteile mehrheitlich skeptisch aus: Mehr als jeder Zweite steht dem Lerninhalt bis hierher eher distanziert gegenüber, nur gut ein Viertel verspürt gesteigerten Wissensdrang. Jedoch gilt es diesen Befund differenziert zu betrachten, der globale Zufriedenheitsindikator – für die Veranstaltung im Speziellen wie auch als Summenwert – vermittelt einen genaueren Einblick: In der Gruppe der Unzufriedenen beherrschen jeweils knapp zwei Drittel den negativen Trend, die Zufriedenen hingegen billigen dem/ der Dozierenden durchaus Motivationskünste zu (74 bzw. 44 Prozent). Überdies ist zu diskutieren, ob sich nicht auch stoffspezifische Erklärungsansätze finden lassen, die nicht ausschließlich der Form oder der Person des Präsentierenden geschuldet sind.

Lehrveranstaltung 4

Unterdurchschnittlich stark repräsentiert ist die Gruppe der Hauptfachstudierenden, sie stellen nur zwei Drittel des Auditoriums (vgl. Tabelle A9). Zugleich versammelt sich hier das jüngste Publikum aller Veranstaltungen, die 72 Respondenten können erst auf eine Studienerfahrung von rund eineinhalb Semestern zurückblicken. Zuvorderst mit dem Erwerb der Hochschulreife vor Aufnahme des Studiums beschäftigt oder nur mit geringfügigen Einblicken in ein anderes Studienfach ausgestattet, zeugen die Daten der Fachkonsistenz und der Studienorientierung zwar nicht von einer ausgeprägten Fachidentifikation, weichen dabei aber nicht signifikant von den Gesamtbefunden ab. Möglicherweise mangelt es den Befragten an einem größeren Erfahrungsschatz, der ein fundierteres kritisches Urteil zuließe. So steht für jede/n Fünften die Soziologie im Vordergrund der Studieninteressen, bei den Hauptfachstudierenden gilt dies für jede/n Dritten; weiterhin jede/r Zweite verortet das Fach als „Ergänzungsfach“ im belegten Fächerkanon. Veränderungen hinsichtlich der Ausgestaltung und des Ablaufes des Studiums werden daher kaum in Betracht gezogen, zwischen 80 und über 90 Prozent pendelt der Anteil derer, die niemals bzw. - in deutlich geringeren Zellbesetzungen - nur selten an einen Wechsel des Faches oder an eine Unterbrechung/ einen Abbruch des Studiums gedacht haben.

Die Phase erster Orientierungen mündet bilanzierend in einer mittelmäßig ausgeprägten, leicht unterdurchschnittlichen Gesamtzufriedenheit (siehe Abbildung 11); zweifelsohne drückt sich hierin auch die Verunsicherung und Indifferenz der Erstsemestrigen aus. Neben der finanziellen Situation zieht hierbei auch die evaluierte Lehrveranstaltung wie auch damit korrespondierend der Kontakt zur Lehrperson mit Medianen von 2,8 und 2,9 auf einer fünfstufigen Skala tendenziell eher Unzufriedenheit auf sich. 38 Prozent der Studierenden erklären sich gar unzufrieden oder absolut unzufrieden mit der Lehrveranstaltung, ein weiteres gutes Drittel vermag sich nur in der Mitte der Skala zu verorten. Eingehendere Betrachtungen der *Rahmenbedingungen* jedoch vermögen keine Kausalitäten aufzuzeigen. Im Gegenteil: Weder die räumlichen Verhältnisse noch die im Veranstaltungsvergleich in der Summe erstplazierten übrigen Ressourcen geben Anlass zu besonderer Klage. Einzig die Akustik des Raumes wird mehrheitlich bemängelt, alle weiteren Aspekte erfahren Zustimmung von 58 Prozent (Raumgröße) bis 86 Prozent (Temperierung) der Kursteilnehmer. Auch ein Blick auf die Studienbedingungen lässt Positives vermelden (siehe Tabelle A10). Nahezu alle Befragten (94 Prozent) erklären die Anzahl angebotener Tutorien für ausreichend, entsprechend 82 Prozent honorieren diesen Sachverhalt als angenehm. Mit mehrheitlicher Zustimmung und Medianen von 2,5 in der Wahrnehmung wie in der Bewertung folgen die Ausstattung der Bibliothek und des Rechenzentrums. Im mittleren Skalenbereich („teils-teils“) siedeln die Studierenden die Verfügbarkeit von Arbeitsmaterialien an, aber nur jede/r Vierte sieht einen explizite Mangel. Vor dem Hintergrund einer in der Summe positiv gesehenen Ausstattung mit Ressourcen erbringt eine bivariate Auswertung unter Berücksichtigung der räumlichen Verhältnisse keine signifikanten Ergebnisse, die Angaben erscheinen nahezu unberührt von Wahrnehmung und Zustimmung zu den allgemeinen Rahmenbedingungen (siehe Tabelle A13).

Die umfassende Vorbereitung bestätigen drei von vier Befragten in ihren Statements, weitere gut 20 Prozent kommen zu einem eingeschränkteren Urteil (siehe Abbildung 9 und Abbildung A6). Mit einem Median von 2,9 rangiert dieser Aspekt deutlich an der Spitze des veranstaltungsspezifischen Rankings *fachlicher Kompetenzen*. Attestieren vergleichbare Anteile der Zuhörerschaft noch aktuelles Fachwissen (2,8), folgt im übrigen eine sehr differenzierende Einschätzung: Zuvorderst mündet diese Fachlichkeit in die Anbindung an gesellschaftliche Probleme (2,5), die Aufarbeitung dieser Themen vor dem soziologischer Perspektive indes gelingt nur bedingt (2,2). Und obwohl das Eingehen auf Fragen der Studierenden erkennbar ist – jeweils gut 40 Prozent stimmen diesem Item vorbehaltlos oder zumindest partiell zu – gelingt die Darstellung des Stoffes nicht immer souverän, bei einem Median von 2,2 vereint

dieses Item nahezu zwei Drittel der Befragten in der Mittelkategorie. Gestützt wird dieser Eindruck durch die primäre Fokussierung auf fachspezifische Ausführungen, die Einordnung in einen umfassenderen Fächerkanon tritt dahinter zurück. Vor diesem Hintergrund bleibt offensichtlich auch kein Raum für die Vorstellung eigener Forschungsarbeiten, so vermeldet zumindest die Majorität des Auditoriums, weitere drei von zehn Befragten erkennen den Versuch in Ansätzen (Median 1,3). Allerdings löst auch kein anderes Item vergleichbare Unschlüssigkeit aus, fast 40 Prozent vermögen diese Einschätzung nicht zu kommentieren (Tabelle A11). Grundsätzlich positive Wertschätzung erfahren der Grad der Vorbereitung und der der Fachlichkeit, sieben von zehn Studierenden betrachten das Maß als hinreichend. Mehrheitlich als angemessen wird die Aktualität der Ausführungen und der Umgang mit studentischen Fragen eingeschätzt, die Anteile jener, die in diesen Aspekten mehr von dem/ der Lehrenden erwarten, stellen mit 31 respektive 38 Prozent eine nicht zu vernachlässigende Minderheit dar. Spaltet der Praxistransfer die Zuhörerschaft noch paritätisch, ist die Souveränität der Darstellungen wie auch die Verortung des Faches im weiteren Fächerkanon eindeutig negativ konnotiert: Rund 55 Prozent je Item unter den Befragten sehen hier ein Manko, nur gut ein Viertel erklärt sich mit dem Angebot einverstanden.

Vermehrte Heterogenität offenbaren auch die Angaben zum *didaktischen* Vorgehen (siehe Abbildung 10/ Abbildung A7). Erkennbar ist das Bemühen um Nachhaltigkeit des vermittelten Stoffes bei den Studierenden. Illustrative Konkretisierungen, Zusammenfassungen, explizite Rückversicherungen wie auch die klare Benennung des Lernzieles legen hierüber Zeugnis ab. Doch treten diese Hilfen nicht in aller Deutlichkeit hervor, mit Ausnahme des erstgenannten Aspektes erreichen sie ein Drittel der Zuhörerschaft nicht. Auch die Verfügbarkeit eines Skriptes vermag hier nur bedingt Abhilfe zu schaffen, vier von zehn Befragten besitzen nicht einmal Kenntnis über schriftliche Ausführungen. Und trotz der ansprechenden Vorbereitung, der intensiven Beschäftigung mit dem Stoff, gelingt es offensichtlich nicht zur Zufriedenheit der Zuhörer, die Inhalte im Vortragskonzept klar zu umreißen, für den Scheinerwerb notwendige Akzentuierungen hervorzuheben – über die Hälfte der Antwortenden verneinen diese Aspekte. Ein offensiverer Umgang mit studentischen Anregungen – Kritik wird eher zögerlich aufgenommen – könnte dazu beitragen, stärkeres Interesse für den Stoff zu wecken. So aber präsentiert sich ein diffuses Bild: Rund ein Drittel vermag sich nicht zu äussern – eine Quote, die annähernd auch in anderen Veranstaltungen zu vermelden ist. Ergänzend hinzu gesellen sich weitere gut 30 Prozent, die dem/ der Dozierenden durchaus einräumen, Aufmerksamkeit für den Stoff hervorzulocken, Widerspruch erfährt dieses Item durch vier von

zehn Befragten. Wie in keiner anderen Veranstaltung zeigen sich somit Widersprüchlichkeiten in den Stellungnahmen zu fachlicher und didaktischer Kompetenz, die zuvorderst der Un-erfahrenheit des Publikums geschuldet sind. Die Spaltung des Auditoriums zugrunde legend vermitteln die Angaben der Befragten ein differenzierteres und stichhaltigeres Bild.

Lehrveranstaltung 5

Eine im Gesamtvergleich festere Verortung der Soziologie im Fächerspektrum wie auch höhere Fachkonsistenz sind Resultat des nicht nur an Jahren sondern auch an Studienerfahrungen reifsten Publikums (vgl. Tabelle A9). Der Verteilung der Semesteranzahl zufolge wird diese offensichtlich auch für das Hauptstudium geöffnete Veranstaltung stark von Höhersemestri- gen frequentiert, nur knapp die Hälfte der Befragten befindet sich – einen viersemestri- gen Intervall bis zur Zwischenprüfung zugrunde legend – noch im Grundstudium. Jedoch werden auch in dieser Teilstichprobe die Erfahrungen primär aus dem Soziologie-Studium geschöpft, nur jede/r Zehnte hat nach dem Abitur bereits Einblicke in einen anderen Studien- gang gewonnen, überdurchschnittlich häufig gar wird gar der Erwerb der Hochschulreife als letzte Tätigkeit genannt. Aufgrund der länger währenden Universitätszugehörigkeit ist die Phase der Orientierung auf dem Gebiete der Soziologie überwunden. Mit 10 Prozent über- raschend hoch gestaltet sich die Quote jener, die auch in diesem fortgeschrittenen Stadium das Fach mangels Alternativen studieren, wobei hieran nicht ausschließlich die Studierenden nie- derer Semester mitwirken. Erstaunlich ist ebenfalls, dass für sechs von zehn Befragten die Soziologie nur den Status eines Ergänzungsfaches besitzt, zugleich aber sieben von zehn Be- fragten die Soziologie als Hauptfach ihres Studiums benennen. Ein Wechsel des Faches kommt dennoch für die meisten Befragten nicht in Frage, 62 Prozent haben daran bis dato überhaupt noch nicht gedacht, jede/r Fünfte nur selten. Ein Abbruch oder selbst eine Unter- brechung des Studiums erscheint der Mehrheit zu diesem Zeitpunkt als abwegig. Entspre- chend positiv entfallen auch die Zufriedenheitsbekundungen zum studentischen Dasein wie auch mit der Lebenslage im allgemeinen, unterstützt durch den Befund, dass einzig in dieser Lehrveranstaltung auch die finanzielle Situation nicht zur Unzufriedenheit gereicht. Wird auch der im Vergleich geringste zeitliche Studienaufwand betrieben, ergehen in der rückblickenden Selbsteinschätzung bezüglich der bisher erbrachten Leistungen mehrheit- lich positiv gestimmte Urteile, nur 16 Prozent der Befragten äußern sich negativ selbstkri- tisch. Die zu evaluierende Lehrveranstaltung hingegen findet sich am Schluss des Rankings

wieder, vier von zehn Teilnehmenden erklären sich alles in allem unzufrieden, weitere fast 40 Prozent verorten sich in der neutralen Mitte der Skala.

Und dabei geben die *räumlichen* Verhältnisse mit Ausnahme der Akustik mehrheitlich keinen Grund zur Klage, durchschnittlich zwei Drittel des befragten Klientel beurteilt die Facetten wie Lichtverhältnisse, Temperierungsmöglichkeiten, Sitzplatzangebot und Raumgröße als durchaus angemessen. Differenzierter, zum Teil auch stark polarisierend hingegen lauten die Urteile zu den sonstigen *Ressourcen* (siehe Tabelle A10): Wird die Bibliothekssituation sowie die Ausstattung mit Arbeitsmaterialien tendenziell noch als ausreichend gesehen und entsprechend gewürdigt, spalten die Fragen nach Tutorien und Angebot des Rechenzentrums die Gruppe stärker. Annähernd gleichverteilt entfallen die Stimmen zum Universitätsrechenzentrum, die Hälfte der Studierenden allerdings steht dieser Situation eher gleichgültig gegenüber, worunter sich auch ein hoher Anteil jener wiederfindet, die die Situation zuvor als unbefriedigend erkannt haben. Die Einschätzung der Tutorien wird von jeweils 40 Prozent der Befragten völlig konträr vorgenommen, zu gleichen Anteilen wird die Situation sowohl als zutreffend wie auch als unzutreffend markiert. Auch hier belegt die abverlangte Bewertung eine latente Gleichgültigkeit, denn unabhängig vom Ist-Zustand, wird in allen drei beschreibenden Kategorien in der individuellen Stellungnahme von jedem/ jeder Zweiten die Mittelkategorie „egal“ genannt, also auch von jenen, die den tatsächlichen Zustand zuvor als unzureichend oder nur bedingt ausreichend eingestuft haben und selbst von jenen, die mit dem Angebot durchaus einverstanden sind. Der Mediantest unter Berücksichtigung der Summenskalen von Raumbedingungen und Ressourcen zeitigt keine signifikanten Ergebnisse, die Angaben zu den erfragten Items sind nicht miteinander konfundiert, sie entfalten offensichtlich kaum wechselseitigen Wirkungen (vgl. Tabelle A13).

Die Mediane der inhaltlichen Bezüge und *fachlichen Grundlagen* dieser Lehrveranstaltung pendeln zwischen 3,0 und 2,0 und zeugen zugleich von einer in ihren Grundzügen positiven Resonanz, veranstaltungsspezifische Akzentuierungen treten hinzu (siehe Abbildung 9): Nachdrücklich bestätigen die Zuhörer den Grad an Vorbereitung und aktueller Fachlichkeit, womit sich die Veranstaltung nahtlos in den Tenor aller evaluierten Einheiten einreicht. Hervorzuheben ist das Bemühen, an eigenen Forschungsarbeiten die praktische Bedeutsamkeit theoretischen Wissens zu verankern. Mehrheitlich werden diese Items als zutreffend beschrieben, 28 bzw. 38 Prozent der Studierenden stimmen eingeschränkt zu. Gerät der Diskurs mit den Studierenden in der Regel auch nicht zu kurz, so hinterlassen weitere Aspekte die Ausführungen in einem nicht immer souveränen Licht erscheinen: Brückenschläge zu angrenzen-

den Fachgebieten wie auch die Anbindung an aktuelle gesellschaftliche Probleme sind dem Auditorium mitunter nicht immer nachvollziehbar und beschränken die Tragweite der Ausführungen. Diese Merkmale vereinen auch die meisten kritischen Stimmen auf sich, eindeutig dominiert von dem Mangel an Souveränität. Der Blick über den eigenen Tellerrand hinaus sowie die Einordnung in einen gesamtgesellschaftlichen Bedeutungskontext vereinen kritische und affirmative Stimmen zu fast gleichen Teilen auf sich. Alle weiteren Facetten werden mehrheitlich als adäquat empfunden, angeführt von der überwältigenden Zustimmung zu Vorbereitung und Fachlichkeit bis hin zum Umgang mit den Fragen der Studierenden (siehe Tabelle A11).

Die flankierenden *didaktischen Maßnahmen* sind Spiegelbild des fachlichen Könnens (Abbildung 10): Der Rekurs auf praktische Beispiele untermauert das Bemühen um Plastizität, ebenso die Aufarbeitung studentischer Anregungen und Kritik und die Verwendung von Tafelbildern und Ähnlichem. Doch trotz aller gewissenhaften Vorbereitung gelingt es offenbar nicht, die Inhalte strukturiert in einen Vortrag niederzulegen – 64 Prozent der Befragten vereinen diesen Aspekt –, die Möglichkeit, den Stoff eigenständig anhand eines Skripts zu erarbeiten sehen 68 Prozent als nicht gegeben an. Hinweise auf Leistungsanforderungen erhöhen zwar die Aufmerksamkeit selektiv, doch wird das übergeordnete Lernziel der Veranstaltung nur für einer knappen Mehrheit deutlich, Fragen nach dem Verständnisgrad erreichen nur gut ein Viertel der Zuhörerschaft, Zusammenfassungen und Wiederholungen kann das Gros ebenfalls nicht zuordnen. So fühlt sich auch die überwiegende Mehrheit nicht motiviert, weiteres Engagement einzubringen, noch ein knappes Drittel leitet weitergehendes Interesse für die Inhalte aus der Veranstaltung ab.

Bilanzierend ist festzuhalten: Die Skizzierung der evaluierten Lehreinheiten führt anschaulich vor Augen, dass die im Aggregat berichteten Daten in der Einzelfallanalyse nur bedingt ihre Entsprechung finden. Manche Veranstaltungen lagern sich dem allgemeinen Trend in mehr oder minder weiten Bereichen an, andere wiederum schöpfen das Varianzspektrum stärker aus. In der vergleichenden Zusammenschau werden die Untersuchungseinheiten in den zentralen abhängigen Variablen gegenübergestellt (Kapitel 4.2) – und dies auch, um den Boden für die Berechnung möglicher Effektgrößen zu bereiten (Kapitel 4.3).

4.2 Strukturen und Prozesse im Vergleich

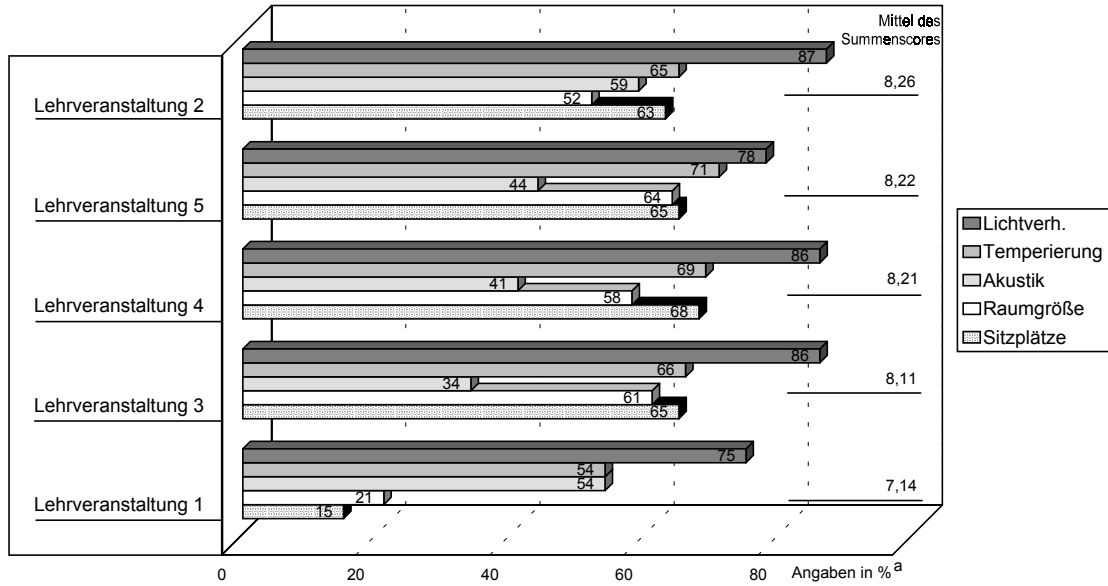
Galt es bisher, die Lehrveranstaltungen in ihrem Gesamt als Setting zu durchleuchten, stellt die Profilanalyse die Charakteristika von Struktur- und Prozessqualität einander gegenüber. In welchen Facetten folgen die Vorlesungen und Seminare dem allgemeinen Trend, wo gehen sie ganz eigene Wege und welche Aussagen lassen sich über die Homogenität bzw. Heterogenität in dem evaluierten Lehrangebot ableiten?

Bezüglich der *räumlichen Ausstattungsmerkmale* stellen allein die Zustände in der Veranstaltung 1 ein deutlicheres Erschwernis für die Durchführung der Lehre dar (vgl. Abbildung 7). Hier mangelt es offensichtlich an der Verfügbarkeit eines für über 80 Zuhörer und Zuhörerinnen angemessenen Raumes, eindeutig kritisiert werden die Raumgröße und damit einhergehend die Verfügbarkeit von ausreichend Sitzplätzen. In der Summe indes zeigen die übrigen vier Veranstaltungen keine nennenswerten Differenzen, auch die Einzelaspekte sind jeweils relativ ähnlich gelagert. Mehrheitlich kritisiert wird insbesondere in den Veranstaltungen 5, 4 und 3 mit Teilnehmerzahlen über 70 die unzureichende Akustik. Technische Ausstattungsmerkmale wie die Installierung eines Mikrofons könnten hier einfache Abhilfe schaffen. Alle weiteren Aspekte werden mehrheitlich für angemessen befunden, wobei sich die Akzeptanz durchschnittlich über die Lichtverhältnisse, den Temperierungsmöglichkeiten, der Akustik bis hin zur Raumgröße und dem Sitzplatzangebot zunehmend verringert.

Ausgeprägter und je nach Veranstaltung stärker polarisierend lauten die Angaben zu den sonstigen *Ressourcen* – allesamt Rahmenbedingungen, die der gezielten Vor- und Nachbereitung des Lernstoffes dienen und somit ebenfalls ihre Wirkung auf die Lehrsituation entfalten (siehe Abbildung 8). In der Summe schneidet hierbei Lehrveranstaltung 4 am besten ab, begünstigt durch extrem positive Zuschreibungen hinsichtlich des Angebots an Tutorien, getragen aber auch von Spitzenwerten bezüglich der Bibliotheksausstattung mit lehrveranstaltungsrelevanter Literatur und der Wahrnehmung des Angebots des Universitätsrechenzentrums. Mit einem Median unterhalb der Skalenmitte lässt einzig die Ausstattung mit Arbeitsmaterialien zu wünschen übrig. Gehen die Einschätzungen der Tutorien in der Lehrveranstaltung 3 noch mit denen der Veranstaltung 4 im positiven Trend konform, so etabliert sich dieser Aspekt als vorrangiges Manko in den übrigen Veranstaltungen – mit einem Median von 1,1 in der Veranstaltung 2 gar besonders negativ konnotiert.

Abbildung 7

Die räumliche Ausstattung - Eine vergleichende Darstellung über die Lehrveranstaltungen

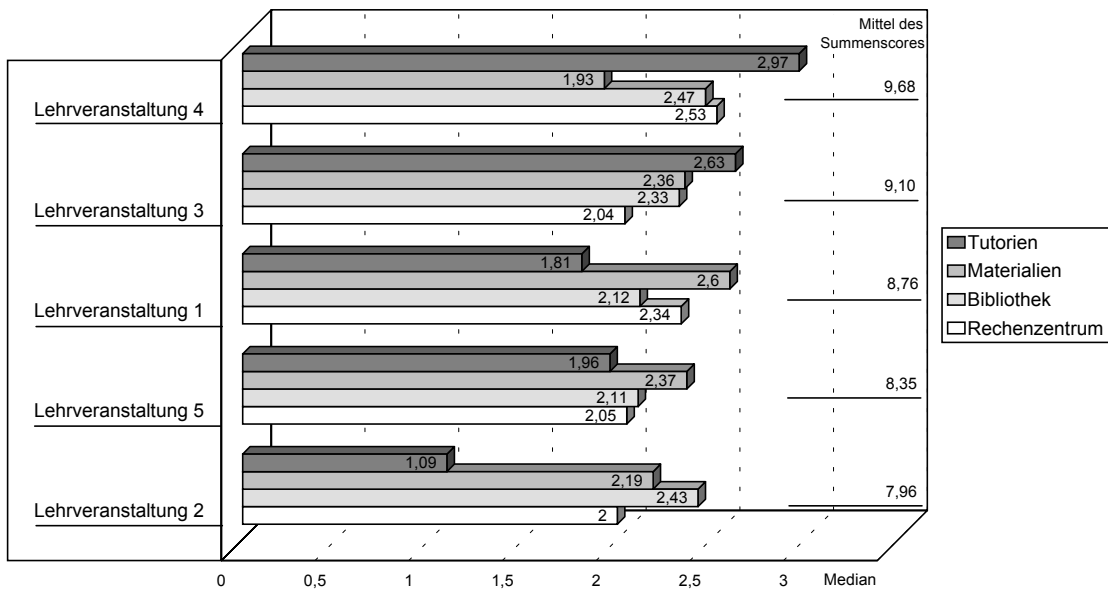


a prozentuale Besetzung der Kategorie 2 "angemessen"

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung 8

Ressourcen im Hintergrund - Eine vergleichende Darstellung über die Lehrveranstaltungen



Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Zugleich lassen die Daten dieser Veranstaltung auf eingeforderte Kompensationsleistungen schließen, die den Studierenden abverlangt werden: Die überdurchschnittlich positiv gewertete Bibliothekssituation ermöglicht ein solides Eigenstudium – wie bereits gezeigt, wird dieses Angebot allerdings nicht im angedachten Umfang angenommen. Alle übrigen Mediane bewegen sich oberhalb der Skalenmitte, in ihrer Konfiguration bestimmt durch veranstaltungsbedingte Besonderheiten.

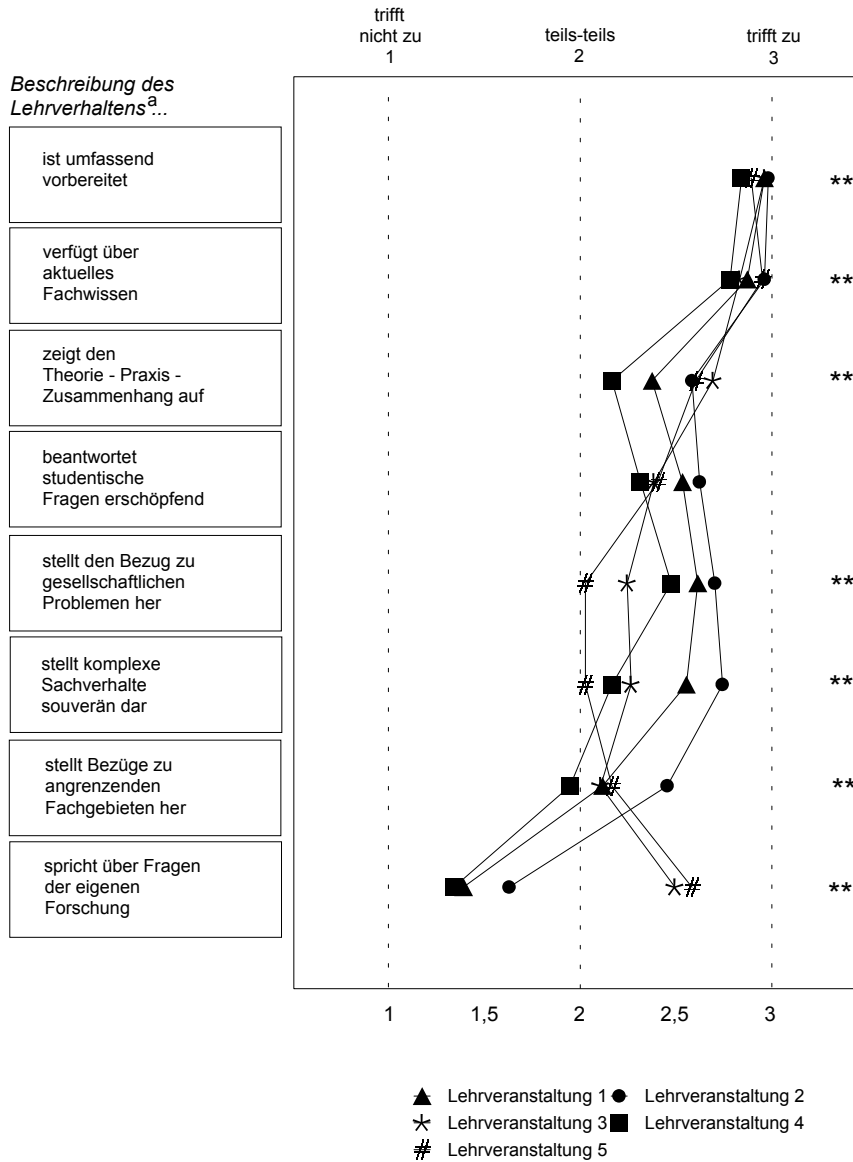
Insgesamt zeitigt der Blick auf die Facetten der Strukturqualität Ergebnisse in zweierlei Hinsicht: Auf die erhobenen Daten rekurrierend ergibt sich je nach betrachteter Dimension eine unterschiedliche, zum Teil gar konträre Reihung der Veranstaltungen. Keine Veranstaltung kann für sich in allen Belangen optimale Voraussetzungen bieten, umgekehrt ist auch keine a priori in allen Aspekten deutlich benachteiligt. Zu fragen bleibt somit nach möglichen kompensatorischen Effekten und deren Wirkweise. Verhallen die unterschiedlichen Voraussetzungen oder finden sie ihr Echo auch in den Aussagen zur Prozessqualität? Hiervon zeugen die späteren Auswertungen auf bivariater Ebene. Zum anderen unterstreichen die Befunde aus methodologischer Sicht die Richtigkeit des gewählten Vorgehens: Erst durch die detaillierte Erfassung und differenzierte Auswertung auf Veranstaltungsebene kann der Resonanzboden für die Bemühungen der Dozierenden nachgezeichnet und fruchtbar gemacht werden.

Deutlicher noch verlangt die Qualitätsmatrix nach einer bidirektionalen Auswertung im Reigen prozessualer Qualitätsmerkmale – in horizontaler Ebene ist die Positionierung der Merkmale zu erfassen, in vertikale Ausrichtung die Konfiguration der Items in ihren absoluten Größen je Veranstaltung zu bestimmen. In der Summe sind in beiden Dimensionen – in der der Fachkompetenz als auch bei den didaktischen Fähigkeiten – Unterschiede in signifikantem Umfang zu vermelden. Mit Spitzenwerten sticht dabei jeweils die Veranstaltung 2 positiv hervor. Folgen in der summarischen Betrachtung der fachlichen Kompetenzen die Veranstaltungen 3, 1 und 5 mit nur geringfügigen Abstufungen im Mittelfeld, so konfiguriert sich dieses hinsichtlich der Aspekte der Wissensvermittlung ausschließlich aus den Veranstaltungen 1 und 3, mit Abstand gefolgt von den Einheiten 5 und 4 und deutlich geringeren Wertzuschreibungen in der Summe.

Nach der summarischen Betrachtung verlangt eine konstruktive Veranstaltungskritik, eine weitergehende, differenziertere Perspektive auf die erfassten Variablen und deren Zueinander zu werfen. Wie akzentuieren die Dozierenden einzelne Aspekte, welchen Stellenwert räumen sie diesen im Veranstaltungsgefüge ein (siehe Abbildungen 9 und 10 sowie A6/ A7)?

Abbildung 9

Inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen des Lehrverhaltens in der Beschreibung nach Lehrveranstaltungen. Mediane.



a verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1 ("trifft nicht zu"), 2 ("teils/ teils") und 3 ("trifft zu")
 ** $p \leq 0.01$ (Mediantest); * $p < 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Nahezu unisono wird allen Dozierenden umfassende Vorbereitung und aktuelles Fachwissen attestiert, wenn auch in der statistischen Betrachtung mit signifikanten Unterschieden behaftet. Positioniert nach der Rangreihung im Aggregat streuen die Aussagen zu den anderen Items zumeist stärker in einem breiten Mittelfeld mit Medianen zwischen 2,0 und 2,7. Einzig im Umgang mit studentischen Fragen bewegen sich die Angaben der Befragten in einem engeren Korridor, der keine bedeutsamen Unterschiede zeitigt. Doch verlaufen die Profile der Veranstaltungen keinesfalls parallel: Es gibt keine eindeutige Reihung, die für alle erhobenen Aspekte Gültigkeit besäße. Oder mit anderen Worten: Einzelne Defizite der einen Veranstaltung können die Stärken der anderen Veranstaltungen und des jeweiligen Dozierenden sein. Einen Gleichschritt über alle Items gilt es für die Veranstaltungen 2, 1 und 4 zu vermelden – in allen erfassten Merkmalen der Fachkompetenz werden der Veranstaltung 2 die höchsten Werte zugesprochen, gefolgt von der Lehrveranstaltung 1 und abgeschlossen von der Veranstaltung 4. 3 und 5 durchkreuzen diese Verläufe an markanten Stellen, die möglicherweise weniger etwas über die Fachkompetenz der/ des Dozierenden aussagen als vielmehr über das inhaltliche Anforderungsprofil der Lehrveranstaltungen: In 3 und 5 erfährt der Hinweis auf die wechselseitigen Verflechtungen von Theorie und Praxis nachdrückliche Betonung, der Bezug zu gesellschaftlichen Problemen des vermittelten Stoffes tritt eher in den Hintergrund; überstrahlt wird dies von der exponierten Gewichtung eigener Forschungsarbeiten. Während die drei erstgenannten Vorlesungen in diesem Item ihre mit Abstand geringsten Zuschreibungen erfahren – die auch absolut gesehen erkennbar unterhalb der Skalenmitte verortet sind –, ist die Thematisierung eigener Forschungen gleichsam eines der „Highlights“ in den Lehrveranstaltungen 3 und 5. Mit Medianen von 2,5 bzw. 2,6 ist dieses Merkmal fest etabliert in dem Reigen fachlicher Kompetenzen.

In einer *ersten Bilanz* bleibt festzuhalten, dass fachliche Kompetenz „im engeren Sinne“ – die ausgiebige Durchdringung des zu vermittelnden Lehrstoffes – in allen Lehrveranstaltungen in umfangreichen Maße ausgeprägt ist und glaubhaft vermittelt wird. Die weitere Reihung zeugt sowohl von den Qualitäten des Lehrenden als auch – so ist zu vermuten - von den jeweiligen Anforderungen des Faches sowie von der sozialen Zusammensetzung und der Studierenerfahrung des Auditoriums. Ist die Souveränität in der Darstellung auch komplexer Sachverhalte sowie der Umgang mit studentischen Fragen noch am ehesten der Person des/ der Dozierenden geschuldet, werden die Aspekte der gesellschaftlichen Relevanz, des Theorie-Praxis-Bezuges sowie die Thematik der fächerübergreifenden Anbindung in ihrer Tragweite auch durch die Inhalte der Veranstaltung mitbestimmt. Je nach Lehrstoff erscheinen diese Aspekte

mehr oder weniger unabdingbar, die Studierenden vermögen dies in ihren wertenden Stellungnahmen bedingt zu reflektieren. Entsprechend weit gefächert variieren die Angaben der Befragten.

Didaktische Aspekte der Wissensvermittlung hingegen obliegen vorrangig dem Können der Lehrperson, unabhängig von den zu vermittelten Inhalten legen die erfassten Variablen Zeugnis von den individuellen Bemühungen ab (vgl. Abbildung 10). Mit Ausnahme zweier Items unterscheiden sich die Aussagen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen in signifikanten Maße. Einzig in der Illustration des Stoffes anhand von Beispielen und Konkretisierungen sowie der stärker polarisierenden Einschätzung hinsichtlich des Einfügens von Zusammenfassungen und Wiederholungen gehen die Einschätzungen relativ konform. Im übrigen aber zeugen veranstaltungsspezifische Profile von den Leistungen der Dozierenden. Ist im Aggregat noch eine eindeutige Rangreihung zu vermelden, so verschwimmen die Konturen in einer vergleichenden Zusammenschau. Noch am ehesten für den Gesamttrend verantwortlich zeichnen die Veranstaltungen 1, 2 und 3. Einzig das von den Befragten nicht wahrgenommene ergänzende Skript in Veranstaltung 1 wie auch die in Veranstaltung 3 nur minder gelungene Motivation für den Stoff brechen das einheitliche Fahrwasser auf. Gehen die Einschätzungen der Veranstaltung 5 in den mit größerer Zustimmung behafteten Aspekten des Einbezugs von Hilfsmitteln, der Illustration des Stoffes, den Hinweisen auf den Leistungsnachweis sowie des Umgangs mit studentischen Anregungen noch konform, fallen diese in den verbleibenden Facetten deutlich zurück. Nahezu spiegelbildlich präsentiert sich die vierte Lehrveranstaltung: Dort, wo die übrigen Veranstaltungen deutlichen Zuspruch von der Mehrheit der Teilnehmer erfahren, findet sich diese Veranstaltung auf abgeschlagenen Plätzen wieder. Boden wird dort gut gemacht, wo sich die Mehrheitsverhältnisse zu ungünstigeren Urteilen umkehren.

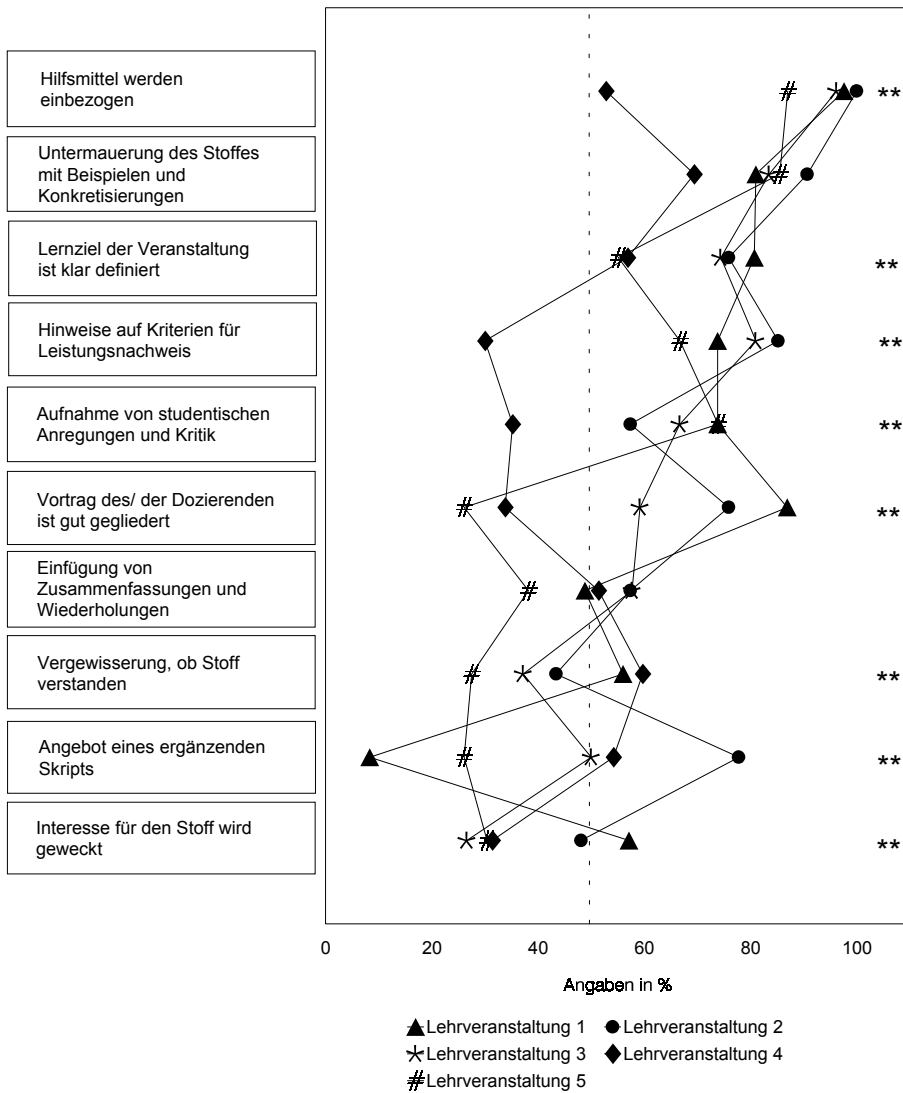
4.3 Über das Zusammenwirken von Lehraktivität und Auditorium

Variablen der Struktur-, insbesondere aber auch der Prozessqualität präsentieren sich in der Gesamtstichprobe in der Summe wie auch in ihren Einzelaspekten keinesfalls invariant, sie stehen vielmehr im Wechselspiel zu der sozialen Lage wie auch den personalen Merkmalen der Studierenden. Die Zufriedenheit in der summarischen Betrachtung wie auch in den auf die Veranstaltung gerichteten Aspekten kovariiert mit den Aussagen zum fachlichen und

Abbildung 10

Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik der Lehrenden nach Lehrveranstaltungen. Angaben in Prozent.

**Merkmale^a
zutreffend ...**



^a verkürzte Wiedergabe der Items; jeweils prozentuale Besetzung der Kategorie 2 ("trifft zu")
 ** p < 0.01 (Chi-Quadrat-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

didaktischem Können der Lehrpersonen. Ebenso eindringlich manifestieren sich Verzahnungen innerhalb der Qualitätssyndrome: Kritische Stellungnahmen zu den allgemeinen Rahmenbedingungen lassen auch die fachlichen Potenziale der Lehrenden in einem ungünstigeren Licht erscheinen, positive Zuschreibungen in der Fachkompetenz werten zugleich die didaktischen Bemühungen auf. Dies wirft die Frage auf, ob diese Wirkzusammenhänge auch einer Einzelbetrachtung standhalten – werden einzelne Effekte möglicherweise innerhalb der Veranstaltungen nicht zum Tragen kommen, andere sich hingegen potenzieren?²⁸

Verweildauer an der Universität und spezifische Vorerfahrungen des studentischen Klientels entfalten je nach besuchter Veranstaltung unterschiedliche Wirkungsgrade (siehe hierzu Tabelle A12). Einzig die Lehrveranstaltung 4 – zugleich jene Lehrveranstaltung, welche hinsichtlich der altersmäßigen Zusammensetzung der Gesamtstichprobe diametral entgegengesetzt ist – vermag in allen betrachteten Aspekten dem Gesamttrend zu folgen. Hier sind es zuvorderst die dem Institut länger zugehörigen wie auch die mit einem größeren Erfahrungshorizont ausgestatteten Studierenden, die die Ressourcen wie auch die fachlichen und didaktischen Kompetenzen positiver einschätzen, dies aber auf unterschiedlichem absoluten Niveau: Wurden von allen Lehrveranstaltungsbesuchern die Rahmenbedingungen am günstigsten gesehen, so erhielt die Veranstaltung in den anderen Merkmalen die ungünstigsten Zuschreibungen. Auch Lehrveranstaltung 2 zeichnet in puncto Rahmenbedingungen und fachliche Kompetenzen für den Trend der Gesamtstichprobe verantwortlich. Hierbei liefern die Auswertungen allerdings nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Subpopulationen. Denn absolut betrachtet bewegen sich alle Abgaben auf hohem Niveau. Die in der Einzelportraitierung angerissene Erwartungshaltung an die Eigenaktivität der Studierenden findet in der Beurteilung der Rahmenbedingungen einen deutlichen Ausdruck: Je intensiver die Befragten – hier die Höhersemestrigen – auf zusätzliche Ressourcen angewiesen sind, desto eher kritisieren Mängel in den Rahmenbedingungen. Hinsichtlich des didaktischen Vorgehens bescheinigen die Erstsemestrigen der Lehrkraft *noch* größere Anstrengungen. Zeichnet sich Lehrveranstaltung 1 durch nur marginale Unterschiede im Antwortverhalten der Erst- versus der Höhersemestrigen aus - offensichtlich spricht diese Lehrveranstaltung beide Gruppen gleichermaßen an – ist in der Lehrveranstaltung 3 von einem Abkühlungsprozess auf mehreren Ebenen zu berichten: Nicht nur die Rahmenbedingungen schneiden mit zunehmender Verweildauer schlechter ab, auch die didaktischen wie die fachlichen Fähigkeiten – letzteres gar auf signifikantem Niveau – werden in höheren Semestern kritischer gesehen. Zugleich jedoch heben jene Befragten, die ihren Erfahrungsschatz vor Aufnahme des Studiums um außerschu-

liche Bereiche ergänzen konnten, gerade das didaktische Vorgehen mit großem Abstand zu ihrer Vergleichsgruppe hochsignifikant hervor. So sprechen die Ergebnisse für eine differenzierte Erfassung des Indikators „Erfahrung“, zu fragen ist, wo diese Erfahrungen gesammelt wurden. In Analogie zu den Veranstaltungen 2 und 4 steigt die Wertschätzung für das didaktische Vorgehen in den Augen jener, die ihre Vorerfahrungen nicht primär aus der Schulzeit schöpfen. Dass sich diese Befunde eben nicht in allen untersuchten Kontexten abzeichnen, ist als ein weiterer Beleg für die Individualität der Lehrenden und der nur schwerlich herzustellenden Passung von Lehrstoff, Lehrperson und Auditorium.²⁹

Ebenso wie die Erfahrungen im Rahmen der universitären wie außeruniversitären Sozialisation vermögen auch Einschätzungen der aktuellen Situation ihre Wirkung auf Qualitätsurteile zu entfalten. Gebündelt in dem Indikator Fachkonsistenz korrespondieren in der Gesamtstichprobe Kontinuitätsaspekte in der Studienplanung mit der den Lehrenden zugeschriebenen Fachkompetenz und Didaktik. In allen Veranstaltungen zeigen sich dabei systematische Effekte zwischen jenen, die eine hohe Fachkonsistenz aufweisen im Vergleich zu jenen mit geringer ausgeprägter Fachkonsistenz. In aller Deutlichkeit treten diese Unterschiede in der Lehrveranstaltung 4 hervor (siehe Tabelle A12):

Fachkonsistente Studierende attestieren der Lehrperson ein deutlich höheres Maß an Fachkompetenz, konsequenterweise einhergehend mit einer signifikant geringer ausgeprägten Kritikhaltung und ebenfalls signifikant höheren Werten in didaktischen Fragen. Doch ließe sich auch umgekehrt schlussfolgern: Studierende, die von Beginn an ein distanzierteres Verhältnis zu ihrem Studiengebiet aufweisen, vermögen weder Inhalte noch die Person des/ der Dozierenden nicht mehr sonderlich zu erreichen und zu binden. In diese Richtung deuten auch Befunde der folgend zu präsentierenden Beziehung zwischen studentischer Zufriedenheit und Statements bezüglich der zu evaluierenden Lehrveranstaltung. Gleiche Tendenzen, wenngleich auch auf höherem Niveau und mit geringfügigeren Differenzen weisen auch die übrigen Veranstaltungen auf. In ihrer Wahrnehmung des fachlichen Könnens nahezu gleichauf, sind es in Lehrveranstaltung 1 die Fachinkonsistenten, die in diesem Merkmal deutlich kritischer urteilen, in ihren summativen Aussagen zur Didaktik jedoch keine nennenswerten Unterschiede zu ihren fachkonsistenten Kommilitonen aufweisen (Tabelle A12). Veranstaltungen 3 und 5 unterstreichen die Differenzierungen in allen drei erfassten Merkmalsbereichen. So sind es jeweils die konsistenten Befragten, die günstigere Urteilszuschreibungen treffen. Hervorzuheben – da absolut mit Einschätzungen auf höchstem Niveau behaftet, die zugleich

aber zwischen den Subgruppen kaum differieren – ist Lehrveranstaltung 2. Positiv gewendet ist zu interpretieren: Stoßen fachliche wie didaktische Kompetenz bei jenen, die fest in ihrem Studium verwurzelt sind, auf überaus positive Resonanz, so zeigen sich auch jene, die das Studium der Soziologie perspektivisch durchaus distanzierter betrachten – und dies ist immerhin die Hälfte des Publikums – von dieser Veranstaltung im Besonderen angetan (vgl. Tabelle A12).

Variationsquellen zwischen und innerhalb der Qualitätssyndrome

Anders als in der Gesamtstichprobe finden die *allgemeinen Rahmenbedingungen* einzig in der Lehrveranstaltung 1 ihren Niederschlag in den Aussagen zur Fachkompetenz und dem didaktischen Vorgehen. Nicht die bloße Wahrnehmung der Ressourcen sondern deren Bedeutungsgehalt – widergespiegelt in den *bewertenden Stellungnahmen* der Befragten – entfaltet Wirkung. Die Sicht auf ungünstige Begleitumstände der Lehrveranstaltung scheint auf die Prozesse innerhalb des Lehrgeschehens abzufärben, Fachkompetenz und didaktische Bemühungen ebenfalls in ein schlechteres Licht zu stellen. Doch können diese Befunde in den anderen Veranstaltungen nicht repliziert werden, die gefundenen Unterschiede innerhalb der Veranstaltungen zeitigen allenfalls leicht tendenzielle Effekte, erreichen aber kein bedeutsames Ausmaß (vgl. Tabelle A13). Ein gänzlich anderes Bild hingegen präsentiert sich bei dem Zusammenspiel der Facetten *innerhalb* der Prozessqualität. In allen Veranstaltungen ist ein Kovariieren von Fachkompetenz und Einschätzung des didaktischen Vorgehens zu vermelden.³⁰ Jene Studierende *einer* Veranstaltung, die der Lehrperson überdurchschnittliche fachliche Kompetenzen zuschreiben, verzeichnen auch ein signifikant stärker ausgeprägtes didaktisches Können; gleichsam schätzen jene Befragten, die eine kritische Haltung offenbaren, die didaktischen Kompetenzen geringer ein als ihre affirmativen KommilitonInnen (siehe Tabelle 12).

Auch in den Einzelaspekten verläuft der Zusammenhang in die gleiche Richtung, und dies in allen betrachteten Veranstaltungen: Überdurchschnittliche fachliche Kompetenz korrespondiert mit positiven Zuschreibungen didaktischer Kompetenzen. Zeitigt diese Dichotomisierung nicht wie in der Gesamtstichprobe über alle Items signifikante Zusammenhänge, so lässt sich auf Veranstaltungsebene eine Systematik erkennen (vgl. Tabelle 13): Augenfällig und zum Teil hochsignifikant präsentieren sich die Daten in jenen Facetten didaktischer Kompetenzen, welche die Studierenden direkt ansprechen und in die Aufbereitung des Lehrstoffes

einbeziehen. Insgesamt schon auf hohem Niveau positioniert attestieren jene Befragten, die ein positives Bild fachlicher Kompetenz in ihrer Veranstaltung zeichnen, dem/ der Dozierenden ein intensives Eingehen auf studentische Anregungen, in den Veranstaltungen 1, 3 und 5 gar mit deutlichen Unterschieden zwischen den Subgruppen. Äquivalent hierzu, wenngleich auch im Reigen didaktischer Kompetenzen eher im Mittelfeld verortet, verhalten sich die Einschätzungen hinsichtlich der Rückversicherung des/ der Dozierenden nach der Rezeption des Stoffes. Auch hier geht in allen Veranstaltungen hohe fachliche Kompetenz einher mit dem Zu- und Eingehen auf das Auditorium. Dem gesellt sich noch eine äußerst differenzierte Evaluation des motivationalen Faktors hinzu: Inhaltliche Tiefe bei zugleich souveräner Darstellung weckt das Interesse der Studierenden für den Stoff mit Abstand nachhaltiger als dies bei unterstellten Defiziten in der Fachkompetenz möglich wäre.

Bilanzierend ließe sich zunächst einmal festschreiben: Struktur- und Prozessmerkmale kovariieren je nach Veranstaltungssetting in spezifischer Weise, jedoch verbleiben die Effekte zumeist unter der Schwelle signifikanter Bedeutsamkeit. Gute Lehre – gemessen an dem fachlichen wie didaktischem Vermögen – wird nicht zwangsläufig durch negative strukturelle Begleitumstände gemindert, umgekehrt vermag die Wahrnehmung förderlicher Strukturmerkmale nicht kritiklos auf das prozesshafte Geschehen in der Lehre abzufärben. Je nach Konstellation in der Veranstaltung entwickelt das Zueinander von Struktur- und Prozesselementen eine Eigendynamik.

Tabelle 12

Die *beschriebene* und *bewertete* Fachkompetenz der Lehrenden in ihrer Beziehung zu den didaktischen Fähigkeiten. Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskala.

		Summenskala Didaktische Fähigkeiten ^a			
		N	Med	mQ	p
<i>Lehrveranstaltung 1</i>					
<i>Beschreibung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^b	unterdurchschnittlich	54	17,4	1,2	
	überdurchschnittlich	30	18,6	0,6	**
<i>Bewertung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	unterdurchschnittlich	54	18,3	0,8	
	überdurchschnittlich	30	17,2	1,1	**
<i>Lehrveranstaltung 2</i>					
<i>Beschreibung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^b	unterdurchschnittlich	21	18,0	1,6	
	überdurchschnittlich	33	19,5	1,0	*
<i>Bewertung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	unterdurchschnittlich	40	19,4	1,0	
	überdurchschnittlich	13	17,3	1,3	**
<i>Lehrveranstaltung 3</i>					
<i>Beschreibung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^b	unterdurchschnittlich	46	16,5	1,7	
	überdurchschnittlich	33	18,8	1,0	**
<i>Bewertung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	unterdurchschnittlich	51	18,3	1,3	
	überdurchschnittlich	28	16,1	1,6	*
<i>Lehrveranstaltung 4</i>					
<i>Beschreibung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^b	unterdurchschnittlich	56	14,8	1,7	
	überdurchschnittlich	16	18,7	3,0	*
<i>Bewertung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	unterdurchschnittlich	37	16,9	2,0	
	überdurchschnittlich	34	13,9	1,3	**
<i>Lehrveranstaltung 5</i>					
<i>Beschreibung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^b	unterdurchschnittlich	42	15,5	1,9	
	überdurchschnittlich	27	16,4	1,3	*
<i>Bewertung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	unterdurchschnittlich	44	16,7	2,0	
	überdurchschnittlich	23	15,3	1,4	**

a: Summenskala; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert.

b: Summenskala; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert; Dichotomisierung 8-20/ 21-24

c: Summenskala; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“; Dichotomisierung 8-11/12-16

** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg.

Tabelle 13

Die Beziehung zwischen beschriebener Fachkompetenz und den Aspekten didaktischer Fähigkeiten der Lehrenden^a im Veranstaltungvergleich. Angaben in Prozent.

	Lehrveranst. 1			Lehrveranst. 2			Lehrveranst. 3			Lehrveranst. 4			Lehrveranst. 5		
	--<	>	P	--<	>	P	--<	>	P	--<	>	P	--<	>	P
	N	[54]	[30]	[21]	[33]		[46]	[33]		[56]	[16]		[42]	[27]	
es werden Hilfsmittel einbezogen	96	100		100	100		93	100		48	69		86	89	
der Stoff wird mit vielen Beispielen untermauert	74	93		86	94		74	97	*	66	81		79	96	
student. Anregungen werden pos. aufgenommen	63	93	**	33	73	**	60	76		27	63	**	69	82	
das Lernziel ist klar definiert	77	87		76	76		74	75		57	56		41	78	**
es gibt Hinweise auf den Leistungsnachweis	72	76		81	88		85	76		27	40		64	70	
der Vortrag ist gut gegliedert	85	90		71	79		52	69		27	60		17	41	
Vergewisserung, ob der Stoff verstanden wurde	39	87	**	15	61	**	30	47		59	63		17	44	*
Zusammenfassungen / Wdh. sind eingefügt	43	83		38	70		52	66	*	46	69		34	44	
Studierende werden für den Stoff interessiert	43	83	**	33	58		11	49	**	28	44		19	48	*
ein Skript ist angeboten	11	3		76	79		41	63	**	57	44	*	33	15	

Beschreibung der Fachkompetenz als... --< durchschnittlich oder unterdurchschnittlich
> überdurchschnittlich

a: Antwortvorgabe „ja“
** p < 0.01; * p < 0.05 (Chi² – Test)

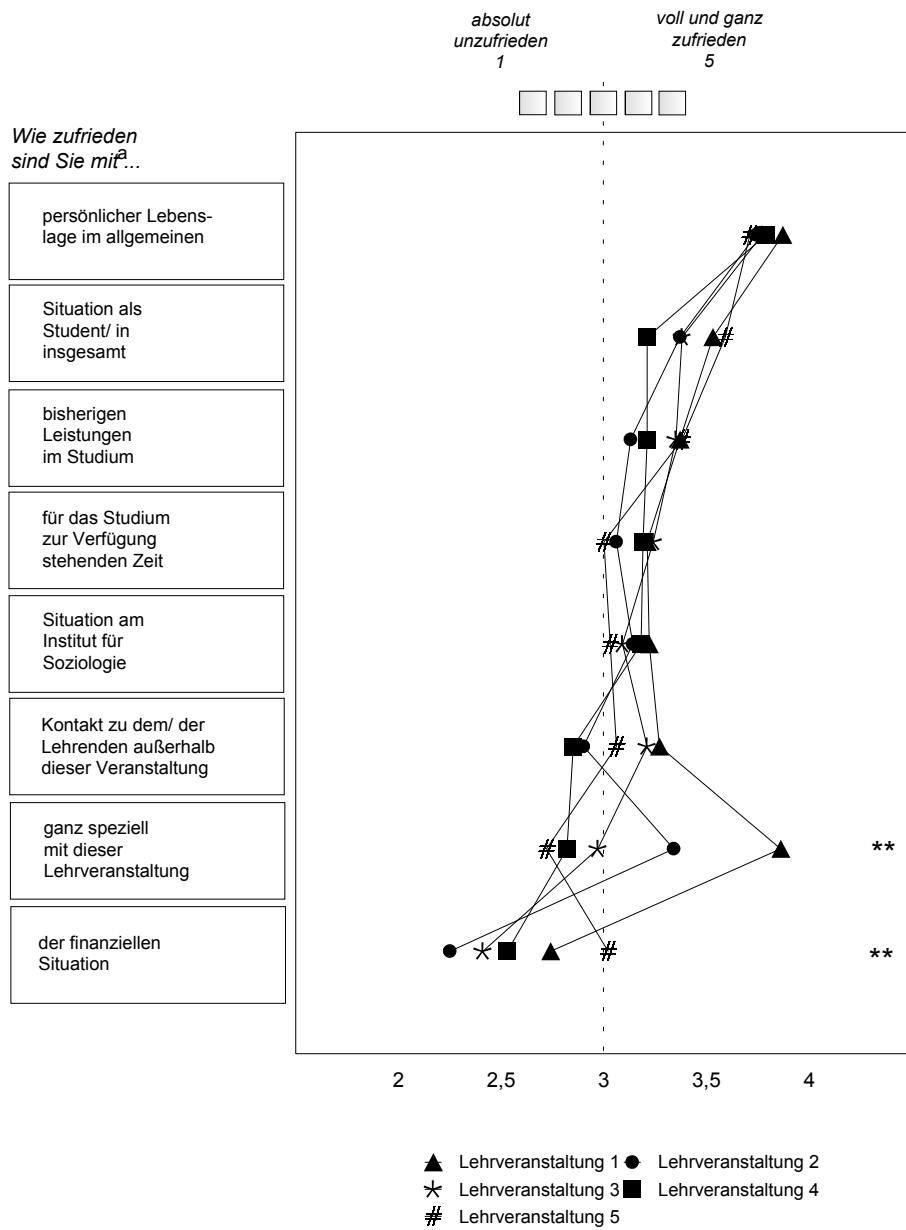
Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Variationsquelle: Subjektive Zufriedenheiten

Subjektive Befindlichkeiten erfahren ihr empirisches Korrelat in der Frage nach der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des universitären wie außeruniversitären Umfeldes. Doch prädisponieren diese emotionalen Seinszustände der Befragten gleichermaßen über alle Veranstaltungen hinweg die Aussagen zur Lehrqualität oder sind diesen Rahmungen gesetzt, die das Wirkspektrum begrenzen? Abbildung 11 beleuchtet das Zufriedenheitsprofil der Teilnehmer/ -innen einer jeden Veranstaltung.

Abbildung 11

Zufriedenheitsaspekte in der Beurteilung der Studierenden nach besuchter Lehrveranstaltung. Medianvergleich.



a verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1("absolut unzufrieden") ... 5 ("voll und ganz zufrieden")
 ** $p \leq 0.01$ (Mediantest); * $p < 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Ausgehend von der Rangreihung in der Gesamtstichprobe weisen die fünf Veranstaltungen mit Ausnahme der beiden am Schluss positionierten Items nahezu gleiche Konturen auf, signifikant voneinander verschieden sind die Aussagen zur Zufriedenheit mit der besuchten Veranstaltung und der finanziellen Situation. Kann zuvorderst die veranstaltungsbezogene Zufriedenheit in eine Kausalkette zur Lehrqualität gestellt werden, auch wenn die Wirkrichtung nicht abschließend zu klären ist, stellen die übrigen Aspekte Größen dar, die gleichsam von außen auf das Setting einwirken. Fragen ließe sich nun, ob diese Befindlichkeiten auch gleichgerichtete Effekte ausstrahlen oder – so wäre andernfalls zu folgern – ob jeweils veranstaltungsspezifisch Zufriedenheit und Lehrqualität miteinander korrespondieren, Unzufriedenheit in der einen Veranstaltung ihre Widerspiegelung in den Qualitätsurteilen findet, andere Veranstaltungen hingegen „resistent“ gegen solche Störgrößen erscheinen.

Erwartungskonform interagieren auf Veranstaltungsebene die Zufriedenheit mit der zu evaluierenden Lehrveranstaltung mit Aspekten der Prozessqualität. Insonderheit in den drei Veranstaltungen mit tendenziell unzufriedenerem Publikum geht mit steigender Zufriedenheit eine positive Einschätzung der Fachlichkeit und Didaktik einher. In Lehrveranstaltung 2 führt Unzufriedenheit darüber hinaus auf der Handlungsebene zur Artikulation von Kritik der Befragten an dem fachlichen Vorgehen des/ der Lehrenden. Ansonsten bleibt diese Lehrveranstaltung von den weiteren Befindlichkeiten des Auditoriums unbelastet – weder die summative Zusammenschau der Zufriedenheitsfacetten noch deren singuläre Betrachtung zeitigt weitere signifikante Effekte (vgl. hierzu Tabelle A14 sowie die Abbildungen A4.1 – A4.5/ A5.1 – A5.5). Anders das Bild in den weiteren Veranstaltungen: Ist es in der Vorlesung Nummer 1 noch einzig die Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson, die zu ausdifferenzierten Einschätzungen der Fachkompetenz verleitet, tragen die weiteren Befragten gleichsam ein ganzes Bündel an Befindlichkeiten, welches zu den Einschätzungen der Prozessqualität Zugang findet. Sind es in den Veranstaltungen 4 und 5 Aspekte des Veranstaltungskontextes im weiteren Sinne – in 4 die Zufriedenheit mit der Situation am Institut für Soziologie, in 5 die Ansprechbarkeit des/ der Dozierenden außerhalb der Lehrveranstaltung – so fließen in Veranstaltung 3 gar die „veranstaltungsferneren“ Aspekte – die Situation als Student, die persönliche Lebenslage im allgemeinen, das Zeitdeputat – in die Urteile ein, allesamt Aspekte, die bei den unzufriedenen Hörern und Hörerinnen die evaluierte Veranstaltung sichtbar belasten.

Unter Beibehaltung der Argumentationsfigur, nach der Aspekte der Lehrqualität Zufriedenheiten konstituieren, ist nun gesondert für jede Veranstaltung abzuleiten, welche Prozess-

merkmale die *Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung* berühren und in konstruktiver Fortschreibung, wo es den Qualitätshebel anzusetzen gilt. Die zufriedenen und unzufriedenen Studierenden zeigen nicht nur ein eigenes Profil, variierend nach Untersuchungseinheit, auch differieren die Angaben der Subgruppen in unterschiedlichstem Ausmaß. Mit anderen Worten: Lagern sich die Angaben in manchen Aspekten einander an, gehen also Zufriedene mit Unzufriedenen in deren Einschätzungen nahezu konform, reißen in anderen Facetten immense Lücken auf:

- Globale Unzufriedenheit mit der Veranstaltung 1 gründet insbesondere in den Einschätzungen zur Beantwortung studentischer Fragen, in dem attestierten Fachwissen und dem Quantum an Vorbereitung, letztere Aspekte differieren allerdings auf absolut hohem Niveau. Berühren diese Facetten gleichsam die inhaltliche Substanz des Vortrages, schlägt die explizite Rückversicherung zum Verstehen des präsentierten Stoffes eine direkte Brücke zum Auditorium. Teilnehmende mit hoher Veranstaltungszufriedenheit fühlen sich in diesem - im Reigen didaktischer Kompetenzen einzig signifikanten Aspekt – deutlich besser angenommen und aufgehoben als ihre unzufriedenen Mitstudierenden.
- Auch in Veranstaltung 2 führt die Gegenüberstellung der Subgruppen zu parallelen, in den Aspekten des Fachwissens und der Vorbereitung gar identischen Verläufen. In den Einzelaspekten können nur tendenzielle Effekte nachgewiesen werden. Doch auch diese sprechen eine deutliche Sprache: Unzufriedene TeilnehmerInnen schätzen die fachliche Kompetenz des/ der Lehrenden mit Ausnahme der genannten zwei Items systematisch schlechter ein. Noch trennschärfer vermittelt sich das Bild auf Seiten der didaktischen Anforderungen: Mit Unterschieden zwischen 35 und 40 Prozentpunkten zu ihren KommilitonInnen fühlen sich die Zufriedenen stärker in den Erkenntnisprozess eingebunden und – so ist zu argumentieren – in der Folge auch stärker für den Stoff interessiert. Obwohl also in beiden Dimensionen der Prozessqualität an vorderster Stelle positioniert, könnte die Veranstaltung einen weiteren Aufschwung erleben, wenn es gelänge, eventuelle Verstehenslücken zu thematisieren und den Studierenden einen zusätzlichen Motivationsschub zu verschaffen.
- In Veranstaltung 3 geht die Schere zwischen zufriedenen und unzufriedenen Teilnehmern spiegelbildlich zum Ranking fachlicher Fähigkeiten auseinander. Je stärker ein Aspekt als defizitär herausgestellt wurde, umso eindringlicher forcieren die mit der Veranstaltung

insgesamt Unzufriedenen diesen Trend. Jene Bereiche hingegen, die ein positives Echo erfahren, werden von beiden Gruppen nahezu kongruent gesehen. Auch in der Einschätzung didaktischer Kompetenzen gilt, dass es die Zufriedenen sind, die dem/ der Dozierenden deutlich motivierendes Können zusprechen; Unzufriedenheit manifestiert sich primär in fehlenden Motivationsschüben durch die Lehrperson. Dem korrespondieren Mängel in der Präsentation des Stoffes, aus der Gruppe der Unzufriedenen räumt nur jede/r Zweite dem/ der Dozierenden ein, den Lehrstoff im Vortrag ausreichend strukturiert und in Form von Zusammenfassungen auf den Punkt gebracht zu haben. Nur einer/ eine von drei Unzufriedenen gar erkennt das Bemühen um Verständnis des Stoffes durch Nachfragen.

- Ein systematisches Profil ist in Veranstaltung 4 erkennbar - über alle Facetten fachlichen Könnens hinweg treffen die insgesamt mit dieser Vorlesung zufriedenen Studierenden höhere Zuschreibungen. Auf Seiten der Wissensvermittlung schält sich ein prägnanter Problemkomplex für die unzufriedenen Studierenden heraus: Aufgrund von Mängeln in der Vortragsgliederung verbleibt das Lernziel jedem Zweiten verborgen, Interesse für Inhalte entwickelt sich nur rudimentär. Hinzu treten offensichtlich Mängel in der Kommunikation. Aus Sicht der Unzufriedenen verhalten studentische Anregungen ohne würdige Resonanz im Raum.
- Veranstaltung 5 zeitigt ein im didaktischen Qualitätsprofil nahezu identisches Bild zu letztgenannter Veranstaltung. Auch hier bereitet den Unzufriedenen die Verzahnung von Lernzieldefinition, Präsentation und Motivation im Gegensatz zu ihren zufriedenen Mit Hörern und Mithörerinnen größte Probleme. Die Schwierigkeiten finden ihre Fortsetzung auch in den attestierten fachlichen Fähigkeiten: Komplexe Sachverhalte werden in den Augen der Unzufriedenen nur bedingt souverän dargestellt, die Anbindung an gesellschaftliche Problem gelingt nur bedingt und auch der Umgang mit studentischen Fragen kommt zu kurz.

4.4 Resümee

1. Alle Lehrveranstaltungen liegen in der Summe im positiven Bereich; es wird ihnen sowohl bezüglich des fachlichen als auch des didaktischen Könnens überdurchschnittliche Güte bescheinigt.

2. Unbeschadet davon gibt es
 - Unterschiede globaler Art zwischen den evaluierten Lehreinheiten sowie
 - deutliche Akzentuierungen innerhalb der Lehrveranstaltungen in diversen Einzelaspekten.
3. Zu nennen sind hierbei vor allem die Veranstaltungen, welche aus inhaltlich-thematischen Gründen den Theorie-Praxis-Bezug, untermalt von eigenen Forschungsarbeiten, in den Vordergrund heben. Ihnen gegenüber stehen jene Lehreinheiten mit eher einführendem Überblickscharakter.
4. Einflussgrößen wie Semesterzahl oder Fachkonsistenz wirken je nach Veranstaltung unterschiedlich. So urteilen nicht alle Erstsemestrigen auf gleiche Weise, nicht alle sehen die Kompetenzen des/ der Lehrenden systematisch ungünstiger – in Folge einer übersteigerten Erwartungshaltung – oder günstiger – aufgrund mangelnder Erfahrung – als ihre höhersemestrigen Mitstudierenden. Vielmehr sprechen die Dozierenden in ihrem Vorgehen jeweils ein unterschiedliches Publikum an, anderslautende Urteile zu fachlicher und didaktischer Kompetenz innerhalb einer Veranstaltung einbegriffen. Hohe Fachkonsistenz zeitigt einen eindeutigeren Trend: Studierende mit ausgeprägter Verbundenheit zum Fach schätzen das Bemühen der Lehrpersonen wohlwollender ein als ihre unsicheren Mitstudierenden.
5. Dies gilt auch für die „Befindlichkeiten“ der Studierenden. Mit der Lehrveranstaltung, mit der Person des/ der Dozierenden wie auch in Perspektivenerweiterung mit der Gesamtsituation am Institut unzufriedenere Studierende geben deutlich ungünstigere Urteile zu fachlicher und didaktischer Kompetenz ab als ihre positiver gestimmten Kommilitonen und Kommilitoninnen. Besonders augenfällig treten diese Ausdifferenzierungen dort hervor, wo in der summarischen Betrachtung prozessualer Lehrkompetenzen insgesamt auch die zurückhaltendsten Zuschreibungen getroffen wurden.
6. Für die künftige Lehrberichterstattung heißt dies, sie möge einzelne Lehrveranstaltungen gesondert analysieren, zwingend zu berücksichtigen ist dabei das jeweilige Beziehungsgeflecht, die Operationalisierung von „Lehrqualität“ als *Veranstaltungssetting*.
7. Aus methodologischer Sicht aber ist zu bedenken: Quantitative Analysen stoßen aufgrund geringer Zellbesetzungen an Grenzen. Deshalb bedürfen solche Analysen der Ergänzung durch (qualitative) Gruppendiskussionen und Beobachtungen.

5 Zusammenfassung und Gesamtbilanz

Dieser Bericht ist ein Bestandteil der Selbstevaluation, der sich das Institut für Soziologie der Otto- von- Guericke- Universität Magdeburg stellt. Er zielt darauf, die Bedingungen und die Qualität der Lehre ausführlicher zu beleuchten und anhand ausgewählter Indikatoren zu analysieren. Als Grundlage dient eine Befragung von 358 Studierenden aus fünf stark frequentierten Vorlesungen und Seminaren des Grundstudiums. Das Erhebungsinstrument - ein standardisierter Fragebogen - wurde im Rahmen eines Projektseminars zusammen mit Studierenden entworfen, die Feldphase fand Ende November 2000 statt.

Die Studie stellt diverse Aspekte der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Lehrenden in den Mittelpunkt. Über sie geben die Hörerinnen und Hörer in einer Art Momentaufnahme und bezogen auf die jeweilige Veranstaltung Auskunft. Doch steht nicht der einzelne Professor oder die Professorin auf dem Prüfstand; vielmehr konzipiert die Untersuchung das Lehrgeschehen als *Setting*, als Zusammenwirken von vielerlei Faktoren: Die Lehre ist zuvorderst beeinflusst vom Auditorium, dessen sozialstrukturellen Besonderheiten, den studienrelevanten Haltungen, Orientierungen und Verhaltensweisen. Denn solche Aspekte fundieren die Motivationen und Aufmerksamkeitsrichtungen des Auditoriums, sie modulieren die Wahrnehmungen des Lehrgeschehens, sie bilden, einem Rückkoppelungsprozess gleich, den Resonanzboden für die Bemühungen und Aktivitäten der Dozierenden. Die Lehre ist zudem verflochten mit den umgebenden Bedingungen, etwa den materiellen Ressourcen, der Bibliotheksausstattung, den Angeboten des Rechenzentrums, den Tutoraten. Hinzu treten die unmittelbaren räumlichen Verhältnisse in den Hörsälen - das dortige Platzangebot, Licht und Akustik. Die „Qualität der Lehre“ ist somit zu verstehen als vielschichtiges Konstrukt mit reichhaltigen Facetten und diversen Ebenen. Und gerade deshalb verlangt die Bestimmung von Qualität nach angemessenen Messinstrumenten. Anliegen dieses Berichtes war es, die damit verbundenen methodischen Probleme ebenfalls zu diskutieren. Gleichwohl verzichtet die bilanzierende Gesamtdarstellung dieses Abschlusskapitels auf methodische Explikationen. Sie will zunächst die wichtigsten Befunde thesenartig und unter Verzicht auf Details und Differenzierungen in vier Punkten bündeln und anschliessend einige praxisrelevante Folgerungen und Empfehlungen skizzieren.

Befund 1: Das Auditorium

Die Lehrenden des Instituts sehen sich einem relativ jungen, überwiegend weiblichen Publikum gegenüber, das mehrheitlich direkt von der Schule in die Universität wechselte. Die Hörschaft verfügt über eher diffuse disziplinäre Haltungen und ist dennoch keineswegs mit den Angeboten und Strukturen des Instituts sowie den eigenen Leistungen unzufrieden. Obgleich die meisten im Hauptfach eingeschrieben sind, scheint die Soziologie (noch) nicht hinreichend im Horizont der inhaltlichen Orientierungen verortet zu sein. Auch wenn sich im Laufe des Studiums die *Fachidentifikation* festigt, mag das erreichte Niveau nicht befriedigen. Hinzu tritt eine gewisse *Fachinkonsistenz*. Vor allem die männlichen Befragten spielen durchaus mit dem Gedanken, die Soziologie zu verlassen. Der Eindruck von Diffusität wird unterstrichen durch den *zeitlichen Aufwand* für das Selbststudium, für die Vor- und Nachbereitung der präsentierten Inhalte: Unabhängig davon, wie ausgeprägt die Fachidentifikation und -konsistenz ist und welches Stundendeputat die besuchte Veranstaltung umfasst, ist die veranschlagte Zeit für eigentätiges Arbeiten eher unzureichend. Ausser den Tutorien scheinen zudem selbstinitiierte Lerngruppen keine Rolle zu spielen. Diese Zurückhaltung ist allenfalls teilweise den Zwängen zur Erwerbstätigkeit geschuldet; die Mehrheit jobbt nicht oder nur in moderatem Umfang. Vielmehr dürften die studentischen Orientierungen und Verhaltenspotenziale auch in den Herausforderungen und Verunsicherungen gründen, die die Statuspassage bereithält.

Befund 2: Die Rahmenbedingungen

Die untersuchten Lehrveranstaltungen sind in unterschiedlicher Weise von äusseren Bedingungen gerahmt. Nur ein Teil kann Tutorien und spezifische Arbeitsmaterialien anbieten, nicht immer ist die notwendige Literatur in ausreichender Zahl vorhanden, für die Benutzung des Rechenzentrums wiederum ist vor allem in den einführenden Vorlesungen kein Bedarf. Dies spiegelt sich in den Urteilen der Befragten. Sie sehen die genannten Ressourcen zumeist nur partiell vorhanden, freilich bemängeln dies nur die Studierenden im höheren Semester dezidiert. Die defizitäre Ausstattung der Bibliothek wird indes klarer kritisiert. Auch die räumlichen Gegebenheiten variieren zwischen den Veranstaltungen. Je zahlreicher das Publikum ist, desto stärker werden Raumgrösse und Akustik als unangenehm empfunden. Aller-

dings: Die Lehrenden scheinen sich davon wenig beeindruckt zu lassen. Sie wirken auch bei unzureichender Ausstattung und in widrigen Räumen auf die Studierenden als fachlich und didaktisch kompetente Personen. Wohl aber sind indirekte Effekte zu vermehren, die aus der Bewertung (nicht der Wahrnehmung) der Verhältnisse resultieren. Je ablehnender die Studierenden den allgemeinen Rahmenbedingungen gegenüberstehen, desto ungünstiger schätzen sie die Fähigkeiten der Dozierenden ein.

Befund 3: Die Lehre

Die gewisse Indifferenz der studentischen Orientierungen findet Niederschlag in der Beurteilung der Lehrenden; beachtliche Minderheiten verzichten ausdrücklich darauf, zu einzelnen Aspekten Stellungnahme zu beziehen. Dennoch erhalten die Dozierenden ein überwiegend positives Zeugnis. Dies gilt für alle Veranstaltungen, unbeschadet interner Differenzierungen.

Den Studierenden zufolge ruht die *fachliche* Kompetenz der Lehrenden auf drei Säulen - der umfassenden inhaltlichen Vorbereitung, dem aktuellen Fachwissen und der Fähigkeit, den Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und praktischen Problemen aufzuzeigen. Diese Merkmale sind fester Bestandteil des Repertoires, und sie werden von den Lehrkräften extensiv an den Tag gelegt. Dies wird ergänzt um die Fähigkeit, Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen herstellen zu können, studentische Fragen erschöpfend zu beantworten, komplexe Sachverhalte souverän darzustellen. Freilich gelingt es - im Urteil der Befragten - nicht immer und nicht in jeder Veranstaltung, diese Aspekte umfassend zur Geltung zu bringen. Am wenigsten eingelöst, von den Studierenden aber gewünscht, ist das Herstellen von Bezügen zu angrenzenden Fachgebieten sowie die Einbeziehung eigener Forschung, Elemente also, die nicht unbedingt in den Charakter jeder Lehrveranstaltung des Grundstudiums passen und auch deshalb je nach untersuchtem Seminar unterschiedlich realisiert sind.

Auch hinsichtlich der *didaktischen* Kompetenz enthalten sich beachtliche Minoritäten eines Urteils. Beispielsweise mag sich jede/r Vierte nicht dazu äussern, ob es der Lehrperson gelingt, für den Stoff zu interessieren; jede/r Zehnte weiss nicht, ob ein Skript angeboten wird. Gleichwohl entsteht aus den Antworten ein prägnantes Profil, das allerdings je nach erfasster Veranstaltung deutlich variieren kann: Im Vordergrund der Wissensvermittlung stehen zwei Verhaltensweisen - die Einbeziehung von Hilfsmitteln wie Polylux und Tafelbild und die Un-

termauerung des Stoffes anhand von Beispielen. Offensichtlich sind dies eingeübte Praktiken, die jede/r Lehrende beherrscht und einsetzt. Dies ist arrondiert von klaren Lernzielen, von Hinweisen auf die Erfordernisse für den Leistungsschein, das Aufnehmen studentischer Anregungen, die gute Gliederung des Vortrages und eingefügte Zusammenfassungen. Nach Meinung der Studierenden verfügen nicht alle Lehrkräfte umfassend über solche Fähigkeiten, wohl aber die meisten. Weniger ausgeprägt ist hingegen das Bemühen um Vergewisserung, ob die Inhalte verstanden wurden, um die Ausgabe eines Skripts sowie um die explizite Weckung des studentischen Interesses.

Beide Kompetenzbereiche *interagieren* und zwar auch innerhalb der Lehrveranstaltungen. Das heisst: Je besser es gelingt, die fachlichen Fähigkeiten zur Geltung zu bringen, desto höher wird auch das didaktische Können eingeschätzt, und umgekehrt. Innerhalb dieses Geflechtes ist die Kombination von inhaltlicher Tiefe und souveräner Darstellung für die Motivation der Studierenden besonders förderlich.

Befund 4: Wechselwirkungen zwischen Lehrenden und Studierenden

Die Einschätzungen der Studierenden zur Qualität der Lehre, die Sichtweisen, die sie von der jeweiligen Lehrperson entwickeln, sind keineswegs invariant, sie formieren sich nicht unabhängig von den bisherigen Erfahrungen, den studienrelevanten Orientierungen, Plänen und Aktivitäten. Und vice versa ist anzunehmen, dass eine gute Lehre bestimmte Motivationslagen und Haltungen der Studierenden unterstützt und fördert. Allerdings stehen nicht alle sozialen Merkmale in signifikanter Beziehung zu den Beurteilungen der Vorlesungen und Seminare - Geschlechtszugehörigkeit und Familienstand, der zeitliche Aufwand für eine Erwerbstätigkeit, der Status der Soziologie als Haupt- oder Nebenfach und die inhaltliche Fachidentifikation sind keine systematischen Variationsquellen. Wohl aber *differenzieren* sich die Einschätzungen aus im Hinblick auf die Semesterzahl, die Fachkonsistenz, die Zufriedenheit der Befragten mit institutsrelevanten Gegebenheiten sowie das studienbezogene Zeitbudget und die regelmäßige Teilnahme an der Veranstaltung. Je nach untersuchter Lehreinheit kommen diese Konstellationen zu unterschiedlicher Entfaltung.

Mit zunehmender Semesterzahl gewinnen die Befragten an Urteilskraft; sie trauen sich häufiger eine Stellungnahme zu. Sie sehen und bewerten dabei das fachliche Können der Lehren-

den noch positiver, attestieren ein noch höheres didaktisches Vermögen. Ähnliche, leicht abgeschwächte Zusammenhänge bestehen im Hinblick auf die Fachkonsistenz und das Zeitbudget. Je weniger ein Fachwechsel, die Unterbrechung oder gar der Abbruch des Studiums erwogen, je mehr Zeit in das Selbststudium und den Besuch der Veranstaltung investiert wird, desto besser werden die Dozierenden beurteilt. Und umgekehrt dürfte ein eher negatives Bild der Lehre die zeitlichen Investitionen begrenzen, Überlegungen zum Wechsel hervorbringen. Ähnliche Verwobenheiten sind in Bezug auf die subjektive Zufriedenheit zu konstatieren. Doch korreliert nicht jedes Feld, auf das sich die Zufriedenheit richtet - die allgemeine Lebenssituation, die eigenen Leistungen oder die Finanzen - mit den lehrbezogenen Einschätzungen. Vielmehr erwachsen entsprechende Effekte nur aus dem Spektrum, das sich unmittelbar auf das Institut bezieht. Je ausgeprägter die Zufriedenheit sowohl mit der Veranstaltung als auch mit dem Ausmass, in dem die Lehrperson ausserhalb des Seminars oder der Vorlesung für Kontakte zur Verfügung steht, je befriedigender die Situation am Institut insgesamt erscheint, desto bessere Noten erhalten die Lehrleistungen. Wiederum ist die gegenteilige Wirkrichtung denkbar, derzufolge gute Lehrveranstaltungen die Wahrnehmung des umgebenden Feldes färben.

Folgerungen und Empfehlungen

Ogleich die Befragten den ausgewählten Lehrveranstaltungen eine insgesamt gute Qualität attestieren, geben die Befunde Anlass, über weitere Verbesserungen nachzudenken. Diese beziehen sich auf zwei Ebenen. Sie betreffen zum einen das weitere Umfeld, in dem die Lehre angesiedelt ist. Hierzu gehören Aspekte des studentischen Klientels, dessen Orientierungen und Aktivitäten ebenso wie die besonderen Bedingungen am Institut für Soziologie und die materiellen und räumlichen Verhältnisse. Sie betreffen zum zweiten das unmittelbare Lehrgeschehen in jenen Merkmalen, die von den Befragten weniger wahrgenommen oder aber kritisiert worden sind.

Gerade weil mit dem Eintritt in die Universität spezifische Verunsicherungen, Orientierungsschwierigkeiten und indifferente Haltungen verbunden sind, sollte das Institut für Soziologie die bisherigen Bemühungen um die Neuimmatrikulierten ausbauen. Es gilt, die *Studieneinführungswoche* als eigenständige Einheit zu profilieren, an der teilzunehmen gleichsam selbstverständlich ist. Sie sollte täglich mehrstündig als Abfolge vielfältiger Angebote strukturiert

sein - abwechselnd zu Plenar- und Arbeitsgruppensitzungen einladen, Ausflüge in die Bibliothek und das Rechenzentrum offerieren, gesellige Zusammenkünfte umschliessen. Sie wäre der Ort, an dem die Studierenden mit der „Kultur“ des Faches vertraut gemacht, in die akademische Welt der Soziologie und in die Besonderheiten des Instituts eingeführt werden. Sie böte Gelegenheit, zur ersten inhaltlichen Auseinandersetzung wie zur Einführung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Doch kann die Organisation und Durchführung dieser Eingangsphase nicht allein den Lehrenden überlassen sein. Es bedarf der Unterstützung von erfahrenen Studierenden, die als Tutoren tätig sind sowie der Beteiligung der Fachschaft. Dies ist nicht nur wegen der grossen Anzahl von Neueingeschriebenen im Fach Soziologie geboten, sondern aus dem Selbstverständnis der Universität heraus argumentierbar. Studierende sind eben nicht, wie Richter (1994) und manch andere Autoren meinen, „Kunden“ der Hochschule. Sie sind - und dies ist gesetzlich verankert - „Mitglieder“ dieser Institution; sie sind aufgefordert, an der Gestaltung von Studium und Lehre mitzuwirken und ihre Interessen einzubringen. Wie, wenn nicht in der Begegnung mit den älteren Kommiliton/ -innen bereits zu Studienbeginn wäre die Auseinandersetzung mit diesem Rollensegment besser leistbar?

Die in der ersten Woche des Studierens vermittelten Hilfestellungen und Einsichten bedürfen der *kontinuierlichen Fortführung*. Um die Fachkonsistenz zu stützen und vor allem die inhaltliche Identifikation mit dem Studium zu fördern, sollten über die üblichen Beratungsgespräche hinaus, ein- bis zweimal pro Semester *gesonderte Foren* eingerichtet werden. Zu ihnen zählen Vorträge über Arbeitstechniken ebenso wie „Schreibwerkstätten“, die Gelegenheit bieten, gemeinsam mit anderen zu lernen, worauf es eigentlich beim Abfassen einer Hausarbeit ankommt; das Institut für Soziologie hat bereits Ansätze in diese Richtung entwickelt. Andere Foren könnten sich speziell an Höhersemestriige wenden und Probleme bei der Themenfindung und Erstellung der Magisterarbeit aufgreifen. Und schliesslich ist es geboten, ein Netzwerk der Praktikant/ -innen und Absolvent/ -innen zu etablieren. Sie können Bericht erstatten über ihre Erfahrungen bei der Einmündung in die Arbeitswelt, Auskunft geben, worauf es aus ihrer Sicht im Studium ankommt, praktische Hinweise für die Jobsuche geben. Vielleicht würden sich aus solchen Foren Mentorensysteme zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln, die - anders als in der Vergangenheit - auf breites studentisches Interesse stossen und auch angenommen werden.

Bezüglich des *materiellen Umfeldes* der Lehre ist festzuhalten: Um die oben skizzierte Ausgestaltung der Studieneingangswoche realisieren zu können, aber auch, um die Wissensvermittlung im Grundstudium zu untermauern, sollten Tutorenprogramme verlässlich und langfristig finanziert sein. Auch ist dafür Sorge zu tragen, dass die Ressourcen der Bibliothek erweitert werden. Die Soziologie ist überwiegend eine „Buchwissenschaft“, ohne den Zugriff auf die in den Veranstaltungen zugrundegelegte Literatur wird ein erfolgreiches Studieren schwerlich möglich sein. Auch deshalb monieren die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Befragten ausdrücklich die Defizite. Wenn sie dies weniger in Bezug auf das Rechenzentrum artikulieren, dann deshalb, weil sie hiermit in den Anfangssemestern noch wenig konfrontiert sind. Wohl aber ist zu bedenken, dass Recherchen im Internet zum Standard des akademischen Arbeitens gehören. Zudem ist die hiesige Soziologieausbildung stark methodisch akzentuiert ist. Mit zunehmender Verweildauer im Studium steigt also der Bedarf an einer entsprechenden EDV- Infrastruktur. Die Bemühungen der Fakultät darum waren bislang wenig erfolgreich. Eher ist es gelungen, die räumlichen Verhältnisse zu verbessern, grössere Hörsäle und Seminarräume zu schaffen. Gleichwohl bleiben eine ansprechende Ausstattung und eine gute Akustik Desiderate.

Für die *Lehre im engeren Sinne* sind mehrere Aspekte bedenkenswert. Zum einen ist in den Veranstaltungen immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Wahl der Soziologie als Hauptfach die Konzentration hierauf impliziert und die Anforderungen nur durch einen erheblichen Zeitaufwand für das Selbststudium - wie für Gruppenarbeit - bewältigbar sind. Zum zweiten sind die Lehrenden aufgefordert, sich noch stärker mit der Frage zu befassen, was im Kontext der eigenen Veranstaltung mit den - von den Studierenden stark nachgefragten - Aspekten „Theorie- Praxis- Verhältnis“ und „Bezüge zur Gesellschaft“ gemeint sein kann und wie dies zu verdeutlichen wäre. Mehr noch verdient der studentische Wunsch nach souveränerer Darstellung komplexer Inhalte, nach mehr Bezugnahme auf angrenzende Fachgebiete, nach häufigeren Rekursen auf die eigene Forschung der Reflexion. Sicherlich passen solche Anregungen nicht zu jedem Seminar und gerade der Charakter von Einführungsveranstaltungen steht solchen Bedürfnissen eher entgegen. Wie sich dies im einzelnen darstellt, ist den fallweisen Porträts der in die Studie einbezogenen Veranstaltungen zu entnehmen; die betroffenen Lehrenden mögen daraus auf sie zugeschnittene Konsequenzen ableiten. Dies gilt auch im Hinblick auf Verbesserungen des didaktischen Könnens. Im Durchschnitt gesehen, wird es vor allem darauf ankommen, sich öfter zu vergewissern, ob alles verstanden wurde, ein begleitenden Skripts herauszugeben (und immer wieder erinnernd darauf zu verweisen) und sich tief-

gehender dem Problem zu stellen, wie das studentische Interesse zu wecken ist. Obgleich letzteres besonders schwierig zu bewerkstelligen sein wird, dürfte der Umsetzung solcher Empfehlungen durchaus Erfolg beschieden sein. Denn die in der Summe günstige Einschätzung des Lehrgeschehens ist ein konstruktives Fundament, um weiteren Verbesserungen Raum zu geben.

In die Zukunft der Lehrberichterstattung blickend, ist es wünschenswert, die jetzt schon von den Kolleginnen und Kollegen praktizierte Lehrkritik zu systematisieren und als Tradition am Institut für Soziologie zu verankern. Das heisst, jeweils die letzte Sitzung im Semester ist den studentischen Bilanzierungen vorbehalten. Sie äussern sich über die Vorzüge und Probleme der Lehrveranstaltung, artikulieren Vorschläge und Anregungen. Dieser Ansatz der unmittelbaren Rückmeldung ist für die Selbstvergewisserung der Lehrenden gerade in den Seminaren mit kleiner Teilnehmerzahl unverzichtbar. Um auch solche Einsichten und Befunde für den Prozess der Selbstevaluation des Instituts fruchtbar zu machen, sollte in absehbarer Zeit ein entsprechendes Berichtssystem entwickelt werden.

Anmerkungen

1. Die Zahl der Publikationen zu den theoretischen Ansätzen, den methodischen Problemen und den Erfolgsaussichten der Lehrberichterstattung ist mittlerweile stark angewachsen. Die im Rahmen dieses Berichtes zitierte Literatur ist deswegen keinesfalls vollständig. Sie ist eher von exemplarischem Charakter und dient der Illustration der Argumentationslinien.
2. Der vorliegende Arbeitsbericht richtet sich im wesentlichen an ein sozialwissenschaftlich geschultes Fachpublikum mit Interesse an methodischen Fragen. Das abschliessende Kapitel bemüht sich um eine allgemeinverständliche Zusammenfassung der Analysen und Befunde.
3. Ursprünglich hatten sich 25 Personen für das Seminar eingeschrieben, davon wurden 16 zugelassen. Doch wie erwartet, erwies sich auch diese Zahl als viel zu hoch für das Projektseminar mit seinen spezifischen Arbeitsformen. Die Seminarleitung sah sich deshalb zu einem doppelten Einsatz heraufgefordert: Neben den Plenumsitzungen mussten vier Arbeitsgruppen parallel betreut und koordiniert, die jeweiligen Ergebnisse gebündelt und für das Vorhaben fruchtbar gemacht werden. Es war ausdrückliches Ziel, im Zeitplan zu verbleiben, zu verhindern, dass die Feldphase erst zu Semesterende stattfand. Vielmehr sollten die Teilnehmer/ -innen Gelegenheit erhalten, ausgewählte Daten wenigstens univariat auszuwerten und zu beschreiben. Dies ist gelungen. Die Aufbereitung, Darstellung und Interpretation der Daten in diesem Bericht wurde von der Seminarleitung realisiert.
4. Die von Dippelhofer-Stiem (1983) vertretenen Positionen und Vorschläge sind in der Grundlagenforschung durchaus rezipiert worden. Im Gegensatz dazu ist das methodische Vorgehen von aktuellen Erhebungen in Instituten und Fakultäten zumeist unreflektiert, manchmal von Personen durchgeführt, die mit den Standards der quantitativen empirischen Sozialforschung weniger vertraut sind.
5. Die Begriffe Umwelt und Kontext werden im Rahmen dieses Berichts synonym verwendet.
6. Das vorliegende Instrument stellt in mancherlei Hinsicht eine Kompromißlösung dar. Es sollte aus Kosten- und Kapazitätsgründen 2 Seiten nicht überschreiten. Es sollte getestete Skalen ebenso beinhalten wie - manchmal saloppe - Ideen und Formulierungen, die von seiten der Seminarteilnehmer/ innen vorgetragen wurden. Zugleich war der Seminarleitung daran gelegen, unterschiedliche Formen der Skalierung zu berücksichtigen, um in der Lehrveranstaltung Meßprobleme und statistische Beschränkungen am konkreten Beispiel zu verdeutlichen. Statt eines Pretests wurden diverse Vorlagen im Kreise des Projektseminars diskutiert, die Endfassung erstellte die Seminarleitung.
7. Es ist besonders hervorzuheben, dass alle Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Soziologie sehr aufgeschlossen auf das Vorhaben reagierten und zur Teilnahme bereit waren. Ihnen wurde zugesichert, dass die Daten verschlüsselt und anonymisiert, die Lehrveranstaltungen als Nummern und ohne Nennung der Lehrkraft präsentiert werden. Alle bekundeten das explizite Interesse, Einsicht in „ihre“ Daten zu nehmen.
8. Diese Angaben beruhen auf mündlichen Auskünften der zuständigen Stellen in der Universitätsverwaltung. Sie möglichst differenziert zu generieren scheint auch deshalb schwierig zu sein, weil sich die dort verwendeten Kategorisierungen zumeist mit den Ebenen „Magisterstudiengang“ oder „FGSE“ begnügen. Dies erlaubt es, geschlechts- und semesterspezifische Besonderheiten und ihre Kombinationen für Einzelfächer herauszufiltern. Des weiteren ist der direkte Vergleich mit der Bundesstatistik wegen anderer Kategorienschemata erschwert, Angehörige von Lehramts-, Magister- und Diplomstudiengängen werden in jeweils verschiedener Weise gruppiert, die Anteile von männlichen und weiblichen Studierenden innerhalb einzelner Fächer und Semesterstufen sind nicht immer ausgewiesen. Eigene Berechnungen mit den Daten des bundesweiten, repräsentativen Konstanzer Studie-

rendensurveys 1995 (Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1995) weisen den Anteil männlicher Studenten in der Soziologie von 53% aus. Allerdings umfasst die Stichprobe nur 100 Personen aus diesem Fach.

9. Die Tabellen und Abbildungen geben gerundete Werte wieder. Missing Data wurden auspartialisiert; entsprechend kann bei Gruppenvergleichen N Werte unter 358 annehmen. Die Maßzahlen der zentralen Tendenz und der Streuung sind nach dem jeweiligen Skalenniveau ausgewählt worden.

10. Hier und im folgenden werden im Text hauptsächlich solche Differenzierungen erwähnt, die die das Signifikanzniveau von mindestens 5% erreichen. Der bivariate Vergleich der relativen Häufigkeiten stützt sich auf den χ^2 - Test; für Medianvergleiche wird der Mediantest verwendet (vgl. dazu Lienert/ von Eye 1994).

11. Möglicherweise drückt sich hierin auch die mangelnde Differenzierung im Instrument aus. Dort wurde nicht zwischen erstem und zweitem Hauptfach unterschieden. Es ist somit nicht auszuschliessen, dass dieser Befund durch das Antwortverhalten der im 2. Hauptfach Immatrikulierten hervorgerufen wird. Unabhängig davon bliebe es aus der Perspektive der Lehre diskussionswürdig, wenn die Entscheidung für Soziologie als 2. Hauptfach mit der Konnotation „Ergänzungsfach“ einherginge.

12. Das Assoziationsmaß M versucht die Nachteile, die gängige Beziehungsmaße für ordinale Variablen aufweisen, zu minimieren. Anders als Tau überschreitet es die Grenzen von +1 und -1 nicht, und im Unterschied zu Gamma bildet es die tatsächliche Monotonie eines Zusammenhangs ab. Während Tau Zusammenhänge eher unter-, Gamma sie eher überschätzt, bietet M präzisere Lösungen (vgl. Schulze 1978). Allerdings werden Verknüpfungen, die keine interne Rangreihung zulassen („Ties“) nicht einbezogen.

13. Die Summenskala misst Fachinkonsistenz anhand der Items 2,3,4 der Frage 7; 3= nie an eine Veränderung gedacht, 12= zum Fachwechsel, zur Unterbrechung und zum Abbruch des Studiums entschlossen.

14. Weil die Verteilungen sehr heterogen sind und Frequenzen in den Extremwerten ausweisen, wird als Maßzahl der zentralen Tendenz nicht der arithmetische Mittelwert, sondern der Median herangezogen.

15. Die Teilnehmer/ -innen des Projektseminars, in dessen Rahmen die vorliegende Studie entstand, bestätigten diesen Eindruck.

16. Von allen Fragen des eingesetzten Instruments bereitete offenbar die Einschätzung des Zeitaufwandes für den sonstigen fachbezogenen Arbeitsaufwand sowie die Erwerbstätigkeit die grösste Mühe. Jeweils 6 Prozent der Befragten verweigern die Antwort. Bei den anderen Variablen liegt diese Rate zwischen 0 und 1 Prozent. Neueren, repräsentativen Befunden zufolge erhalten Studierende in den neuen Bundesländern häufiger (und mehr) BAFög als in den alten. Dies hat insbesondere Auswirkungen auf Angehörige unterer sozialer Schichten; in den östlichen Landesteilen gehen sie seltener einer Erwerbstätigkeit nach (Hoffmann 2001).

17. Die Variablen der studentischen Zufriedenheit sind miteinander verbunden. Die Zufriedenheit mit der persönlichen Lebenslage kovariiert mit der bezüglich der Situation als Student/ -in insgesamt (.43) sowie - abgeschwächt - mit der finanziellen Lage (.26). Zugleich bestehen tendenzielle Beziehungen zur Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen (.30), der eingesetzten Zeit (.15), dem Institut (.26), der Lehrveranstaltung (.14), dem Kontakt zur Lehrperson (.12). Die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ist zuvorderst assoziiert mit der hinsichtlich des Instituts (.37) und des Kontakts zur Lehrperson (.37). Hingegen bestehen plausiblerweise keine oder nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen institutsbezogenen Aspekten und der Zufriedenheit mit der eigenen finanziellen Situation.

18. In der vorliegenden Ergebnispräsentation wird unterschieden zwischen den Begriffen „Antwortverweigerung“ im Sinne der Missing Data und „Urteilsverweigerung“ im Sinne von „weiss nicht“. Letzteres wird auch als Meinungslosigkeit oder Stimmenthaltung benannt.
19. Die Struktur der in Frage 4 und Frage 1 simultan erfassten Bewertungen wird in Kapitel 3.3 und 3.4 erörtert. Alle Analysen zur Skalenstruktur partialisieren die Kategorie „weiss nicht“ aus.
20. Den nachträglichen Diskussionen im Projektseminar war zu entnehmen, dass das Wort „Skript“ vielen unbekannt ist.
21. Die Ist- Soll- Konfigurationen beziehen sich hier wie im folgenden stets nur auf Befragte, die tatsächlich beide Dimensionen miteinander verknüpft haben. Deshalb sind die Zellbesetzungen in den Ausprägungen der Beschreibungen zum Teil geringer als in den Grundverteilungen.
22. Die Summenskala über die bewertenden Urteile zum fachlichen Können der Lehrenden (Fachkompetenz Soll) nimmt die zustimmende Haltung („richtig“) zum Ausgangspunkt und stellt sie den zusammengefassten kritischen Stellungnahmen („zu wenig“, „zu viel“) gegenüber. Der Skalenwert 8 bedeutet, in allen Items „richtig“, 16 heisst, in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert. Die Summenskala über die bewertenden Urteile zu den Ressourcen (Rahmenbedingungen Soll) beginnt umgekehrt mit der kritischen Einschätzung „unangenehm“ und stellt sie der indifferenten bzw. zustimmenden Haltung („egal“ und „angenehm“) gegenüber. Der Skalenwert 4 bedeutet, in allen Items „unangenehm“, 8 heisst, in allen Items „egal“ oder „angenehm“ codiert.
23. Weil der Anteil der „Meinungslosen“ zum Setting einer Lehrveranstaltung gehört, ist er in den Prozentangaben zu den Grundverteilungen nicht auspartialisiert.
24. Um die Einflussquellen zu ermitteln, wurden alle Variablen den studentischen Daseins jeweils gesondert mit den Variablen der Struktur- und Prozessqualität kreuztabelliert (Medianvergleich). Im folgenden werden nur solche Effekte ausführlicher dargestellt, die sich signifikant in den Summenskalen niederschlagen. Die dabei in der textlichen Darstellung verwendeten Begriffe Einflussquellen oder Wirkgrössen folgenden dem operationalen Modell der Gesamtuntersuchung. Sie unterstellen keine Ursache -Wirkung - Kausalität; die aufgefundenen Beziehungen sind auch in umgekehrter Richtung denkbar.
25. Dies kann auch als Effekt der zweistufigen nominalen Skalierung gedeutet werden, die den Befragten eine Entweder- Oder- Position abverlangt und deshalb Differenzierungen zwischen Teilstichproben forciert.
26. Die Befunde zu den einzelnen Lehrveranstaltungen sind ausführlich dargelegt in den Tabellen (A9 ff) und Abbildungen (A4 ff) des Anhangs. Um den Text nicht zu überfrachten, wird auf die extensive Wiedergabe von Zahlen verzichtet.
27. Die zu den einzelnen Lehrveranstaltungen vorgestellten Befunde sind vergleichend in den Abbildungen im Kapitel 4.2 dargestellt.
28. Aus methodologischer Sicht sind dieser Annäherungsweise Grenzen gesetzt. Bedingt durch relativ kleine Fallzahlen je Veranstaltung – der Rücklauf betrug zwischen 84 und 54 auswertbaren Fragebögen – und zum Teil hohen Streuwerten verharren die Auswertungen zumeist auf der Ebene der Deskription, das Erreichen inferenzstatistischer Signifikanzniveaus bleibt fallweise die Ausnahme.
29. Schließlich gilt es, Veranstaltung 5 bei Konstanthaltung der Kriterien im Rahmen dieser vergleichenden Betrachtung auszuschließen, ein(e) Neuimmatrikulierte(r) steht 67 Höhersemestrigen gegenüber.

30. Die Dichotomisierung der Variable „Fachkompetenz“ stellt hierbei wohlgerne ein absolutes Kriterium dar. Nicht der veranstaltungsspezifische Maximalgrad an Fachkompetenz war Einteilungskriterium sondern vielmehr die potentiell erwartbaren maximalen Einschätzungen aufgrund der Fragebogenskalierung, wodurch eine Vergleichbarkeit über die Veranstaltungsgrenzen hinweg geschaffen ist.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULFORSCHUNG (1995) Datenalmanach 1993 - 1995. Studierende in den alten und neuen Bundesländern. Erfahrungen und Orientierungen. Universität Konstanz.
- BARGEL, T. (1990) Arbeitskultur und Qualität der Lehre in den Sozialwissenschaften. Eine Kritik aus studentischer Sicht. In: Kolbe, N./ Sommerkorn, J. (Hrsg) Lehren und Lernen in der Soziologie. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. 23-48. Berlin: Edition Sigma.
- BARGEL, T./ MULTRUS, F./ RAMM, M. (1996) Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. (Hrsg Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). Bonn.
- BARGEL, T./ RAMM, M./ MULTRUS, F. (1999) Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. (Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn.
- BARZ, A./ CARSTENSEN, D./ REISSERT, R. (1997) Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung. Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis. Arbeitspapier 13 von CHE und HIS. Hannover.
- BORG, I./ STAUFENBIEL, T. (1997) Theorien und Methoden der Skalierung. Eine Einführung. Bern: Huber.
- BÜLOW- SCHRAMM, M./ REISSERT, R. (1993) Evaluation der Lehre in Deutschland - eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. Beiträge zur Hochschulforschung, 4, 393-406.
- BURKHARDT, A. (2001) Prägend bis marginal - zur Position von Mädchen und Frauen in Bildung und Wissenschaft. In: Böttcher, W./ Klemm, K./ Rauschenbach, T. (Hrsg) Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. 303-330. Weinheim: Juventa.
- DIPPELHOFER-STIEM, B. (1983) Hochschule als Umwelt. Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde. Weinheim: Beltz.
- GESCHÄFTSSTELLE EVALUATION der Universitäten NRW (Hrsg) (2000) Reform von Innen. Ein Anstoß zur Weiterentwicklung und zur Umsetzung von Evaluationskonzepten. Tagung der Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW an der Universität Dortmund vom 1. bis 2. Juli 1998. München: Hampp.
- HAGE el, N. (1996) Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente, Grundlagen. (Hrsg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). Bonn.
- HIS (2001) EvaNet- Newsletter. Online-Informationen zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen. <http://evanet.his.de>.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2000) Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Projekt Qualitätssicherung. Dokumente & Informationen. Bonn.
- HOFFMANN, B. (2001) Soziale Ungleichheit an der Hochschule. Zur sozialen Herkunft und Studienfinanzierung von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland im WS 97/ 98. Eine quantitativ-empirische Untersuchung. Magisterarbeit am Institut für Soziologie. Universität Magdeburg.
- KREITZ, R. (1997) Studium und Lehre aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse der Befragung von Studierenden an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto- von- Guericke- Universität im Wintersemester 1996/ 97. Universität Magdeburg.

- KROMREY, H. (1994) Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. (Hrsg) Universität und Lehre - Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung. 91-114. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- KRUSE, L. (1990) Raum und Bewegung. In: Kruse, L./ Graumann, C.-F./ Lantermann, E.-D. (Hrsg) Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 313-324. München: Psychologie Verlags Union.
- LAZARSELD, P./ HENRY, N. (1968) Latent structure analysis. Boston: University Press.
- LIENERT, G./ von EYE, A. (1994) Erziehungswissenschaftliche Statistik. Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim: Beltz.
- MAROTZKI, W. (1995) Erster Lehrbericht der Otto- von Guericke- Universität Magdeburg. Universität Magdeburg.
- PREIBER, R. (1993) Evaluation der Lehre als symbolische Politik? Bewertungen von Lehrveranstaltungen als der Studienreform vorläufig letzte Etappe. Beiträge zur Hochschulforschung, 4, 495-524.
- REUBAND, K.-H. (2000) „Pseudo- Opinions“ in Bevölkerungsumfragen. Wie die Bürger fiktive Politiker beurteilen. ZA-Information Nr. 46, 26-38.
- RICHTER, R. (Hrsg) (1994) Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation. Neuwied: Luchterhand.
- RINDERMAN, H. (1999) Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Forschungsstand und Implikationen. Manuskript des Vortrages auf dem Symposium „Evaluierung an der Universität - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck“. Österreichische Gesellschaft für Psychologie, KFU Graz.
- RINDERMAN, H./ AMELANG, M. (1994) Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE) Heidelberg: Asanger.
- SANDT, B. (1998) Das Studium und die Lehre aus der Sicht der Studierenden. Auswertung der Befragung der Studentinnen und Studenten der Ott- von- Guericke- Universität Magdeburg. Universität Magdeburg.
- SCHNITZER, K./ ISSERSTEDT, W./ MÜßIG- TRAPP, P./ SCHREIBER, J. (1998) Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul- Informations- System. (Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn.
- SCHULZE; G. (1978) Rangkorrelation bei soziologischen Normaldaten. Ein Ansatz zur Überwindung der Schwächen von Tau und Gamma. Zeitschrift für Soziologie, 7, 3, 267-272.
- WEBLER, W.-D. (1993) Evaluation der Lehre: Praxiserfahrungen und Methodenhinweise. Beiträge zur Hochschulforschung, 4, 407-428.
- WISSENSCHAFTSRAT (1996) Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin.
- WOLTER, A. (1996) Qualität und Evaluation der Hochschullehre. Ein Beitrag zur aktuellen Debatte in Sachsen. Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, 45, 3, 46-58.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Im Text

Tabelle 1

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung

Tabelle 2

Hauptfach, Semesterzahl und fachliche Vorerfahrungen der Befragten im geschlechtsspezifischen Vergleich.

Tabelle 3

Fachidentifikation von Studierenden im Haupt- und Nebenfach

Tabelle 4

Wechselneigung der Studentinnen und Studenten

Tabelle 5

Wöchentliches Zeitbudget der Befragten. Erstsemestrige und Höhersemestrige im Vergleich

Tabelle 6

Strukturelle Zusammenhänge zwischen den Variablen der wahrgenommenen fachlichen Kompetenz der Lehrperson

Tabelle 7

Strukturelle Zusammenhänge zwischen den Variablen der didaktischen Kompetenz der Lehrperson

Tabelle 8

Die allgemeinen Rahmenbedingungen: Konfigurationen von Beschreibung und Bewertung

Tabelle 9

Signifikante Beziehungen zwischen Semesterzahl, fachlichen Vorerfahrungen und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität

Tabelle 10

Signifikante Beziehungen zwischen der studentischen Fachkonsistenz und Indikatoren der Prozessqualität

Tabelle 11

Signifikante Beziehungen zwischen Aspekten der Zufriedenheit und Indikatoren der Prozessqualität

Tabelle 12

Die beschriebene und bewertete Fachkompetenz der Lehrenden in ihrer Beziehung zu den didaktischen Fähigkeiten nach Lehrveranstaltungen

Tabelle 13

Die Beziehung zwischen beschriebener Fachkompetenz und den Aspekten didaktischer Fähigkeiten der Lehrenden im Veranstaltungsvergleich

Abbildung 1

Das operationale Modell der Untersuchung

Abbildung 2

Zufriedenheit der Studierenden in Abhängigkeit von der Fachkonsistenz

Abbildung 3

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden - Beschreibung und zustimmende Bewertung

Abbildung 4

Die Beziehung zwischen beschriebener Fachkompetenz und den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden

Abbildung 5

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson

Abbildung 6

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson

Abbildung 7

Die räumliche Ausstattung – Eine vergleichende Darstellung über die Lehrveranstaltungen

Abbildung 8

Ressourcen im Hintergrund – Eine vergleichende Darstellung über die Lehrveranstaltungen

Abbildung 9

Inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen des Lehrverhaltens in der Beschreibung nach Lehrveranstaltungen

Abbildung 10

Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik der Lehrenden nach Lehrveranstaltungen

Abbildung 11

Zufriedenheitsaspekte in der Beurteilung der Studierenden nach besuchter Lehrveranstaltung

Im Anhang

Tabelle A1

Strukturelle Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität

Tabelle A2

Die allgemeinen Rahmenbedingungen in ihrer Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden

Tabelle A3

Die Bewertung der allgemeinen Rahmenbedingungen in ihrer Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden

Tabelle A4

Die beschriebene und bewertete Fachkompetenz der Lehrenden in ihrer Beziehung zu den didaktischen Fähigkeiten

Tabelle A5

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden: Konfigurationen von Beschreibung und Bewertung

Tabelle A6

Signifikante Beziehungen zwischen Wechselneigung und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität

Tabelle A7

Signifikante Beziehungen zwischen Zeitbudget und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität

Tabelle A8

Signifikante Beziehungen zwischen Aspekten der Zufriedenheit und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität

Tabelle A9

Hauptfach, Semesterzahl, Sozialdaten und fachliche Vorerfahrungen der Befragten nach Veranstaltungen

Tabelle A10

Die allgemeinen Rahmenbedingungen: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstaltungsvergleich

Tabelle A11

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstaltungsvergleich

Tabelle A12

Beziehungen zwischen Semesterzahl, fachlichen Vorerfahrungen sowie studentischer Fachkonsistenz und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität im Veranstaltungsvergleich

Tabelle A13

Beschreibung und Bewertung der allgemeinen Rahmenbedingungen in ihrer Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden im Veranstaltungsvergleich

Tabelle A14

Signifikante Beziehungen zwischen Aspekten der Zufriedenheit und Indikatoren der Prozessqualität im Veranstaltungsvergleich

Abbildung A1

Die Beziehung zwischen den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden und der beschriebenen fachlichen Kompetenz

Abbildung A2

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson und der beschriebenen fachlichen Kompetenz

Abbildung A3

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson und der didaktischen Kompetenz

Abbildung A4.1 – 4.5

Die Beziehung zwischen studentischer Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson

Abbildung A5.1 – 5.5

Die Beziehung zwischen studentischer Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson

Abbildung A6

Facetten der Fachkompetenz in der Übersicht – eine vergleichende Rangreihung über die evaluierten Lehrveranstaltungen

Abbildung A7

Facetten der didaktischen Kompetenz in der Übersicht – eine vergleichende Rangreihung über die evaluierten Lehrveranstaltungen

Tabelle A1

Strukturelle Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität. Produkt-Moment-Korrelationen der Summenskalen (N 358).

	1	2	3	4	5	6
Rahmenbedingungen, Ist	1.00					
Rahmenbedingungen, Soll ^b	.62	1.00				
Raumverhältnisse ^c	.11	.19	1.00			
Fachkompetenz Lehrende, Ist ^d	.08	.08	-.02	1.00		
Fachkompetenz Lehrende, Soll ^e	-.02	-.14	-.03	-.71	1.00	
Didaktische Fähigkeiten Lehrende ^f	.06	-.02	-.05	.55	-.49	1.00

a: 4 – 12; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = in allen Items „trifft zu“ codiert.

b: 4 – 8; 4 = in allen Items „unangenehm“, 8 = in allen Items „egal“ oder „angenehm“ codiert.

c: 5 – 10; 5 = in allen Items „unzureichend“, 10 = in allen Items „angemessen“ codiert.

d: 8 – 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert.

e: 8 – 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert.

f: 10 – 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert.

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg.

Tabelle A2

Die allgemeinen Rahmenbedingungen in ihrer Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden. Mediane und mittlere Quartilsabstände der Summenskalen (N 358).

	Beschreibung der allgemeinen Rahmenbedingungen als eher ... ^a				p
	ungünstig (N 147)		günstig (N 210)		
	Med	mQ	Med	mQ	
Beschreibung der räumlichen Gegebenheiten ^b	7,8	1,0	8,1	1,0	
<i>Beschreibung</i> der Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	19,5	2,0	19,7	1,9	
<i>Bewertung</i> der Fachkompetenz der Lehrpersonen ^d	10,6	1,8	10,8	1,8	
Beschreibung der didaktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen	17,3	1,6	17,4	1,9	

a: Summenskala Fr. 4; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = „trifft zu“; Dichotomisierung: 4 – 8/ 9 – 12.

b: Summenskala Fr. 3; 5 = in allen Items „unzureichend“, 10 = in allen Items „angemessen“ codiert.

c: Summenskala Fr. 1; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert.

d: Summenskala Fr. 1; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert.

e: Summenskala Fr. 2; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert.

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg.

Tabelle A3

Die *Bewertung* der allgemeinen Rahmenbedingungen in ihrer Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden. Mediane und mittlere Quartilsabstände der Summenskalen (N 358).

Beschreibung der Räume ^b	<i>Bewertung</i> der allgemeinen Rahmenbedingungen als eher ^a				
	unangenehm (N 121)		egal oder angenehm (N 232)		p
	Med	mQ	Med	mQ	
Beschreibung der Räume ^b	7,6	0,8	8,3	1,1	*
Beschreibung der Fachkompetenz ^c	19,1	1,9	20,0	1,9	*
Bewertung der Fachkompetenz ^d	11,2	1,8	10,5	1,8	*
didaktische Fähigkeiten ^e	16,9	1,5	17,8	1,9	

a: Summenskala Fr. 4; 4 = in allen Items „unangenehm“, 8 = „egal“ oder „angenehm“. Dichotomisierung: 4 – 6/ 7 – 8.

b: Summenskala Fr. 3; 5 = in allen Items „unzureichend“, 10 = in allen Items „angemessen“ codiert.

c: Summenskala Fr. 1; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert.

d: Summenskala Fr. 1; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert.

e: Summenskala Fr. 2; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert.

* $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg.

Tabelle A4

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden: Konfigurationen von Beschreibung und Bewertung. Angaben in Prozent (N 358).

<i>Beschreibung:</i> Der/ die Lehrende ...			<i>Bewertung</i> als ...			
			zu wenig	richtig	zu viel	
ist umfassend auf diese Lehrveranstaltung vorbereitet	trifft nicht zu	(N -)	-	-	-	
	teils-teils	(N 37)	72	28	-	
	trifft zu	(N 308)	1	93	6	**
verfügt über aktuelles Fachwissen	trifft nicht zu	(N 2)	-	-	-	
	teils-teils	(N 57)	62	38	-	
	trifft zu	(N 268)	1	98	1	**
stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	trifft nicht zu	(N 26)	100	-	-	
	teil- teils	(N 182)	82	15	4	
	trifft zu	(N 143)	7	91	2	**
stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	trifft nicht zu	(N 45)	98	2	-	
	teils-teils	(N 183)	60	38	3	
	trifft zu	(N 94)	2	92	6	**
zeigt den Zusammenhang theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	trifft nicht zu	(N 25)	91	9	-	
	teils-teils	(N 146)	67	33	1	
	trifft zu	(N 173)	5	95	1	**
spricht über Fragen der eigenen Forschung	trifft nicht zu	(N 110)	81	19	-	
	teils-teils	(N 101)	44	54	1	
	trifft zu	(N 87)	6	88	6	**
beantwortet studentische Fragen erschöpfend	trifft nicht zu	(N 28)	75	20	5	
	teils-teils	(N 135)	61	36	3	
	trifft zu	(N 149)	1	94	6	**
stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	trifft nicht zu	(N 33)	90	10	-	
	teils-teils	(N 148)	62	37	2	
	trifft zu	(N 156)	8	90	2	**

** $p \leq 0.01$ (Chi²-Test); Prozentuierung zeilenweise

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A5

Die *beschriebene* und *bewertete* Fachkompetenz der Lehrenden in ihrer Beziehung zu den didaktischen Fähigkeiten. Mediane und mittlere Quartilsabstände der Summenskala (N 358).

		Summenskala Didaktische Fähigkeiten ^a			
		N	Med	mQ	p
<i>Beschreibung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^b	unterdurchschnittlich	219	16,3	1,8	
	überdurchschnittlich	139	18,6	1,2	**
<i>Bewertung</i> Fachkompetenz der Lehrpersonen ^c	unterdurchschnittlich	226	18,1	1,5	
	überdurchschnittlich	128	15,6	1,8	**

a: Summenskala; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert.

b: Summenskala; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert; Dichotomisierung 8-20/ 21-24

c: Summenskala; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“; Dichotomisierung 8-11/12-16

** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg.

Tabelle A6

Signifikante Beziehungen zwischen Wechselneigung und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität. Mediane und mittlere Quartilsabstände der Summenskalen (N 358).

	N	Med	mQ	p
Erwägung <i>Ortswechsel</i> und Rahmenbedingungen, Soll ^a				
nie erwogen	185	7,3	1,0	
schon einmal erwogen	171	6,9	1,0	*
Erwägung <i>Ortswechsel</i> und Fachkompetenz, Soll ^b				
nie erwogen	185	10,2	1,8	
schon einmal erwogen	171	11,1	1,7	**
Erwägung <i>Studienabbruch</i> und Fachkompetenz, Ist ^c				
nie erwogen	288	19,9	1,9	
schon einmal erwogen	67	19,0	1,8	*
Erwägung <i>Studienabbruch</i> und Fachkompetenz, Soll ^b				
nie erwogen	288	10,6	1,8	
schon einmal erwogen	67	11,3	1,5	*

a: 4 – 12; 4 = in allen Items „unangenehm“, 8 = in allen Items „egal“ oder „angenehm“ codiert

b: 8 – 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

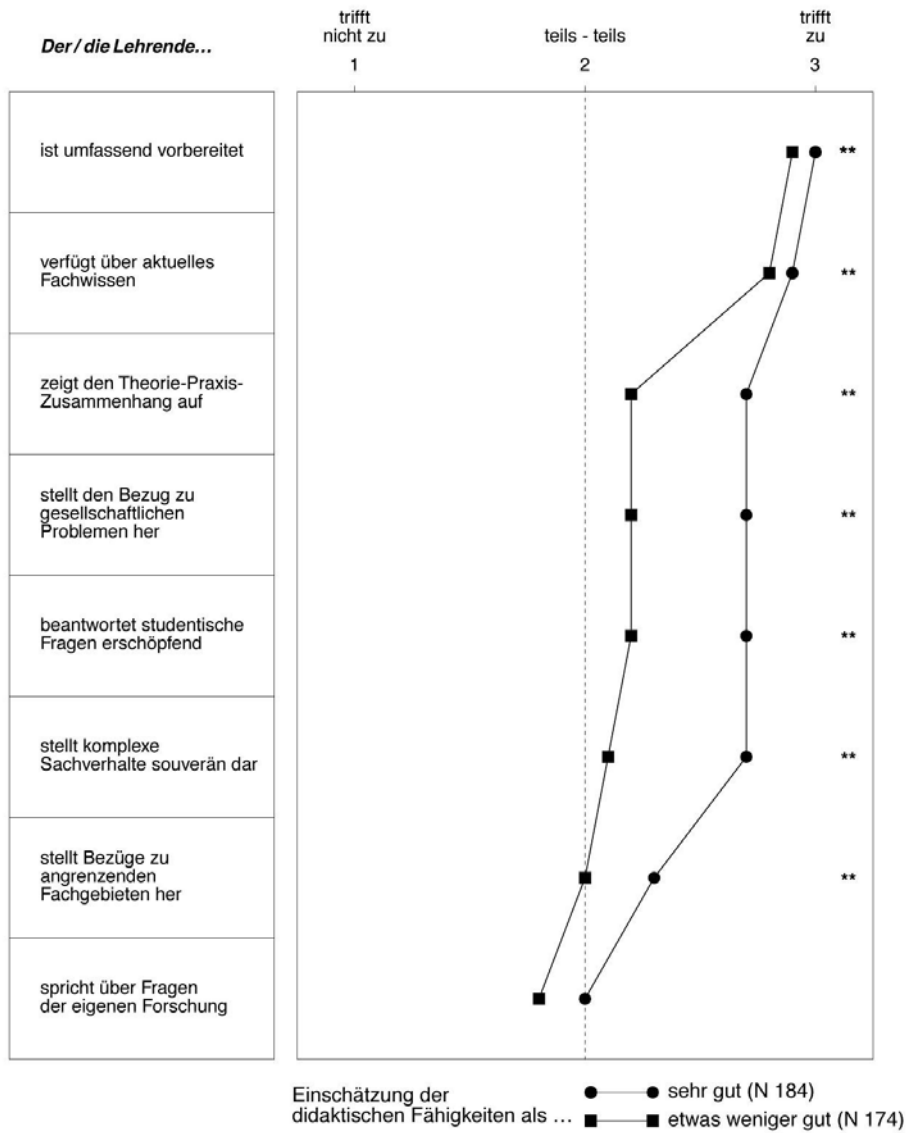
c: 8 - 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung A1

Die Beziehung zwischen den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden^a und der beschriebenen fachlichen Kompetenz.
Mediane (N 358).



a: Summenskala;
10 = in allen Items "nein", 20 = in allen Items "ja" codiert
Dichotomisierung: 10-17 / 18-20

** p ≤ 0.01 (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A7

Signifikante Beziehungen zwischen Zeitbudget^a und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität. Mediane und mittlere Quartilsabstände (N 358).

	N	Med	mQ	p
<i>Zeit Selbststudium</i> und didaktische Fähigkeiten ^b				
Zeit überdurchschnittlich	162	17,8	1,8	
Zeit unterdurchschnittlich	183	17,0	1,7	*
<i>Regelmäßigkeit</i> des Besuchs ^c und Fachkompetenz, Ist ^c				
regelmäßig	319	19,8	1,9	
unregelmäßig	37	18,6	2,2	*
<i>Regelmäßigkeit</i> des Besuchs und Fachkompetenz, Soll ^c				
regelmäßig	319	10,6	1,8	
unregelmäßig	37	11,2	1,3	*
<i>Sonstiger Fachaufwand</i> und Rahmenbedingungen, Soll ^d				
Zeit überdurchschnittlich	167	6,9	1,0	
Zeit unterdurchschnittlich	171	7,3	0,9	*
<i>Zeit Tutorien</i> und Rahmenbedingungen, Ist ^e				
Zeitbudget überdurchschnittlich	158	9,4	1,1	
Zeitbudget unterdurchschnittlich	185	8,6	1,3	**
<i>Zeit Tutorien</i> und Rahmenbedingungen, Soll ^f				
Zeitbudget überdurchschnittlich	158	7,4	0,9	
Zeitbudget unterdurchschnittlich	185	6,9	1,0	**

a: Alle Variablen sind intervallskaliert; Dichotomisierung beim Median

b: 10 – 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

c: Nominale Skalierung mit 2 Merkmalsausprägungen

d: 4 - 8; 4 = in allen Items „unangenehm“, 8 = in allen Items „egal“ oder „angenehm“ codiert

e: 4 - 12; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = in allen Items „trifft zu“ codiert

f: 8 - 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

* $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A9

Signifikante Beziehungen zwischen Aspekten der Zufriedenheit^a und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität. Mediane und mittlere Quartilsabstände der Summenskalen (N 358).

	N	Med	mQ	p
Zufriedenheit mit der <i>Situation als Student allgemein</i> und ...				
Fachkompetenz Lehrende, Ist ^b				
geringere Zufriedenheit	192	19,0	2,0	
hohe Zufriedenheit	165	20,5	1,8	**
Fachkompetenz Lehrende, Soll ^c				
geringere Zufriedenheit	192	11,0	1,8	
hohe Zufriedenheit	165	10,3	1,7	*
räumliche Bedingungen ^d				
geringere Zufriedenheit	192	7,9	1,2	
hohe Zufriedenheit	165	8,1	0,9	*
Zufriedenheit mit eigenem <i>Zeiteinsatz</i> fürs Studium und ...				
allgemeine Rahmenbedingungen, Ist ^e				
geringere Zufriedenheit	225	8,7	1,2	
hohe Zufriedenheit	132	9,3	1,1	**

a: Ordinalskalierte Antwortvorgaben; Dichotomisierung jeweils 1-3/ 4-

b: 8 - 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

c: 8 - 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

d: 5 - 10; 5 = in allen Items „unzureichend“, 10 = in allen Items „angemessen“ codiert

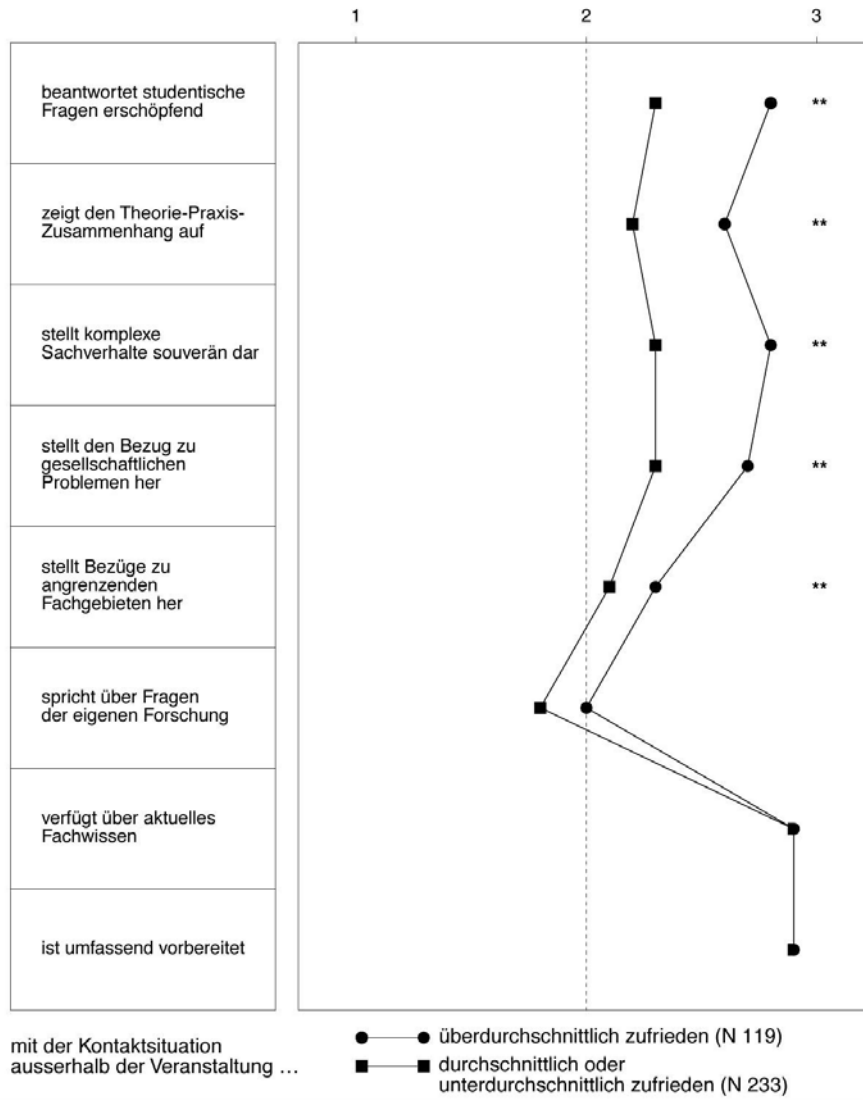
e: 4 - 12; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = in allen Items „trifft zu“ codiert

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung A2

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson^a und der beschriebenen fachlichen Kompetenz. Mediane (N 358).



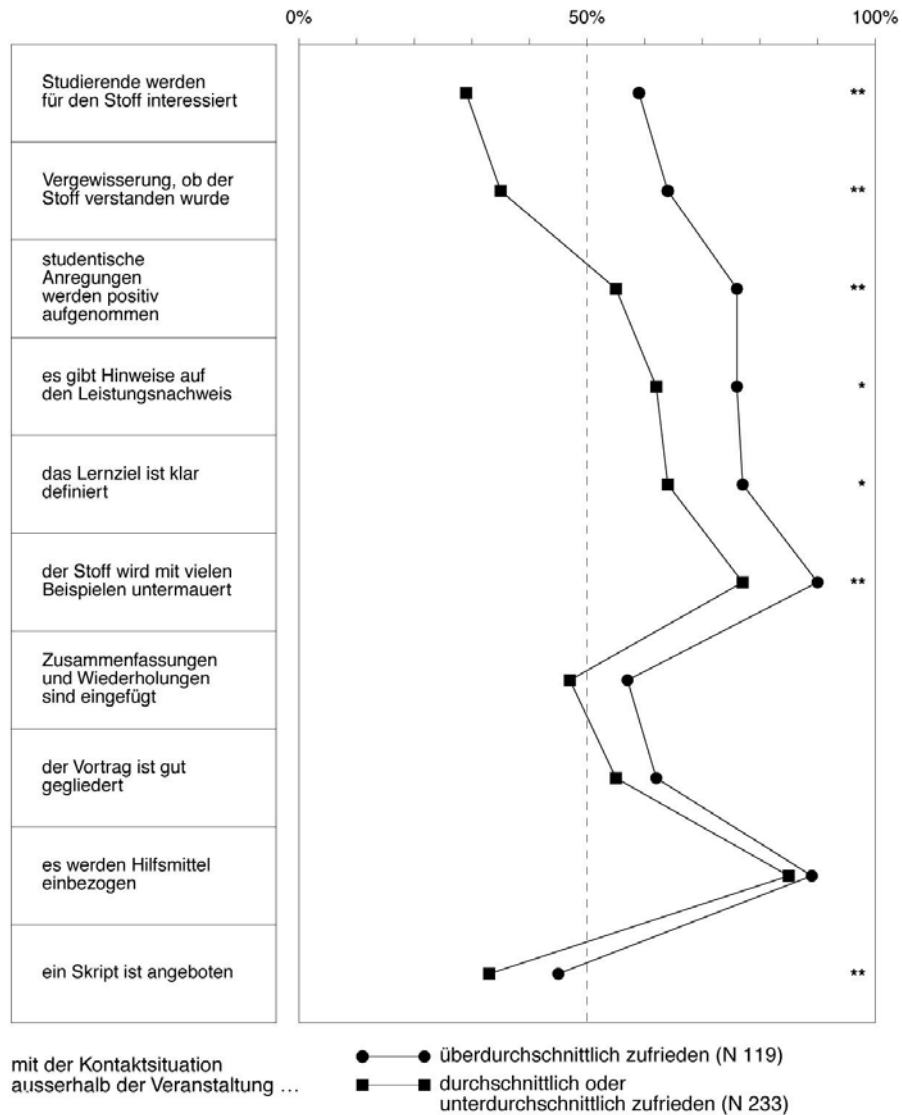
a: Dichotomisierung 1-3 / 4-5

** p ≤ 0.01 (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung A3

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson^a und der didaktischen Kompetenz.
Angaben in Prozent (N 358).



a: Dichotomisierung 1-3 / 4-5
** p ≤ 0.01; * p ≤ 0.05 (Mediantest)

Tabelle A9

Hauptfach, Semesterzahl, Sozialdaten und fachliche Vorerfahrungen der Befragten nach Veranstaltungen (LV).
Arithmetische Mittelwerte bzw. Prozentverteilungen.

	Σ (N 358)	Studentinnen (N 283)	Studenten (N 73)	p
LV 1	84	89 % [73]	11 % [9]	
LV 2	54	85 % [46]	15 % [8]	
LV 3	79	72 % [57]	28 % [22]	
LV 4	72	74 % [53]	26 % [19]	
LV 5	69	78 % [54]	22 % [15]	*
Hauptfach Soziologie	75%	75%	75%	
LV 1	78%	78%	75%	
LV 2	87%	87%	87%	
LV 3	79%	81%	73%	
LV 4	65%	64%	67%	
LV 5	68%	65%	80%	
Semesterzahl (arithmetischer Mittelwert)	2,9	2,9	2,8	
LV 1	2,5	2,4	2,3	
LV 2	2,5	2,5	2,0	
LV 3	3,0	2,9	3,3	
LV 4	1,4	1,4	1,2	
LV 5	5,3	5,3	4,9	
Geburtsjahr (arithmetischer Mittelwert)	79,1	79,3	78,6	**
LV 1	79,6	79,6	79,2	
LV 2	79,6	79,6	79,3	
LV 3	78,6	78,8	78,0	
LV 4	80,2	80,3	79,7	
LV 5	77,7	77,78	77,5	
Familienstand				
- fest liiert	58%	63%	38%	
- Single	41%	36%	60%	**
LV 1	65%	64%	67%	
	35%	36%	33%	
LV 2	53%	61%	0%	
	45%	37%	100%	
LV 3	56%	67%	41%	
	39%	33%	55%	
LV 4	50%	60%	21%	
	50%	40%	79%	
LV 5	61%	63%	53%	
	38%	37%	40%	
Fachliche Vorerfahrungen				
- Erwerb der Hochschulreife	52%	63%	12%	
- anderes Studium	16%	17%	12%	
- Berufsausbildung/ -tätigkeit	6%	4%	14%	
- Zivil-, Wehrdienst, soziales Jahr	15%	5%	55%	**
LV 1	52%	59%	0%	
LV 1	20%	19%	22%	
LV 1	6%	6%	11%	
LV 1	9%	4%	44%	
LV 2	56%	65%	0%	
LV 2	20%	24%	0%	
LV 2	4%	0%	25%	
LV 2	11%	0%	75%	
LV 3	41%	55%	5%	
LV 3	14%	14%	14%	
LV 3	10%	7%	10%	
LV 3	24%	11%	59%	
LV 4	54%	70%	11%	
LV 4	14%	13%	16%	
LV 4	4%	0%	16%	
LV 4	19%	6%	58%	
LV 5	62%	69%	40%	
LV 5	11%	13%	7%	
LV 5	4%	6%	0%	
LV 5	12%	4%	40%	**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ (Chi²-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A10

Die allgemeinen Rahmenbedingungen: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstungsvergleich.
Angaben in Prozent.^a

			N	unan- genehm	egal	ange- nehm	p
Die für die Lehrveranstaltung benötigte Literatur ist in der Bibliothek verfügbar	LV ^b 1	trifft nicht zu	9	78	11	11	
		teils-teils	53	73	21	6	
		trifft zu	22	0	10	90	**
	LV 2	trifft nicht zu	0	0	0	0	
		teils-teils	29	64	18	18	
		trifft zu	25	0	0	100	**
	LV 3	trifft nicht zu	4	100	0	0	
		teils-teils	43	56	30	14	
		trifft zu	32	0	13	88	**
	LV 4	trifft nicht zu	6	67	17	17	
		teils-teils	30	60	20	20	
		trifft zu	34	0	9	91	**
	LV 5	trifft nicht zu	11	70	30	0	
		teils-teils	37	56	31	14	
		trifft zu	19	0	5	95	**
Bei Bedarf kann kurzfristig auf das Angebot des Rechenzentrums zurückgegriffen werden	LV 1	trifft nicht zu	17	81	13	16	
		teils-teils	28	25	54	21	
		trifft zu	36	6	23	71	**
	LV 2	trifft nicht zu	13	62	39	0	
		teils-teils	25	30	57	13	
		trifft zu	13	0	23	77	**
	LV 3	trifft nicht zu	24	63	38	0	
		teils-teils	26	24	64	12	
		trifft zu	26	0	12	89	**
	LV 4	trifft nicht zu	12	75	25	0	
		teils-teils	21	20	71	20	
		trifft zu	35	0	11	89	**
	LV 5	trifft nicht zu	22	52	48	0	
		teils-teils	20	15	75	10	
		trifft zu	24	0	25	75	**
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung der Mitarbeit und zur Erstellung von Referaten stehen zur Verfügung	LV 1	trifft nicht zu	7	100	0	0	
		teils-teils	30	50	30	20	
		trifft zu	46	4	7	89	**
	LV 2	trifft nicht zu	9	67	33	0	
		teils-teils	26	26	44	20	
		trifft zu	19	0	11	89	**
	LV 3	trifft nicht zu	6	67	17	17	
		teils-teils	38	32	50	18	
		trifft zu	33	3	6	91	**
	LV 4	trifft nicht zu	18	44	56	0	
		teils-teils	35	27	47	27	
		trifft zu	13	0	8	92	**
	LV 5	trifft nicht zu	10	40	60	0	
		teils-teils	26	57	58	15	
		trifft zu	29	0	14	86	**

Fortsetzung Tabelle A10 auf der folgenden Seite

Fortsetzung Tabelle A10

Die allgemeinen Rahmenbedingungen: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstungsvergleich.
Angaben in Prozent.^a

			N	unan- genehm	egal	ange- nehm	p
Die Anzahl der angebotenen Tutorien zur Ergänzung dieser Lehrveranstaltung ist ausreichend	LV 1	trifft nicht zu	37	54	41	5	**
		teils-teils	16	44	37	19	
		trifft zu	31	0	19	81	
	LV 2	trifft nicht zu	43	51	49	0	n.s.
		teils-teils	6	33	50	17	
		trifft zu	2	0	50	50	
	LV 3	trifft nicht zu	19	63	32	5	**
		teils-teils	14	21	64	14	
		trifft zu	44	0	11	99	
	LV 4	trifft nicht zu	2	50	0	50	n.s.
		teils-teils	2	50	50	0	
		trifft zu	67	2	13	85	
	LV 5	trifft nicht zu	28	54	42	4	**
		teils-teils	13	50	50	0	
		trifft zu	27	0	41	59	

a: Prozentuierung zeilenweise

b: LV = Lehrveranstaltung

** p < 0.01 (Chi²-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A11

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstaltungsvergleich.
Angaben in Prozent.^a

<i>Beschreibung:</i> Der/ die Lehrende...			N	<i>Bewertung</i> als ...			p
				zu wenig	richtig	zu viel	
ist umfassend auf diese Lehrveranstaltung vorbereitet	LV 1	trifft nicht zu	0	0 [0] ^b	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	5	75 [72]	25 [28]	0 [0]	
		trifft zu	76	0 [1]	87 [93]	13 [6]	**
	LV 2	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	1	0 [72]	100 [28]	0 [0]	
		trifft zu	53	0 [1]	98 [93]	2 [6]	n.s. **
	LV 3	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	4	50 [72]	50 [28]	0 [0]	
		trifft zu	70	2 [1]	94 [93]	4 [6]	* **
	LV 4	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	16	93 [72]	7 [28]	0 [0]	
		trifft zu	54	2 [1]	94 [93]	4 [6]	** **
	LV 5	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	11	56 [72]	44 [28]	0 [0]	
		trifft zu	55	2 [1]	96 [93]	2 [6]	** **
verfügt über aktuelles Fachwissen	LV 1	trifft nicht zu	1	0 [0]	100 [0]	0 [0]	
		teils-teils	13	44 [62]	56 [38]	0 [0]	
		trifft zu	59	0 [1]	100 [98]	0 [1]	**
	LV 2	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	3	33 [62]	67 [38]	0 [0]	
		trifft zu	49	0 [1]	98 [98]	2 [1]	n.s. **
	LV 3	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	17	67 [62]	33 [38]	0 [0]	
		trifft zu	53	0 [1]	98 [98]	2 [1]	** **
	LV 4	trifft nicht zu	1	100 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	19	75 [62]	25 [38]	0 [0]	
		trifft zu	47	2 [1]	98 [98]	0 [1]	** **
	LV 5	trifft nicht zu	0	0 [0]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	5	50 [62]	50 [38]	0 [0]	
		trifft zu	60	2 [1]	97 [98]	2 [1]	* **
stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	LV 1	trifft nicht zu	0	0 [100]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	38	71 [82]	29 [15]	0 [4]	
		trifft zu	43	9 [7]	91 [91]	0 [2]	**
	LV 2	trifft nicht zu	1	100 [100]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	17	88 [82]	6 [15]	6 [4]	
		trifft zu	36	0 [7]	94 [91]	6 [2]	** **
	LV 3	trifft nicht zu	8	100 [100]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	39	76 [82]	21 [15]	3 [4]	
		trifft zu	29	0 [7]	100 [91]	0 [2]	** **
	LV 4	trifft nicht zu	6	100 [100]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	45	84 [82]	8 [15]	8 [4]	
		trifft zu	21	15 [7]	80 [91]	5 [2]	** **
	LV 5	trifft nicht zu	11	100 [100]	0 [0]	0 [0]	
		teils-teils	43	90 [82]	7 [15]	2 [4]	
		trifft zu	14	15 [7]	85 [91]	0 [2]	** **

Fortsetzung der Tabelle A11 auf der folgenden Seite

Fortsetzung Tabelle A11

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstaltungsvergleich.
Angaben in Prozent.^a

			N	<i>Bewertung</i> als ...			p
				zu wenig	richtig	zu viel	
<i>Beschreibung:</i> Der/ die Lehrende...							
stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	LV 1	trifft nicht zu	10	100 [98]	0 [2]	0 [0]	
		teils-teils	41	49 [60]	49 [38]	2 [3]	
		trifft zu	20	0 [2]	78 [92]	22 [6]	[**]
	LV 2	trifft nicht zu	2	100 [98]	0 [2]	0 [0]	
		teils-teils	24	35 [60]	60 [38]	5 [3]	
		trifft zu	24	0 [2]	96 [92]	4 [6]	** [**]
	LV 3	trifft nicht zu	10	90 [98]	10 [2]	0 [0]	
		teils-teils	40	69 [60]	28 [38]	3 [3]	
		trifft zu	19	0 [2]	100 [92]	0 [6]	** [**]
	LV 4	trifft nicht zu	14	100 [98]	0 [2]	0 [0]	
		teils-teils	43	71 [60]	26 [38]	3 [3]	
		trifft zu	10	0 [2]	100 [92]	0 [6]	** [**]
	LV 5	trifft nicht zu	9	100 [98]	0 [2]	0 [0]	
		teils-teils	35	65 [60]	36 [38]	0 [3]	
		trifft zu	21	10 [2]	90 [92]	0 [6]	** [**]
zeigt den Zusammenhang theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	LV 1	trifft nicht zu	4	75 [91]	25 [9]	0 [0]	
		teils-teils	42	62 [67]	38 [33]	0 [1]	
		trifft zu	36	0 [5]	100 [95]	0 [1]	[**]
	LV 2	trifft nicht zu	1	100 [91]	0 [9]	0 [0]	
		teils-teils	22	81 [67]	14 [33]	5 [1]	
		trifft zu	28	11 [5]	89 [95]	0 [1]	** [**]
	LV 3	trifft nicht zu	5	100 [91]	0 [9]	0 [0]	
		teils-teils	24	67 [67]	33 [33]	0 [1]	
		trifft zu	49	6 [5]	92 [95]	2 [1]	** [**]
	LV 4	trifft nicht zu	12	90 [91]	10 [9]	0 [0]	
		teils-teils	32	69 [67]	31 [33]	0 [1]	
		trifft zu	23	5 [5]	95 [95]	0 [1]	** [**]
	LV 5	trifft nicht zu	3	100 [91]	0 [9]	0 [0]	
		teils-teils	26	59 [67]	41 [33]	0 [1]	
		trifft zu	37	3 [5]	97 [95]	0 [1]	** [**]
spricht über Fragen der eigenen Forschung	LV 1	trifft nicht zu	36	90 [81]	10 [19]	0 [0]	
		teils-teils	21	47 [44]	53 [54]	0 [1]	
		trifft zu	7	17 [6]	83 [88]	0 [6]	[**]
	LV 2	trifft nicht zu	18	56 [81]	44 [19]	0 [0]	
		teils-teils	16	46 [44]	46 [54]	9 [1]	
		trifft zu	6	0 [6]	100 [88]	0 [6]	n.s. [**]
	LV 3	trifft nicht zu	10	71 [81]	29 [19]	0 [0]	
		teils-teils	25	41 [44]	59 [54]	0 [1]	
		trifft zu	35	6 [6]	83 [88]	11 [6]	** [**]
	LV 4	trifft nicht zu	37	78 [81]	22 [19]	0 [0]	
		teils-teils	20	67 [44]	33 [54]	0 [1]	
		trifft zu	5	20 [6]	80 [88]	0 [6]	[**]
	LV 5	trifft nicht zu	9	100 [81]	0 [19]	0 [0]	
		teils-teils	19	37 [44]	73 [54]	0 [1]	
		trifft zu	34	3 [6]	94 [88]	3 [6]	** [**]

Fortsetzung der Tabelle A11 auf der folgenden Seite

Fortsetzung Tabelle A11

Die fachliche Kompetenz der Lehrenden: Konfiguration von Beschreibung und Bewertung im Veranstaltungsvergleich.
Angaben in Prozent.^a

<i>Beschreibung:</i> Der/ die Lehrende...		N	<i>Bewertung</i> als ...			p	
			zu wenig	richtig	zu viel		
beantwortet studentische Fragen erschöpfend	LV 1	trifft nicht zu	7	60 [75]	40 [20]	0 [5]	
		teils-teils	28	91 [61]	9 [36]	0 [3]	
		trifft zu	38	0 [1]	97 [94]	3 [6]	[**]
	LV 2	trifft nicht zu	3	67 [75]	33 [20]	0 [5]	
		teils-teils	14	46 [61]	46 [36]	9 [3]	
		trifft zu	23	0 [1]	100 [94]	0 [6]	** [**]
	LV 3	trifft nicht zu	6	50 [75]	25 [20]	25 [5]	
		teils-teils	33	50 [61]	50 [36]	0 [3]	
		trifft zu	32	0 [1]	91 [94]	9 [6]	** [**]
	LV 4	trifft nicht zu	10	100 [75]	0 [20]	0 [5]	
		teils-teils	31	54 [61]	38 [36]	8 [3]	
		trifft zu	30	3 [1]	90 [94]	7 [6]	** [**]
	LV 5	trifft nicht zu	2	0 [75]	0 [20]	0 [5]	
		teils-teils	29	60 [61]	40 [36]	0 [3]	
		trifft zu	26	0 [1]	92 [94]	8 [6]	** [**]
stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	LV 1	trifft nicht zu	3	50 [90]	50 [10]	0 [0]	
		teils-teils	32	53 [62]	41 [37]	6 [2]	
		trifft zu	46	9 [8]	91 [90]	0 [2]	[**]
	LV 2	trifft nicht zu	1	0 [90]	100 [10]	0 [0]	
		teils-teils	17	80 [62]	20 [37]	0 [2]	
		trifft zu	31	3 [8]	97 [90]	0 [2]	** [**]
	LV 3	trifft nicht zu	8	100 [90]	0 [10]	0 [0]	
		teils-teils	38	70 [62]	30 [37]	0 [2]	
		trifft zu	27	4 [8]	89 [90]	7 [2]	** [**]
	LV 4	trifft nicht zu	6	83 [90]	17 [10]	0 [0]	
		teils-teils	30	59 [62]	41 [37]	0 [2]	
		trifft zu	35	15 [8]	82 [90]	3 [2]	** [**]
	LV 5	trifft nicht zu	15	100 [90]	0 [10]	0 [0]	
		teils-teils	31	56 [62]	44 [37]	0 [2]	
		trifft zu	17	12 [8]	88 [90]	0 [2]	** [**]

a: Prozentuierung zeilenweise

b: Werte in [] = Vergleichsgrößen aus der Gesamtstichprobe

** p < 0.01 (Chi²-Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A12

Beziehungen zwischen Semesterzahl, fachlichen Vorerfahrungen sowie studentischer Fachkonsistenz und Indikatoren der Struktur- und Prozessqualität im Veranstaltungsvergleich.
Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskalen.

	Lehrveranstaltung 1 [N 84]			Lehrveranstaltung 2 [N 54]			Lehrveranstaltung 3 [N 79]			Lehrveranstaltung 4 [N 72]			Lehrveranstaltung 5 [N 69]		
	Med	N	p	Med	N	p	Med	N	p	Med	N	p	Med	N	p
Semesterzahl und Rahmenbedingungen, Ist ^a															
Erstsemestrige	8,3	[31]		8,5	[16]		9,8	[17]		9,7	[58]		7,0	[1]	
Zweites und höheres Semester	9,0	[51]		7,9	[38]		9,1	[61]		9,5	[14]		8,4	[67]	
Semesterzahl und Fachkompetenz, Ist ^b															
Erstsemestrige	19,6	[31]		20,8	[16]		21,1	[17]		17,6	[58]		19,0	[1]	
Zweites und höheres Semester	19,3	[51]		21,1	[38]		19,9	[61]	*	19,5	[14]		19,9	[67]	
Semesterzahl und Fachkompetenz, Soll ^c															
Erstsemestrige	10,8	[31]		9,5	[16]		9,7	[17]		12,0	[58]		11,0	[1]	
Zweites und höheres Semester	10,7	[51]		9,4	[38]		10,6	[61]		10,5	[14]	*	10,8	[67]	
Semesterzahl und didakt. Fähigkeiten ^d															
Erstsemestrige	17,3	[31]		19,5	[16]		18,1	[17]		14,9	[58]		20,0	[1]	
Zweites und höheres Semester	18,3	[51]		18,9	[38]		17,7	[61]		17,5	[14]	*	15,9	[67]	
Vorerfahrungen und didakt. Fähigkeiten ^d															
Erstsemestrige	18,0	[43]		18,5	[30]		16,3	[32]		14,4	[39]		16,0	[43]	
Zweites und höheres Semester	18,0	[41]		19,1	[24]		18,2	[46]	**	16,6	[33]		16,0	[26]	
Fachkonsistenz und Fachkompetenz, Ist ^b															
hohe Fachkonsistenz	19,4	[56]		21,0	[30]		20,3	[59]		18,5	[46]		20,1	[46]	
geringe Fachkonsistenz	19,1	[28]		21,1	[24]		19,3	[20]		16,9	[25]		18,8	[22]	
Fachkonsistenz und Fachkompet., Soll ^c															
hohe Fachkonsistenz	10,1	[56]		9,2	[30]		10,2	[59]		10,8	[46]		10,7	[46]	
geringe Fachkonsistenz	11,5	[28]		9,8	[24]		11,2	[20]		13,3	[25]	*	11,5	[22]	
Fachkonsistenz und didakt. Fähigkeiten ^d															
hohe Fachkonsistenz	18,0	[56]		19,0	[30]		18,0	[59]		16,1	[46]		16,1	[46]	
geringe Fachkonsistenz	17,9	[28]		19,0	[24]		17,0	[20]		14,8	[25]	*	15,8	[22]	

a: 4 – 12; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = in allen Items „trifft zu“ codiert

b: 8 – 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

c: 8 – 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

d: 10 – 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A13

Beschreibung und Bewertung der allgemeinen Rahmenbedingungen in ihrer Beziehung zu den räumlichen Gegebenheiten, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden im Veranstaltungsvergleich. Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskalen.

	<i>Beschreibung</i> der allgemeinen Rahmenbedingungen als eher ^a				p	<i>Bewertung</i> der allgemeinen Rahmenbedingungen als eher ^b egal/ ange- nehm					p
	ungünstig Med	mQ	günstig Med	mQ		unangenehm Med	mQ	egal/ Med	angenehm mQ		
Beschreibung der räumlichen Gegebenheiten^c											
Lehrveranstaltung 1 (N 38/46; 38/46)	7,6	0,8	7,2	0,8		7,6	0,7	7,2	0,9		
Lehrveranstaltung 2 (N 35/19; 21/31)	8,1	1,2	8,8	1,2		7,4	0,7	9,1	1,1	**	
Lehrveranstaltung 3 (N 22/57; 23/56)	7,9	0,8	8,5	1,1		7,7	0,9	8,6	1,1	**	
Lehrveranstaltung 4 (N 16/56; 19/35)	8,3	1,1	8,4	0,8		7,6	1,1	8,5	0,8		
Lehrveranstaltung 5 (N 36/32; 36/32)	7,9	1,2	8,8	0,9		8,5	1,1	8,6	1,1		
Beschreibung der Fachkompetenz der Lehrperson^d											
Lehrveranstaltung 1 (N 38/46; 38/46)	18,9	1,7	19,6	1,5		18,8	1,3	20,3	1,6	*	
Lehrveranstaltung 2 (N 35/19; 21/31)	20,9	2,1	21,4	2,0		20,8	2,6	21,3	1,8		
Lehrveranstaltung 3 (N 22/57; 23/56)	19,9	1,5	20,2	2,0		19,6	1,6	20,3	2,0		
Lehrveranstaltung 4 (N 16/56; 19/35)	17,0	1,9	18,3	2,1		17,7	2,1	18,1	2,1		
Lehrveranstaltung 5 (N 36/32; 36/32)	19,3	2,4	20,3	1,3		19,3	1,8	19,9	2,4		
Bewertung der Fachkompetenz der Lehrperson^e											
Lehrveranstaltung 1 (N 38/46; 38/46)	10,9	2,1	10,5	1,9		11,4	2,1	10,0	1,6	*	
Lehrveranstaltung 2 (N 35/19; 21/31)	9,3	1,6	9,8	1,8		9,8	2,0	9,0	1,6		
Lehrveranstaltung 3 (N 22/57; 23/56)	10,5	1,6	10,3	1,8		11,0	1,7	10,1	1,8		
Lehrveranstaltung 4 (N 16/56; 19/35)	12,5	1,8	11,3	1,9		12,6	1,6	11,2	2,0		
Lehrveranstaltung 5 (N 36/32; 36/32)	10,8	1,3	10,9	1,3		10,7	1,2	10,9	1,3		
Beschreibung der didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson^f											
Lehrveranstaltung 1 (N 38/46; 38/46)	17,6	1,1	18,2	0,8	*	17,4	1,0	18,4	0,8	**	
Lehrveranstaltung 2 (N 35/19; 21/31)	18,7	1,1	19,7	1,6	*	18,4	1,7	19,3	1,3		
Lehrveranstaltung 3 (N 22/57; 23/56)	17,9	1,2	17,6	1,7		17,7	1,3	17,8	1,8		
Lehrveranstaltung 4 (N 16/56; 19/35)	14,0	1,6	15,6	2,5		14,3	1,8	15,7	2,5		
Lehrveranstaltung 5 (N 36/32; 36/32)	15,7	1,5	16,3	2,0		15,8	1,0	16,0	2,0		

a: Summenskala Fr. 4; 4 = in allen Items „trifft nicht zu“, 12 = in allen Items „trifft zu“; Dichotomisierung: 4 – 8/9 – 12.

b: Summenskala Fr. 4; Dichotomisierung: 4-6/ 7-8 (nach vorhergehender Transgeneration Kat. 2 („affirmativ“) vs. Kat. 1/3 („kritisch“)).

c: Summenskala Fr. 3; 5 = in allen Items „unzureichend“, 10 = in allen Items „angemessen“ codiert.

d: Summenskala Fr. 1; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert.

e: Summenskala Fr. 1; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert.

f: Summenskala Fr. 2; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

* $p \leq 0.05$ Mediantest/ ** $p \leq 0.01$ Mediantest

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Tabelle A14

Signifikante Beziehungen zwischen Aspekten der Zufriedenheit^a und Indikatoren der Prozessqualität im Veranstaltungvergleich. Mediane und mittlere Quartilabstände der Summenskalen.

	Lehrveranstaltung 1			Lehrveranstaltung 2			Lehrveranstaltung 3			Lehrveranstaltung 4			<i>Lehrveranstaltung 5</i>		
	Med	[N]	p	Med	[N]	p	Med	[N]	p	Med	[N]	p	Med	[N]	p
<i>Zufriedenheit mit der zu evaluierenden Lehrveranstaltung</i>															
Fachkompetenz Lehrende Ist ^b															
- geringere Zufriedenheit	18,3	[26]		20,7	[31]		19,2	[59]		17,4	[53]		19,3	[53]	
- hohe Zufriedenheit	20,0	[58]	*	22,5	[22]	*	21,0	[19]	**	20,2	[19]	**	21,3	[14]	**
Fachkompetenz Lehrende Soll ^c															
- geringere Zufriedenheit	11,2	[26]		10,5	[31]		11,0	[59]		12,7	[53]		11,2	[53]	
- hohe Zufriedenheit	10,6	[58]		8,3	[22]	*	9,6	[19]	**	10,6	[19]	**	9,5	[14]	**
didaktische Fähigkeiten Lehrende ^d															
- geringere Zufriedenheit	17,3	[26]		17,9	[31]		17,1	[59]		14,4	[53]		15,6	[53]	
- hohe Zufriedenheit	18,1	[58]	*	19,8	[22]	**	18,9	[19]	**	17,8	[19]	**	18,2	[14]	**
<i>Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Lehrperson</i>															
Fachkompetenz Lehrende Ist															
- geringere Zufriedenheit	18,8	[48]		20,8	[39]		19,2	[48]		17,7	[53]		19,3	[45]	
- hohe Zufriedenheit	20,7	[35]	**	21,8	[14]		21,2	[30]	**	20,3	[18]		21,3	[22]	*
Fachkompetenz Lehrende Soll															
- geringere Zufriedenheit	11,1	[48]		10,1	[39]		10,9	[48]		12,0	[53]		11,0	[45]	
- hohe Zufriedenheit	9,8	[35]		8,3	[14]		10,0	[30]		10,5	[18]		10,0	[22]	
didaktische Fähigkeiten Lehrende															
- geringere Zufriedenheit	17,8	[48]		18,7	[39]		17,5	[48]		14,7	[53]		15,7	[45]	
- hohe Zufriedenheit	18,2	[35]		19,7	[14]		18,2	[30]		17,5	[18]	*	17,5	[22]	*
<i>Zufriedenheit mit der Situation am Institut für Soziologie</i>															
Fachkompetenz Lehrende Ist															
- geringere Zufriedenheit	19,1	[54]		21,1	[37]		19,6	[55]		17,1	[47]		19,6	[49]	
- hohe Zufriedenheit	20,0	[30]		20,8	[17]		20,8	[23]		20,1	[25]	**	20,4	[19]	
Fachkompetenz Lehrende Soll															
- geringere Zufriedenheit	10,9	[54]		9,3	[37]		10,9	[55]		12,6	[47]		10,9	[49]	
- hohe Zufriedenheit	10,0	[30]		10,0	[17]		9,8	[23]		10,5	[25]	**	10,4	[19]	
didaktische Fähigkeiten Lehrende															
- geringere Zufriedenheit	18,0	[54]		18,8	[37]		17,4	[55]		14,7	[47]		15,8	[49]	
- hohe Zufriedenheit	17,9	[30]		19,7	[17]		18,7	[23]	*	16,9	[25]	*	17,0	[19]	
<i>Summenskala^e Zufriedenheit</i>															
Fachkompetenz Lehrende Ist															
- geringere Zufriedenheit	18,7	[37]		20,8	[31]		18,5	[42]		17,3	[34]		18,7	[34]	
- hohe Zufriedenheit	19,9	[47]		21,3	[23]		21,2	[35]	**	18,4	[38]		20,8	[35]	**
Fachkompetenz Lehrende Soll															
- geringere Zufriedenheit	11,0	[37]		9,5	[31]		11,3	[42]		11,3	[34]		11,3	[34]	
- hohe Zufriedenheit	10,6	[47]		9,3	[23]		9,9	[35]	*	11,6	[38]		10,3	[35]	*
didaktische Fähigkeiten Lehrende															
- geringere Zufriedenheit	17,8	[37]		19,1	[31]		16,8	[42]		14,3	[34]		15,0	[34]	
- hohe Zufriedenheit	18,1	[47]		18,4	[23]		18,4	[35]	*	16,3	[38]	*	16,6	[35]	**

a: Ordinalskalierte Antwortvorgaben; Dichotomisierung 1-3/4 -5

b: 8 – 24; 8 = in allen Items „trifft nicht zu“, 24 = in allen Items „trifft zu“ codiert

c: 8 – 16; 8 = in allen Items „richtig“, 16 = in allen Items „zu wenig“ oder „zu viel“ codiert

d: 10 – 20; 10 = in allen Items „nein“, 20 = in allen Items „ja“ codiert

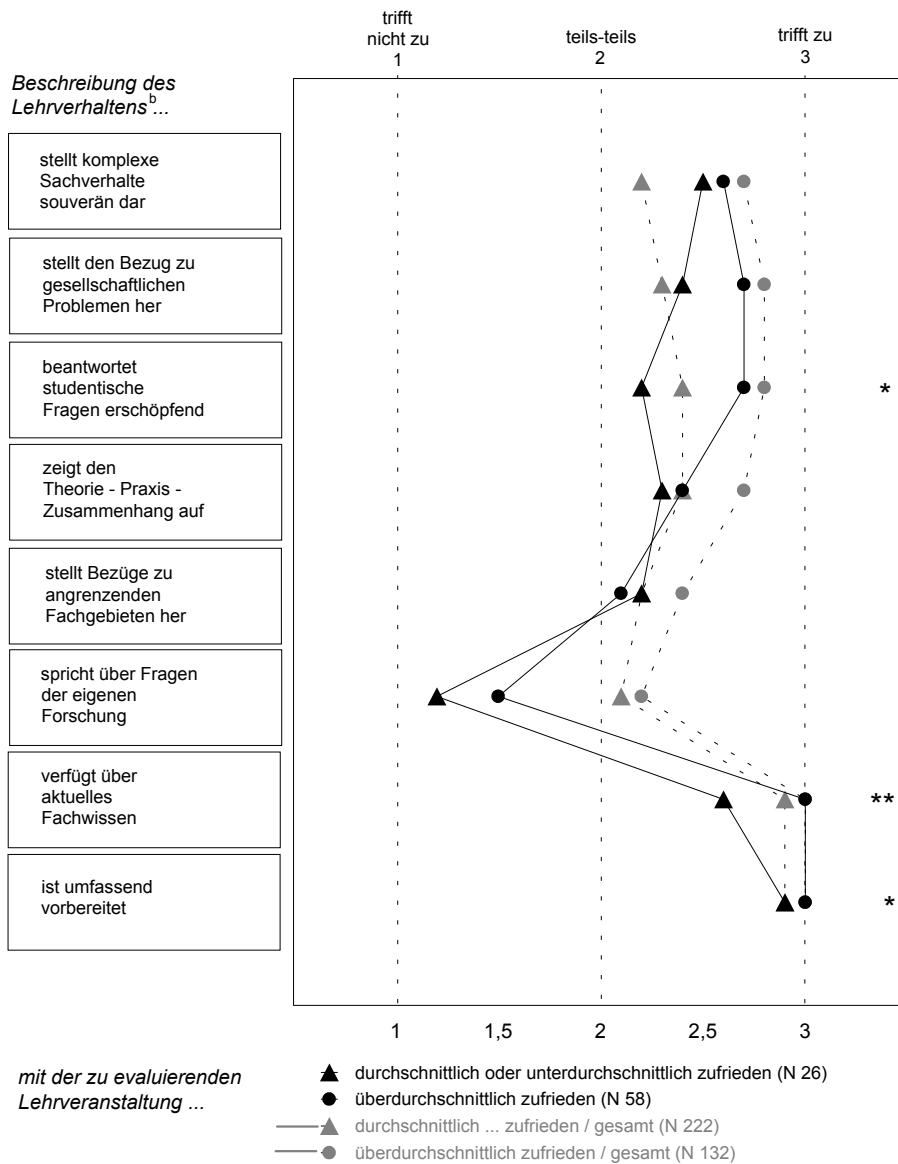
e: Summenskala über alle acht Zufriedenheitsvariablen; Dichotomisierung am Median

** p≤0.01; * p≤0.05 (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung A4.1

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^{1a} und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson. Mediane.



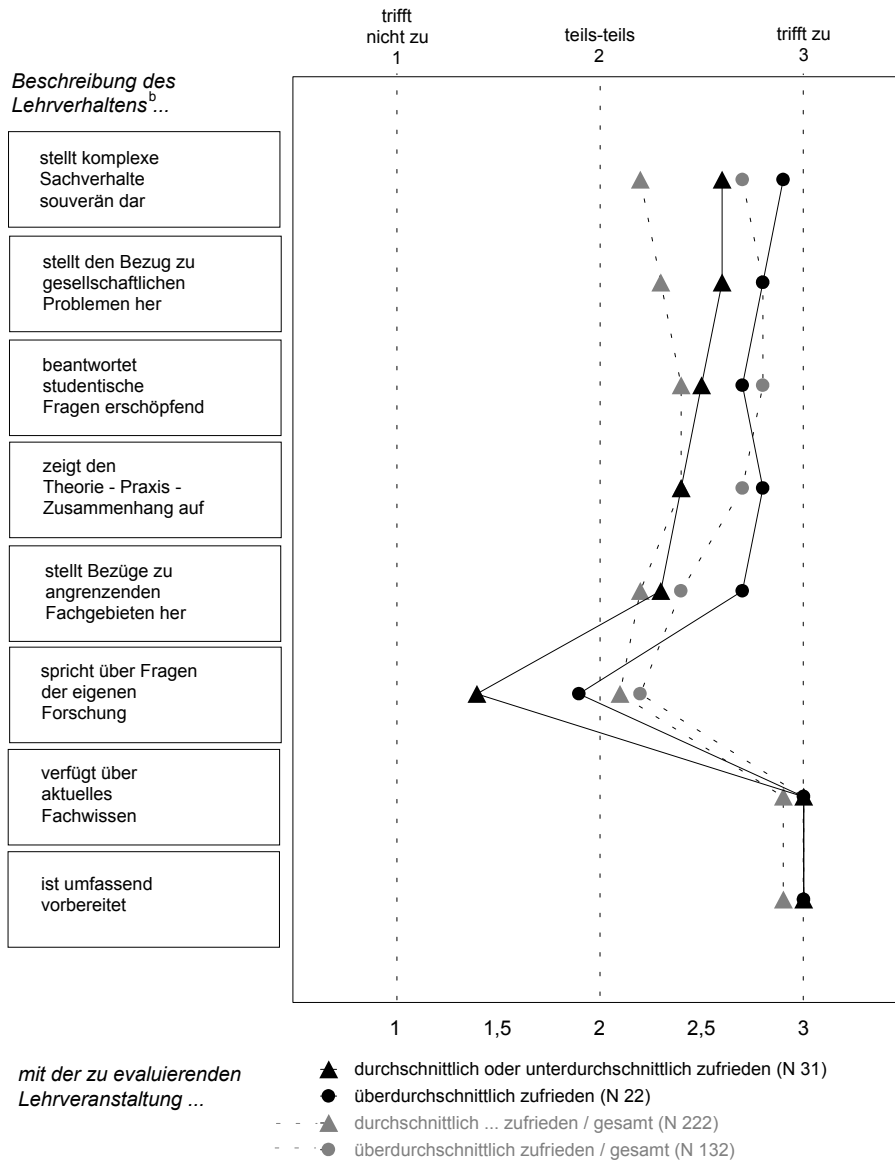
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1 ("trifft nicht zu"), 2 ("teils/ teils") und 3 ("trifft zu")

** p < 0.01 (Mediantest); * p < 0.05 (Mediantest)

Abbildung A4.2

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^a und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson. Mediane.



^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

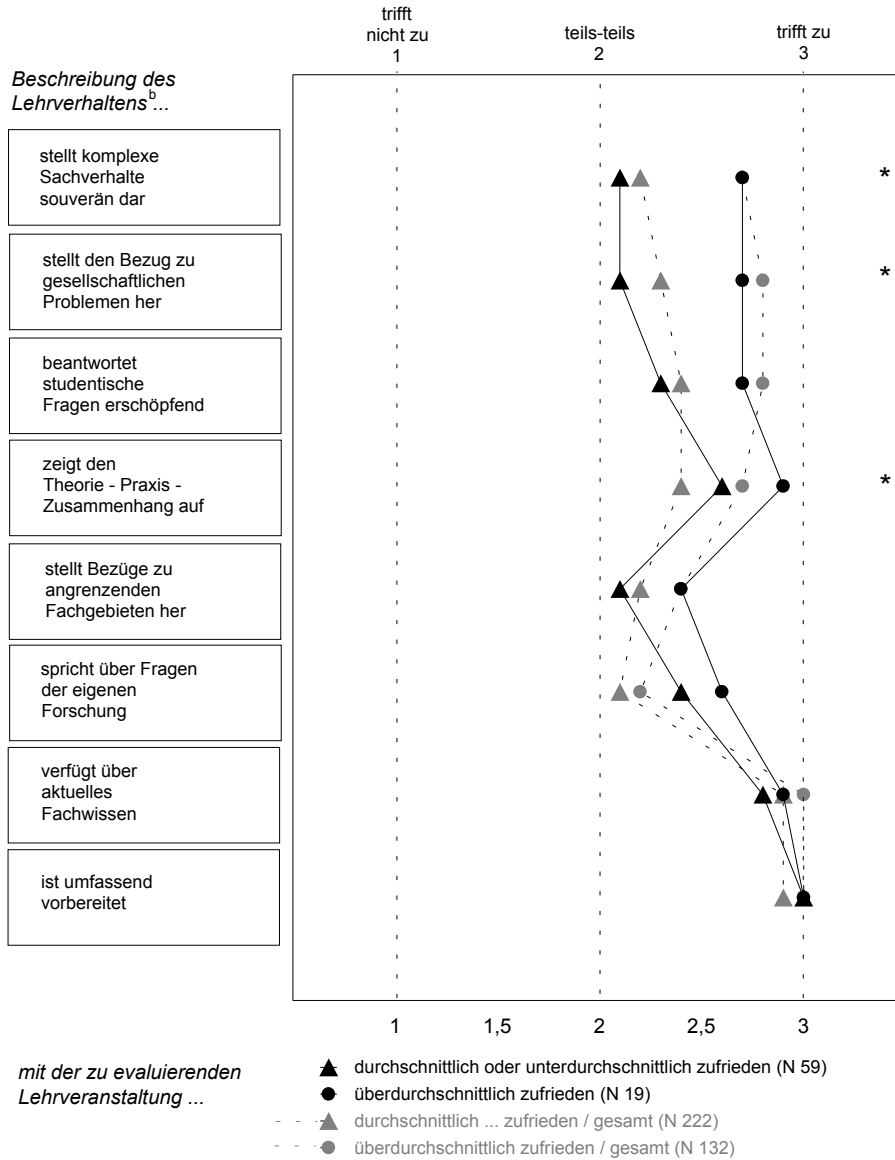
^b verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1 ("trifft nicht zu"), 2 ("teils/ teils") und 3 ("trifft zu")

** p < 0.01 (Mediantest); * p < 0.05 (Mediantest)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung A4.3

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^{3a} und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson. Mediane.



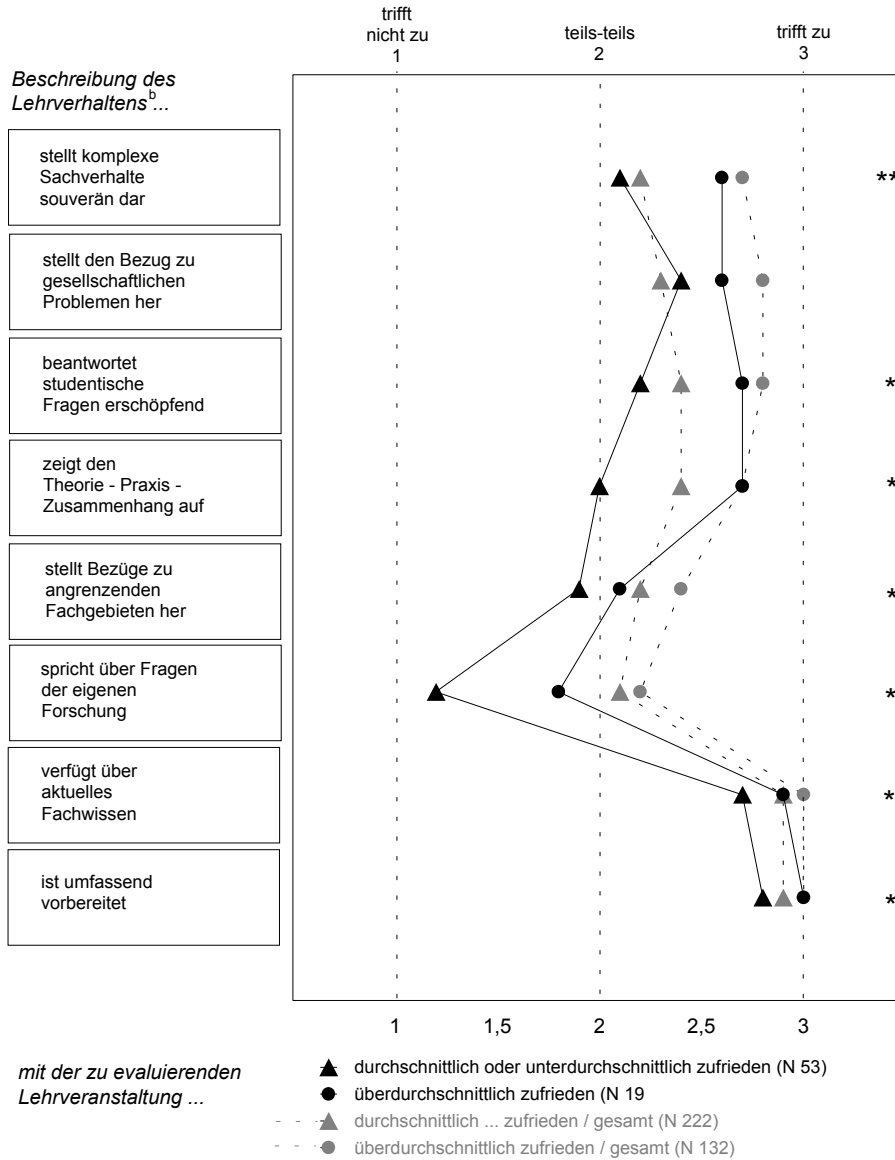
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1 ("trifft nicht zu"), 2 ("teils/ teils") und 3 ("trifft zu")

** p < 0.01 (Mediantest); * p < 0.05 (Mediantest)

Abbildung A4.4

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ⁴^a und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson. Mediane.



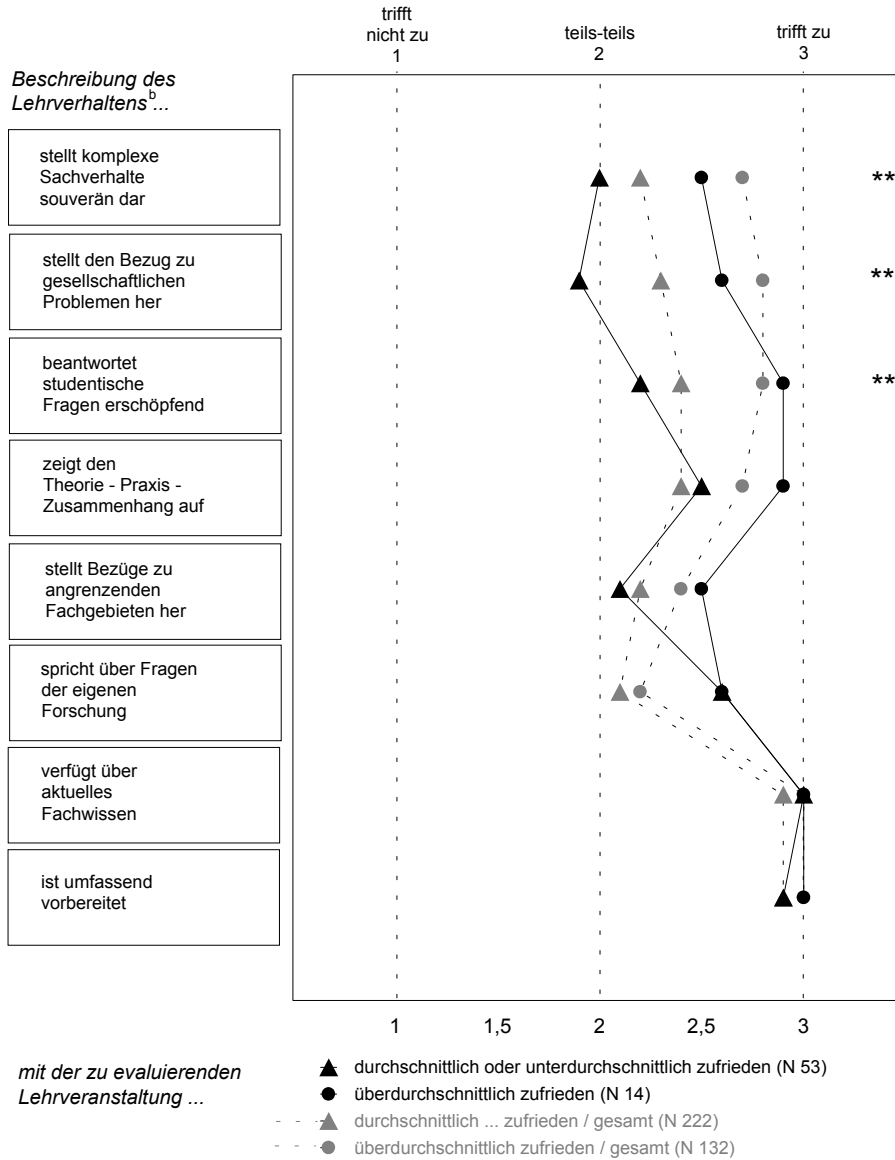
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1 ("trifft nicht zu"), 2 ("teils/ teils") und 3 ("trifft zu")

** p < 0.01 (Mediantest); * p < 0.05 (Mediantest)

Abbildung A4.5

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^{5a} und der beschriebenen Fachkompetenz der Lehrperson. Mediane.



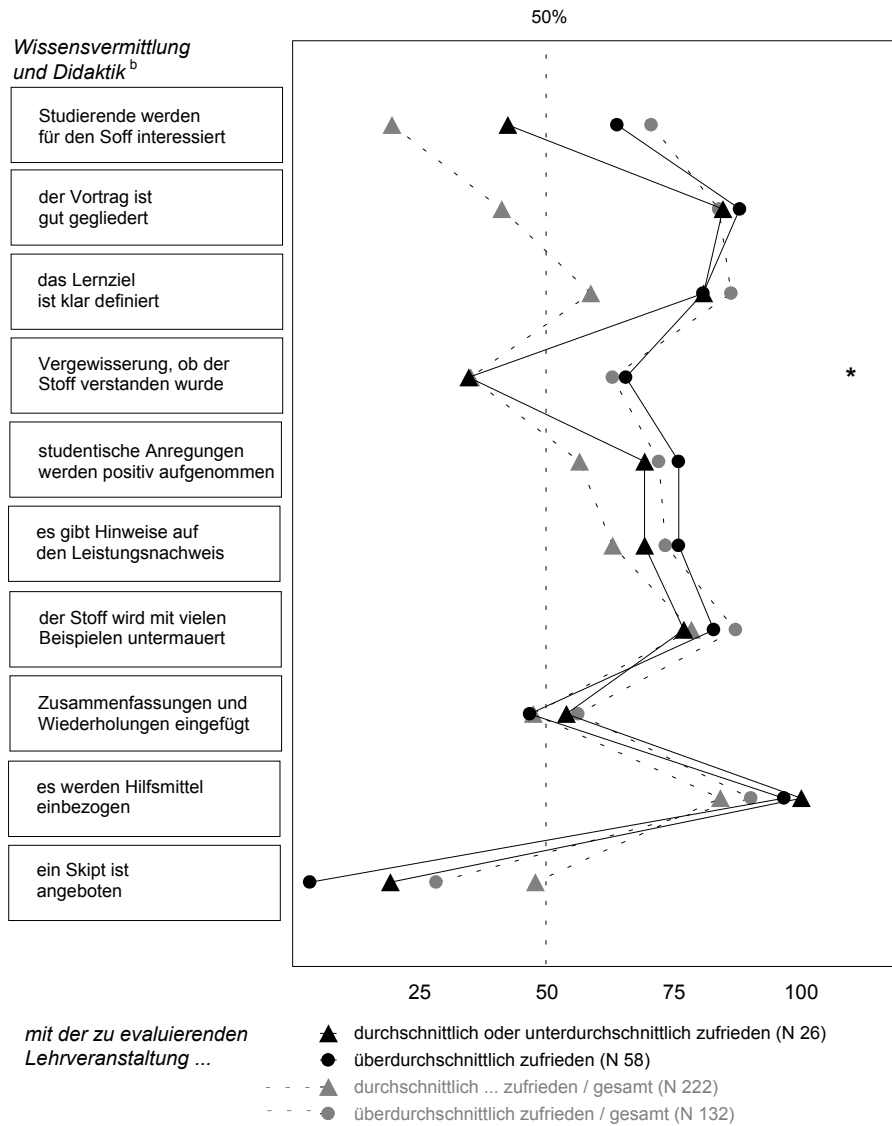
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; Mediane über die Kategorien 1 ("trifft nicht zu"), 2 ("teils/ teils") und 3 ("trifft zu")

** p < 0.01 (Mediantest); * p < 0.05 (Mediantest)

Abbildung A5.1

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^{1a} und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Angaben in Prozent.



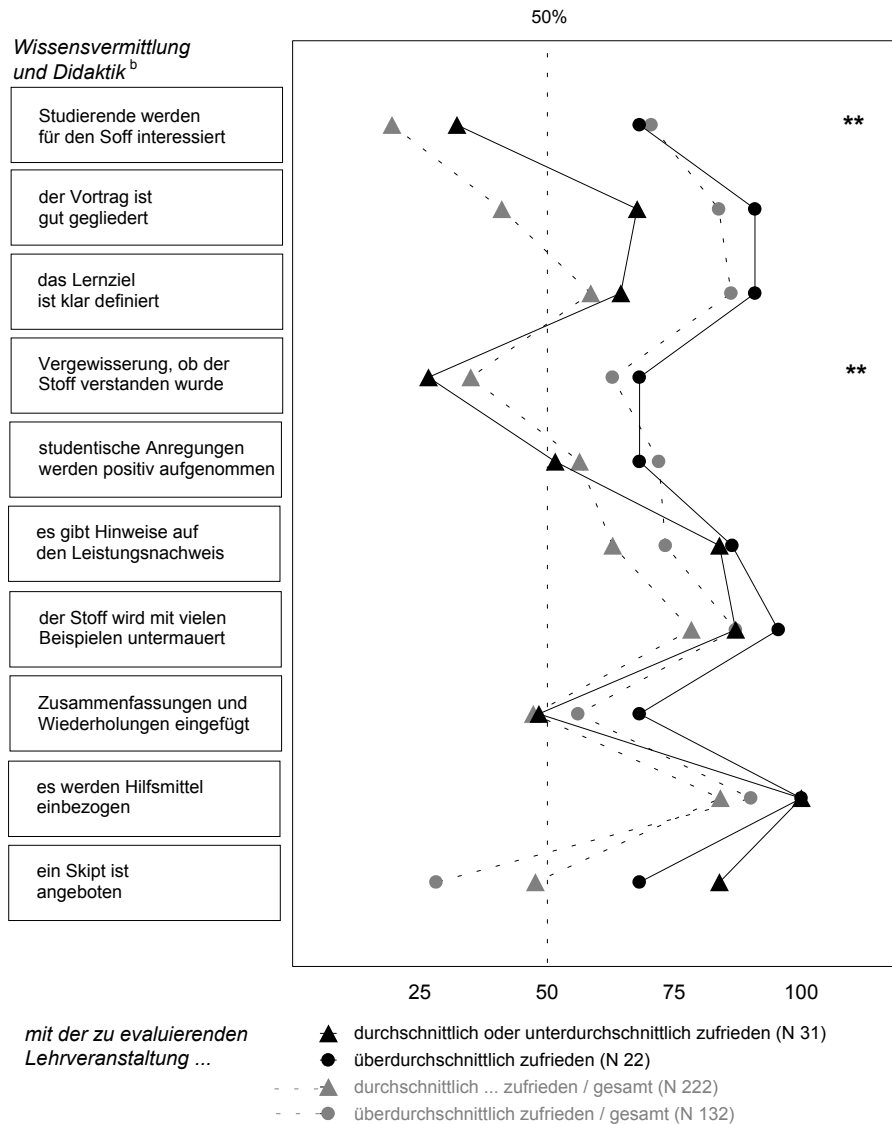
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; dargestellt ist die prozentuale Besetzung der Kategorie 2 ("ja")

** $p < 0.01$ (Chi²- Test); * $p < 0.05$ (Chi²- Test)

Abbildung A5.2

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^a und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Angaben in Prozent.



^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

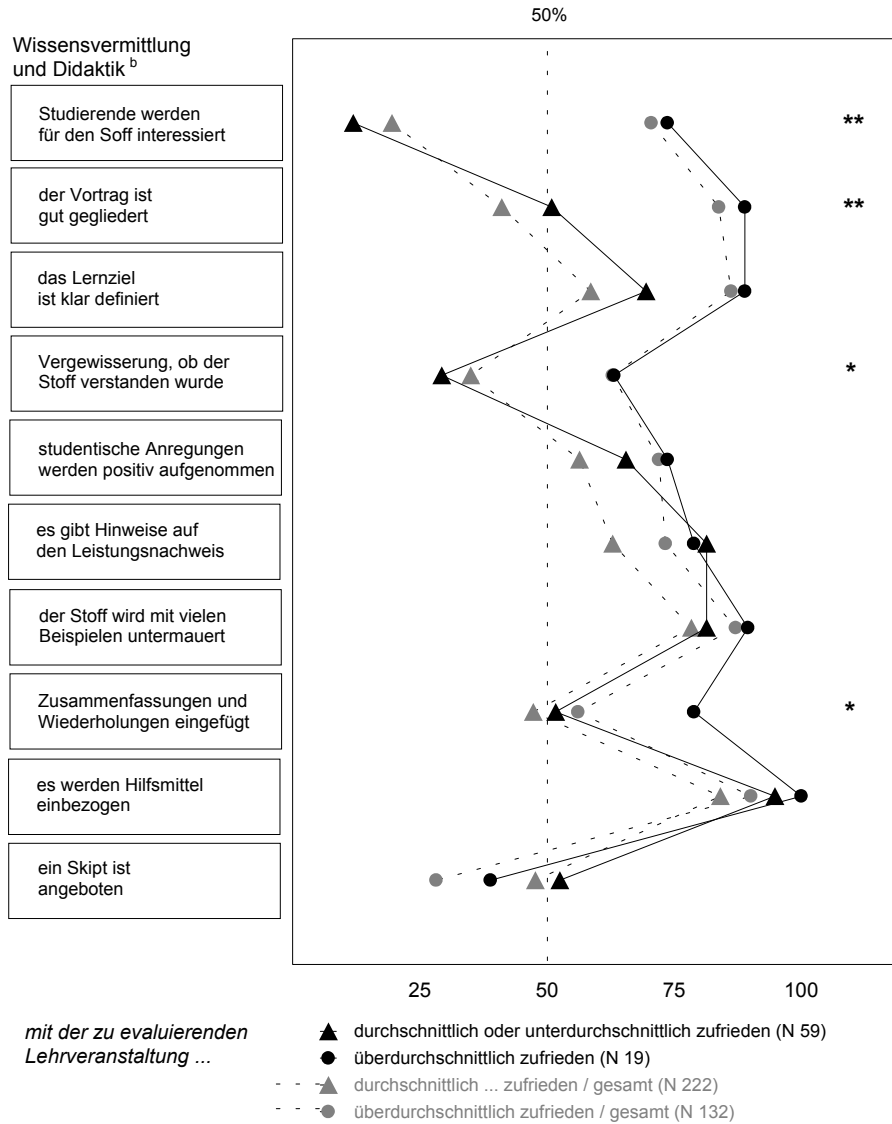
^b verkürzte Wiedergabe der Items; dargestellt ist die prozentuale Besetzung der Kategorie 2 ("ja")

** $p \leq 0.01$ (Chi²- Test); * $p < 0.05$ (Chi²- Test)

Quelle: Institut für Soziologie der Universität Magdeburg

Abbildung A5.3

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^a und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Angaben in Prozent.



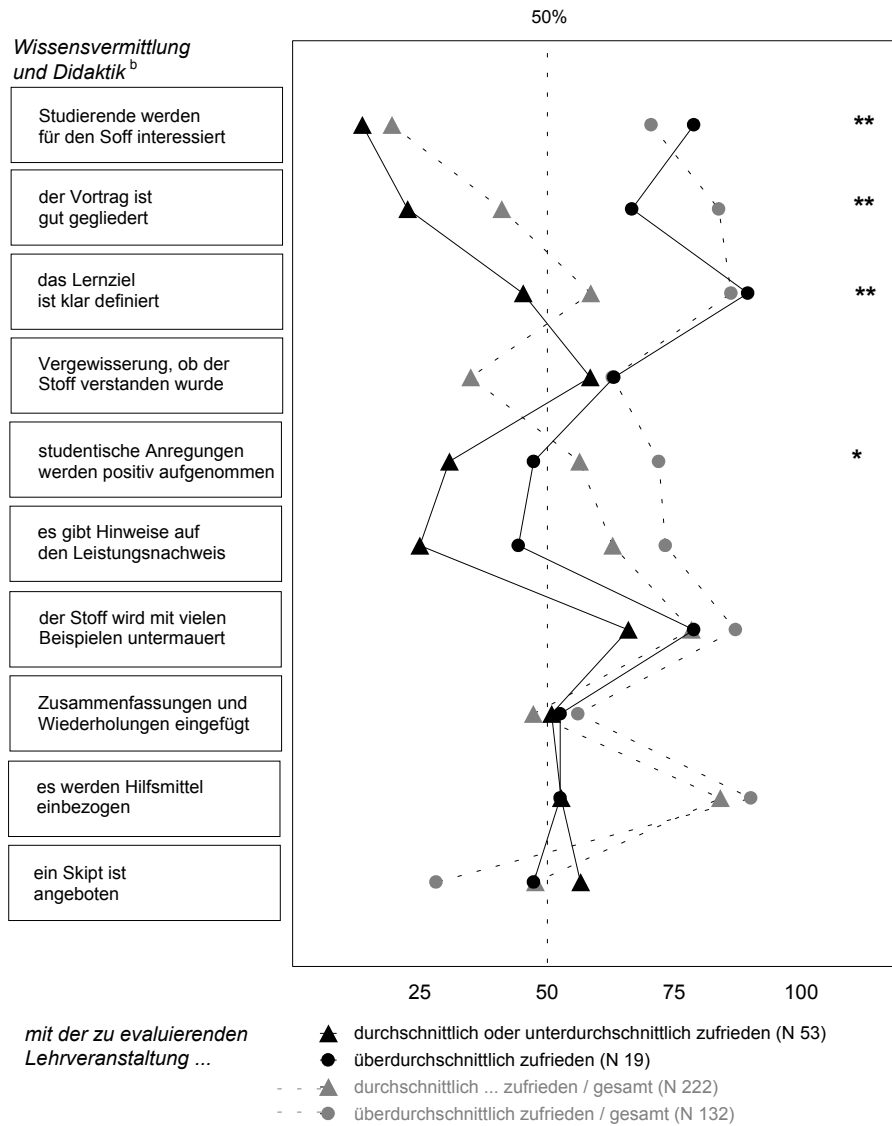
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; dargestellt ist die prozentuale Besetzung der Kategorie 2 ("ja")

** $p \leq 0.01$ (Chi²- Test); * $p < 0.05$ (Chi²- Test)

Abbildung A5.4

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ⁴^a und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Angaben in Prozent.



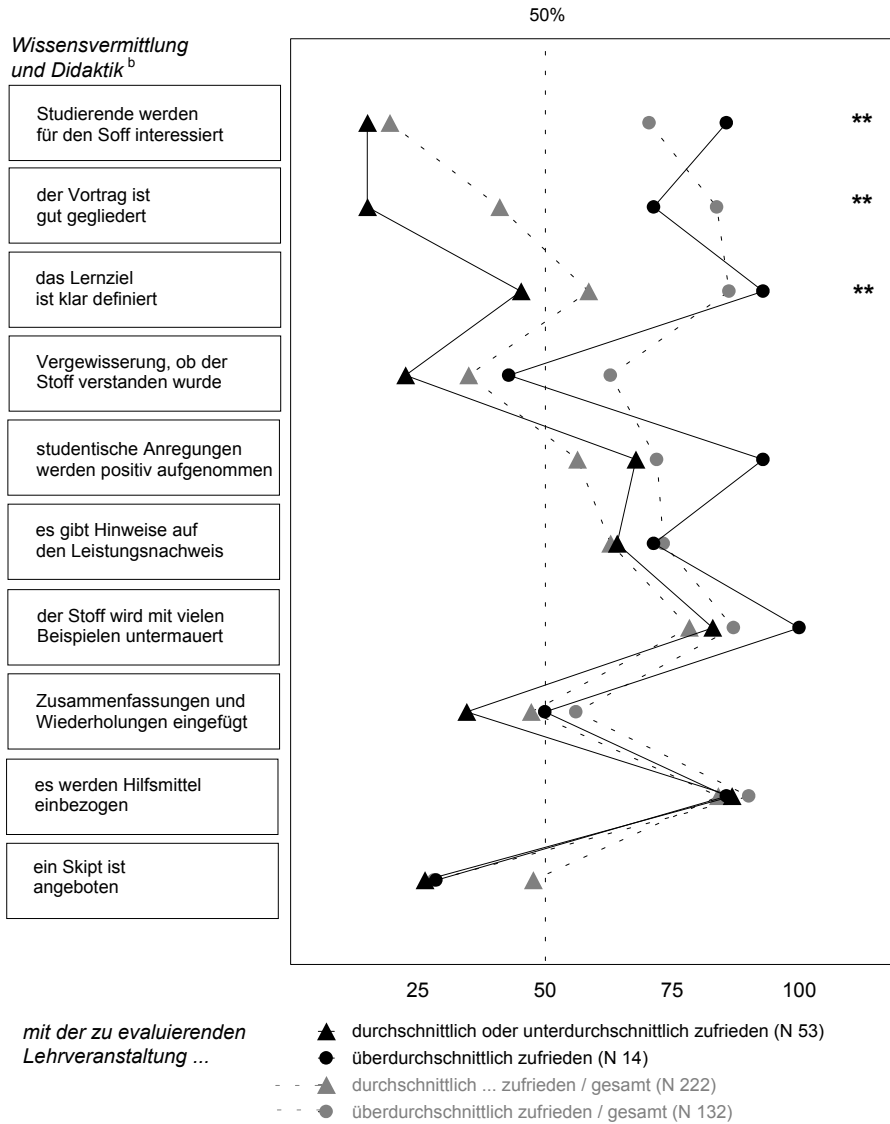
^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; dargestellt ist die prozentuale Besetzung der Kategorie 2 ("ja")

** $p \leq 0.01$ (Chi²- Test); * $p < 0.05$ (Chi²- Test)

Abbildung A5.5

Die Beziehung zwischen der studentischen Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^{5a} und der didaktischen Kompetenz der Lehrperson. Angaben in Prozent.



^a Dichotomisierung 1 - 3 / 4 - 5

^b verkürzte Wiedergabe der Items; dargestellt ist die prozentuale Besetzung der Kategorie 2 ("ja")

** $p \leq 0.01$ (Chi²- Test); * $p < 0.05$ (Chi²- Test)

Ziel dieser Befragung ist es, die Bedingungen in einzelnen Lehrveranstaltungen näher zu beschreiben. Wir bitten Sie deshalb, die folgenden Fragen nur im Hinblick auf diese Veranstaltung zu beantworten. Berücksichtigen Sie dabei den Zeitraum seit Vorlesungsbeginn.

<p>1. Im folgenden werden verschiedene inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen des Lehrverhaltens aufgegriffen. Bitte geben Sie an, in wie weit die folgenden Beschreibungen zutreffen. Darüber hinaus möchten wir gerne erfahren, wie Sie die von Ihnen beschriebenen Sachverhalte bewerten.</p>									
Bitte jeweils 2 Kreuze pro Zeile!									
					Ich bewerte dies als				
<i>Der/ die Lehrende...</i>	trifft nicht zu 1	teils/ teils 2	trifft zu 3	weiß nicht 4	zu wenig 1	rich- tig 2	zu viel 3	weiß nicht 4	
... ist umfassend auf diese Lehrveranstaltung vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
... verfügt über ein aktuelles Fachwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
... spricht über Fragen der eigenen Forschung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
... beantwortet studentische Fragen erschöpfend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
<p>2. Wir möchten nun auf einzelne Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik näher eingehen und Sie um ein möglichst eindeutiges Urteil bitten. Treffen die folgenden Aussagen auf diese Lehrveranstaltung zu oder nicht?</p>									
					nein 1	ja 2	weiß nicht 3		
Der Vortrag des Dozenten/ der Dozentin ist gut gegliedert.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		27
Das Lernziel der Veranstaltung ist klar definiert.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		28
Studentische Anregungen und Kritik werden grundsätzlich positiv aufgenommen.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		29
In dieser Lehrveranstaltung wird ergänzend ein Skript angeboten.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		30
Es werden Hilfsmittel wie Polylux und Tafelbilder einbezogen.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		31
Der Dozent/ die Dozentin vergewissert sich, dass der behandelte Stoff verstanden wird.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		32
Der Stoff wird mit Beispielen und Konkretisierungen untermauert.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		33
Es werden Zusammenfassungen und Wiederholungen eingefügt.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		34
Der Dozent/ die Dozentin weist darauf hin, was für den Leistungsnachweis wichtig ist.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		35
Der Dozent/ die Dozentin schafft es, die Studierenden für den Stoff zu interessieren.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		36
<p>3. Auch Raumbedingungen tragen zur Qualität von Lehrveranstaltungen bei. Wie schätzen Sie die Gegebenheiten dieses Raumes ein im Hinblick auf die ...?</p>									
					unzu- reichend 1	ange- messen 2			
- Akustik					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			37
- Lichtverhältnisse					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			38
- Temperierung					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			39
- Raumgröße					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			40
- Anzahl der Sitzplätze					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			41
<p>4. Nun haben wir noch einige Fragen zu den Studienbedingungen. Bitte teilen Sie uns mit, in wie weit die folgenden Aussagen die gegenwärtige Situation kennzeichnen und wie Sie persönlich dazu stehen.</p>									
Bitte jeweils 2 Kreuze pro Zeile!									
					Ich bewerte dies als				
<i>Die Anzahl der angebotenen Tutorien zur Ergänzung dieser Lehrveranstaltung ist ausreichend.</i>	trifft nicht zu 1	teils/ teils 2	trifft zu 3	unan- genehm 1	egal 2	ange- nehm 3			
Die Anzahl der angebotenen Tutorien zur Ergänzung dieser Lehrveranstaltung ist ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		42
Die für die Lehrveranstaltung benötigte Literatur ist in der Bibliothek verfügbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		44
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung meiner Mitarbeit und zur Erstellung von Referaten stehen zu meiner Verfügung (z.B. Folien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		46
Bei Bedarf kann ich kurzfristig auf das Angebot des Rechenzentrums zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		48

Bitte Rückseite beachten!

Wir bitten Sie nun um einige Angaben zu Ihrer persönlichen Studiensituation in diesem Semester.

5. Wie viele Zeitstunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters durchschnittlich für folgende Tätigkeiten auf?		
Selbststudium (z.B. Vor-/Nachbereitung, Ausarbeitung von Referaten, Fachlektüre) bezogen jeweils auf die zu evaluierende Veranstaltung	<input type="text"/> <input type="text"/> Stunden	50
Teilnahme an studentischen Arbeitsgruppen/ Tutorien zu dieser Veranstaltung	<input type="text"/> <input type="text"/> Stunden	51
sonstiger fachbezogener Aufwand (z.B. Ausleihe von Literatur, Sprechstunden)	<input type="text"/> <input type="text"/> Stunden	52
Erwerbstätigkeit neben dem Studium	<input type="text"/> <input type="text"/> Stunden	53

6. Welche der folgenden Beschreibungen würde Ihre derzeitige Studieneinstellung am ehesten kennzeichnen?		Bitte nur ein Kreuz!					
		1)	2)	3)	4)	5)	
1) Die Inhalte der Soziologie stehen im Vordergrund meiner Studieninteressen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54
2) Die Soziologie stellt eine sinnvolle Ergänzung zu meinen anderen Studienfächern dar.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3) Ich möchte mir zunächst einmal einen Überblick in diesem Fach verschaffen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4) Ich studiere Soziologie nur zur zeitlichen Überbrückung, bis ich meinen eigentlichen Fachinteressen nachgehen kann.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5) Ich studiere Soziologie mangels Alternativen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. Haben Sie in letzter Zeit ernsthaft daran gedacht....		nein, niemals	selten	häufiger	bin entschlossen	
		1	2	3	4	
... den Studienort zu wechseln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55
... die Soziologie durch ein anderes Fach zu ersetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56
... das Studium zu unterbrechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57
... das Studium ganz abzubrechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58

8. Alles in allem betrachtet: Wie zufrieden sind Sie mit...		absolut unzufrieden					voll und ganz zufrieden					
		1 2 3 4 5					1 2 3 4 5					
... Ihrer Situation als Student/ in insgesamt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59				
... Ihrer finanziellen Situation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60				
... dem Kontakt zu dem/ der Lehrenden außerhalb dieser Veranstaltung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61				
... Ihrer persönlichen Lebenslage im allgemeinen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62				
... der Situation am Institut für Soziologie		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63				
... ganz speziell mit dieser Lehrveranstaltung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64				
... der Ihnen für Ihr Studium zur Verfügung stehenden Zeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65				
... Ihren bisherigen Leistungen im Studium		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66				

Und zum Schluß: Angaben zu Ihrer Person

		im Hauptfach	im Nebenfach	als Ergänzungsfach	Sonstiges		
		1	2	3	4		
9. Ich studiere Soziologie ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67	
im ... Semester an dieser Universität	<input type="text"/> <input type="text"/>	. Semester					68
Die zu evaluierende Lehrveranstaltung besuchte ich bislang ...	unregelmäßig	1	regelmäßig	2		69	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

10. Bitte nennen Sie uns Ihre letzte Tätigkeit vor Aufnahme des Soziologie-Studiums.		
1) Erwerb der Hochschulreife		
2) anderes Studium		
3) Berufsausbildung/ -tätigkeit		
4) Zivil-, Wehrdienst, soziales Jahr		
5) Sonstiges		
		Bitte nur ein Kreuz!
		1) 2) 3) 4) 5)
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

11. Wie ist Ihr Familienstand?		
1) verheiratet		
2) ledig mit fester Partnerbeziehung		
3) ledig ohne feste Partnerbeziehung		
4) verwitwet, geschieden		
		Bitte nur ein Kreuz!
		1) 2) 3) 4)
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

12. Nennen Sie uns bitte Ihr Geschlecht.		weibl. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> männl.	72
Ihr Geburtsjahr?		19 <input type="text"/> <input type="text"/>		73

Wir danken für Ihre Mitarbeit!
