

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Sebastian Dippelhofer

Studierende und ihre
Sicht auf Lehre

Eine empirische Analyse am Institut für
Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen

Heft Nr. 5, Mai 2013

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Sebastian Dippelhofer

Studierende und ihre Sicht auf Lehre

Eine empirische Analyse am Institut für
Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen

Heft Nr. 5, Mai 2013

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, PD. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glückner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: [urn:nbn:de:hebis:26-opus-95717](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:26-opus-95717)

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9571/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Lehrevaluation – Stellenwert und Ziele	8
3	Methodischer Ansatz	10
3.1	Operationale Überlegungen und das Erhebungsinstrument	11
3.2	Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien	12
4	Die Bewertung der Veranstaltungen	14
4.1	Die Befragten und ihre Zufriedenheiten	14
4.2	Inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen	17
4.3	Aspekte Wissensvermittlung und Didaktik	23
4.4	Formaler Umfang der Veranstaltung	25
4.5	Materielle Ressourcen	28
4.6	Multivariate Befunde	31
5	Zusammenfassung, Bilanz, Folgerungen	34
	Anmerkungen	38
	Literatur	39
	Anhang	41

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht widmet sich der in verschiedenen Zusammenhängen immer mehr an Aktualität gewinnenden Evaluation.¹ Als ein „Akt der Bewertung eines Sachverhalts anhand von Wertmaßstäben“ (Friedrichs 1995, S. 98), kann sie dazu beitragen, eine auf den jeweiligen Gegenstand ausgerichtete „Auswahl an Handlungsorientierungen“ (Endruweit 1995, S. 98) zu formulieren. Ihre wachsende Bedeutung spiegelt sich sowohl im politischen und ökonomischen als auch im wissenschaftlichen Kontext – allem voran in der Hochschule. Neben einer Reihe anderer Bewertungsmaßstäbe, wird dabei zumal dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung und -steigerung in der Lehre besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Rahmen ist sie subsumierbar als eine „systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation“ (Rindermann 2003, S.233).

Die Bedeutung von Lehre und ihrer Bewertung findet sich neben politischen Setzungen auch in rechtlichen Bestimmungen auf Bundes- sowie Landesebene. Dabei haben sich, einem Flickenteppich gleich, in der Zeit eine Reihe differenzierter Modelle und Vorgehensweisen entwickelt, die sich in ihrer methodischen Güte, den Möglichkeiten einer mehrdimensionalen Analyse sowie Darstellungen zentraler Befunde unterscheiden – das kann sich auch innerhalb einer Hochschule spiegeln. Hinzu können verschiedene, je nach hochschulischer Statusgruppe variierende Sichtweisen treten, wie mit entsprechenden Instrumenten, den Befunden bzw. Interpretationen umgegangen werden sollte. Das gilt auch für die zu befragende Klientel: Obgleich ein zentraler Faktor der Lehrevaluation, ist immer wieder umstritten, inwieweit studentische Veranstaltungskritik hier einbeziehbar ist (vgl. Bargel 2002; Hage 1996). Vor diesem Hintergrund möchte dieser Bericht, die studentische Bewertung der Lehrveranstaltungen im Institut für Erziehungswissenschaft (IfEW) an der Justus-Liebig-Universität differenziert dokumentieren. Ein dafür konstruiertes Instrument versucht die in der Literatur aufgezeigte Kritik methodisch zu wenden und studentischen Urteilen differenziert Raum zu geben.

Der Bericht betrachtet zunächst das Feld der Lehrevaluation – d.h. ihr Stellenwert und ihre Ziele. Dem folgen die Vorstellung des verwendeten Instrumentes und die methodische Vorgehensweise. Das mündet in einer differenzierten Darstellung, wie Studierende die Veranstaltungen im IfEW bewerten. Durch die teilweise geringen Besetzungen und für einen besseren Gesamtüberblick, beziehen sich die Ausführungen auf die Summe aller erhobenen Veranstaltungen. Abschließend werden die Befunde zusammengefasst, bilanziert und Folgerungen formuliert.

2 Lehrbewertung – Stellenwert und Ziele

Die Bedeutung von Lehre basiert auf dem Selbstverständnis der Hochschule und den an sie gestellten gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Erwartungen. So obliegt es ihr traditionell als eine von zwei Säulen, neben Forschung auch Lehre zu realisieren – d.h. Wissen weiterzugeben, zu tradieren, neue Impulse für die Forschung zu ermöglichen, eine zu Kritik fähige Funktionselite zu generieren (vgl. Dippelhofer 2011). Trotz der seit jeher betonten Relevanz hat die Lehre aber bisher nicht die politische und wissenschaftliche Bedeutung erreicht, die der Forschung zuteil wird – das zeigen bundesweite Initiativen, wie das Förderprogramm „Exzellenzinitiative für Spitzenforschung an Hochschulen“, in der von 2006 bis 2017 4,6 Milliarden Euro zur Verfügung stehen. Begleitet von kritischen Diskursen (vgl. Hartmann 2006), sind die Mittel zur Verbesserung der Lehre im selben Zeitraum um die Hälfte geringer (vgl. BMBF 2012a, 2012b). Flankiert wird das von im Vergleich gering dotierten Landeslehrpreisen in einzelnen Bundesländern. Hinzu treten zumal in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft Einzelinitiativen, die die Bedeutung der Lehre unterstreichen und finanzielle Anreize für ihre Verbesserung schaffen sollen (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o.J.).

Dennoch hat der Faktor Lehre in den letzten Jahren im politischen bzw. wissenschaftspolitischen Feld an Interesse gewonnen. So erscheint seine Bewertung als ein zentraler Gegenstand – zumal bei der Entwicklung und Qualitätskontrolle von Fächern im Rahmen von (Re-)Akkreditierungen (vgl. KMK 2010; ENQA 2005).² Der Stellenwert der Lehre bzw. ihrer Bewertung zeigt sich auch im rechtlichen Rahmen: Die Landeshochschulgesetze verlangen, dass die Hochschulen die Lehrbewertung regelmäßig zu realisieren und in Berichten zu dokumentieren haben. An diesem Prozess sind die Studierenden zu beteiligen. Entsprechende Evaluationssatzungen der Hochschulen sollen das spezifizieren (vgl. KMK 2013). Auch wissenschaftspolitische Einrichtungen betonen verstärkt die Notwendigkeit einer Bewertung. In Verbindung mit der Akkreditierung soll das zur Qualitätsentwicklung und -sicherung beitragen (vgl. HRK 2005; WR 2008). Insgesamt stößt sie zumindestens formal nicht mehr gravierend „auf [jene] Vorbehalte und Ablehnung seitens der Hochschullehrer“ wie Anfang der 1990er Jahre und ist derweil weniger „weitgehend Privatangelegenheit“ (Bargel 1990, S. 23).

Trotz dieser Entwicklung lassen sich nach wie vor kritische Punkte benennen – etwa hinsichtlich der Repräsentativität bzw. Aussagekraft der Befunde bei zu kleinen Teilnehmerzahlen, der Verwendung der Ergebnisse sowie deren Wirkungsmöglichkeiten bzw. -reichweiten. Ferner werden oft fehlende Konsequenzen der Erkenntnisse angemahnt. Sofern sie angekündigt bzw. diskutiert werden, scheint sich das in einer Symbolpolitik zu erschöpfen. Hinzu treten Auseinandersetzungen, die die Lehrfreiheit und

die Einhaltung des Datenschutzes tangieren (vgl. Dippelhofer-Stiem/Joop-Nakath 2001; Hage 1996). Ein ebenfalls kritischer Blick richtet sich auf die geforderte Beteiligung der Studierenden. Hier treten immer wieder Gegenargumente auf, die ihnen die Kompetenz und Urteilsfähigkeit dazu absprechen bzw. in Frage stellen – und damit die Validität sowie den Nutzen studentischer Bewertungen. Die damit verknüpften Zweifel münden darin, fehlende Sachkenntnisse zu haben sowie weniger Inhalte und Leistungen, sondern Unterhaltungswert und Beliebtheit des Lehrpersonals zu bewerten. Es wird oft unterstellt, die studentischen Bewertungen orientieren sich eher an persönlichen Eigenschaften der Dozierenden und werden durch infrastrukturelle Begebenheiten bzw. formale Strukturen der Veranstaltungen beeinflusst. Entgegen dieser ernst zu nehmenden Argumente konnten dies internationale wie nationale Studien nicht bestätigen (vgl. Daniel 2000; Rindermann 1998; Kromrey 1994) – es ist vielmehr zu konstatieren, dass die Studierenden durchaus in der Lage sind, „differenzierte und konsistente Urteile in der Lehrbewertungen zu treffen“ (Bargel 2002, S. 8).

Neben historischen Aufarbeitungen (vgl. Wolter 1996) haben sich gerade im quantitativ-empirischen Bereich in den letzten Jahren spezifische Instrumente, differenzierte Auswertungen und eine entsprechende Berichterstattung herauskristallisiert. Untereinander stark vernetzte Forschungseinrichtungen und spezifische Projekte dokumentieren, dass dies nachhaltig in der empirischen Auseinandersetzung präsent ist (vgl. HIS o.J.; Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008; AG-Hochschulforschung 2012). Dafür bedarf es Instrumente, die eine umfassende Bewertung der Wissensvermittlung ermöglichen und die komplexen Dimensionen und Ebenen replizieren, die mit dem Kontext Lehre verknüpft sind. Bilden die Veranstaltungen die Mikroebene, Studienangebote, -inhalte und -organisationen sowie die Infrastruktur, in der sie realisiert werden, die Mesoebene und die universitären Rahmenbedingungen die darüber liegende Makroebene, sollten diese gleichsam ihre empirische Entsprechung finden. Die Instrumente beziehen sich aber oft nur auf eine Ebene bzw. sind geprägt durch isolierte, nicht aufeinander bezogene Beleuchtungen (vgl. Dippelhofer-Stiem/Joop-Nakath 2001; Webler 1993).

Dabei hat die Forschung 12 Dimensionen herauskristallisiert, die für die Studierenden „mit mehr oder weniger großem Gewicht, Komponenten der Studienqualität sind“ (Bargel 2002, S. 2): So sind Bargel (2002) folgend die *inhaltliche, d.h. die fachliche Qualität und Kompetenz* des Lehrenden zu nennen; hier wird weniger das Wissen, sondern die Form der Vermittlung kritisiert. Ferner spielt die *strukturelle Qualität* und damit die Gliederung der Veranstaltung eine Rolle. Als bedeutsam gilt auch die *didaktische Qualität* – und damit, wie Inhalte vermittelt werden. Unter dem Aspekt *tutorialer Qualität* gewinnen Felder wie Beratung und Betreuung durch die Lehrenden Gewicht. Dem folgt eine

Auseinandersetzung mit *fachlichen Leistungsanforderungen* – d.h. um deren Höhe und Umfänge. Dem gesellen sich *allgemeine, außersfachliche Anforderungen* hinzu; hier ist insgesamt eine Unterforderung charakteristisch. Relevant ist auch die Erfassung des *Praxisbezugs sowie der Berufsvorbereitung*, die im Studium angelegt sein sollten. Das gilt ferner für den *Forschungsbezug*, der sich in einer unmittelbaren Forschungsbeteiligung und in der Lehre spiegeln kann. Hinzu tritt der als „Output“ geltende Ertrag des Studiums – zumal hinsichtlich *fachlich-beruflicher Orientierungen*. Ein anderes Feld ist die studentische Sicht auf die Förderung traditioneller Merkmale von Hochschule: *Allgemeine Bildung, persönliche Autonomie, soziale Kompetenzen* – das scheint besonders mit einem intensiven Forschungsbezug zu gelingen. Ein wichtiger Aspekt sind zudem die *Ressourcen*, d.h. Ausstattungen und Angebote. Schließlich spielen auch *Stress-Faktoren* eine Rolle; das bezieht zumal Überfüllungen von Veranstaltungen ein.

Diese Dimensionen sowie die Einbettung der Lehre in den Reigen hochschulischer Qualitätssicherung und ihre enge Verwobenheit mit den sich bedingenden Ebenen, verdeutlichen einen hohen methodischen Anspruch, studentische Beurteilungen ernsthaft zu erfassen. Entsprechend sollte diese von einer eindeutigen bzw. „klare[n] *Festlegung des Gegenstandsbereiches* und [...] *Sicherung der Mehrdimensionalität des Befragungsinstrumentes*“ (Bargel 2002, S. 9; kursiv im Original) begleitet sein. Das sollte durch konkrete Fragen bzw. Bezüge auf unmittelbar und differenziert Beobachtbares sowie durch Kontrollvariablen ergänzt werden (vgl. Daniel 2000; Hage 1996). Es gilt, Veranstaltungen als Teil der hochschulischen Umwelt zu ergründen und weniger spezifische Personen in einem bestimmten Kontext. Neben einer validen Dokumentation der Umwelten, sind auch „personalen Varianzen“ bei der Interpretation der Items möglichst geringen Raum einzuräumen, d.h., Merkmale der Lehrveranstaltungen und nicht der sie beschreibenden Personen sollen gemessen werden. Zugleich ist zu bedenken, dass den Studierenden über die Beschreibung der Umwelt hinaus die Möglichkeit gegeben werden sollte, sie im Rahmen entsprechender Antwortformate zu beurteilen – hier wäre auch die Chance zu geben, ein potentielles Nicht-Wissen äußern zu können (vgl. Reuband 2000).

3 Methodischer Ansatz

Die Entwicklung des Fragebogens setzte sich aus mehreren Schritten zusammen: Zum einen war im Rahmen eines Forschungsseminars im Sommersemester (SoSe) 2011 gemeinsam mit Studierenden die Entwicklung von Fragen für eine studentische Bewertung von Veranstaltungen zentral. Zum anderen wurde ein dafür entwickelter Fragebo-

gen zur öffentlichen Diskussion gestellt. Damit verbunden war die Intention, mit einem von allen Statusgruppen im IfEW verhandelten Instrument in das Feld zu gehen.³

3.1 Überlegungen zur Operationalisierung und Erhebungsinstrument

Für eine dafür umfangreiche, d.h. zahlenmäßig zuverlässige Datenbasis wurde ein *quantitativer Ansatz* gewählt. Das hierfür entwickelte Instrument umfasst neun Fragen mit insgesamt 59 Variablen; es operiert mit Likert- und anderen Ordinalskalen sowie nominal definierten Antworttypen (vgl. Anhang Fragebogen). Es wurde so gestaltet, dass die Wahrung der Anonymität der Studierenden und ihrer Angaben gewährleistet ist. Die erfassten Daten werden den Datenschutzbestimmungen folgend behandelt und lassen keinen Rückschluss auf die Identität der Befragten zu; die Anonymität der Lehrenden ist ebenfalls gesichert. Neben der Dokumentation der perzipierten Lehrbedingungen, können die Studierenden diese auch unmittelbar bewerten. Hinzu tritt die Möglichkeit, ein mögliches Nicht-Wissen zu erkunden und als inhaltliche Information zu werten. Die dafür in den vorliegenden Fragebogen eingebaute Kategorie „weiß nicht“ soll verhindern, dass sie zu pauschalen Einordnungen gezwungen werden und nicht ihre individuellen Haltungen äußern können (vgl. Reuband 2000). Damit sollen die Studierenden durch klare Einordnungen zu konkreten Bewertungsmustern kommen. Ferner wird dem Rechnung getragen, dass zu starre Antwortmodi nicht den wirklichen Einstellungen, Ansichten und Orientierungen entsprechen müssen.

Auf den theoretischen wie empirischen Vorüberlegungen basierend, wird die Zuschreibung und Bewertung inhaltlicher Bezüge und fachlicher Grundlagen der Lehrenden fokussiert. Ferner werden spezifische Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik als zentral erachtet. Hinzu gesellen sich die studentischen Sichtweisen auf den inhaltlichen wie formalen Umfang der Veranstaltung. Dem folgt eine Betrachtung der materiellen Ressourcen, etwa Literatur, die wichtiger Teil der Studienbedingungen sind. Dieses Spektrum entspricht den abhängigen Variablen der Studie (vgl. Abbildung 1).

Diese werden in ihrem Zusammenhang mit ausgewählten, individuellen wie strukturellen Faktoren analysiert; die zu ergründenden Wirkgefüge sind nicht im strengen Sinne kausal interpretierbar. Einbezogen wird besonders die Zufriedenheit der Studierenden: Neben einer allgemeinen Zufriedenheit mit dem studentischen Dasein wird nach jener mit der besuchten Veranstaltung gefragt. Aufgrund der besonders in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Studierendenschaft, rückt auch die Geschlechtszugehörigkeit der Befragten in den Mittelpunkt. Ferner werden die Stunden fokussiert, die sie für das Selbststudium aufbringen, d.h. Vor- und Nachbereitung, Ausarbeiten von Referaten, Fachlektüre. Schließlich wird

die Regelmäßigkeit des Veranstaltungsbesuches eruiert. Aus struktureller Sicht widmet sich ein Indikator der Angemessenheit der Raumbedingungen. Als zentral gilt auch, inwieweit Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten seitens der Lehrenden wahrgenommen und von den Studierenden genutzt werden. Zudem wird die Frage beleuchtet, ob sie die Möglichkeit hatten, auf eine andere Veranstaltung auszuweichen. Auch ihr Status als Haupt- oder Nebenfachstudierender erscheint in diesem Rahmen als relevant. Hinzu tritt das Hochschulsesemester, in dem sie sich befinden. Diese Merkmale haben im Untersuchungsdesign den Status unabhängiger Variablen (vgl. Abbildung 1).

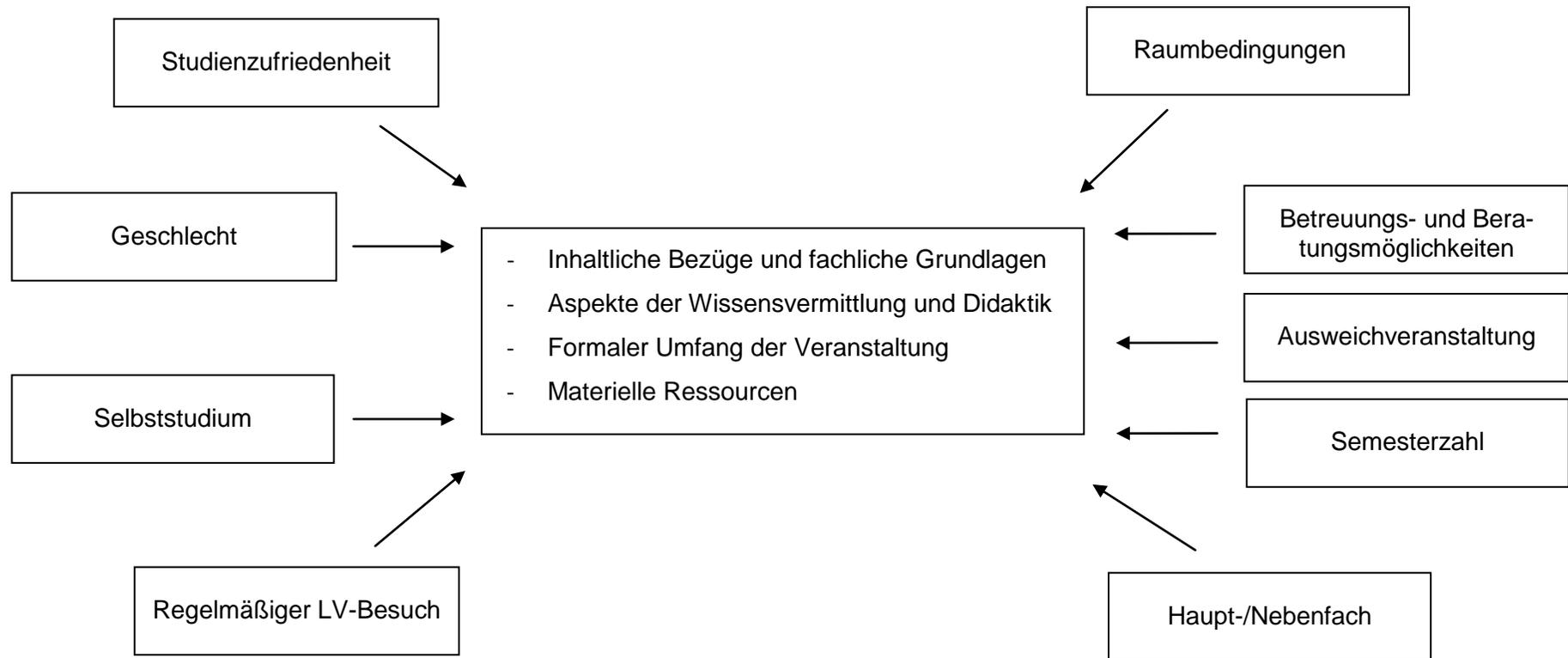
Das Instrument wurde vor seinem Einsatz einem Pretest unterzogen und Studierenden der Erziehungswissenschaft vorgelegt, um etwaige Missverständnisse, problematische Formulierungen und Ausgestaltungen zu erfassen und zu bearbeiten. Die Probanden benötigten zu seiner Bearbeitung zwischen acht und zehn Minuten. Um die studentische Teilnahmebereitschaft nicht zu minimieren, die Auswertungsbasis realistisch zu halten sowie aus Kostengründen wurde der Fragebogen auf zwei Seiten beschränkt.

3.2 Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien

Zur Zeit der Befragung im SoSe 2012 wurden in den untersuchten Bachelor (BA)-Studiengängen „Außerschulische Bildung“ (AB) und „Bildung frühe Kindheit“ (BfK) sowie des Masters (MA) „Erziehungswissenschaft“ 45 Veranstaltungen angeboten. Hinzu traten neun, die sich inhaltlich und personell glichen; d.h. vom selben bzw. von verschiedenen Dozierenden am selben Lehrstuhl wiederholt wurden. Da verschiedene Möglichkeiten bestanden, studentische Beurteilungen zu erfassen – eine ebenfalls freiwillige Bewertung durch die Universität Gießen und eine Einbindung in ein Verbundprojekt mit anderen Hochschulen – konnte nur ein Teil der Veranstaltungen einbezogen werden. So wurde der hier zugrunde liegende Fragebogen im Juli 2012 in 14 Veranstaltungen ausgeteilt; die jeweiligen Befunde wurden den Lehrenden elektronisch übermittelt.⁴ Um vertiefende Analysen durchführen zu können, wurde eine möglichst hohe Stichprobe anvisiert. Denn nur sie garantiert hinreichend große Zellbesetzungen. Insgesamt wurden die Aussagen von 437 Studierenden erfasst. Zumal durch den Studienverlaufsplan bedingt, ist nicht auszuschließen, dass einige Studierende den Bogen mehr als einmal ausgefüllt haben. Das ist insofern unproblematisch, weil die Analyseeinheit der Untersuchung die jeweilige Lehrveranstaltung ist. Da die dortigen Studierendenzahlen massiv variieren und aus Gründen der Anonymität der Lehrperson bezieht sich der Bericht auf alle Aussagen und nicht auf einzelne Seminare oder Vorlesungen – und damit auf einen globalen Blick der Lehrbewertung und die damit zusammenhängenden Bedingungen.

Abbildung 1
Operationales Modell „Lehrevaluation“

13



Die Auswertungen basieren auf univariaten Analysen und bivariaten Verknüpfungen der Antworten.⁵ Dafür werden die eingangs aufgezeigten Faktoren mit den zentralen Inhalten der studentischen Lehrbewertung der Studierenden verbunden. Dabei folgen die Präsentationen demselben Muster: Nach den Grundverteilungen werden die Befunde in Beziehung zu den sozialen und hochschulischen Spezifika gesetzt.⁶ Ein simultanes Testen der unterschiedlichen Wirkgrößen soll Aussagen über deren Einflussstärken ermöglichen. Die bi- und multivariaten Analysen überprüfen die Effekte gegen die Wahrscheinlichkeit, dass das Antwortverhalten der Teilstichproben in den jeweiligen Items gleich sei. Sofern diese Wahrscheinlichkeit bei 5% oder weniger liegt, gilt der Befund in diesem Rahmen als signifikant. Er wird auf vielfältige Art und Weise in den vorliegenden Ausführungen hervorgehoben und folgt somit bewährten Konventionen der empirischen Sozialforschung. Alle Berechnungen wurden mit dem Programm KOSTAS durchgeführt, das der SAS-Logik verwandt ist (vgl. Nagl/Walter/Staud 1986).

4 Die Bewertung der Veranstaltungen

Weil evaluative Urteile immer auch von den äußeren Bedingungen und den subjektiven Wahrnehmungen der Befragten beeinflusst sind, wird zuvorderst ein Blick auf die Studierenden geworfen (4.1). Dem folgt eine Analyse der zentralen Indikatoren: Präsentiert wird erstens, inwieweit sie den Lehrenden spezifische Kompetenzen inhaltlicher Bezüge und fachlicher Grundlagen zusprechen und diese bewerten (4.2); zweitens gilt das Augenmerk der Wissensvermittlung und Didaktik (4.3). Dem folgt drittens ein Blick auf inhaltliche wie formale Umfänge der Veranstaltungen (4.4). Viertens wird die studentische Sicht auf die materiellen Ressourcen ergründet (4.5). Diese Faktoren werden jeweils uni- und bivariat beleuchtet. Abschließend prüfen Regressionen das Beziehungsgeflecht, in dem die herangezogenen Indikatoren der Lehrqualität stehen (4.6).

4.1 Die Befragten und ihre Zufriedenheiten

Im Folgenden werden die Befragten kurz portraitiert. Dabei werden besonders ihre Wahrnehmungen formaler wie struktureller Bedingungen sowie entsprechende individuelle Zufriedenheiten und Vorgehensweisen skizziert.

Frauen prägen das Bild des erziehungswissenschaftlichen Studiums

Die vorliegenden Befunde spiegeln die seit jeher auftretende Tendenz der „Feminisierung“ des pädagogischen Bereiches – und entsprechen den offiziellen Daten der Universität Gießen für den untersuchten Zeitraum (vgl. Statistisches Bundesamt 2012; JLU Gießen 2012). So sind 78% der Befragten Frauen (vgl. Frage 9 im Anhang Fragebogen). Der Großteil der Studierenden in den untersuchten Fächern gibt an, im Haupt-

fach immatrikuliert zu sein. Deutlich weniger haben sie dieses als Nebenfach gewählt – ist dies der Fall, sind die Studierenden in einem höheren Semester als jene im Hauptfach. Insgesamt befinden sie sich im Durchschnitt in der Mitte ihres Studiums. Hinter dieser *Semesterzahl* von 3,0 Semestern zeigt sich eine differenzierte Verteilung: Rund zwei Drittel der Befragten sind in den ersten drei Semestern, ein weiteres Drittel im vierten bis sechsten Semester; nur eine Minderheit ist in höheren Semestern.

Regelmäßige Besuche bei geringen Ausweichmöglichkeiten

Blickt man auf die *Regelmäßigkeit der Besuche* von Veranstaltungen ist eine sehr engagierte Studierendenschaft skizzierbar. Sie gibt überwiegend an, diese regelmäßig zu besuchen; gelegentliche Besuche sind weniger Normalität (86% vs. 14%). Das ist bei den Frauen sowie jenen Studierenden ausgeprägter, die zufrieden sind – sowohl mit ihrer Situation als Studierende im Allgemeinen als auch mit ihrer Veranstaltung (vgl. Tabelle 1). Ein Grund für die ausgeprägte Regelmäßigkeit mag auch in den strukturellen Bedingungen bzw. den Modulkonstruktionen der neuen Studiengänge liegen, die die Hochqualifizierten in ihrer akademischen Bewegungs- bzw. Wahlfreiheit einschränken. So verweisen drei Viertel darauf, dass sie nicht die Möglichkeit hatten, auf eine *andere Veranstaltung auszuweichen*. Lediglich jeder Vierte betont, diese Option gehabt zu haben (vgl. Frage 9 im Anhang Fragebogen).

Tabelle 1
Regelmäßiger Besuch der Lehrveranstaltung nach Geschlecht und Zufriedenheit.
(Angaben in %)

Die Lehrveranstaltung wird ... besucht	Geschlecht		Zufriedenheit ^{a)} mit ...			
	Frauen n=336	Männer n=96	Lehrveranstaltung unzufrieden n=224	Lehrveranstaltung zufrieden n=206	Studiensituation insgesamt unzufrieden n=196	Studiensituation insgesamt zufrieden n=234
unregelmäßig	12	21	18	10	17	11
regelmäßig	88	79	82	90	83	89

a) Zusammenfassung der Kategorien: 1-3 = unzufrieden; 4-5 = zufrieden

* $p \leq 0.05$ (Chi²-Test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Hinsichtlich der *Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten* äußern die Studierenden fast einhellig, dass die Lehrenden regelmäßig Sprechstunden sowie Betreuungen und Beratungen per Mail anbieten. Auch informelle Leistungen sind ein Begriff. All dies wird aber zum großen Teil nicht genutzt – das gilt besonders für die Sprechstunden (vgl. Frage 6 im Anhang Fragebogen). Am ehesten scheint man motiviert, sich per Mail beraten zu lassen. Fast jeder Vierte signalisiert, dies ein- bis zweimal realisiert zu haben – nur eine Minderheit setzt das noch häufiger um (6%).

Studierende sind zufrieden – aber ohne große Euphorie

Beim Blick auf ihre *Zufriedenheit* mit spezifischen Situationen erscheinen die Befragten – gemessen an der theoretischen Skalenmitte – zumeist zufrieden, ohne jedoch nachhaltig euphorisch zu sein (vgl. Frage 8 im Anhang Fragebogen). Sie ziehen die positivste Bilanz, wenn es um ihre *Situation als Studierende insgesamt* geht. Mehr als jeder Zweite ist hier äußerst angetan – 54% haben die Kategorien 4 oder 5 gewählt. Rund jeder Achte ist tendenziell bzw. absolut unzufrieden. Mit jedem Dritten nimmt eine nicht zu vernachlässigende Gruppe eine mittlere Stellung ein. Dabei schildern die Männer eine größere Zufriedenheit; das könnte daran liegen, dass sie sich aufgrund ihrer Unterzahl anders wahrgenommen fühlen und insgesamt bessere Chancen vermuten. Mehr Zufriedenheit wird auch bei einem regelmäßigen Veranstaltungsbesuch geäußert – ein Drittel äußert dennoch Verdruss; das schließt auch die höheren Semester ein.

Tabelle 2
Studentische Zufriedenheit nach Möglichkeit, die Veranstaltung zu wechseln.
(Angaben in %)

Zufriedenheit ^{a)} mit ...	Ich hätte auf eine andere Veranstaltung ausweichen können	
	nein n=324	ja n=100
ganz speziell dieser Lehrveranstaltung		
unzufrieden	26	15
zufrieden	44	60
Kontakt zu Lehrenden außerhalb dieser Veranstaltung		
unzufrieden	14	12
zufrieden	38	63

a) Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorien: 1-2 = unzufrieden; 4-5 = zufrieden

** $p \leq 0.01$ (Chi²-Test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Weniger eindrücklich bewerten die Studierenden *die besuchte Lehrveranstaltung*. Fast die Hälfte ist mit dieser zufrieden; ein Viertel zieht eine weniger positive Bilanz (vgl. Frage 8 im Anhang Fragebogen). Auch hier wählt fast jeder Dritte die mittlere Kategorie, möglicherweise drückt dies die Unentschlossenheit aus, sich genau zu positionieren. Als besonders zufrieden treten jene hervor, die auf eine andere Veranstaltung hätten ausweichen können – d.h. mit der Chance auf einen Wechsel äußern die Hochqualifizierten ein deutlicheres Wohlbehagen (vgl. Tabelle 2); ohne diese Option ist dies geringer, zudem wird ein kritischerer Blick auf die Veranstaltung geworfen. Schließlich kommt eine relative Zufriedenheit zum Ausdruck, *Kontakt zum Lehrenden außerhalb dieser Veranstaltung* zu haben – 45% der Studierende äußern das; immerhin 14% widersprechen dem. Zugleich besteht auch hier in hohem Maße die Neigung, sich zwischen den Extrempolen zu positionieren (vgl. Frage 8 im Anhang Fragebogen). Als deutlich positiver wird der Kontakt von jenen bewertet, die auf eine andere Veranstaltung hätten ausweichen können; ohne diese Chance ist dieser Anteil geringer.

Auch die *Raumbedingungen* scheinen durchaus angemessen. So werden fast einhellig die technische Ausstattung und die Lichtverhältnisse begrüßt. Nachrangiger loben die Studierenden die Größe und die Akustik des Raumes (vgl. Frage 4 im Anhang Fragebogen). Obgleich noch mehrheitlich als adäquat erachtet, rangiert die Temperierung auf dem letzten Platz – sie gilt für 41% der Befragten am ehesten als unangemessen. Die Kritik an Akustik und Raumgröße ist halb so groß.

Insgesamt sind die Studierenden mit der Lehre als durchaus zufrieden skizzierbar – sowohl vom inhaltlichen als auch vom formalen her. Dabei sollten aber auch jene nicht übersehen werden, die sich zwischen den Extrempolen positionieren bzw. die sich dezidiert negativ äußern.

4.2 Inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen

Ein Blick in die Forschung zeigt eine insgesamt positive Sicht der Studierenden, wenn es um inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen seitens der Lehrenden geht (vgl. Bargel 2002; Dippelhofer-Stiem/Joop-Nakath 2001). Das gilt auch für das IfEW: Den Lehrenden wird in diesem Rahmen ein gutes Zeugnis ausgestellt – sowohl hinsichtlich der Beschreibung ihrer Kompetenzen als auch der individuellen Bewertung durch die Studierenden. So schreiben sie ihnen nachhaltig die Kompetenz einer inhaltlichen Vorbereitung zu – diese wird in ihrer Intensität überwiegend als genau richtig erachtet. Das gilt auch für umfassende Beantwortung studentischer Fragen und das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen theoretischem Wissen und praktischen Problemen (vgl. Frage 1 im Anhang Fragebogen). Mehrheitlich wird ebenfalls betont, es werde zur Beteiligung an Diskussionen aufgerufen und komplexe Sachverhalte würden souverän dargestellt; hier äußert nur jeder Dritte, das träfe nur gelegentlich zu. Auch diese Felder gelten als von den Dozierenden richtig gewichtet. Am Ende rangiert die Sicht, sie legen Wert auf die Methodenausbildung, stellen Zusammenhänge zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her, fordern zur Kritik auf und zeigen Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten – diese scheinen am ehesten als gelegentlich bzw. als überhaupt nicht vorhanden. Bei der Bewertung sind die Studierenden kritisch. Aus ihrer Sicht haben die Lehrenden besonders hier Nachholbedarf (jeweils 26%). Am wenigsten gilt das für die Vorbereitung der Veranstaltungen (vgl. Frage 1 im Anhang Fragebogen).

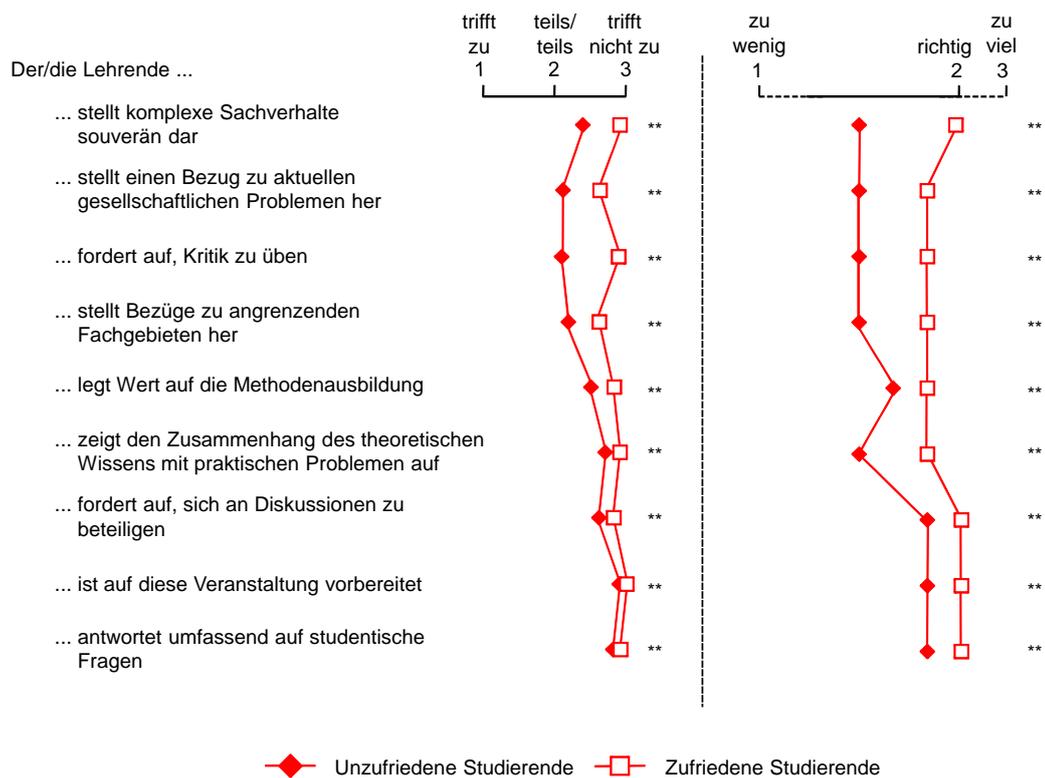
Die Befragten trauen sich fast durchgehend ein explizites Urteil über die Leistungen und das Können der Lehrenden zu und verzichten so weit als möglich auf die Antwortkategorie „weiß nicht“. Nur bei der Methodenausbildung äußern 20% nicht zu wissen, inwieweit der Dozierende darauf Wert legt. In den übrigen Kategorien liegen diese Anteile zwischen 1 und 7%. Blickt man auf die individuelle Bewertung, enthält sich fast

jeder Vierte eines Kommentares zur Methodenausbildung – die Aufforderung zu Kritik, die Bezüge zu anderen Fächern und gesellschaftlichen Problemen rangieren dahinter.

Zufriedene Studierende bewerten positiver

Hinsichtlich spezifischer Einflüsse auf die Beschreibung sowie Bewertung der inhaltlichen Bezüge und fachlichen Grundlagen ist zumal die *studentische Zufriedenheit* zu nennen (vgl. Tabelle A1). Durchgehend gilt: Mit wachsender Zufriedenheit sehen die Studierenden diese Kompetenzen stärker bei den Lehrenden verankert. Sie erscheinen ihnen auch in der richtigen Form ausgeprägt. Und umgekehrt: Je zufriedener die eigene Situation beurteilt wird, in desto günstigerem Licht werden die Veranstaltungen ($r = .45$) und die Leistungen der Dozierenden beschrieben ($r = -.39$; vgl. Tabelle B 1).

Abbildung 2
Beschreibung und Bewertung der Kompetenzen von Lehrenden nach Zufriedenheit ^{a)} der Studierenden mit der Lehrveranstaltung 2012.
(Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden
** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Ein Blick auf die *Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung* verdeutlicht das: Je höher sie ist, desto nachdrücklicher meinen die Studierenden, diese Bezüge und Grundlagen sind vorhanden ($r = .51$). Für sie werden zumal komplexe Sachverhalte souverän dargestellt – die Unzufriedenen weichen hier am stärksten ab (82% vs. 42%). Ähnliches gilt für die Herstellung eines Bezuges zu gesellschaftlichen Problemen, der Aufforde-

rung, Kritik zu üben, Bezüge zu anderen Fachgebieten herzustellen und Wert auf die Methodenausbildung zu legen (vgl. Abbildung 2). Einiger sind sich die Gruppen, dass Zusammenhänge zwischen theoretischem Wissen und praktischen Problemen gezeigt werden und zu Diskussionen aufgefordert wird. Obgleich durchgehend geringer fällt auf, dass auch die unzufriedenen Kommiliton/innen einige Aspekte mehrheitlich betonen: Zumal, dass die Lehrkräfte auf die Veranstaltung vorbereitet seien und umfassend auf studentische Fragen antworten (81% bzw. 66%). Zudem ist diese Gruppe eher der Ansicht, die genannten Aspekte treffen überhaupt nicht zu: Jeweils ein Viertel kritisiert fehlende interdisziplinäre Bezüge und Kritikaufforderungen. Ferner weichen sie am ehesten auf die Kategorie „weiß nicht“ aus – zumal bei der Methodenausbildung (22%).

Dieses Muster spiegelt sich insofern bei der *Bewertung* der Kompetenzen, als dass ein Wohlbehagen damit quittiert wird, dies in der adäquaten Form vorhanden zu sehen; bei den unzufriedenen Studierenden ist das geringer (vgl. Abbildung 2). So betonen die Zufriedenen viermal stärker, komplexe Sachverhalte werden vom Lehrenden richtig vermittelt (36 vs. 8%). Nachrangiger gilt das für den inhaltlichen Rekurs auf gesellschaftliche Probleme, die Aufforderung Kritik zu üben und die Herstellung interdisziplinärer Bezüge. Mit der Unzufriedenheit ist auch deren positive Bewertung rückläufig. So halten zwischen 21% und 26% die Methodenausbildung, die Skizzierung von Zusammenhängen zwischen Theorie und Praxis, die Animierung zu Diskussionen und die Beantwortung studentischer Fragen für zu wenig realisiert. Auch verweigern die Unzufriedenen eher eine konkrete Stellungnahme; das gilt allein für jeden Dritten bei der Bewertung der Methodenausbildung, bei den Zufriedenen ist es jeder Fünfte. Wie die Beschreibungen sind auch die einzelnen Bewertungen der Kompetenzen von Lehrenden mit dem Ausmaß studentischer Zufriedenheit verknüpft (vgl. Tabelle B1).

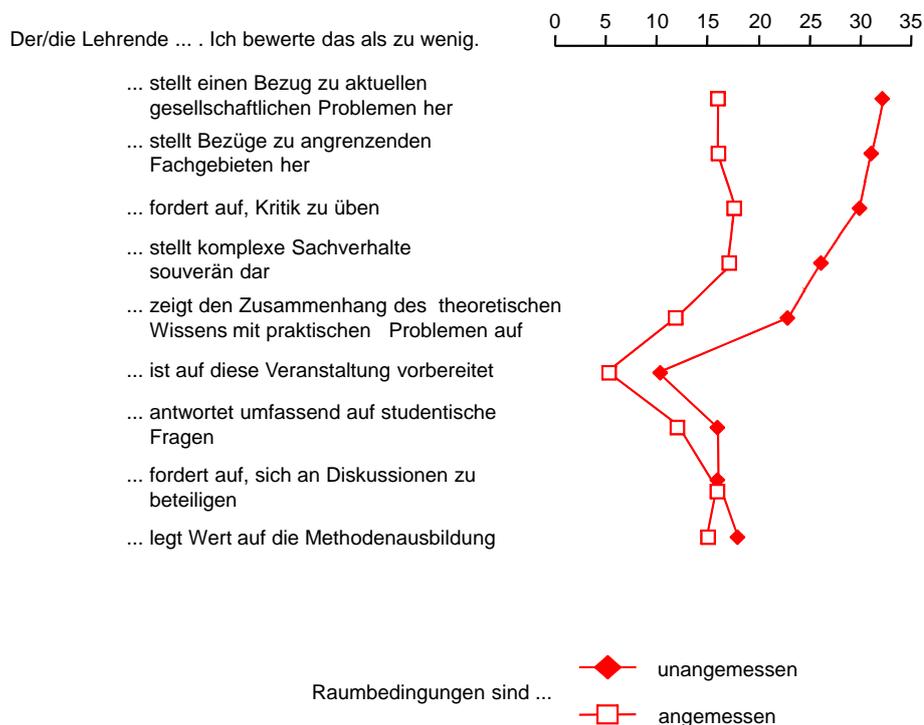
Ein Blick auf die *Geschlechtszugehörigkeit* zeigt, dass eher die Frauen den Lehrenden zuschreiben, Zusammenhänge zwischen Theorie und praktischen Problemen zu benennen (vgl. Tabelle A1). Das gilt fast mehrheitlich auch für die Methodenausbildung. In beiden Fällen äußern mehr die Männer, das treffe nur teilweise zu (37 bzw. 43%). Der *regelmäßige Besuch der Veranstaltung* wirkt geringer – am ehesten dahingehend, dass die Formen der Kritikaufforderungen und der Wert der Methodenausbildung eher als richtig betont werden (vgl. Tabelle A2). Doch beziehen sich die Effekte beider Variablen nur auf einzelne Merkmale der Lehrqualität, nicht auf die Gesamtsumme.

Mit der Angemessenheit des Raumes wachsen die Zustimmungen

Einfluss auf die Einschätzungen und Sichtweisen der Befragten haben auch die *Raumbedingungen*. Sind sie aus ihrer Sicht angemessen, desto zutreffender sehen die

Studierenden die den Lehrenden zugeschriebenen Kompetenzen – und bewerten sie positiver. Mit Kritik am Raum verkehrt sich das (vgl. Tabelle A3). Das zeigt sich bei der Herstellung von Bezügen zu gesellschaftlichen Problemen: Jene, die die Räume für angemessen halten, sehen das mehrheitlich als zutreffend; mit Kritik werden die Bezüge eher weniger bzw. gar nicht als gegeben gesehen (42 bzw. 28%). Dieses Muster spiegelt sich beim Vermögen der Lehrenden, fachliche Bezüge herzustellen und zur Kritik aufzufordern. Am geringsten sind die Differenzen beider Gruppen darin, ob der Lehrende Zusammenhänge von theoretischem Wissen mit praktischen Problemen skizziert. Ferner äußern die Raumkritiker eher, diese Aspekte treffen überhaupt nicht zu. Obgleich der mehrheitlich positiven Einschätzung, ist sie bei jenen ausgeprägter, die den Raum für angemessen halten: Zumal bei der Fähigkeit, gesellschaftliche Probleme sowie Bezüge zu anderen Fächern zu zeigen (73 bzw. 70%). Die Sicht es werde in der richtigen Form zur Kritik aufgefordert und komplexe Sachverhalte souverän dargestellt rangiert dahinter – das gilt auch für die eine gute Vorbereitung des Lehrenden.

Abbildung 3
Bewertung^{a)} der Kompetenzen von Lehrenden nach Angemessenheit des Raumes^{b)} aus Sicht der Studierenden 2012.
(Angaben in %)



a) Nennung der Kategorie: 3 = zu wenig

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Raumbedingungen: 5-9 = unangemessen; 10 = angemessen

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

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Demgegenüber mahnen die Raumkritiker deutlich mehr Nachholbedarf an (vgl. Abbildung 3). Rund jeder Dritte äußert das hinsichtlich der Bezüge zu gesellschaftlichen Problemen, angrenzenden Fächern und dem Einüben von Kritik. Auch bei der Darstellung komplexer Sachverhalte, der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der Vorbereitung der Lehrenden, sind die Raumkritiker bei der Bewertung fast doppelt so kritisch wie die Vergleichsgruppe. Das wird dadurch flankiert, dass zumal die Kommiliton/innen, die den Raum für angemessen halten, die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ ankreuzen – gerade bei Interdisziplinarität und der Aufforderung zur Kritik. Jenseits der genannten Aspekte bestätigen sich die signifikanten Beziehungen zwischen den räumlichen Bedingungen und den Zuschreibungen und Bewertungen der Kompetenzen von Lehrenden auch in den Summenskalen (vgl. Tabelle A3; B1).

Kenntnisse von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten haben einen Effekt

Eine ähnliche Tendenz spiegelt sich im Rahmen der *Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten*. Je mehr Kenntnisse die Befragten darüber haben, desto nachdrücklicher werden den Dozierenden inhaltliche wie fachliche Aspekte zugesprochen – und deren Umsetzungen bewertet (vgl. Tabelle A3). So unterstellen zwei Drittel der Befragten dem Lehrenden dann eine souveräne Darstellung komplexer Sachverhalte, wenn diese Möglichkeiten gesehen werden. Das repliziert sich bei der Aufforderung zur Kritik, der Beantwortung studentischer Fragen, der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie einem vorbereiteten Lehrenden. Geringer wirkt das auch auf eine positivere Bewertung, die Lehrkraft zeige adäquat Zusammenhänge zwischen theoretischem Wissen und praktischen Problemen und stelle interdisziplinäre Bezüge bzw. zu gesellschaftlichen Problemen her. Wenngleich niedriger, werden neuerlich Assoziationen zwischen den Summenskalen deutlich (vgl. Tabelle B1).

Ergänzend wirkt die Häufigkeit, diese *Möglichkeiten der Beratung zu nutzen*. Je öfter die Studierenden sie in Anspruch nehmen, desto nachdrücklicher meinen sie, der Lehrende weise auf aktuelle gesellschaftliche Probleme hin – 52% stehen hier 37% jenen gegenüber, die dies Möglichkeiten nie nutzen. Ähnliches gilt bei der Aufforderung, Kritik zu üben. Eine *regelmäßige Anwesenheit in Veranstaltungen* hat wenig Effekt – lediglich in der Bewertung, inwieweit der Lehrende zur Kritik auffordert. Aus Sicht der regelmäßig Anwesenden, ist das in der richtigen Form vorhanden (vgl. Tabelle A3).

Ausweichen auf andere Veranstaltungen als Faktor besserer Bewertungen

Effektiv ist auch die Option, ob die Studierenden auf eine *andere Veranstaltung hätten ausweichen* können (vgl. Tabelle A4). Sofern das möglich war, betonen sie stärker die Lehrspezifika – zumal, dass der Dozierende Bezüge zu gesellschaftlichen Proble-

men herstellt; ohne diese Chance ist das sichtbar geringer (63% vs. 37%). Auch die Aufforderung zur Kritik sehen eher jene für gegeben, die hätten wechseln können. Der Anteil derer, die meinen dazu wird gar nicht aufgerufen ist in der Vergleichsgruppe mit 18% dreimal so hoch. Die Darstellung komplexer Sachverhalte wird für souveräner gehalten, wenn die Studierenden auf eine Wechseloption verweisen; hinzu tritt, dass sie dann auch nachdrücklicher der Ansicht sind, der Lehrende rufe zu Diskussionen auf und damit zu einem grundlegenden Element eines sozialwissenschaftlichen Studiums. Mit der Wechseloption werden die Grundlagen auch durchgehend besser bewertet – besonders mit Blick auf die Herstellung von Zusammenhängen des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3
Bewertung ^{a)} inhaltlicher Bezüge und fachlicher Grundlagen nach Ausweichmöglichkeiten auf eine andere Veranstaltung 2012
(Angaben in %)

Der/die Lehrende Ich bewerte das als richtig.	Ausweichmöglichkeit vorhanden		
	nein n=324	ja n=100	
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	76	85	*
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	66	80	*
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	59	79	**
... fordert auf Kritik zu üben	58	72	*
... ist auf die Veranstaltung vorbereitet	86	92	
... antwortet umfassend auf studentische Fragen	78	83	
... fordert auf, sich an Diskussionen zu beteiligen	70	70	
... legt Wert auf Methodenausbildung	57	64	
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	62	66	

a) Nennung der Kategorie: 3 = „Ich bewerte dies als richtig“
**p ≤ 0.01, *p ≤ 0.05 (Chi2-test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Dahinter positionieren sich die Faktoren, komplexe Sachverhalte angemessen zu erläutern und Bezüge zu gesellschaftlichen Problemen herzustellen. Dieses Muster repliziert sich bei der Fähigkeit der Dozentenschaft, zur Kritik aufzufordern. Ohne die Ausweichmöglichkeit, werden diese im Vergleich – obgleich noch mehrheitlich – in geringerer Form als richtig präsentiert erachtet; das gilt noch am ehesten für die Verknüpfung von Theorie und praktischen Problemen. Die mithin schwächste positive Bewertung, wird seitens Studierender ohne Wechselchancen in der Aufforderung zu Kritik gesehen. Jenseits dieser einzelnen Aspekte ergibt sich aber, gemessen an der Summenskala, keine grundlegende, signifikante Beziehung zwischen den Variablen.

Ebenfalls nur im Detail hat die Form der Immatrikulation einen Effekt – so betonen etwas häufiger *Nebenfachstudierende*, der Lehrende sei vorbereitet (97%). In der Bewertung sind sich die Haupt- und Nebenfachstudierende einiger (vgl. Tabelle A4). In ihrer Einschätzung der Bezüge und Grundlagen des Lehrenden sind ferner die *höheren Semester* kritischer – zumal in der Frage, ob Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten hergestellt werden; bei den Studienneulingen ist das ausgeprägter (47% vs. 36%).

4.3 Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik

Auf den ersten Blick skizzieren die Studierenden die Veranstaltungen insgesamt mit spezifischen Formen der Wissensvermittlung und didaktischen Hilfsmitteln durchzogen. Dennoch signalisieren sie deutlich, dass ihnen einige Faktoren fehlen – und wählen bei ausgewählten Aspekten die Antwortkategorie „weiß nicht“; d.h. sie können oder wollen sich nicht dazu äußern, inwieweit Lehrende einige Punkte bei der Wissensvermittlung und ihrem didaktischen Vorgehen realisieren.

Fast einhellig äußern sie, Dozierende setzen Hilfsmittel wie Tafelbilder, Folien oder PowerPoint ein (vgl. Frage 2 Anhang Fragebogen). Ferner wird positiv betont, dass deren Ausführungen gut gegliedert sind. Etwas geringer gilt das für die klare Definierung des Lernziels und das positive Aufnehmen studentischer Anregungen und Kritik – jeweils drei Viertel sind dieser Ansicht. Der Aspekt, der Lehrende vergewissere sich, dass der behandelte Stoff verstanden wird, findet die wenigste Unterstützung (69%) – dem wird auch am ehesten widersprochen. Obgleich nachrangiger, halten nicht zu vernachlässigende Gruppen weder das Lernziel für klar umrissen noch die Ausführungen des Dozierenden für gut gegliedert (13 bzw. 11%). Auch die Weigerung einer klaren Stellungnahme ist deutlich: Das tritt mit 18% besonders bei der Bewertung über die Aufnahme studentischer Anregungen und Kritik auf – der Blick auf das Lernziel und die Vergewisserung, dass der behandelte Stoff verstanden wird gesellen sich hinzu.

Studien- und Raumzufriedenheit wirken positiv

Diese Sicht kovariiert ebenfalls mit der *studentischen Zufriedenheit* (vgl. Tabelle A5). Je ausgeprägter sie insgesamt sowie in spezifischen Feldern ist, desto positiver die Urteile ($r = .30$). So halten jene, die mit der Veranstaltung zufrieden sind, fast einstimmig die Ausführungen des Dozierenden für gut gegliedert – bei den unzufriedenen Kommiliton/innen sind es drei Viertel; fast jeder Fünfte negiert das (vgl. Tabelle 4). Dieses Muster repliziert bei der Definition des Lernzieles. Auch die Aspekte, studentische Anregungen und Kritik aufzunehmen und sich zu vergewissern, ob der Stoff verstanden ist, werden eher von den Zufriedenen bestätigt. Jeder Vierte der Vergleichsgruppe widerspricht, dass der Dozierende sich darum kümmert. Ferner positionieren sich ge-

rade die Unzufriedenen nicht: Sie äußern deutlicher nicht zu wissen, ob studentische Anregungen und Kritik aufgenommen werden; das gilt auch für die Konkretisierung der Lernziele und die Eruierung, ob der Stoff verstanden ist. Eine detailistische Wirkung hat auch die *Geschlechtszugehörigkeit* (vgl. Tabelle A5). So halten eher die Männer das Lernziel für klar definiert. Die Frauen geben häufiger ein Unwissen an (15% vs. 5%).

Tabelle 4
Wissensvermittlung und Didaktik nach Zufriedenheit der Studierenden mit der Lehrveranstaltung 2012.
(Angaben in %)

		Mit der Lehrveranstaltung ^{a)}		
		unzufrieden n=224	zufrieden n=206	
Die Ausführungen des/der Lehrenden sind gut gegliedert	nein	18	2	
	ja	76	94	
	weiß nicht	5	4	**
Das Lernziel ist gut gegliedert	nein	22	3	
	ja	63	85	
	weiß nicht	15	11	**
Studentische Anregungen und Kritik werden grundsätzlich positiv aufgenommen	nein	8	6	
	ja	69	81	
	weiß nicht	23	13	*
Der/die Lehrende vergewissert sich, dass der behandelte Stoff verstanden wird	nein	26	11	
	ja	57	80	
	weiß nicht	16	9	**
Es werden Hilfsmittel einbezogen	nein	5	3	
	ja	93	96	
	weiß nicht	1	2	

a) Zusammenfassung der Kategorien 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden

**p ≤ 0.01, *p ≤ 0.05 (Chi2-test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Ähnliches gilt für die *Raumbedingungen* (vgl. Tabelle A6). Obgleich durchgehend mehrheitlich ausgeprägt, werden die Aspekte zur Wissensvermittlung und Didaktik zumal dann eingehend bekräftigt, wenn die Befragten keine Raumprobleme sehen – allem voran wird nachhaltig geäußert, studentische Anregungen und Kritik werden grundsätzlich positiv aufgenommen (81% vs. 71%). Demgegenüber meinen jene, die den Raum für unangemessen halten deutlicher, über diese Aspekte nichts zu wissen.

Bessere Urteile mit Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten

Auch die *Kenntnis von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten* wirkt positiv auf die Einschätzung über wissensvermittlungs- und didaktische Formen (vgl. Tabelle A6). Sind sich die Studierenden dieser Optionen bewusst, halten 88% die Ausführungen des Lehrenden für gut gegliedert. Etwas nachrangiger gilt das für die Aufnahme studentischer Anregungen und Kritik, der Definition des Lernziels und der Sicherstellung, dass Inhalte verstanden sind. Ohne dieses Wissen sind ihre positiven Urteile geringer

und die Bereitschaft ausgeprägter, die Antwort „weiß nicht“ anzukreuzen; mit mehr als jedem Dritten gilt das zumal dann, wenn es um die Aufnahme studentischer Anregungen und Kritik geht. Die Nutzung der Angebote indes hat einen geringen, nur in einzelnen Aspekten erkennbaren Effekt – zumal mit Blick auf Hilfsmittel in der Lehre. Je seltener Studierende die Beratung nutzen, desto häufiger werden die Mittel in der Lehre gesehen. Dies gilt auch für die *Ausweichmöglichkeit auf eine andere Veranstaltung*. Besteht diese nicht, wird der Einsatz von Hilfsmitteln mehr betont. Ein Blick auf die *Studiendauer* zeigt: Je länger studiert wird, desto mehr wird signalisiert, die Dozierenden hinterfragen, inwieweit die Inhalte verstanden worden sind (vgl. Tabelle A6) – in den unteren Semestern ist das weniger ausgeprägt (77% vs. 65%); mehr als jeder Fünfte Studienneuling widerspricht dem. Demgegenüber meinen sie etwas häufiger, in der Lehre würden Hilfsmittel wie Tafelbilder, Folien oder PowerPoint einbezogen.

4.4 Formaler Umfang der Veranstaltung

Den *formalen Umfang der Veranstaltung* betreffend, tendieren die Studierenden insgesamt dazu, diesen als relativ angemessen einzuschätzen (vgl. Frage 3 im Anhang Fragebogen). Die überwiegende Mehrheit stuft den Schwierigkeitsgrad der verwendeten Texte als genau richtig ein – das gilt auch für den Stoffumfang, das Tempo und die Schwierigkeit der Veranstaltung insgesamt: Jeweils drei Viertel betont das. Es zeigen sich aber auch Hochqualifizierte, denen der jeweilige Umfang zu hoch ist: So äußert sich jeder Fünfte hinsichtlich des Stoffes. Nur Minderheiten halten die Umfänge insgesamt für zu gering.

Zufriedenheit mit Studium und Raum stützen zustimmende Bewertungen

Erneut kommt der *studentischen Zufriedenheit* mit ihrem Dasein Bedeutung zu. Sind die Hochqualifizierten zufrieden, wird der Umfang der besuchten Veranstaltung deutlicher als von den Unzufriedenen als genau richtig eingestuft – das verdeutlichen auch die Korrelationskoeffizienten ($r = -.31$). Je höher die Befragten das Niveau ihrer Zufriedenheit einstufen, desto zustimmender sehen sie den inhaltlichen und formalen Umfang des Seminars bzw. der Vorlesung. Das spiegelt sich naheliegenderweise in der Zufriedenheit mit der besuchten Veranstaltung (vgl. Tabelle A7). Besteht diese, sind die Studierenden fast durchgehend der Ansicht, die Umfänge sind adäquat. Am deutlichsten betonen die unzufriedenen Kommiliton/innen noch, der Schwierigkeitsgrad der Texte sei angemessen. Ferner merkt diese Gruppe an – und das teilweise bis zu viermal mehr als die Vergleichsgruppe –, dass der Umfang zu hoch ist: Das meint rund jeder Dritte mit Blick auf den Stoff und die Schwierigkeiten insgesamt sowie jeweils rund jeder Fünfte beim Tempo der Veranstaltung und den Schwierigkeiten bei den Tex-

ten. Solche Mühen signalisieren auch die *Frauen*. Rund jede Fünfte äußert das mit Blick auf Texte – bei den Männern ist das um die Hälfte geringer; anders als die Kommilitoninnen, kommen sie fast einhellig mit diesem Schwierigkeitsgrad zurecht. Das wird von der *Zeit zum Selbststudium* flankiert (vgl. Tabelle A7): Je geringer sie ist, desto häufiger wird der Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung als richtig eingestuft. Mit mehr Zeit äußern die Kommiliton/innen, er sei insgesamt zu hoch (21% vs. 12%).

Tabelle 5
Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs nach Bewertung der Raumbedingungen 2012.
(Angaben in %)

		Mit den Raumbedingungen ^{a)}		
		unzufrieden n=273	zufrieden n=162	
Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist ...	zu gering	2	4	
	richtig	78	87	
	zu hoch	20	8	**
Der Schwierigkeit der Veranstaltung insgesamt ist ...	zu gering	5	6	
	richtig	74	85	
	zu hoch	21	8	**
Das Tempo der Veranstaltung ist ...	zu gering	7	9	
	richtig	72	86	
	zu hoch	21	5	**
Der Stoffumfang ist ...	zu gering	4	6	
	richtig	72	85	
	zu hoch	24	10	**

a) Berechnungen mit Summenscore Raumbedingungen: 5 = unzureichend, 10 = angemessen
**p ≤ 0.01 (Chi2-test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Auch die *Raumbedingungen* sind insgesamt effektivvoll: Halten die Studierenden sie für angemessen, werden die inhaltlichen und formalen Umfänge zu großen Teilen als richtig angesehen (vgl. Tabelle A8). Die Zustimmung jener, die die Bedingungen als unangemessen erachten, rangiert dahinter, gleichwohl neigen auch unter ihnen die meisten dazu, ein zustimmendes Urteil abzugeben. Am ehesten gilt der Gruppe der Raumkritiker noch der Schwierigkeitsgrad der Texte als adäquat – 78% wählen die bejahende Kategorie (vgl. Tabelle 5). Sie bewerten den Umfang aller Aspekte insgesamt als zu hoch; in der Vergleichsgruppe sind diese Anteile zwei- bis dreimal so niedrig. Durchgehend erachten nur Minderheiten die Umfänge als zu gering – am ehesten wird das noch beim Veranstaltungstempo entsprechend wahrgenommen. Ferner hat die *Kenntnis von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten* Wirkung, sowohl in der Summe als auch in den Einzelheiten. Bestehen diese, gelten die inhaltlichen wie formalen Umfänge als passend (vgl. Tabelle A8) – zumal das Tempo und die Schwierigkeiten der Veranstaltung (jeweils 81%); der Stoffumfang rangiert dahinter. Sind diese Möglichkeiten

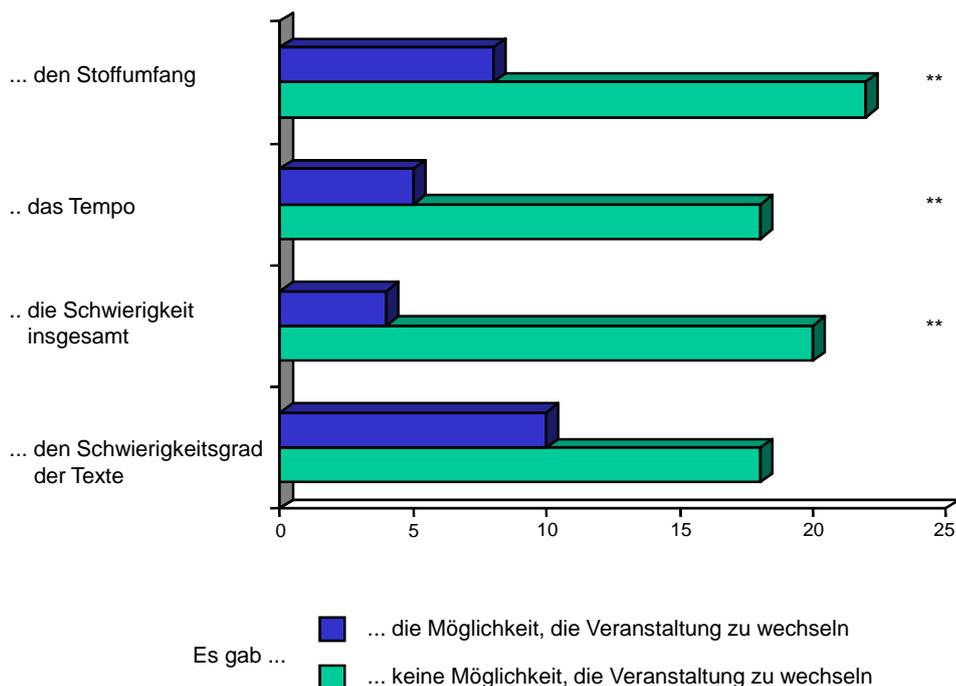
unbekannt, erscheinen die Umfänge als zu hoch; jeweils fast jeder Dritte äußert sich entsprechend. Sofern die Studierenden die *Möglichkeiten nutzen*, halten sie das Ausmaß der inhaltlichen wie formalen Grundlagen eher für angemessen – besonders den Schwierigkeitsgrad der Texte.

Veranstaltungswechsler begrüßen eher die inhaltlichen und formalen Umfänge

Signalisiert die Studierendenschaft die Möglichkeit; auf eine *andere Veranstaltung auszuweichen*, hält sie den Umfang der inhaltlichen und formalen Grundlagen der untersuchten Lehrveranstaltung für adäquater (vgl. Tabelle A9). Mit jeweils 88% sind sie ausgeprägter der Meinung, das Tempo sowie der Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung an sich, seien richtig.

Abbildung 4
Bewertung^{a)} des inhaltlichen und formalen Umfangs der Veranstaltung mit Blick auf die Möglichkeit, auf eine andere Veranstaltung zu wechseln aus Sicht der Studierenden 2012.
(Angaben in %)

Den Umfang der Veranstaltung bewerte ich mit Blick auf ... als zu hoch.



a) Nennung der Kategorie: 3 = zu hoch

**p ≤ 0.01 (Chi2-test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Bestand keine Ausweichmöglichkeit, wird eine kritischerer Haltung deutlich (vgl. Abbildung 4): Fast jeder Vierte meint, der Stoffumfang ist zu hoch. Jeweils jeder Fünfte äußert das mit Blick auf das Tempo und die Schwierigkeit der Veranstaltung. Mit der Wechseloption ist das sichtbar geringer: Am ehesten gilt das noch beim Stoffumfang. Hingegen wird der Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung insgesamt am geringsten ein-

geschätzt. Dabei bezeichnen eher die *Hauptfachstudierenden* die Umfänge als richtig – sowohl jener der Texte als auch der Veranstaltung (vgl. Tabelle A9). Nebenfachstudierende halten das mit jeweils jedem Vierten für zu hoch.

4.5 Materielle Ressourcen

Wenn es um die materiellen Ressourcen als wichtigem Element der Studienbedingungen geht, sind die Studierenden relativ zufrieden. Das gilt für die Kennzeichnung spezifischer Bedingungen und deren Bewertung. Rund drei Viertel der Befragten meinen, dass die für *die Lehrveranstaltung benötigte Literatur vorhanden* sei – elektronisch oder in der Bibliothek. Für weitere 21% ist das teilweise gegeben (vgl. Frage 5 im Anhang Fragebogen). In ihrer Bewertung ist sich die Mehrheit einig, dass dies vom Lehrenden richtig umgesetzt wurde – dennoch wird Nachholbedarf betont. Ähnliches gilt für die Frage, ob genügend *Arbeitsmaterialien zur Gestaltung studentischer Mitarbeit* zur Verfügung steht und deren Bewertung: Der Großteil der Befragten hält die verwendeten Arbeitsmaterialien für richtig eingesetzt; 13% hätten sich mehr gewünscht. Kritischer ist der Blick auf die *Betreuung durch die Lehrperson bei der Leistungserbringung*. Es wird zwar deutlich betont, sie sei vorhanden, ebenso nachhaltig wird aber signalisiert, die Betreuung treffe nur teilweise zu (45% bzw. 32%) – jeder Vierte hält sie für nicht existent, jeder Dritte für intensivierbar.

Studienzufriedenheit wirkt positiv auf materielle Ressourcen

Der Blick auf die in der Untersuchung erfassten Variablen der materiellen Ressourcen ist besonders von der *Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung* beeinflusst. Mit ihr wird eindrücklicher das Vorhandensein spezifischer Aspekte unterstrichen – und besser bewertet (vgl. Tabelle A 10).

Tabelle 6
Bewertung materieller Ressourcen nach Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung 2012.
(Angaben in %)

	Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ^{a)}						
	unzufrieden n=273			zufrieden n=162			
	zu wenig	richtig	zu viel	zu wenig	richtig	zu viel	
Ich werde bei meiner Leistungserbringung durch die Lehrperson betreut.	42	55	3	16	75	8	**
Die für die Lehrveranstaltung benötigte Literatur ist elektronisch oder in der Bibliothek verfügbar	19	77	4	10	82	8	**
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung meiner Mitarbeit stehen zur Verfügung.	16	80	3	10	82	8	

a) Zusammenfassung der Kategorien 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden

**p ≤ 0.01 (Chi2-test)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Mehrheitlich wird die Betreuung bei der Leistungserbringung betont. Auch bei der benötigten Literatur äußert eher der zufriedene Teil der Studierenden, sie sei vorhanden. Die Bewertung dieser Bedingungen zeigt ähnliches: Zufriedene Befragte meinen eher, die Art der Betreuung sei genau richtig; fast jeder Zehnte hält sie sogar für etwas zu viel (vgl. Tabelle 6). Der positive Blick der verdrossenen Kommiliton/innen ist deutlich geringer; sie sehen sowohl hier als auch bei der Bereitstellung der Literatur mehr Nachholbedarf. Ihre Forderung zu handeln, ist fast dreimal so hoch wie bei den Zufriedenen. Hinsichtlich der *Geschlechtszugehörigkeit*, stehen etwas häufiger die Frauen den Ressourcen wohlwollender gegenüber.

Auch die *Raumbedingungen* kovariieren (vgl. Tabelle A11). Erscheinen sie angemessen, äußern die Studierenden stärker, sie werden seitens der Lehrenden bei der Leistungserbringung betreut (63%); wird der Raum kritisch betrachtet, sinkt dies um die Hälfte. Zugleich betonen die Raumkritiker deutlich häufiger, man werde dabei nicht unterstützt (30% vs. 12%). Diese Reihung spiegelt sich bei der Bewertung, dass die Form der Betreuung richtig ist. Es fällt auf, dass mit einer positiven Bewertung des Raumes, im Vergleich zur kritischen Betrachtung ein Zuviel an Betreuung einhergeht (14% vs. 1%) – hingegen mahnen jene, die den Veranstaltungsort als unangemessen wahrnehmen, stärker eine fehlende Betreuung an (35%).

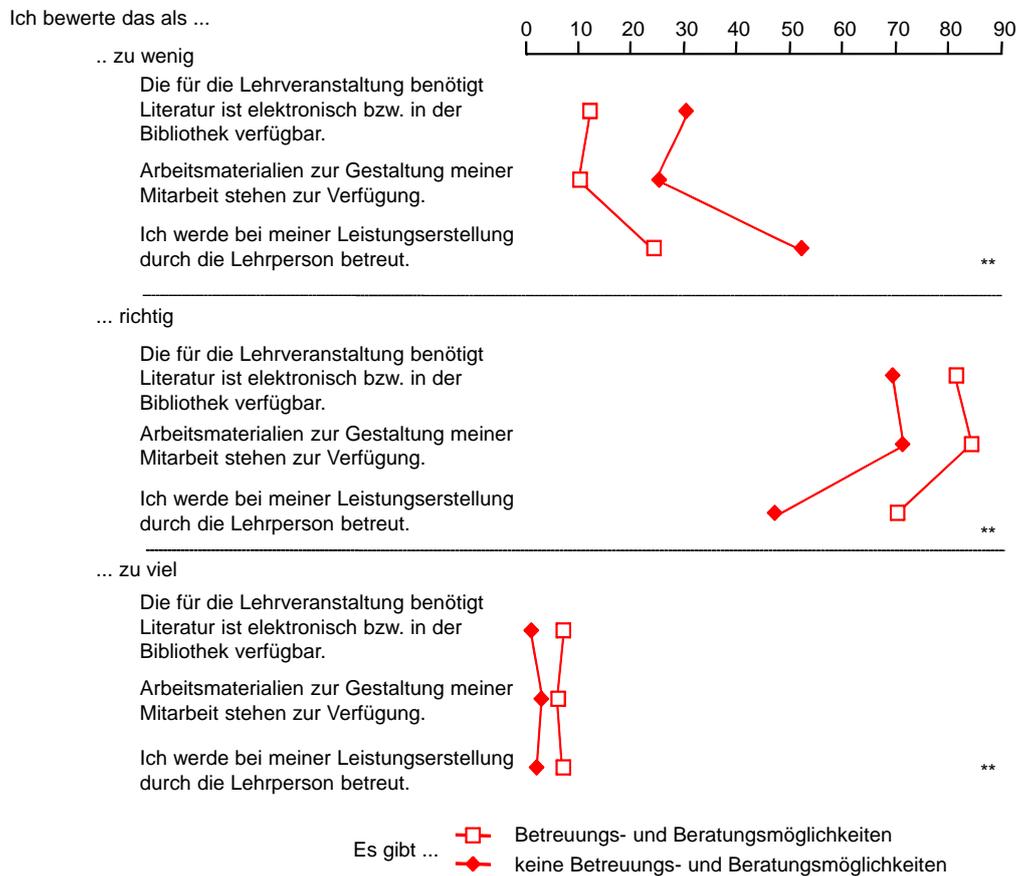
Ein Wissen um Betreuung und Beratung wirkt positiv auf materielle Ressourcen

Mit der Kenntnis sowie der Nutzung spezifischer *Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten* gehen differenzierte Ansichten über die materiellen Studienbedingungen einher. Das manifestiert sich sowohl in Details als auch insgesamt, gemessen an der Summenskala (vgl. Tabelle A11). Bestehen solche *Kenntnisse*, wird die Betreuung durch die Lehrperson beim Leistungserwerb deutlich ausgeprägter eingestuft als ohne ein solches Wissen (50% vs. 21%) – dabei ziehen die Studierenden auch den Schluss, das treffe nur teilweise bzw. gar nicht zu. Ähnlich gestaltet sich der Blick auf die zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien: Sie gelten häufiger als vorhanden, wenn ein solches Wissen besteht; das gilt auch für die Bereitstellung relevanter Literatur – fehlt es wird eher signalisiert, Literaturhinweise seien nur teilweise vorhanden.

Die materiellen Grundlagen des Studierens werden deutlich positiver beurteilt, wenn die Befragten genau wissen, welche bzw. dass es Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten gibt – zugleich werden sie auch deutlich seltener als zu wenig angemahnt (vgl. Abbildung 5). Sie fordern noch am ehesten ein, nachhaltig betreut zu werden. Bestehen keine Kenntnisse über Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten, ist dieser Wunsch doppelt so hoch (52%). Auch hinsichtlich der für die Lehrveranstaltung benö-

tigten Literatur sowie Arbeitsmaterialien zur Gestaltung der studentischen Mitarbeit will diese Gruppe ein stärkeres Engagement der Dozierenden.

Abbildung 5
Bewertung der materiellen Ressourcen nach Kenntnissen über Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten durch den Lehrenden 2012.
(Angaben in %)



Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Mit dem Wissen um dieses Angebot bewerten die Studierenden die materiellen Ressourcen fast einhellig als in der richtigen Form vorhanden – zumal mit Blick auf die Arbeitsmaterialien und die benötigte Literatur. Die Vergleichsgruppe rangiert durchgehend dahinter; kritisiert wird zumal die Betreuung. Ferner zeigt sich, dass ein Zuviel wahrgenommen wird, wenn die Hochqualifizierten die Optionen von Betreuungen und Beratungen kennen; rund jeder Zehnte äußert sich entsprechend. *Nutzen* die Studierenden diese Möglichkeiten, zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit den Ressourcen. Besonders die Betreuung beim Leistungserwerb wird mehrheitlich gelobt. Nehmen sie diese Chancen nicht wahr, meint jeder Dritte, der Lehrende müsse mehr betreuen; in der Vergleichsgruppe ist dieser Anteil um die Hälfte geringer.

Besteht die Chance in eine *andere Veranstaltung wechseln* zu können (vgl. Tabelle A12) wird die Betreuung beim Leistungserwerb hervorgehoben; ohne Wahlmöglichkeit ist dieser Anteil geringer (66% vs. 37%), zugleich wird weniger Betreuung durch den

Lehrenden gesehen – diese erscheint den Studierenden dann auch als deutlich zu wenig umgesetzt; in der Vergleichsgruppe ist das sichtbar geringer (33 vs. 17%). Zugleich bewerten jene mit Wechseloption, die Betreuungsleistung als zu viel – das gilt für jeden Fünften, in der Vergleichsgruppe für 1%. Auch die Studienverortung hat einen singulären Effekt. So signalisieren die Studierenden, die im *Nebenfach* immatrikuliert sind nachhaltiger, beim Leistungserwerb von der Lehrperson betreut zu werden (58 vs. 42%) – sehen aber auch einen größeren Nachholbedarf.

4.6 Multivariate Befunde

Die bisherigen Befunde verdeutlichen die Zusammenhänge, in denen die Sichtweisen der Studierenden erwachsen – d.h. sie geben einen Einblick in das Beziehungsgeflecht, in dem diese stehen. Durch einen simultanen Vergleich mehrerer Prädiktoren wird das Gewicht der einzelnen Variablen abgeschätzt. Da die bivariaten Auswertungen nicht der Tatsache Rechnung tragen, dass die einzelnen Wirkungsgrößen untereinander kovariieren, wird eine gesamthafte Betrachtung mittels Regressionsanalysen vorgenommen.⁷ Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse gebündelt und in Rekurs auf das operationale Modell der Gesamtstudie analysiert (vgl. Abbildung 1), um die diversen Merkmale in ihrer Wirkung auf die studentischen Beurteilungen vertiefend zu beleuchten. Als Prädiktoren einbezogen werden nur jene unabhängigen Variablen des Modells, die in signifikanter Beziehung zu (wenigstens) einer, aus den abhängigen Variablen gebildeten Summenskala stehen. Die Analysen testen keine kausalen Ursachen-Wirkungs-Ketten, sondern dienen heuristischen Zwecken und decken Beziehungsmuster auf.

Die Befunde zeigen, dass die Erklärungskraft der einzelnen ausgewiesenen Modelle mit der Zahl von Prädiktoren wächst. Parallel nimmt die Bedeutung einzelner unabhängiger Variablen ab. Ferner variieren die Beziehungsmuster der herangezogenen Indikatoren. Dafür bedarf es die Konstruktion von Modellen, die die abhängigen Variablen stufenweise mit den analysierten unabhängigen Faktoren zusammenführen. Dafür wurden sechs Regressionsmodelle berechnet, die jeweils ein anderes Kriterium aufweisen – das Vorhandensein spezifischer inhaltlicher Bezüge und fachlicher Grundlagen sowie deren Bewertung, die Charakterisierung und Bewertung der materiellen Ressourcen, Aspekte der Wissensvermittlung und didaktischer Formen, die Einschätzung des inhaltlichen und formalen Veranstaltungsumfangs. Die Prädiktoren bleiben stets die gleichen, die in den bivariaten Vergleichen einbezogen worden sind.

Ein gesamthafter Blick verdeutlicht die außerordentliche Rolle der Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung. Diese Beurteilung erweist sich stets als der trefflichste und stärkste

Prädiktor dafür, wie das Lehrverhalten der Veranstaltung, die inhaltlichen Bezüge und fachlichen Kompetenzen sowie die Diskursivität und Interaktionsfähigkeit der Lehrperson beschrieben und bewertet wird, das didaktische Können und die Wissensvermittlung wahrgenommen, der inhaltliche wie formale Umfang der Lehrveranstaltungen sowie die Raumbedingungen beurteilt sowie schließlich die materiellen Ressourcen und die Betreuungs- und Beratungssituation eingeschätzt werden. Die für die Variable „Zufriedenheit“ erzielten standardisierten Beta-Koeffizienten sind allesamt signifikant und erreichen Werte von .16 bis zu .46. Je nach Kriterium gesellen sich diesem Prädiktor weitere signifikante und erklärungs mächtige Variablen hinzu. Entsprechend lassen sich differenzierte Beziehungsgeflechte skizzieren.

Tabelle 7

Regressionsmodelle für die Indikatoren Beschreibung und Bewertung der Kompetenz inhaltlicher Bezüge/fachlicher Grundlagen sowie der Wissensvermittlung und des didaktisches Vorgehens. Standardisierte Beta-Koeffizienten.

Prädiktoren	Kriterium					
	Kompetenz inhaltlicher Bezüge/fachlicher Grundlagen			Wissensvermittlung und didaktisches Vorgehen ^{c)}		
	Beschreibung ^{a)}		Bewertung ^{b)}			
Zufriedenheit Lehrveranstaltung	.46	***	-.38	***	.31	***
Angebot von Betreuungs- / Beratungsmöglichkeiten	.12	*	-.10		.13	*
Raumbedingungen	.09		-.08		-.01	
Nutzung von Betreuungs- / Beratungsmöglichkeiten	.01		.01		-.02	
Ausweichmöglichkeit auf andere Veranstaltung	.04		-.04		-.06	
Regelmäßiger Besuch der Veranstaltung	-.05		-.05		.04	
Geschlecht	-.06		.06		-.05	
df	7/430		7/430		7/430	
Korrigiertes R ²	.28		.20		.12	

a) Summenscore Beschreibung der Kompetenzen: 9 = trifft nicht zu, 27 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Summenscore Bewertung der Kompetenzen: 9 = richtig; 18 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Zutreffen von Aussagen; 1 = nein, 2 = ja; Berechnungen ohne „weiß nicht“

* $p \leq 0.05$, *** $p \leq 0.001$

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Das Modell, das die Wirkgrößen für die Perzeption des *inhaltlichen bzw. fachlichen Könnens, der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit* der Lehrperson ergründet, erreicht die höchste Varianzaufklärung ($R^2 = .28$). Dabei ist neben der Zufriedenheit der Befragten mit der Lehrveranstaltung insgesamt (beta .46) das erlebte Angebot der Betreuung und Beratung durch den Lehrenden jener Faktor, der die Beschreibung des Lehrverhaltens beeinflusst (beta .12). Das heißt: Diese explizierende Sicht auf die Veranstaltung fällt umso positiver aus, je zufriedener die Studierenden sind und je ausgeprägter sie Angebote an regelmäßigen Sprechstunden, informelle Beratungs- und Be-

treuungsmöglichkeiten sowie Kontakte per E-Mail als gegeben erkennen (vgl. Tabelle 7). Umgekehrt gilt: Zufriedenheit und explizite Gelegenheiten für Kontakte mit den Dozierenden außerhalb der Veranstaltungen befördern eine positive Beschreibung von Seminaren und Vorlesungen. Obgleich weniger ausgeprägt, trägt die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung in vergleichbarer Form die Einschätzung des unmittelbaren didaktischen Könnens der Dozierenden ($R^2 = .20$). Deren Bewertung indes wird alleine von der Zufriedenheit gespeist (beta .38).

Auf einem niedrigeren Niveau repliziert sich dieses Muster bei der Wissensvermittlung und Didaktik: Neben der Zufriedenheit trägt einmal mehr die Kenntnis von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten zu einem produktiven Verständnis dieses Kriteriums bei ($R^2 = .12$). Hier zeigt sich, dass mit der Zufriedenheit des Seminars bzw. der Vorlesung, die Formen der Wissensvermittlung und Didaktik besser beurteilt werden (vgl. Tabelle 7) – obgleich in deutlich geringerem Maße trifft das auch bei einem Wissen um das Angebot der Betreuung und Beratung zu (beta .31 bzw. .13).

Tabelle 8
Regressionsmodelle für die Indikatoren des Umfang der Veranstaltung sowie der Beschreibung und Bewertung der materiellen Ressourcen. Standardisierte Beta-Koeffizienten.

Prädiktoren	Kriterium					
	Umfang der Veranstaltung ^{a)}		Materielle Ressourcen			
			Beschreibung ^{b)}	Bewertung ^{c)}		
Zufriedenheit Lehrveranstaltung	-.36	***	.23	**	-.16	**
Angebot von Betreuungs- / Beratungsmöglichkeiten	-.10		.21	**	-.20	**
Raumbedingungen	-.05		.13	*	.01	
Nutzung von Betreuungs- / Beratungsmöglichkeiten	.01		.02		-.18	**
Ausweichmöglichkeit auf andere Veranstaltung	-.05		.04		.18	**
Regelmäßiger Besuch der Veranstaltung	-.04		-.01		-.05	
Geschlecht	-.05		.01		-.05	
df	7/430		7/430		7/430	
Korrigiertes R^2	.17		.16		.12	

a) Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang: 2 = richtig, 8 = nicht richtig (zu gering/zuhoch)

b) Summenscore Beschreibung der materiellen Ressourcen: 3 = trifft nicht zu, 9 = trifft zu

c) Summenscore Bewertung der materiellen Ressourcen: 3 = richtig, 6 = nicht richtig (zu wenig/zuviel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Die Relevanz der Prädiktoren verschiebt sich neuerlich bezüglich des inhaltlichen und formalen Umfangs der Lehrveranstaltung – und weist ein $R^2 = .17$ auf (vgl. Tabelle 8). Hier kommt einmal mehr der Zufriedenheit Bedeutung zu: Je unzufriedener die Befragten insgesamt mit dem Seminar bzw. der Vorlesung sind, desto kritischer schätzen sie den Stoffumfang, das Tempo und den Schwierigkeitsgrad ein (beta -.36). Das deutet

darauf hin, dass die Studierenden durchaus bereit scheinen, sich nachhaltig mit komplexen bzw. umfassenden Zusammenhängen auseinandersetzen, wenn sie zufrieden mit ihrer Umgebung sind.

Mit Blick auf die *Beschreibung und Bewertung der materiellen Ressourcen*, die das Seminar bzw. die Vorlesung begleiten, erhöht sich die aufgeklärte Varianz etwas ($R^2 = .16$ bzw. $.12$) – zugleich erweitern sich die Einflussfaktoren einmal mehr um die Kenntnis von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten sowie den Prädiktor „Raumverhältnisse“ (vgl. Tabelle 8). So lassen sich sowohl die Skizzierung als auch die Beurteilung der Studierenden hinsichtlich dessen, ob die benötigte Literatur und die entsprechenden Arbeitsmaterialien zur Verfügung stehen sowie die Lehrperson die Leistungserbringung unterstützt aus der Zufriedenheit (beta $.23$ bzw. $-.16$) sowie der de facto als gegeben eingestuften Betreuungsangebote (beta $.21$ bzw. $.20$) erklären. Hinzu tritt hier die Qualität des Raumes wenn es um die Beschreibung der materiellen Ressourcen geht (beta $.13$). Die bewertende Stellungnahme wird zum einen durch die Inanspruchnahme der Angebote der Betreuung und Beratung, zum anderen durch die Frage ergänzt, inwieweit das Ausweichen auf eine andere Lehrveranstaltung möglich ist (beta $-.18$ bzw. $.18$). Daraus lässt sich ableiten: Die begleitenden Ressourcen werden umso günstiger erfahren und bewertet, je zufriedener die Hochqualifizierten mit der Lehrveranstaltung sind, je ausgeprägter sie Betreuungsangebote durch die Lehrenden als solche erkennen und sie nutzen sowie je hochwertiger die Räume und die Ausweichchancen auf eine andere Veranstaltung sind.

5 Zusammenfassung, Bilanz, Folgerungen

Ziel des vorliegenden Berichtes ist die Darstellung der studentischen Bewertung der Lehr- und Studienqualität am IfEW an der Universität Gießen. In einem, auf die sie begleitenden Bedingungen abgestimmten standardisierten Fragebogen haben im SoSe 2012 437 Studierende in 14 Lehrveranstaltungen Angaben dazu gemacht. Im Fokus standen ihre Ansichten über Zuschreibungen und Bewertungen inhaltlicher Bezüge und fachlicher Grundlagen an die Lehrenden, auf spezifische Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik, ihr Blick auf inhaltliche wie formale Umfänge der Veranstaltung und die materiellen Ressourcen. Die Studierenden besuchen regelmäßig ihre Veranstaltungen und haben kaum Ausweichmöglichkeiten auf andere. Sie sehen die Angebote, sich von den Lehrenden betreuen und beraten zu lassen, realisieren das aber nur selten. Bezogen auf ihre Studiensituation insgesamt sind die Hochqualifizierten mehrheitlich zufrieden. Hinsichtlich ihrer besuchten Veranstaltung und dem Kontakt

zum Dozierenden ist das etwas weniger der Fall. Ferner steht man den Raumbedingungen positiv gegenüber – am ehesten kritisiert man die Temperierung.

Die Befunde zeichnen insgesamt ein positives Bild bei der Zuschreibung und Bewertung der *inhaltlichen Bezüge und fachlichen Grundlagen*. Hier ist zumal die studentische Zufriedenheit mit der Veranstaltung bedeutsam: Mit ihr halten die Studierenden diese Qualitäten bei den Lehrenden eher für vorhanden und bewerten sie positiver. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei der Kenntnis über Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten; deren Nutzung scheint weniger ausschlaggebend. Hinzu tritt der Einfluss der Raumbedingungen: Je angenehmer sie sind, desto eher werden diese Fähigkeiten zugesprochen und positiv beurteilt. Als bedeutsam zeigt sich auch die Chance, auf eine andere Veranstaltung ausweichen zu können, die spezifische Bezüge und Grundlagen positiver herausstellt. Geschlechtszugehörigkeit und eine regelmäßige Anwesenheit spielen kaum eine Rolle. Bei den *Formen der Wissensvermittlung und Didaktik* wird ebenfalls eine durchaus positive Bilanz gezogen. Diese Sicht zeigt sich deutlich von der Zufriedenheit mit der Veranstaltung beeinflusst. Mit ihr nimmt das Wohlwollen gegenüber Aspekten und Formen der Vermittlung zu. Das gilt auch dann, wenn die Studierenden Kenntnisse über Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten haben; mit deren Nutzung, angemessenen Raumbedingungen, dem männlichen Geschlecht, Ausweichmöglichkeiten sowie der Studiendauer werden nur differenzierte Einschätzungen positiver betont.

Blickt man auf die *formalen Umfänge der Veranstaltungen*, bilanzieren die Studierenden deren Angemessenheit – zumal, wenn sie mit der Veranstaltung zufrieden sind. Auch die Kenntnis sowie in Teilen die Nutzung von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten beeinflusst diese Sicht. Hinzu tritt deutlich die Angemessenheit des Raumes: Mit ihr unterstreichen sie Umfänge deutlicher als adäquat. Als bedeutsam ist auch die Chance der Studierenden zu nennen in eine andere Veranstaltung wechseln zu können. Das Geschlecht sowie die Verortung im Hauptfach sind nur in spezifischen Details relevant; der Faktor Selbststudium lediglich im Rahmen des Schwierigkeitsgrades der Veranstaltung. Auch ein Blick auf die *materiellen Ressourcen* skizziert durchaus zufriedene Hochqualifizierte – allem voran, wenn das für ihre Veranstaltung gilt. Mit dem Wissen von Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten wächst auch hier eine positive Wahrnehmung; werden sie genutzt, wächst die positive Bewertung. In dieselbe Richtung wirkt bei der Zuschreibung die Angemessenheit des Raumes – das stützen auch etwas häufiger die Frauen. Die Ressourcen werden kritischer eingeschätzt und bewertet, wenn die Studierenden keine Option hatten, in eine andere Veranstaltung auszuweichen. Nebenfachstudierende sehen besonders bei der Betreuung Nachholbedarf.

Zumal mit Blick auf die regressionsanalytische Beleuchtung lassen die Befunde differenzierte *Folgerungen zu*: Hinsichtlich der Einflüsse auf die Beschreibung und Bewertung inhaltlicher Bezüge wie fachlicher Grundlagen der Lehrenden lassen sie dazu aufrufen, sich noch nachhaltiger für eine mit den Veranstaltungen zufriedene Studierendenschaft einzusetzen. Hier wäre vorstellbar, sie noch stärker in die inhaltliche und formale Planung wie Durchführung von Veranstaltungen einzubeziehen; dazu können auch gegebenenfalls neue Formen der Umsetzung beitragen. Zudem dürfte auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit deren Interessen wichtig sein. Ferner wäre eine deutlichere Darstellung von Betreuungs- und Beratungsgegebenheiten ein Weg, für die Studierenden als kompetent zu erscheinen. Das würde auch Wege eröffnen, die *Wissensvermittlung und das didaktische Vorgehen* positiver einzuschätzen. Hinsichtlich einer Bewertung des *Umfangs der Veranstaltung* könnte einmal mehr die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung dazu beitragen, diese positiv einzuschätzen – so wäre eine stärkere Verzahnung zwischen Intentionen bzw. Inhalten der Veranstaltung mit den Interessen der Studierenden denkbar; sowohl um die Hochqualifizierten hier zu binden als auch ihre Sicht auf die Umfänge zu schärfen. Für eine positive Beschreibung wie Bewertung der *materiellen Ressourcen* wäre der Blick über die Zufriedenheit bei Veranstaltungen und ein Wissen um Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten durch Änderungen in der Infrastruktur ergänzbar – besonders durch ein Aufgreifen potentieller Wünsche der Studierenden, die die räumlichen Bedingungen betreffen; zumal hinsichtlich der richtigen Temperierung. Es böte sich ferner an, strukturell sowie inhaltlich Chancen auf einen Wechsel zu anderen Veranstaltungen zu ermöglichen.

Doch auch jenseits der Regressionsmodelle geben die Befunde Hinweise, inwieweit Aspekte positiv auf die Lehr- und Studienqualität wirken können. So könnte im unmittelbaren Kontakt mit den Studierenden geklärt werden, welche weiteren Faktoren verbesserungswürdig erscheinen. Hier böte sowohl ein nachhaltigerer Einbezug der männlichen Sicht auf inhaltliche Bezüge und Grundlagen als auch weibliche Vorstellungen über die Vermittlung von Wissen und Didaktik Chancen, ein auf die Interessen der Studierendenschaft insgesamt abgestimmtes Lehrverhalten zu ermöglichen. Dabei wäre besonders der Weg gemeinsam mit Dozierenden – sowohl inhaltlich als auch formal – Veranstaltungen durchzuführen eine Gelegenheit, die Hochqualifizierten näher zu binden, zu einer nachhaltigeren Mitsprache und freieren akademischen Entfaltung beizutragen. Dabei könnte von den Erfahrungen der höhersemestrigen Studierenden profitiert werden: Durch ihre längere Erfahrung und Wahrnehmung differenzierter Lehrstile, dürften sie in der Lage sein, entsprechende Einschätzungen sowie konstruktive

Ansichten über die inhaltliche wie formale Bedingungen der Lehr- und Studienqualität zu formulieren.

Auch hinsichtlich der strukturellen Gegebenheiten scheinen Chancen vorhanden, diese Qualitäten zu optimieren. So böte auch hier ein verstärkter Einbezug von Studierenden, die bereits länger in der Erziehungswissenschaft immatrikuliert sind die Gelegenheit von deren Erfahrungen einen Nutzen ziehen können. Das gilt auch für eine gemeinsame Reflektion der Studien- und Modulstrukturen mit den Erwartungen, die an Lehre und Studium gestellt werden. Ferner könnte eine nachhaltige Fokussierung von Studierenden, die im Nebenfach immatrikuliert sind, einen Beitrag leisten: Ihr Einbezug und eine eingehendere Vermittlung fachspezifischer Bedingungen könnte ihren Blick auf erziehungswissenschaftliche Studiengänge optimieren. Zugleich wäre zu überlegen, inwieweit ihre Vorstellungen in die Lehre einflechtbar wären.

Obgleich der durchaus positiven Sicht auf die Lehre wird ein ausgeprägtes Potential deutlich, die Lehr- und Studienqualität zu steigern. Gerade hinsichtlich der Bedeutung, die der universitären Lehre bei der Vermittlung von Wissen sowie Formung kritischer und emanzipativer Individuen eingeräumt wird, sollte dieses nicht ungenutzt bleiben. Dabei sollte sowohl deren Entwicklung sowie ganz besonders die wahrgenommene Qualität von Studium und Lehre durchgehend überprüft und – auch mit Blick auf strukturelle Änderungen – anhand der Stellungnahmen der Studierenden optimiert werden.

Anmerkungen

- 1 Das zeigt sich an der Universität Gießen zumal daran, dass eine im Präsidium der Universität angesiedelte Stabstelle jedes Semester zur Teilnahme an einer Evaluation auffordert.
- 2 Inwieweit diese Verbindung adäquat ist, wäre spätestens nach einem negativen Urteil des Bundesverfassungsgerichts gegen die Akkreditierung zu prüfen (vgl. Mühl-Jäckel 2010).
- 3 Die Studierenden entwickelten in mehreren Arbeitsgruppen differenzierte Fragebatterien, um die spezifischen, die Lehrbewertung beeinflussenden Ebenen zu fassen. Der daraus entwickelte Fragebogen wurde den Kolleg/innen im IfEW per Mail zur Diskussion gestellt und um entsprechende Optimierungsvorschläge gebeten.
- 4 Ich danke jenen Kolleg/innen am Institut für Erziehungswissenschaft (IfEW), die sich im Sommersemester 2012 entschlossen haben, den für diesen Bericht zugrunde liegenden Fragebogen zu verwenden. Mein Dank gilt auch Julia Henke, Selina Mütze und Marc Teranski für die Aufbereitungen bei den Anhangtabellen und das Gegenlesen dieses Berichtes. Die Verteilungen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen wurden den Lehrenden auf Wunsch übereignet. Diese Daten werden streng vertraulich aufbewahrt und anderen nicht zugänglich gemacht.
- 5 Für eine globale Übersicht und Bearbeitung wurden bei einigen Fragebatterien Summenskalen gebildet. Voraussetzungen dafür waren positive Assoziationskoeffizienten zwischen den Variablen. Verwendet wird der Assoziationskoeffizient M, der die Nachteile von Gamma und Tau minimiert. Ferner wird die zentrale Tendenz ordinal skalierten Variablen anhand des Medians dargestellt. Der Median zeigt bei jeder Variable die Stelle auf der Antwortskala, an der sich die Verteilung halbiert. Sofern vorhanden, wurden dabei die Kategorien „weiß nicht“ bzw. „kann ich nicht beurteilen“ bei der Berechnung des Medians ausgespart. Die Grundverteilungen sind dem Instrument zu entnehmen, das im Anhang abgedruckt ist. Der Zusammenhang zwischen zwei Summenskalen wird mit dem Korrelationskoeffizienten r ausgedrückt.
- 6 Die bivariaten Auswertungen orientieren sich an den entsprechenden Medianvergleichen. Die vorliegenden Ausführungen richten sich dabei an den dort aufgezeigten signifikanten Effekten auf der Grundlage des Mediantests aus (Lienert/von Eye 1994) – die entsprechenden Signifikanzen auf der Grundlage von absoluten Häufigkeiten wurden auf Grundlage der gängigen χ^2 -Basis ermittelt. Ausgewählte Prozentverteilungen sollen die einzelnen Kreuztabellen präsentieren.
- 7 Das Ziel regressionsanalytischer Verfahren besteht darin, lineare Beziehungen zwischen Variablen simultan zu testen und dabei den Wert einer bestimmten Variablen (Kriterium) durch andere (Prädiktoren) „vorherzusagen“. Diese Beziehungen werden im vorliegenden Fall durch standardisierte Beta-Koeffizienten ausgedrückt, die Werte zwischen ± 1 annehmen können. R^2 gibt an, welcher Varianzanteil im Kriterium durch die im jeweiligen Modell berücksichtigten Prädiktoren aufgeklärt wird. Vertiefende Ausführungen zu Logik, Voraussetzungen und Problemen der hier verwendeten multivariaten Verfahren sind beispielsweise in Backhaus u.a. (2000) zu finden.

Literatur

- AG-Hochschulforschung (2012): Studienqualitätsmonitor. Online unter: <http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studienqualitaetsmonitor>; letzter Zugriff: 16.02.2013
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.
- 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. Berlin, S. 23-48.
- Bargel, T. (2002): Evaluieren – aber wie? Zur Nutzung studentischer Urteile über Studium und Lehre. In: Bargel, T.: Zur Evaluation von Studium und Lehre. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 39. Universität Konstanz, S. 1-12.
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007 – Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschulen 1/2008. Hannover.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012a): Exzellenzinitiative für Spitzenforschung an Hochschulen. Online unter: <http://www.bmbf.de/de/1321.php>; letzter Zugriff: 06.02.2013.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012b): Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen. Online unter: <http://www.bmbf.de/de/15375.php>; letzter Zugriff: 06.02.2013.
- Daniel, H.-D. (2000): Die Bewertung der Lehre durch Studierende. Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 3. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München, S. 275-296.
- Dippelhofer, S. (2011): Hochschulforschung als Zweig der Bildungsforschung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Herausgeber: Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online verfügbar unter: <http://erzwissonline.de/>
- Dippelhofer-Stiem, B./Joop-Nakath, J. (2001): Lehrveranstaltungen im Urteil von Studierenden. Ein empirischer Beitrag zur Problematik der Qualitätsmessung. Arbeitsbericht 7 des Instituts für Soziologie der Otto-von-Guericke- Universität Magdeburg. <http://www.uni-magdeburg.de/soz/publikationen/arbeitsberichte.html#2001>; letzter Zugriff: 12.01.2013.
- Endrweit, G. (1995): Bewertung. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. S. 98.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. Online unter: <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>; abgerufen am 16.02.2010.
- Friedrichs, J. (1995): Bewertung. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. S. 98. Opladen.
- Hage, N. el (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn.
- Hartmann, M. (2006): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. Leviathan, 34, 4, S. 447-465
- HIS (Hochschul-Informationen-System) (o.J.): Steuerung, Finanzierung, Evaluation - Laufende Projekte. Online unter: <http://www.his.de/abt2/ab23/projekte>; letzter Zugriff: 16.02.2013
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2005): Akkreditierung und Evaluation. Zwei Ziele, ein Verfahren? Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2005. Bonn. Online unter: http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2005-03_Akkreditierung_und_Evaluation.pdf; letzter Zugriff: 16.02.2013

- JLU Gießen (Justus-Liebig-Universität Gießen) (2012): Statistik der Studierenden. Sommersemester 2012. Kanzlerbüro, KB 2. Online unter: http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/org/admin/kb/stat/stat_publ/studstat/aktuell-4/jlu-studierendenstatistik-ss-2012.pdf/file/_StudStat20121_TEIL_A_mE.pdf; letzter Zugriff: 16.02.2013.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-hochschulgesetze.html>; letzter Zugriff: 20.02.2013.
- 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. Ihr Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster, S. 91-114.
- Lienert, G. A./Eye, A.: Erziehungswissenschaftliche Statistik. Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim 1994.
- Mühl-Jäckel, M. (2010): Ist das Akkreditierungsverfahren verfassungswidrig? In: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inlands/gastbeitrag-ist-das-akkreditierungsverfahren-verfassungswidrig-11028549.html>; letzter Zugriff: 03.01.2013
- Nagl, W./Walter, H.-G./Staud, J. (1986) (Hrsg.): Statistisches Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analyse System. KOSTAS. Forschungsbericht 47 des Zentrum I/SFB 23 Bildungsforschung der Universität Konstanz. Konstanz.
- Reuband, K.-H. (2000): „Pseudo-Opinions“ in Bevölkerungsumfragen. Wie die Bürger fiktive Politiker beurteilen. ZA-Information 46. Köln, S. 26-38.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau.
- Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 3. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München, S. 198-224.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. Zeitschrift für Evaluation, 2, 2003, S. 233-256.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o.J.): Anreize für eine bessere Hochschullehre. Online unter: <http://www.exzellente-lehre.de>; letzter Zugriff: 06.02.2013
- Webler, W.-D. (1993): Evaluation der Lehre: Praxiserfahrung und Methodenhinweise. Beiträge zur Hochschulforschung, 4, S. 407-428.
- Wolter, A. (1996): Qualität und Evaluation der Hochschullehre. Ein Beitrag zur aktuellen Debatte in Sachsen. Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden, 45, 3, S. 46-58.
- WR (Wissenschaftsrat) (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08; Berlin, 04.07.2008. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>; letzter Zugriff: 16.02.2013.

Anhang

Anhangtabellen

42

Anhang Fragebogen

43

Tabelle A1

Beschreibung und Bewertung der inhaltlichen Bezüge und fachlichen Grundlagen der Lehrkräfte nach Studienzufriedenheit und Geschlecht 2012

(Mediane)

Der Lehrende		Studienzufriedenheit				Geschlecht			
		insgesamt ^{e)}		mit der Veranstaltung ^{f)}		weiblich n=336	männlich n=96		
		unzufrieden n=213	zufrieden n=217	unzufrieden n=224	zufrieden n=206				
... ist auf die Veranstaltung vorbereitet	Beschreibung ^{a)}	2,9	3,0	**	2,9	3,0	**		
	Bewertung ^{b)}	1,9	2,0	**	1,9	2,0	**		
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	Beschreibung ^{a)}	2,3	2,9	**	2,3	2,9	**		
	Bewertung ^{b)}	1,6	2,0	**	1,7	2,0	**		
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	Beschreibung ^{a)}	2,2	2,6	**	2,2	2,6	**		
	Bewertung ^{b)}	1,7	1,9	**	1,7	1,9	**		
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	Beschreibung ^{a)}	2,7	2,9	**	2,7	2,9	**	2,8	2,7
	Bewertung ^{b)}	1,8	2,0	**	1,8	1,9	**		*
... antwortet umfassend auf studentische Fragen	Beschreibung ^{a)}	2,8	2,9	**	2,8	2,9	**		
	Bewertung ^{b)}	1,8	2,0	**	1,9	2,0	**		
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	Beschreibung ^{a)}	2,1	2,6	**	2,1	2,6	**		
	Bewertung ^{b)}	1,7	1,9	**	1,7	1,9	**		
... fordert auf Kritik zu üben	Beschreibung ^{a)}	2,1	2,6	**	2,1	2,6	**		
	Bewertung ^{b)}	1,7	1,9	**	1,7	1,9	**		
... fordert auf, sich an Diskussionen zu beteiligen	Beschreibung ^{a)}	2,6	2,8	**	2,6	2,8	**		
	Beschreibung ^{b)}	1,9	2,0	**	1,9	2,0	**		
... legt Wert auf Methodenausbildung	Beschreibung ^{a)}	2,5	2,8	**	2,5	2,8	**	2,7	2,4
	Bewertung ^{b)}	1,8	1,9	**	1,8	1,9	**		*
Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen	Beschreibung ^{c)}	22,0	24,8	**	22,1	24,9	**		
	Bewertung ^{d)}	11,7	9,5	**	11,6	9,5	**		

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Beschreibung: 9 = trifft nicht zu, 27 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

d) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Bewertung: 9 = richtig; 18 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

e) Zusammenfassung und Nennung: 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden

f) Summenscore über die Frage 8: „Alles in allem ...“; Zusammenfassung 3-10 = unzufrieden, 11-15 = zufrieden

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A2

Beschreibung und Bewertung der inhaltlichen Bezüge und fachlichen Grundlagen der Lehrkräfte nach Zeit für das Selbststudium und Besuch der Veranstaltung 2012
(Mediane)

		Selbststudium ^{e)}		Besuch der Veranstaltung		
		gering n=188	groß n=232	unregelmäßig n= 61	regelmäßig n= 370	
Der Lehrende						
... ist auf die Veranstaltung vorbereitet	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... antwortet umfassend auf studentische Fragen	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... fordert auf Kritik zu üben	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}			1,6	1,8	*
... fordert auf, sich an Diskussionen zu beteiligen	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}					
... legt Wert auf Methodenausbildung	Beschreibung ^{a)} Bewertung ^{b)}			1,8	1,9	**
Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen	Beschreibung ^{c)} Bewertung ^{d)}					

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Beschreibung: 9 = trifft nicht zu, 27 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

d) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Bewertung: 9 = richtig; 18 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

e) Zusammenfassung und Nennung: 0-1 Stunde = wenig, 2-98 Stunden = viel

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A3

Beschreibung und Bewertung der inhaltlichen Bezüge und fachlichen Grundlagen der Lehrkräfte nach Raumbedingungen und Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten 2012.
(Mediane)

Der Lehrende		Die Raumbedingungen ^{e)} sind ...			Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten				
		unzureichend n= 273	angemessen n= 162	*	vorhanden ^{f)}		Nutzung ^{g)}		
					nein n= 72	ja n=356	nie n=259	wird genutzt n=164	
... ist auf die Veranstaltung vorbereitet	Beschreibung ^{a)}				2,9	3,0	**		
	Bewertung ^{b)}	2,0	2,0	*	1,9	2,0	**		
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	Beschreibung ^{a)}				2,3	2,8	**		
	Bewertung ^{b)}	1,8	1,9	*	1,7	1,9	**		
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	Beschreibung ^{a)}	2,3	2,7	**					
	Bewertung ^{b)}	1,7	1,9	**	1,7	1,8	*		
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	Beschreibung ^{a)}	2,8	2,9		2,6	2,8	**		
	Bewertung ^{b)}	1,9	1,9	**	1,8	1,9	*		
... antwortet umfassend auf studentische Fragen	Beschreibung ^{a)}				2,7	2,9	**		
	Bewertung ^{b)}				1,9	1,9	*		
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	Beschreibung ^{a)}	2,2	2,7					2,2	2,6
	Bewertung ^{b)}	1,7	1,9	**	1,7	1,8	*		**
... fordert auf Kritik zu üben	Beschreibung ^{a)}	2,3	2,6	**	2	2,5	**	2,3	2,6
	Bewertung ^{b)}	1,8	1,9	*	1,6	1,8	**		*
... fordert auf, sich an Diskussionen zu beteiligen	Beschreibung ^{a)}								
	Bewertung ^{b)}								
... legt Wert auf Methodenausbildung	Beschreibung ^{a)}								
	Bewertung ^{b)}								
Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen	Beschreibung ^{c)}	23,2	24,3	**	21,6	24,0	**		
	Bewertung ^{d)}	10,9	9,6	**	11,7	10,2	**		

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Beschreibung: 9 = trifft nicht zu, 27 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

d) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Bewertung: 9 = richtig; 18 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

e) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Raumbedingungen: 5-9 = unangemessen; 10 = angemessen

f) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Beratungs-/Betreuungsmöglichkeiten vorhanden: 3-5 = nein; 6 = ja

g) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Beratungs-/Betreuungsmöglichkeiten Nutzung: 3 = nie, 4-9 = wird genutzt

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A4

Beschreibung und Bewertung der inhaltlichen Bezüge und fachlichen Grundlagen der Lehrkräfte Ausweichmöglichkeit auf eine andere Lehrveranstaltung, Art der Immatrikulation sowie Semesterzahl 2012.

(Mediane)

Der Lehrende		Ausweichmöglichkeit Lehrveranstaltung		Immatrikulation		Semesterzahl	
		nein n= 324	ja n=100	Hauptfach n=369	Nebenfach n=63	1.-3. n= 298	4. und höher n= 135
... ist auf die Veranstaltung vorbereitet	Beschreibung ^{a)}			2,9	3,0	*	
	Bewertung ^{b)}			2,0	2,0	*	
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar	Beschreibung ^{a)}	2,6	2,8	**			
	Bewertung ^{b)}	1,8	1,9	*			
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her	Beschreibung ^{a)}						
	Bewertung ^{b)}					2,6	2,3
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf	Beschreibung ^{a)}						
	Bewertung ^{b)}	1,9	1,9	*			
... antwortet umfassend auf studentische Fragen	Beschreibung ^{a)}						
	Bewertung ^{b)}						
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her	Beschreibung ^{a)}	2,3	2,7	**			
	Bewertung ^{b)}	1,8	1,9	**			
... fordert auf Kritik zu üben	Beschreibung ^{a)}	2,3	2,6	**			
	Bewertung ^{b)}	1,8	1,9	*			
... fordert auf, sich an Diskussionen zu beteiligen	Beschreibung ^{a)}	2,7	2,8	*			
	Bewertung ^{b)}						
... legt Wert auf Methodenausbildung	Beschreibung ^{a)}						
	Bewertung ^{b)}						
Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen	Beschreibung ^{c)}	23,5	24,4	**			
	Bewertung ^{d)}						

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen Beschreibung: 9 = trifft nicht zu, 27 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

d) Summenscore inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlage Bewertung: 9 = richtig; 18 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A5

Wissensvermittlung und Didaktik nach Zeit für das Selbststudium und Studienzufriedenheit, Geschlecht, Selbststudium und Besuch der Veranstaltung 2012.
(Prozentverteilung und Mediane)

Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik ^{a)}	Studienzufriedenheit						Geschlecht		Selbststudium ^{e)}		Besuch der Veranstaltung	
	insgesamt ^{c)}			mit der Lehrveranstaltung ^{d)}			weiblich n=336	männlich n=96	wenig n=188	viel n=232	unregelmäßig n= 61	regelmäßig n= 370
	unzufrieden n=213	zufrieden n=217		unzufrieden n=224	zufrieden n=206							
Die Ausführungen des Lehrenden sind gut gegliedert	76	94	**	76	94	**						
Das Lernziel der Veranstaltung ist klar definiert	65	82	**	63	8	**	76	79	*			
Studentische Anregungen und Kritik werden grundsätzlich positiv aufgenommen	66	84	**	69	81	*						
Es werden Hilfsmittel einbezogen (bspw. Tafelbilder, Folien, PowerPoint)												
Der/die Lehrende vergewissert sich, dass der Stoff verstanden wird	57	79	**	57	81	**						
Summenscore Wissensvermittlung und Didaktik ^{b)}	9,6	9,9	**	9,5	9,9	**						

a) Nennung der Kategorie 2 = ja; Angabe von Prozenten

b) Summenscore Wissensvermittlung und Didaktik: 2 = nein, 10 = ja; Angabe von Medianen; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore über die Frage 8: „Alles in allem ...“; Zusammenfassung 3-10 = unzufrieden, 11-15 = zufrieden

d) Zusammenfassung und Nennung: 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden

e) Zusammenfassung und Nennung: 0-1 Stunde = wenig, 2-98 Stunden = viel

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A6

Wissensvermittlung und Didaktik nach Raumbedingungen, Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten, Ausweichmöglichkeit auf eine andere Lehrveranstaltung. Art der Immatrikulation sowie Semesterzahl 2012.
(Prozentverteilung)

Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik ^{a)}	Raumbedingungen ^{c)}		Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten				Ausweichmöglichkeit Lehrveranstaltung		Immatrikulation		Semesterzahl			
	unangemessen n=273	angemessen n=162	vorhanden ^{d)}		Nutzung ^{e)}		nein n= 324	ja n=100	Hauptfach n=369	Nebenfach n=63	1.-3. n= 298	4. und höher n= 135		
			nein n=72	ja n=356	nie n=259	wird genutzt n=164								
Die Ausführungen des Lehrenden sind gut gegliedert			71	88	**									
Das Lernziel der Veranstaltung ist klar definiert			61	76	*									
Studentische Anregungen und Kritik werden grundsätzlich positiv aufgenommen	71	81	*	58	79	**								
Es werden Hilfsmittel einbezogen (bspw. Tafelbilder, Folien, Power-Point)						97	91	*	97	87	**	97	90	**
Der/die Lehrende vergewissert sich, dass der Stoff verstanden wird			49	73	**							65	77	*
Summenscore Wissensvermittlung und Didaktik ^{b)}			9,3	9,8	**									

a) Nennung der Kategorie 2 = ja; Angabe von Prozenten

b) Summenscore Wissensvermittlung und Didaktik: 2 = nein, 10 = ja; Mediane; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Raumbedingungen: 5-9 = unangemessen; 10 = angemessen

d) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Beratungs-/Betreuungsmöglichkeiten vorhanden: 3-5 = nein; 6 = ja

e) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Beratungs-/Betreuungsmöglichkeiten Nutzung: 3 = nie, 4-9 = wird genutzt

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A7

Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs der Veranstaltung nach Studienzufriedenheit, Geschlecht sowie Selbststudium 2012.
(Mediane)

Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs ^{a)}	Studienzufriedenheit mit der Veranstaltung ^{d)}						Geschlecht		Selbststudium ^{e)}	
	insgesamt ^{c)}		gering n=224	unzufrieden n=206	weiblich n=336	männlich n=96	gering n=188	groß n=232		
	unzufrieden n=213	zufrieden n=217								
Der Stoffumfang ist ...	2,2	2,0	**	2,2	2,0	**				
Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist ...	2,1	2,1	**	2,1	2,1	*	2,1	2,0	*	
Das Tempo der Veranstaltung ist ...	2,1	2,0	**	2,1	2,0	**				
Die Schwierigkeit der Veranstaltung insgesamt ist ...	2,1	2,0	**	2,1	2,0	**			2,0	2,1 *
Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang ^{b)}	4,9	4,2	**	4,9	4,2	**				

a) Ausprägungen 1 = zu gering, 2 = richtig, 3 = zu hoch

b) Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang: 2 = richtig, 8 = nicht richtig (zu gering/zuhoch)

c) Summenscore über die Frage 8: „Alles in allem ...“; Zusammenfassung 3-10 = unzufrieden, 11-15 = zufrieden

d) Zusammenfassung und Nennung: 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden

e) Zusammenfassung und Nennung: 0-1 Stunde = wenig, 2-98 Stunden 0 = viel

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A8

Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs der Veranstaltung nach Besuch der Veranstaltung, Raumbedingungen sowie Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten 2012.
(Mediane)

Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs ^{a)}	Besuch der Veranstaltung		Die Raumbedingungen ^{c)} sind ...			Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten vorhanden ^{d)} Nutzung ^{e)}			
	unregelmäßig n= 61	regelmäßig n= 370	unangemessen n=273	angemessen n=162	nein n= 72	ja n=356	nie n=259	wird genutzt n=164	
	Der Stoffumfang ist ...			2,1	2,0	**	2,2	2,1	*
Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist ...			2,1	2,0	**			2,1	2,0 *
Das Tempo der Veranstaltung ist ...			2,1	2,0	**	2,1	2	**	
Die Schwierigkeit der Veranstaltung insgesamt ist ...			2,1	2,0	**	2,1	2,1	*	
Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang ^{b)}			4,5	4,2	**	5,0	4,3	**	

a) Ausprägungen 1 = zu gering, 2 = richtig, 3 = zu hoch

b) Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang: 2 = richtig, 8 = nicht richtig (zu gering/zuhoch)

c) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Raumbedingungen: 5-9 = unangemessen; 10 = angemessen

d) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Betreuungs-/Betreuungsmöglichkeiten vorhanden: 3-5 = nein; 6 = ja

e) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Betreuungs-/Betreuungsmöglichkeiten Nutzung: 3 = nie, 4-9 = wird genutzt

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A9

Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs der Veranstaltung nach Ausweichmöglichkeit auf eine andere Lehrveranstaltung, Art der Immatrikulation sowie Semesterzahl 2012. (Mediane)

	Ausweichmöglichkeiten Lehrveranstaltung			Immatrikulation		Semesterzahl	
	nein n=324	ja n=100		Hauptfach n=369	Nebenfach n=63	1.-3. n= 298	4. und höher n= 135
Einschätzung des inhaltlichen und formalen Umfangs ^{a)}							
Der Stoffumfang ist ...	2,1	2,0	**				
Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist ...							
Das Tempo der Veranstaltung ist ...	2,1	2,0	**	2,1	2,2	*	
Die Schwierigkeit der Veranstaltung insgesamt ist ...	2,1	2,0	**	2,1	2,2	*	
Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang ^{b)}	4,4	4,3	*				

a) Ausprägungen 1 = zu gering, 2 = richtig, 3 = zu hoch

b) Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang: 2 = richtig, 8 = nicht richtig (zu gering/zu hoch)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A10

Beschreibung und Bewertung der materiellen Ressourcen nach Studienzufriedenheit, Geschlecht sowie Selbststudium 2012. (Mediane)

Studienbedingungen		Studienzufriedenheit				Geschlecht		Selbststudium ^{g)}	
		insgesamt ^{e)}		mit der Veranstaltung ^{f)}		weiblich n=336	männlich n=96	gering n=188	groß n=232
		unzufrieden n=213	zufrieden n=217	unzufrieden n=224	Zufrieden n=206				
Die für die LV benötigte Literatur ist elektronisch bzw. in der Bibliothek verfügbar	Beschreibung ^{a)}	2,8	2,9	**	2,8	2,9	**		
	Bewertung ^{b)}	1,9	2	*	1,9	2,0	**		
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung meiner Mitarbeit stehen zur Verfügung	Beschreibung ^{a)}								
	Bewertung ^{b)}								
Ich werde bei der Leistungserbringung durch die Lehrperson betreut	Beschreibung ^{a)}	1,9	2,7	**	1,9	2,7	**		
	Bewertung ^{b)}	1,6	2,0	**	1,6	2,0	**		
Summenscore materiellen Ressourcen	Beschreibung ^{c)}	7,5	8,3	**	7,5	8,3	**		
	Bewertung ^{d)}	3,7	3,3	**	3,6	3,2	**	3,4	3,3

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore materielle Ressourcen Beschreibung: 3 = trifft nicht zu, 9 = trifft zu

d) Summenscore materielle Ressourcen Bewertung: 3 = richtig, 6 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

e) Summenscore über Frage 8: „Alles in allem ...“; Zusammenfassung 3-10 = unzufrieden, 11-15 = zufrieden

f) Zusammenfassung und Nennung: 1-3 = unzufrieden, 4-5 = zufrieden

g) Zusammenfassung und Nennung: 0-1 Stunde = wenig, 2-98 Stunden = viel

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A11
Beschreibung und Bewertung der materiellen Ressourcen nach Besuch der Veranstaltung, Raumbedingungen sowie Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten 2012.
(Mediane)

materiellen Ressourcen		Besuch der Veranstaltung		Angemessenheit des Raumes ^{a)}		Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten						
		unregelmäßig n= 61	regelmäßig n= 370	unangemessen n= 273	angemessen n= 162	vorhanden ¹⁾		Nutzung ⁹⁾				
						nein n= 72	ja n=356	nie n=259	wird genutzt n=164			
Die für die LV benötigte Literatur ist elektronisch bzw. In der Bibliothek verfügbar	Beschreibung ^{a)}					2,7	2,9	**				
	Bewertung ^{b)}					1,8	2	**				
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung meiner Mitarbeit stehen zur Verfügung	Beschreibung ^{a)}					2,7	2,9	**				
	Bewertung ^{b)}					1,8	2	**				
Ich werde bei der Leistungserbringung durch die Lehrperson betreut	Beschreibung ^{a)}			2,0	2,7	**	1,8	2,5	**	2,1	2,7	**
	Bewertung ^{b)}			1,7	2,0	**	1,5	1,9	**			
Summenscore materielle Ressourcen	Beschreibung ^{c)}			7,7	8,4	**	6,9	8,1	**			
	Bewertung ^{d)}					4,1	3,3	**	3,3	3,5	*	

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore materielle Ressourcen Beschreibung: 3 = trifft nicht zu, 9 = trifft zu

d) Summenscore materielle Ressourcen Bewertung: 3 = richtig, 6 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

e) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Raumbedingungen: 5-9 = unangemessen; 10 = angemessen

f) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Beratungs-/Betreuungsmöglichkeiten vorhanden: 3-5 = nein; 6 = ja

g) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien des Summenscore Beratungs-/Betreuungsmöglichkeiten Nutzung: 3= nie, 4-9 = wird genutzt

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle A12
Beschreibung und Bewertung der materiellen Ressourcen nach Regelmäßigkeit des Veranstaltungsbesuchs, Art der Immatrikulation, Semesterzahl sowie Ausweichmöglichkeit auf eine andere Lehrveranstaltung 2012.
(Mediane)

Materiellen Ressourcen		Ausweichmöglichkeiten Lehrveranstaltung		Art der Immatrikulation		Semester	
		nein n=324	ja n=100	Hauptfach n=369	Nebenfach n=63	1.-3. n= 298	4. und höher n= 135
Die für die LV benötigte Literatur ist elektronisch bzw. In der Bibliothek verfügbar	Beschreibung ^{a)}						
	Bewertung ^{b)}						
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung meiner Mitarbeit stehen zur Verfügung	Beschreibung ^{a)}						
	Bewertung ^{b)}						
Ich werde bei der Leistungserbringung durch die Lehrperson betreut	Beschreibung ^{a)}	2,1	2,8	**	2,3	2,6	*
	Bewertung ^{b)}	1,8	2,0	**			
Summenscore materielle Ressourcen	Beschreibung ^{c)}	7,8	8,3	**			
	Bewertung ^{d)}	3,4	3,6	*			

a) Beschreibung der Kompetenzen: 1 = trifft nicht zu, 2 = teils/teil, 3 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Bewertung der Kompetenzen: 1 = zu wenig, 2 = richtig, 3 = zu viel; Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore materielle Ressourcen Beschreibung: 3 = trifft nicht zu, 9 = trifft zu

d) Summenscore materielle Ressourcen Bewertung: 3 = richtig, 6 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Tabelle B1
Zusammenhänge der Summenskalen. Korrelationskoeffizient r

Summenscore	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen: Beschreibung ^{a)}	1.00								
2 inhaltliche Bezüge und fachliche Grundlagen: Bewertung ^{b)}	-.73	1.00							
3 Wissensvermittlung und Didaktik	.50	-.56	1.00						
4 Raumbedingungen	.25	-.20	.08	1.00					
5 materielle Ressourcen: Beschreibung ^{c)}	.42	-.36	.42	.25	1.00				
6 materielle Ressourcen: Bewertung ^{d)}	-.24	.28	-.28	-.01	-.46	1.00			
7 Kenntnisse über Betreuung: Beschreibung ^{e)}	.22	-.20	.18	.24	.29	-.20	1.00		
8 studentische Zufriedenheit ^{f)}	.45	-.39	.30	.30	.29	-.18	.24	1.00	
9 inhaltlicher und formaler Umfang ^{g)}	-.34	.34	-.36	-.17	-.19	.11	-.18	-.31	1.00

a) Summenscore Beschreibung der Kompetenzen: 9 = trifft nicht zu, 27 = trifft zu; Berechnungen ohne „weiß nicht“

b) Summenscore Bewertung der Kompetenzen: 9 = richtig; 18 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

c) Summenscore Beschreibung der materiellen Ressourcen: 3 = trifft nicht zu, 9 = trifft zu

d) Summenscore Bewertung der materiellen Ressourcen: 3 = richtig, 6 = nicht richtig (zu wenig/zu viel); Berechnungen ohne „weiß nicht“

e) Summenscore Kenntnisse über Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten: 3 = nein, 6 = ja

f) Summenscore studentische Zufriedenheit: 3 = absolut unzufrieden, 15 = voll und ganz zufrieden

g) Summenscore inhaltlicher und formaler Umfang: 2 = richtig, 8 = nicht richtig (zu gering/zu hoch)

Quelle: Lehrbewertung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Gießen, 2012

Liebe Studierende, das Ziel dieser Befragung ist es, die Bedingungen dieser Lehrveranstaltung näher zu beschreiben. Wir bitten Sie deshalb, die folgenden Fragen zu beantworten. Eine Teilnahme ist natürlich freiwillig und die Anonymität Ihrer Daten gewährleistet. Für Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Sebastian Dippelhofer

(Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de)

Dozent/Dozentin: _____

Veranstaltungstitel: _____

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 beschriebenen Sachverhalte bewerten.

Bitte jeweils 2 Kreuze pro Zeile!

Der/die Lehrende ...	trifft				Ich bewerte dies als ...				Mediane	
	trifft nicht zu	teils/teils	trifft zu	weiß nicht	zu wenig	richtig	zu viel	weiß nicht		
	1	2	3	4	1	2	3	4		
... ist auf diese Lehrveranstaltung vorbereitet.	2	8	89	1	8	87	1	4	2,9	2,0
... stellt komplexe Sachverhalte souverän dar.	5	33	61	1	23	69	1	8	2,7	1,8
... stellt Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her.	9	41	43	6	26	63	0	11	2,4	1,8
... zeigt den Zusammenhang des theoretischen Wissens mit praktischen Problemen auf.	3	26	70	2	19	78	1	3	2,8	1,9
... antwortet umfassend auf studentische Fragen.	4	17	78	1	14	80	2	4	2,9	1,9
... stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen her.	15	37	43	6	26	63	0	11	2,4	1,8
... fordert auf, Kritik zu üben.	16	35	42	7	26	60	1	13	2,4	1,8
... fordert auf, sich an Diskussionen zu beteiligen.	6	29	63	2	16	70	8	6	2,7	2,0
... legt Wert auf die Methodenausbildung.	3	31	46	20	17	58	1	24	2,6	1,9

2. Wir möchten nun auf einzelne Aspekte der Wissensvermittlung und Didaktik näher eingehen und Sie um ein möglichst genaues Urteil bitten. Treffen die folgenden Aussagen auf diese Lehrveranstaltung zu oder nicht?

	nein	ja	weiß nicht
	1	2	3
Die Ausführungen des/der Lehrenden sind gut gegliedert.	11	85	5
Das Lernziel der Veranstaltung ist klar definiert.	13	73	14
Studentische Anregungen und Kritik werden grundsätzlich positiv aufgenommen.	7	75	18
Es werden Hilfsmittel einbezogen (bspw. Tafelbilder, Folien, Powerpoint).	4	95	1
Der/die Lehrende vergewissert sich, dass der behandelte Stoff verstanden wird.	19	69	13

3. Wie schätzen Sie den inhaltlichen und formalen Umfang der Veranstaltung ein?

	zu			Mediane
	gering	richtig	hoch	
	1	2	3	
Der Stoffumfang ist ...	4	77	19	2,1
Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist ...	3	81	16	2,1
Das Tempo der Veranstaltung ist ...	7	77	15	2,1
Die Schwierigkeit der Veranstaltung insgesamt ist ..	6	78	17	2,1

4. Auch Raumbedingungen tragen zur Qualität von Lehrveranstaltungen bei. Wie schätzen Sie die Gegebenheiten dieses Raumes ein im Hinblick auf ... ?

	unzureichend	angemessen
	1	2
Akustik	26	74
Lichtverhältnisse	11	89
Temperierung	41	59
Raumgröße	21	79
technische Ausstattung	8	92

5. 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.

Bitte jeweils 2 Kreuze pro Zeile!

	trifft			Ich bewerte dies als ...			Mediane	
	nicht zu	teils/teils	trifft zu	zu wenig	richtig	zu viel		
Die für die Lehrveranstaltung benötigte Literatur ist elektronisch bzw. in der Bibliothek verfügbar.	1 2	2 21	3 76	1 15	2 79	3 6	2,9	1,9
Arbeitsmaterialien zur Gestaltung meiner Mitarbeit stehen zur Verfügung (bspw. Texte, Handouts).	4	19	76	13	82	5	2,9	2,0
Ich werde bei meiner Leistungserbringung durch die Lehrperson betreut.	23	32	45	29	66	6	2,3	1,8

6. Welche Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten bietet der/die Lehrende an? Und wie häufig haben Sie diese bisher genutzt?

Bitte jeweils 2 Kreuze pro Zeile!

	gibt es in meinem Fach		bisher genutzt:			Mediane	
	nein	ja	nie	ein-, zweimal	häufiger		
Regelmäßige Sprechstunden zu festen Zeiten.	1 6	2 94	1 84	2 13	3 3	1,1	
Informelle Beratungs-, Betreuungsmöglichkeiten.	13	87	79	17	5	1,1	
Beratung per E-Mail.	9	91	72	22	6	1,2	

7. Wie viele Zeitstunden wenden Sie in einer Woche für diese Veranstaltung durchschnittlich für folgende Tätigkeiten auf?

	Stunden	arithm. Mittelwerte
Selbststudium (z.B. Vor- und Nachbereitung, Ausarbeitung von Referaten, Fachlektüre).	<input type="text"/> <input type="text"/>	2,2
Teilnahme an studentischen Arbeitsgruppen/Tutorien zu dieser Veranstaltung.	<input type="text"/> <input type="text"/>	1,0
Sonstiger fachbezogener Aufwand (z. B. Ausleihe von Literatur, Sprechstunden).	<input type="text"/> <input type="text"/>	0,7

8. Alles in allem betrachtet. Wie zufrieden sind Sie mit ...

	absolut unzufrieden					voll und ganz zufrieden	Mediane
	1	2	3	4	5		
... dem Kontakt zu dem/der Lehrenden außerhalb dieser Veranstaltung.	3	11	42	23	22	3,4	
... ganz speziell mit dieser Lehrveranstaltung.	6	17	29	27	21	3,4	
... Ihrer Situation als Student/in insgesamt.	4	12	30	37	17	3,6	

9. Und zum Schluß: Angaben zu Ihrer Person

Ich studiere das Fach dieser Veranstaltung ...	1 86	im Hauptfach	2 14	im Nebenfach	arithm. Mittelwerte
Ich studiere dieses Fach im ...	<input type="text"/>	Semester	<input type="text"/>	Semester	2,6 3,2
Die zu evaluierende Lehrveranstaltung besuchte ich bislang ...	1 14	unregelmäßig	2 86	regelmäßig	
Ich hätte auch auf eine andere Veranstaltung ausweichen können.	1 76	nein	2 24	ja	arithm. Mittelwerte
An dieser Universität bin ich im ...	<input type="text"/>	Semester			3,0
Nennen Sie uns bitte Ihr Geschlecht.	1 78	weibl.	2 22	männl.	

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

Anmerkung zur vorliegenden Grundauszählung (N=437):

Alle Berechnungen beziehen sich nur auf jene Personen, die Angaben zu der jeweiligen Variable gemacht haben. Die Prozentwerte sind gerundet, es können also leichte Rundungsfehler auftreten. Als Werte der zentralen Tendenz werden bei ordinalskalierten Variablen der Median (ohne die Kategorie "weiß nicht"), bei intervallskalierten Variablen der arithmetische Mittelwert herangezogen.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung

In Vorbereitung:

Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität nach Bologna – Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge BA/MA Außerschulische Bildung und Diplom Erziehungswissenschaft (VerS) an der JLU Gießen (Arbeitstitel)