



Evaluationsteam des B.A. Sozialwissenschaften unter der Beteiligung
des Lehrstühle für Soziologie und
für Soziologie und Empirische Sozialforschung

UNIA

Universität
Augsburg
University

Arbeits- und Methodenbericht

Lehr-, Lern- und Strukturmonitoring. Eine Längsschnittstudie zum B.A.-
Studiengang ‚Sozialwissenschaften‘ an der Universität Augsburg.

Arbeitsgruppe „Lehr-, Lern- und Strukturevaluation im B.A. Sozialwissenschaften“

*Laura C. Behrmann,
Lehrstuhl für Soziologie
und Empirische Sozial-
forschung*

*Oliver Dimbath,
Lehrstuhl für Soziologie*

*Peter Schürholz,
Lehrstuhl für Soziologie
und empirische Sozial-
forschung*

Universität Augsburg, Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.
1. Qualitätssicherung in der universitären Lehre	5
2. Der B.A.-Studiengang ‚Sozialwissenschaften‘ – Strukturinformationen	8
2.1 Aufbau des Studiengangs	8
2.2 Resonanz auf das Studienangebot	10
3. Evaluation des B.A.-Sozialwissenschaften: Lehr-, Lern- und Strukturaspekte	11
3.1 Konstruktion des Erhebungsinstruments.....	12
3.2 Datenerhebung, Datenerfassung und Auswertung	16
4. Ergebnisse aus den ersten sechs Erhebungswellen	19
4.1 Die Studierenden des B.A. Sozialwissenschaften – demographische Daten und Informationen zu Lebensführung und Studienplanung	19
4.2 Studierbarkeit (Strukturevaluation).....	26
4.3 Lehrevaluation.....	29
4.4 Einsichten aus der Längsschnittperspektive.....	34
5. Ausblick: Lehrevaluation oder Lehrmonitoring?	37
Literaturverzeichnis:.....	40

1. Qualitätssicherung in der universitären Lehre

Die Frage der Qualitätssicherung in der universitären Lehre behandelt ein altes und gleichwohl umstrittenes Thema. Die Idee der akademischen Freiheit in Forschung und Lehre, die im Rahmen akademischer Selbstverwaltung eine gewisse ‚Unfehlbarkeit‘ oder ‚Unanfechtbarkeit‘ zumindest der Universitätslehrer impliziert hat, wird spätestens seit der Einrichtung der Massenuniversität im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre infrage gestellt. Dies liegt nicht so sehr an der Einsicht in die Relativität wissenschaftlicher Erkenntnis als beispielsweise daran, dass immer wieder ein Zusammenhang zwischen dem Betreuungsverhältnis und der Qualität der Ausbildung hergestellt wurde. Dabei war die Einschätzung bestimmend, dass eine Erhöhung der Studierendenzahlen bei gleichzeitiger Beibehaltung der Stärke des Lehrpersonals Qualitätseinbußen mit sich führt. Solange das Prinzip der freien Bildung galt, mussten diese durch weitere Öffnungen der höheren Bildung einerseits und durch Einsparungen oder Stagnation in der Mittelzuweisung andererseits weitgehend hingenommen werden. Aber auch mit der Einführung von Studienbeiträgen verändert sich der Umgang mit dem Wert ‚wissenschaftliche Freiheit‘. In dem Maße, in dem die akademische Lehre zur Dienstleistung umgedeutet wird, muss dem Urteil ihrer ‚Konsumenten‘ eine höhere Bedeutung beigemessen werden. Qualitätssicherung bezieht sich nun auch auf die Akzeptanz des Studienangebots bei den Studierenden.

Grundlage der Qualitätssicherung ist in der Regel die Messung operationalisierter Informationen, die im weitesten Sinn mit der universitären Lehre zu tun haben. Auf der Basis der so ermittelten Daten lassen sich unterschiedliche Prozesse in Gang setzen. Intuitiv als günstig zu bewertende Befunde können öffentlichkeitswirksam publiziert werden und dienen dazu, das Ansehen der Bildungseinrichtung zu verbessern, was sich unmittelbar auf die Bewerber(innen)zahlen für die entsprechend ‚akkreditierten‘ Studiengänge auswirkt. Im Sinne von *best practice* mögen positive Befunde auch dazu dienen, ‚erfolgreiche‘ didaktische Konzepte hervorzuheben und weiter zu entwickeln. Auf der anderen Seite sollten ungünstige Befunde im Rahmen ihrer Rückmeldung an einzelne Lehrpersonen ebenso wie ihre Würdigung im Rahmen der Studiengangskoordination eine gewisse Irritation und Ursachenanalyse auslösen. Publiziert sind gerade negative Ergebnisse jedoch schädlich fürs Image nicht nur des Studiengangs, sondern auch der gesamten Universität. Allerdings ist damit in der Regel noch keine Qualitätssicherung gewährleistet – eine solche wird ihrem Namen erst gerecht, wenn auch Maßnahmen ergriffen werden, die dazu geeignet sind, eine hohe Qualität beizubehalten, wie es der euphemistische Begriff impliziert, oder die die Qualität in der Lehre in für die Außenwahrnehmung lesbarer Form verbessern. Evaluation wird in zunehmendem Umfang zur Aufgabe eines sich an Hochschulen etablierenden *new public management*.

Die Durchführung von Evaluationen der akademischen Lehre folgt damit ganz offenkundig zwei ‚Herren‘. Auf der einen Seite geht es sicherlich um Selbstvergewisserung im Hinblick auf eine bestimmte (eben: studentisch-empirische) Perspektive im Lehrbetrieb. Auf der anderen Seite wird man es beim Einsatz dieses Management-Instruments nicht einfach bei einer Nabelschau belassen, da es sich auch für Vergleichs- und Selbstdarstellungszwecke erschließen lässt (z. B. *benchmarking*). Damit wird jedoch klar, dass sich aus strategischen Erwägungen jede Form von universitärer Lehrdidaktik verböte, die aufgrund irgendwelcher ‚Reibungen‘ Akzeptanzminderungen aus Sicht der Studierenden erzeugt. Studierende werden in dem Maße, in dem sie sich systembedingt als Konsumenten begreifen müssen, darauf ausgerichtet,

bestimmte Informationsformate zu fordern, die sich aus den Isomorphismen zu ökonomischem Qualitätsdenken ergeben. Dass damit keineswegs wirksame universitäre Lehre ermittelt und bewertet wird, sondern nur das als erfolgreich erscheint, was den Studierenden ‚angenehm‘ ist, kann zu einer systematischen Verzerrung durch etablierten Formen der Lehrevaluation geraten. Die Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen ist daher, wenn die Evaluation nicht ausschließlich dem *window-dressing* dienen und erwartbar günstige Ergebnisse präsentieren soll, problematisch. Die Arbeit mit entsprechenden Befunden bei der internen Nachsteuerung kann gewinnbringend sein, wenn man sich immer wieder ihre sehr begrenzten Aussagekraft und mitunter deutlichen Tendenz ins Bewusstsein ruft.

Seit der Einführung des B.A.-Studiengangs Sozialwissenschaften wird das Lehrangebot kontinuierlich – und das heißt bisher: semesterweise – evaluiert. Die hier verwendeten Verfahren sollen allerdings nicht nur in erster Linie ein studentisches Feedback an die Lehrenden ermöglichen und in zweiter Hinsicht den aufmerksamkeitsökonomischen Zweck der Akzeptanzforschung bedienen. Darüber hinaus und die Rituale ökonomischer Qualitätssicherung aufgreifend wird eine operationalisierte Dauerbeobachtung (Monitoring) der ‚Performance‘ des Studiengangs aus Sicht der Studierenden eingerichtet. Die im vorliegenden Bericht dargestellten Befunde richten sich nach wie vor zum einen auf das im Rahmen von universitärer Lehrevaluation übliche Feedback an die einzelnen Lehrenden. Zum anderen geht es allerdings auch um eine Dokumentation der ersten längsschnittbezogenen Schritte zur Entwicklung eines Monitoringinstruments, das eine allgemeine und umfassende Beobachtung des Studiengangs unter spezifischen Gesichtspunkten gewährleisten soll.

Neben einer kurzen Darstellung der Spezifika des evaluierten Studiengangs ebenso wie der hier eingeschriebenen Studierenden soll zunächst das Evaluationsinstrument vorgestellt werden. Bereits hier musste im Unterschied zu ‚gängigen‘ *paper-pencil*-Evaluationsinstrumenten eine methodisch begründete Differenzierung vorgenommen werden: Die Evaluation erfolgt mithilfe von drei verschiedenen Fragebögen. Die Entwicklung von Einzelfeeds an das Lehrpersonal folgt ebenfalls nicht der in der Lehrevaluation üblichen Praxis, sondern geht einen – riskanten – Schritt weiter: Jede(r) Lehrende erhält eine auf Mittelwerte gestützte Auswertung über seine eigenen Veranstaltungen. Da sich die Skalierung des Fragebogens nicht gut – etwa im Sinne von Schulnoten – interpretieren lässt, bietet das Feedback einen Vergleich der jeweiligen Veranstaltung mit einem Durchschnittswert aller vergleichbaren Lehrveranstaltungen (Kurse/Seminare bzw. Vorlesungen). Dies kann bei Abweichungen zwar mitunter zu erheblicher Irritation führen, wirft allerdings Fragen auf, die ohne einen solchen Vergleich gar nicht gestellt würden. Im Unterschied zur etablierten Feedback-Praxis werden allerdings nicht nur die Mittelwerte über alle Fragebogenitems zurückgemeldet. Da insbesondere bei einer größeren Zahl von Fragebogenfragen sehr selektiv interpretiert wird, wird die Präsentation der Mittelwerte durch zwei auf bestimmte Zusammenhänge fokussierte explorative Faktorenanalysen ergänzt. Sowohl zur Lernatmosphäre in der Lehrveranstaltung als auch zur studentischen Einschätzung der Lehrperson enthält das Einzelfeedback dimensionsreduzierte und ebenfalls mit einem Durchschnittswert kontrastierte Darstellungen. Damit wird den Adressaten der Rückmeldung die Interpretation ihrer Befunde erleichtert und die Möglichkeit verbessert, Konsequenzen zu ziehen. Dass die Kontrastierung der einzelnen Lehrveranstaltung mit einem Durchschnittswert vorgenommen wird, gründet darin, dass weder das Evaluationsinstrument noch das Auswertungsverfahren eine Vorstellung von ‚guter

Lehre‘ transportiert. Gemessen wird lediglich die Abweichung von der gängigen Praxis im B.A.-Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg. Damit bleiben sowohl die Praxis als auch die von dieser möglicherweise abweichenden Einzelperformance grundsätzlich unkommentiert. Um mögliche Irritationen der Feedback-Empfänger(innen) aufzunehmen, bietet das Evaluator(inn)enteam Beratungsgespräche an, in denen die Interpretation der Daten im Mittelpunkt steht.¹ Im Gespräch sollen mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen erschlossen werden – es geht um Problemdiagnose. Eine unmittelbare Verknüpfung mit Beratungseinrichtungen, die hochschuldidaktische Konzepte gemäß einer je spezifischen Vorstellung von *best practice* vermitteln ist weder vorgesehen noch erwünscht. Evaluation soll Reflexion anregen und nicht auf Weiterbildungsmärkte hinweisen.

Als Beitrag für die Erforschung von Evaluationsverfahren im Kontext der Lehrevaluation an Hochschulen zeigt sich in den Auswertungen, dass es erstens gute Gründe dafür gibt, zwischen Studiengangsevaluation und Lehrveranstaltungsevaluation zu unterscheiden. Darüber hinaus erscheint es als geboten, zwischen der Beurteilung interaktiver Lehrveranstaltungen (Kurse/Seminare) und ‚frontaler‘ Lehre (Vorlesungen) zu trennen. Der möglicherweise folgenreichste Ertrag aus einer kontinuierlichen und entsprechend ausgewerteten Vollerhebung ist jedoch die Einsicht, dass sich semesterweise die Arrangements der Faktorenlösungen ändern. Dies gestaltet sich jedoch nicht vollends zufällig; von einer insgesamt konsistenten Gestalt sind die Befunde allerdings recht weit entfernt. Man kann solche Effekte freilich der Unreife des Erhebungsinstruments zurechnen. Die Abweichungen können jedoch auch darauf hinweisen, dass mit Zeit- und Gruppeneffekten zu rechnen ist, die in Lehrevaluationen bislang kaum berücksichtigt wurden: So verändert sich das Antwortverhalten der Studierenden erstens im Verlauf ihres Studiums, zweitens in Abhängigkeit ihrer Kohortenzugehörigkeit und drittens mit Rücksicht auf das jeweilige kalendarische Erhebungssemester. All dies legt die Vermutung nahe, dass mit einer evaluativen Einschätzung einer ‚bunten‘ Studierendenschaft, die sich aus unterschiedlichen Semestern und Studiengängen zusammensetzt, nicht viel anzufangen ist. Ferner zeigt sich – insbesondere aus den Faktorenanalysen, dass sich das Relevanzsystem der Studierenden im Studienverlauf verändert. Und damit müsste sich auch die Interpretation seitens der Evaluierten ebenso anpassen wie die Diskussion möglicher Konsequenzen auf die Lehre.

¹ Es geht dabei nicht nur um eine ‚richtige‘ Interpretation, sondern auch um die mitunter von selbst aufkommenden Fragen der Selbstwahrnehmung oder Motivation (Dresel, et al. 2007). Ganz bewusst ausgeschlossen wird dagegen der beispielsweise bei Dresel, Rindermann und Tinsner (2007) fokussierte dritte Schritt in die Vermittlung hochschuldidaktischen Wissens.

2. Der B.A.-Studiengang ‚Sozialwissenschaften‘ – Strukturinformationen

„Der Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften ist ein integrierter Studiengang der Fächer Politikwissenschaft und Soziologie (Zwei-Pfeiler-Struktur). Darüber hinaus bietet er neben den üblichen Wahlpflichtfächern eine spezielle Vertiefungsmöglichkeit in der Kommunikationswissenschaft. Als berufsqualifizierender, anwendungsbezogener Studiengang vermittelt er durch seine interdisziplinäre und integrative Kombination ein breites Wissensfundament. Damit bietet er eine praxisbezogene und differenzierte Ausbildung für all diejenigen Berufsfelder, in denen umfangreiche Kenntnisse der Lebensbedingungen und der Wandlungsprozesse in modernen Gesellschaften als notwendige Grundlage des beruflichen Arbeitens erwartet werden.“²

2.1 Aufbau des Studiengangs

Der Bachelor Sozialwissenschaften folgt in seiner Struktur den Vorgaben des Bologna-Prozesses: im Gegensatz zu den „alten“ Studiengängen ist er in Modulen organisiert, die Prüfungen erfolgen kumulativ (d.h. jede Note zählt).³ Innerhalb der themenzentrierten Module werden einzelne inhaltlich aufeinander bezogene Lehrveranstaltungen in den Formaten ‚Vorlesung‘, ‚Kurs‘ und ‚Übung‘ angeboten. Die Kurse sind inhaltlich weiter differenziert in Grundkurse, Kernkurse und Hauptkurse – eine Neustrukturierung des Lehrangebots, die sich im Reformprozess nicht durchsetzen konnte und daher auch im B.A. Sozialwissenschaften mit dem Studieneintritt der dritten Studierendenkohorte wieder zurück genommen wurde. Es heißt seither wieder Vorlesung, Seminar, Proseminar und Übung.

Die Studierenden werden in einer Kohorte, zunächst ohne Wahlmöglichkeiten durch die grundständigen Vorlesungen und begleitenden Kurse geleitet. Dabei liegt im ersten Semester der Schwerpunkt auf der Vermittlung der Fundamente des sozialwissenschaftlichen Studiums in den Disziplinen der Politikwissenschaft und der Soziologie. Alle diese Veranstaltungen sind Pflichtveranstaltungen, d.h. den Studierenden liegt ein fester Stundenplan vor.

Für die Veranstaltungen liegen dank der spezifischen Struktur die Angaben zur Lehrsituation vor: In der Vorlesungen ist die gesamte Kohorte anwesend, in den Grundkursen und Übungen ist die Kohorte drei- bis fünfzügig aufgeteilt. Wir verfügen – im Gegensatz zu älteren Evaluationen – über Informationen zu Teilnehmer(innen)zahlen, Fachsemesterzahl der Studierenden und die Art der Prüfung. Im Folgenden findet sich eine Übersicht, der erfassten Veranstaltungen inklusive der aus dem Modulhandbuch zu entnehmenden Informationen.

² B.A. Kurzexposé, abrufbar unter: http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/soziologie/soziol/medienverzeichnis/BA_Kurzexpos_Stand_20_1_1_03_07.pdf

³ Seit der Einrichtung des Studiengangs haben sich diese Vorgaben an vielen Stellen mitunter grundlegend geändert. Unter anderem wurde die vordem tragende Idee, dass ‚jede Note zählt‘ durch die Umstellung auf Modulprüfungen stark relativiert.

Abbildung 1: Übersicht der Veranstaltungen im B.A. Sozialwissenschaften (1. und 2. Studierendengruppe)

1. Semester (1. Jahr)	
Modul: Art: Titel der LV	Leistungspunkte/ Arbeitsstunden /Prüfungsart
BM 1: V: Einführung in die Soziologie	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/Klausur (90 Min.) ⁴
BM 1: GK Soziologie	2 ECTS/ 60 Arbeitsstunden/Beteiligungsnachweis
BM 1: V: Einführung in die Politikwissenschaft	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/Klausur (90 Min.)
BM 1: GK: Politikwissenschaft	2 ECTS / 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
BM 2: V: Einführung in die vergleichende Sozialstrukturanalyse	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/ Klausur (90 Min.)
BM 2: V: Einführung in die vergleichende Politikanalyse	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/ Klausur (90 Min.)
PM 1: Ü: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten	2 ECTS / 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
PM 1: Ü: Praxisorientierte LV I	2 ECTS/ 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
PM 1: Ü: Praxisorientierte LV II	2 ECTS/ 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
2. Semester (1. Jahr)	
BM 2: GK: Intern. vergl. A. sozialer u. politischer Strukturen	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/Beteiligungsnachweis
BM 3: V: Institutionen und Wandel moderner Gesellschaften	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/Klausur (90 Min.)
BM 3: GK: Soziologie	2 ECTS/ 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
BM 3: V: Einführung in die internationalen Beziehungen	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/Klausur (90 Min.)
BM 3: GK: Politikwissenschaft	2 ECTS/ 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
MM 1:V: Methoden der emp. Sozialf.: Einführung u. Überblick	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/Beteiligungsnachweis
MM 1: GK: Methoden der emp. Sozialf.: Einf. u. Überblick	2 ECTS / 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
MM 1: V: Einführung in die Statistik	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/Beteiligungsnachweis
MM 1: Ü: Einführung in die Statistik	2 ECTS/ 60 Arbeitsstunden/ Beteiligungsnachweis
3. Semester (2. Jahr)	
MM 2: GK: Angewandte Methoden	6 ECTS/ 180 Arbeitsstunden/Hausarbeit
PM 2: Ü: Sprachkompetenz Teil 1	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/ nach Fach
WFM 1 V: Wahlfach 1	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden / nach Fach
WFM 1: GK Wahlfach 1	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/ nach Fach
WFM 2 V: Wahlfach 2	5 ECTS/ 150 Arbeitsstunden/ nach Fach
ITM 1/2 /3: KK (1)	6 ECTS/ 180 Arbeitsstunden/mündl. Prüfung
4. Semester (2. Jahr)	
PM 2: Ü Sprachkompetenz Teil 2	2 ECTS/ 60 Beteiligungsnachweis
MM 2: Lehrforschungsprojekt Teil 1	6 ECTS/ 180 Hausarbeit
WFM 2: GK Wahlfach 2	2 ECTS/ 60 nach Maßgabe des Faches
WFM 1: GK Wahlfach 1	2 ECTS/ 60 Beteiligungsnachweis
TM –PW/SOZ/KW: KK (1)	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/ Klausur (60 Min.)
TM –PW/SOZ/KW: KK (1)	4 ECTS/ 120 Arbeitsstunden/ Klausur (60 Min.)
PM 3: Berufs-Praktikum mit Bericht	10 ECTS/ Praktikum und Bericht

⁴ Bei gleichbleibender Semesterstundenzahl und entsprechenden Workloadwerten wurden insbesondere in den Basis- und Methodenmodulen Änderungen der Workloadverteilung in Vorlesungen und Kursen/Seminaren vorgenommen.

2.2 Resonanz auf das Studienangebot

In Augsburg wurden im Wintersemester 2007/2008 93, im Wintersemester 2008/2009 91 und im Wintersemester 2009/2010 nach Wegfall der Zulassungsbeschränkung ca. 240 Studierende aufgenommen. Die hier präsentierten Evaluationsergebnisse erfassen diese ersten drei Studierendekohorten, die entsprechend ihrem Studienbeginn auch als K I, K II und K III bzw. als 1., 2. oder 3. Kohorte bezeichnet werden.

Ein zunächst nur schwer planbarer Sachverhalt ist das Verhältnis des in Online-Bewerbungen geäußerten Studieninteresses und der Anzahl der nach Studienplatzzusage tatsächlich antretenden Studierenden. Für den B.A. Sozialwissenschaften hat sich nach den ersten drei Zulassungsdurchgängen ein Wert zwischen 20 und 30 Prozent ergeben; der Wert scheint etwas höher zu tendieren, wenn die Zulassungsbeschränkung entfällt.

3. Evaluation des B.A.-Sozialwissenschaften: Lehr-, Lern- und Strukturaspekte

Studierende fällen auf der Basis von Rankings Entscheidungen bezüglich ihres Studienortes – zumindest informieren sich viele in dem inzwischen etablierten CHE Hochschulranking welches die Wochenzeitung DIE ZEIT veröffentlicht (vgl. z. B. Liebeskind/Ludwig-Mayerhofer 2005). Solche Vergleiche, die den Wettbewerb der Hochschulen um die ‚besten Studierenden‘ befördern sollen, stehen aufgrund der ihnen zugrunde liegenden geringen Fallzahlen häufig in der Kritik. Die Forderung nach einer breiteren empirischen Basis um Schlussfolgerungen zu legitimieren steht unbeantwortet im Raum⁵. Weitere Facetten insbesondere der methodischen Kritik dringen seltener an die Öffentlichkeit, geben aber Anlass, die Aussagekraft externer Evaluationen aufgrund einer mutmaßlichen ideologischen Beurteilungstendenz in Zweifel zu ziehen. Da jedoch der Evaluationsdiskurs mächtig und ein Verzicht auf ‚Qualitätskontrolle‘ weder vermittelbar noch als Rückkehr zum Laissez-faire in der universitären Wissensvermittlung wünschenswert ist, erscheint die Entwicklung eines eigenen internen Evaluationsinstruments im Sinne einer ‚Flucht nach vorn‘ als einzige Möglichkeit um Verzerrungen und Fehldarstellungen in der öffentlichen Wahrnehmung neuer Studiengänge und -standorte wenn nicht auszuschließen, so doch in gewissem Umfang kontrollieren zu können. Konsequenzen aus den Evaluierungsimperativen zu ziehen stellt die Universitäten also insofern vor die Wahl zwischen Skylla und Karybdis, als die Fremdevaluation – etwa durch einen professionellen Evaluator – weitaus weniger ‚neutral‘ sein könnte als dies der aktuelle Evaluierungsdiskurs unterstellt. Die stets unter dem Verdacht der aufmerksamkeitsökonomisch geschönten Befunde stehende Selbstevaluation erscheint demgegenüber als das geringere Übel – zumal die universitäre Lehrevaluation, sofern sozialwissenschaftliches Methodenwissen verfügbar ist, als Eigenleistung erbracht und auf wissenschaftlich seriösem Niveau durchgeführt werden kann. Problematisch sind dann vielmehr die selten frei verfügbaren Ressourcen, da die Eigenleistung von möglichen Mittelgebern allzu gern als ‚kostenneutral‘ oder freiwillig verstanden wird.⁶

Solche Rahmenbedingungen sind letztlich maßgebend für die Konstruktion des Forschungsdesigns. Es geht darum, ein im laufenden Betrieb möglichst unkompliziertes und unaufwändiges Instrument zu finden, dessen Arbeitsweise transparent und dessen erwartbare Ergebnisse in der Diskussion um die Qualitätssicherung universitärer Lehre anschlussfähig sind. Hinzu kommt, dass sie die Studiengangskoordination mit verwertbarem Steuerungswissen in den Bereichen Lehren, Lernen und Strukturen versorgen sollen.

Folgende Ziele werden im Einzelnen angestrebt:

- a) ein regelmäßiges Feedback an die beteiligten Lehrenden (individuelle Abweichung von den Mittelwerten aller Lehrenden nach Veranstaltungsgattung)
- b) die Ermittlung von Steuerungserfordernissen differenziert nach Veranstaltungsgattungen und Studierendenkohorten (subjektive Belastung der Studierenden nach Semestern, Akzeptanzabweichungen bei einzelnen Veranstaltungen etc.) im Sinne eines Monitorings
- c) die Dokumentation des Studiengangs aus der Perspektive spezifischer Items und die Erzeugung von Zeitreihen, um Steuerungseffekte nachvollziehen zu können.

⁵ So setzt das CHE die Grenze für Rückantworten bei 15 fest. Für die Österreichische Qualitätssicherungsagentur AQA ist dies einer der Hauptgründe die Zusammenarbeit nach drei Jahren zu beenden (vgl. z. B. Hanft/Kohler 2008).

⁶ Mit anderen Worten wurde und wird die Evaluation des B.A.-Sozialwissenschaften überwiegend im Rahmen eines freiwilligen Zusatzengagements von Mitarbeiter(inne)n durchgeführt, das durch Hilfskraftmitteln aus den Lehrbereichsetats unterstützt wird.

Die Entscheidung fiel auf das Instrument eines differenzierten paper-&-pencil-Fragebogens,⁷ der an alle Studierenden des Studiengangs gerichtet ist und dessen Konstruktion im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

3.1 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Bereits in Gruppendiskussionen, die in Vorbereitung für den Fragebogen des Studiendekans, mit B.A.-Studierenden geführt wurden, wurde deutlich, dass das B.A.-Studium Besonderheiten mit sich bringt, zu deren Erfassung es einen gesonderten Bogen bedarf. Im Wintersemester 2007/2008 kam erstmals ein explizit auf diese Zielgruppe gerichteter Bogen zum Einsatz. Zwar wurde dieser in einem klassischen Beobachtungspretest⁸ getestet – allerdings, und das zeigte sich in der Auswertung, waren manche Items zu unspezifisch und damit für die Studiengangskoordination von keiner großen Aussagekraft. In Rücksprache mit den Bachelorstudierenden zeigte sich auch, dass weitere gewichtige Probleme ihres studentischen Alltags – die auch für die Organisation des Studiengangs von hohem Interesse sind – nicht erfasst wurden. Dazu gehörte zum Beispiel die Frage der Notengebung⁹, die wir bisher nicht beachtetten, die aber nun im B.A. Studium von höchster Relevanz ist.

Diese Schwierigkeiten führten dazu, bei weiteren Erhebungen andere Testverfahren zu Rate zu ziehen. So wurde der vorliegende Fragebogen eines weiteren Beobachtungspretests unterzogen – diesmal im Rückgriff auf das von Prüfer/Rexroth vorgeschlagene Verfahren des kognitiven Interviews. Auf diese Weise war es möglich Auskunft über Probleme mit Fragestellung, mit Frageinhalten und mit Antwortkategorien zu erhalten. Die vier in diesem Sinne durchgeführten Pretests bestanden in ein- bis zweistündigen Gesprächen mit Studierenden¹⁰. Die freiwilligen Testpersonen¹¹ wurden in einen Besprechungsraum geladen, der eine ungestörte und relativ ungezwungene Atmosphäre ermöglichte. In einem ersten Schritt wurden die vor der Testperson liegenden Fragebögen Frage für Frage (die anderen Fragen wurden je abgedeckt) durchgegangen. Die Testperson wurde darum gebeten, die Fragen einzeln und laut vorzulesen. Der Versuchsleiter forderte dann dazu auf, die Bedeutung der Frage in einer Art ‚lauten Denkens‘¹² zu explizieren. Nach einer anfänglichen Gewöhnungszeit öffneten sich die Testperson und legte häufig in Rückgriff auf eigene Erfahrungen ihr individuelles Verständnis der Frage dar. Zur Unterstützung paraphrasierte der Versuchsleiter schon Gesagtes oder trat in einen aktiven Nachfrageprozess ein. Im darauf folgenden Schritt wurde Bezug zu den Antwortkategorien hergestellt. Im Abschluss wurde das Gespräch mit allgemeinen Vermerken auf die gesamte Konstruktion des Fragebogens beendet (vgl. Prüfer/Rexrodt 2005).

Bereits mit der Gründung der Arbeitsgemeinschaft „Lehr-, Lern- und Strukturevaluation“ wurde eine eigenständige (Weiter-)Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente ange-

⁷ Der Einsatz von Fragebögen in der Lehrrevaluation hat eine längere Tradition, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. z. B. Rindermann 2001).

⁸ Bei einem Beobachtungspretest wird der Fragebogen unter Bedingungen der Erhebungssituation getestet. In unserem Fall bedeutete dies, dass 30 unserer Studierenden in einem Kurs den Fragebogen unter Vorgabe einer realen Evaluationssituation beantworteten, die Evaluierenden sich Kommentare und Gemurmel vermerkten und in einem anschließenden Gespräch ausführlich darauf eingingen.

⁹ Dabei geht es nicht um die häufig referierte Notenerwartung, sondern um das Offenlegen der „Kriterien zur Benotung“. Ein Aspekt, der von den Studierenden ins Spiel gebracht wurde und unseres Wissens bislang in so keinen Ausdruck gefunden hat.

¹⁰ Den Studierenden, die trotz vielfacher Belastung mit Evaluationen, noch Muße für diese etwas ungewöhnliche Prozedur hatte, sie an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt!

¹¹ Es wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass wesentliche Kriterien erfüllt sind: Neben dem Geschlecht sollte die Kriterien (als auch ihre Gegenstücke) wie zu vorige Immatrikulation und Pendler vertreten sein.

¹² Vgl. zu dieser älteren Technik die im englischsprachigen Raum bereits eine längere Tradition hat, die ausführlichen Erläuterungen bei Maarten Van Someren et al. (1994).

strebt. Die Dreiteilung in Lehr-, Lern- und Strukturfaktoren erfasst unterschiedliche begriffliche Dimensionen von Evaluationen im Bereich universitärer Lehre (vgl. z. B. El Hage 1996). Im Zentrum der internen Selbstevaluation steht die Lehre. Zentrale Anknüpfungspunkte bieten die Konzeptionen der Qualitätsmessung der Lehre nach Rindermann (2001)¹³ sowie nach Staufenbiehl (2000) und die bisherigen Evaluationserfahrungen an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Eine Konzeption „guter Lehre“¹⁴ liegt der Entwicklung des Instruments mit Bedacht zugrunde.¹⁵ So wurden die Items zur Lehrerevaluation weitgehend ohne Wertung konstruiert: „Der Dozent moderiert Gruppendiskussionen“ und nicht: „Der Dozent moderiert Gruppendiskussionen gut“. Die Beurteilung erarbeitet sich der Dozent eigenständig anhand der studentischen Rückmeldung in Form des Einzelfeedbacks. Ein Lehrerfolg wäre es, wenn ein Teilnehmer der Lehrveranstaltung festhält, dass der Dozent sein Interesse für das Thema geweckt habe (vgl. Kromrey 1996).

Die Trennung in Lehr- und Lerndimensionen ist weder bei Staufenbiehl noch bei Rindermann konsequent konzipiert, sie konzentrieren sich auf die Lehrdimension und damit die Person des Dozenten. Die Lerndimension, die u.a. die persönliche Lernmotivation und den erzielten Lernerfolg fasst, betrachtet Rindermann als Biasvariablen. Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen hingegen nimmt diese als zentrale Dimension auf (vgl. Braun, et al. 2008). Zudem bestätigt Helmke (1996), dass die Aufnahme der Nutzerperspektive – Voraussetzungen des Studierenden – für die Beurteilung der Angebotsseite – Lehrqualität des Dozenten – notwendig ist. Es zeigte sich, dass Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz der Studierenden gewichtige Faktoren für die Erklärung der Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung sind¹⁶. Das Eigeninteresse an der Lehrveranstaltung, die Motivation zum Lernen, so zeigt Kromrey auf, wirkt sich auf die Zufriedenheit aus (vgl. Kromrey 1996). Zudem gibt die curriculare Gestaltung des Bachelorstudiums Anstoß zu der These, dass ein relativ geschlossener Studiengang, in dem das Studium schulischen Organisationsformen angepasst ist, die Relevanz der „Störvariablen“ steigert. Darüber hinaus verfolgt der Bachelorstudiengang explizierte Lernziele, die in der Evaluation aufgenommen wurden (z. B. „In diesem Kurs habe ich Methoden der Stoffbearbeitung gelernt“).

Rindermann umrahmt den Lehrerfolg und den Lernerfolg in seiner theoretischen Ausgangskonzeption mit Charakteristiken der Studierenden, der Dozenten und der Themen. Darüber hinaus betont er, dass das Curriculum und der institutionelle Rahmen- sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Relevanz sind um ‚Gute Lehre‘ zu messen (vgl. Rindermann 2001). Die Überlegung, dass veranstaltungsübergreifende Studienbedingungen die Zufriedenheit der Studierenden beeinflussen, veranlasst Westermann et al. (1998) dazu, einen eigenständigen Fragebogen zu konzipieren. Konsequenterweise sollte demnach der Strukturdimension ein zentraler Platz eingeräumt werden. Die Strukturdimension erweitert die Lehr- und Lernevaluation um die Wahrnehmung der Gesamtstruktur des Studiengangs, des Studienalltags und der Studienbedingungen. Dabei stehen Teilaspekte wie der Aufbau des Studiengangs, die Fra-

¹³ Die im HILVE Instrument (vgl. Rindermann 2003) verwendeten Items wurden dabei konsequent nach Porst (2009) bearbeitet und umformuliert um ihre fehlende Trennschärfe zu beheben.

¹⁴ Qualitätsagenturen legen in vielen Fällen Leitideen Guter Lehre zugrunde um somit theoretisch verankert einen Fragebogen zu konzipieren. (vgl. Qualitätsagentur Johannes Gutenberg Universität Mainz, Aspekte Guter Lehre. http://www.zq.uni-mainz.de/ueberuns/mzbeitr/down/01_aspekte Abruf 3.4.2009)

¹⁵ Es kann davon ausgegangen werden, dass wissenschaftliche Qualität von Lehre nur sehr begrenzt von Studierenden beurteilt werden kann (vgl. Westermann, et al. 1998).

¹⁶ Am höchsten korreliert die Fach- ($r = .42^{**}$) und Personalkompetenz ($r = .51^{**}$) mit der Lehrveranstaltungszufriedenheit (mit $p > .001$) (vgl. Westermann, et al. 1996).

ge nach dem Zurechtfinden in den Strukturen und die Kombination der Lehrveranstaltungen in ihrem Zusammenspiel im Interesse. Ursächlich für diese Fragen ist insbesondere das neue Studiengangsformat – Modulstruktur, kumulative Prüfungen sowie geschlossene Studiengruppen stehen den ehemals (Magister, Diplom) punktuellen Prüfungen in einem losen Verbund von Studierenden in individuell ausgewählten Lehrveranstaltungen gegenüber. Somit rücken neue Fragen ins Zentrum: Erfüllen die Lehrveranstaltungen den erwünschten Zweck im Studienverlauf? Wird modellgerecht studiert?

Von diesen studiengangsbezogenen Items erwarten wir eine Vorhersage über mögliche Entwicklungen der Kohorten. Aus der Frage nach Planungen von Studienunterbrechung, Studienverlauf und des Zweitstudienwunsches (Master) lässt sich handlungsleitendes Wissen generieren, insbesondere, wenn das Fundament eine langjährige Erhebung darstellt. Qualitätsentwicklung und Qualitätskontrolle bedarf mehrfacher Durchläufe, sie ist ein Prozess. Das weist auf eine weitere Schwierigkeit der Evaluation: Sie sollte neben der Ergebnisqualität die Voraussetzungen und den Prozess bewertbar machen (vgl. z. B. Becker-Richter, et al. 2002). Diesen Kriterien gerecht zu werden ist nur mit einem Langzeitvergleich von Ergebnissen studentischer Bewertungen mit einem breiten Fragekatalog über mehrere Jahre hinweg möglich. Evaluation sowie Organisation und Verwaltung obliegen jedoch häufig strukturell bedingten personellen Wechsell. Unser Vorschlag, mit einem thematisch breiten und dennoch auf die internen Bedürfnisse zugeschnittenen Instrument angebunden an einen Arbeitskreis zu erheben ist somit zugleich ein Produkt der alltäglichen Pragmatik des Universitätsbetriebes.¹⁷

Die Dimensionen wurden in unterschiedlichen Fragebögen erfasst, dabei ist das Interesse an den Strukturbedingungen zentraler Anlass für den ersten Fragebogen. Es galt Bedingungen des Studierens an der Augsburger Universität zu erfassen sowie Bedingungen des Bachelorstudiums, die keinen Bezug zu den einzelnen Lehrveranstaltungen aufweisen. Umgesetzt wurde dies mit drei Instrumenten. Ein allgemeiner Fragebogen, der von jedem Studierendenden einmal im Semester ausgefüllt wurde (FBAllg.). Hinzu kamen die veranstaltungsbezogenen Fragebögen, die auf die erprobte Unterteilung in Seminar (FESEM) und Vorlesung (FEVOR) von Staufenberg zurückgegriffen. Aufgrund der unterschiedlichen Lehr- und Lernbedingungen – individuenzentrierte Passivität in der Vorlesung und gruppenzentrierte Aktivität im Seminar – wurden in einem ersten Fragebogen zu den Vorlesungen (FBVorl.) die Aktivierung der Studierenden weniger in den Vordergrund gestellt als in dem Fragebogen der Kurse (FBKurs). Das empirische Wissen aus vorherigen Erhebungen um das „schlechtere“ Abschneiden der Vorlesungen und die Ausgangsfrage nach dem Vergleich der besuchten Veranstaltung mit „Lehrveranstaltungen gleicher Art“ stützen dieses Vorgehen.¹⁸

Im Rückgriff auf die Evaluierungstradition an der Augsburger Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät sowie auf die in der universitären Lehrevaluation verhandelten Argumente lassen sich den drei Dimensionen folgenden Indikatoren zuweisen:

¹⁷ Der Verbund Norddeutscher Universitäten, der orientiert am Niederländischen Modell verschiedenen Verfahren kombiniert kann seine Evaluation, aufgrund des hohen Aufwandes nur im Abstand von fünf Jahren durchführen.

¹⁸ Insgesamt unterschieden sich die Fragebögen der Lehrveranstaltungen (FBLV) um 4 Items.

Abbildung 2: Dimensionen universitärer Lehrevaluation

	Allgemeiner Bezug (FBAllg.)	Veranstaltungsbezug (FBLV)
Lehr- bedingungen		Dozent in der Berufsrolle (11 Items); Dozentencharakteristika (3); Aufbau der LV (3)
Lern- bedingungen		<u>Studierendenmotivation (2);</u> <u>Lernerfolg (7)</u> <u>Klima (4)</u> <u>Stoffaufbereitung (4)</u>
Struktur- bedingungen	Studienalltag (2); individueller Studienverlauf (3); Studiengangsorganisation (4); Wahrnehmung Studienplan (4)	Arbeitsaufwand (5) Vergleich der LV (2)
Demographie	Geschlecht (1); Erfahrung (2); persönliche Rahmenbedingungen (3)	

Wir gliedern in unserer Erhebung die Fragen analytisch in die zuvor aufgesplitterten Evaluationsformen. Die Lehrevaluation fassen wir im Grund als Lehrveranstaltungsevaluation auf. Sie beinhaltet aber auch weitere übergreifende Items. Die Lernevaluation befasst sich mit dem Input und dem Output. Die Fragen zur Strukturevaluation gehen auf die Gestaltungs- und Aufbaubedingungen des Studiengangs ein.

Auf Grund weiterer struktureller Informationsquellen (Organisationsboard, Prüfungsverwaltungssystem und Anmeldesystem) war der Informationsfluss über Dozent(in), Teilnehmer(innen)zahlen, Raumgröße, Zeitpunkt der Lehrveranstaltung, Typ der Lehrveranstaltung, die Modulart und die Zusammensetzung der Teilnehmer/inn/en gewährleistet. Diese Items tauchen somit nicht im Fragebogen auf.

Der Fokus der Evaluation liegt auf den Urteilen der Studierenden. Im Bereich der Lehrevaluation steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Studierenden das Lehrangebot des/der einzelnen Dozenten/Dozentin beurteilen. Ferner sind allerdings auch Aspekte in Betracht zu ziehen, die die Studierbarkeit aus Sicht der Studierenden thematisieren. Hierzu gehören auf der einen Seite die dozentenunabhängigen und eher durch die organisatorischen Umstände bestimmten Rahmenbedingungen im Sinne der Ermöglichung des Lernens ebenso wie die institutionellen oder strukturellen Rahmenbedingungen, die der modularisierte Studiengang vorgibt. Der Informationsbedarf richtet sich damit auf die drei Aspekte der Beurteilung von Lehr-, Lern- und Strukturbedingungen aus studentischer Sicht.

Thematisch gliederte sich der Allgemeine Fragebogen (FBAllg.) in sechs Bereiche – nach den Ausgangsbedingungen (Geschlecht und Erfahrung) werden objektive Daten und Vorstellungen des individuellen Studienverlauf erfragt, es schließen sich Meinungsfragen zu Studienorganisation und zur Wahrnehmung des Studienplans an. Der Fragebogen kehrt nun noch einmal zu studentischen Vorstellungen zum Studienverlauf zurück bevor er sich dem studentischen Alltag und den persönlichen Rahmenbedingungen zuwendet. Abschließend fordert der Bogen in vier Fragen zur übergreifenden Beurteilung auf und schließt mit der offenen Frage „Die folgenden Anregungen habe ich zur Gestaltung des Studiengangs.“

Die offenen Fragen liegen nicht in digitaler Form vor – sie wurden von der Evaluierenden gesichtet und in kategorisierter Form an das Organisationsboard rückgemeldet.

Der Veranstaltungsfragebogen ist grob in drei Teile zu gliedern, ein erster wendet sich der Lehrveranstaltung als solcher zu, dabei kommen Gestaltungsfragen sowie Fragen zum Klima und zum Lernerfolg zum Tragen. Bewusst konzentriert sich der Fragebogen erst im zweiten Teil auf die Lehrperson, die Lehrveranstaltung sollte erst einmal unpersönlich betrachtet werden. Der Fragebogen schließt mit allgemeinen Fragen zur Wahrnehmung und einer offenen Frage „Folgendes möchte ich zur Lehrveranstaltung sagen“. Die offene Frage wurde im Rahmen des Feedbacks den Lehrenden auf Wunsch zugänglich gemacht.

3.2 Datenerhebung, Datenerfassung und Auswertung

Die Evaluation ist als Vollerhebung angelegt – Grundgesamtheit bilden alle Veranstaltungen und die Studierenden der jeweiligen Kohorte. Zum Ende des Semesters wurde also jeder Studierende in jeder Veranstaltung befragt. Die Fragebögen setzen sich aus unterschiedlichen Teilen zusammen. Ein allgemeiner Fragebogen (bzw. in der ersten Erhebung „der Kasten“) mit soziodemographischen und allgemeinen Fragen, wurde von jedem Studierenden nur einmal ausgefüllt. Zwei weitere Fragebögen waren auf die Lehrveranstaltungsform zugeschnitten: Einer für „interaktiven“ Formate: Grundkurs, Übungen, Kernkurse etc. und ein weiterer für die Vorlesungen.

In der nachfolgenden Tabelle sind die einzelnen Erhebungswellen und die befragten Studierendengruppen – nebst Fallzahlen – gelistet:

Abbildung 3: Teilnahme an den Erhebungen

Semester	Kohorte ¹⁹	allgem. Fragebogen (N)	lehrveranstaltungsspezifischer Fragebogen (N)
WiSe 07/08	I/1	91	582
SoSe 08	I/2	75	508
WiSe 08/09	I/3	56	171
	II/1	62	472
SoSe 09	I/4	66	63
	II/2	216	468
WiSe 09/10	I/5	29	157
	II/3	62	106
	III/1	219	587 / 689
SoSe 10	I/6	49	80
	II/4	52	124
	III/2	114	276 / 245

Die Fallzahl (N) entspricht in der Regel nicht der Summe der eingeschriebenen Studierenden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Erhebungen je in den letzten drei Wochen des Semesters durchgeführt wurden und die Studierenden mitunter ausblieben, um sich auf die bevorstehenden Klausuren vorzubereiten.²⁰

Hinzu kommt, dass Evaluatoren(inn)en durch ihre Präsenz in den Lehrveranstaltungen auch von den Studierenden als ‚Ombudsleute‘ wahrgenommen werden. Dies führt nicht nur zu einer ernsthafteren Bearbeitung des Fragebogens, sondern darüber hinaus zu einer Vielzahl informeller Mitteilungen und Klagen, die gegenüber Mitgliedern des Organisationsboards oder der Fachstudienberatung nicht geäußert würden. Mitunter bedarf es gar nicht erst der Auswertung

¹⁹ röm. Ziffer: Kohortenziffer, arab. Ziffer: Studiensemester

²⁰ Durch die permanenten Korrekturen der Bologna-Reform – hier mit Blick auf die einstweilige Einführung und Durchsetzung von Anwesenheitspflicht und -kontrolle in den Lehrveranstaltungen und deren Aufhebung – können auch die Erhebungsbedingungen nicht konstant gehalten werden. Dies zeigt sich beispielsweise im ‚Einbruch‘ der Fallzahlen bei der 1. Kohorte im 5. Semester.

der Fragebögen, sondern lediglich einer kurzen Notiz an die Adresse des Organisationsboards, um bestimmte administrativ-organisatorische Probleme zu beseitigen.

Durch die Vollerhebung von Anfang an besteht eine einzigartige Chance, den Studiengang unter bestimmten Gesichtspunkten zu beobachten. Drei Auswertungsperspektiven, die über den kurzen Blick auf ein unmittelbares studentisches Feedback hinausgehen, werden dadurch erst ermöglicht: a) die Panelperspektive als Entwicklung der Beurteilung des Studiengangs innerhalb einer Kohorte (Intrakohortenperspektive), b) der curriculumsbezogene Querschnittsvergleich über Kohorten im identischen Semester (Interkohortenperspektive) und c) der zeitpunktbezogene Querschnittsvergleich über die Kohorten in unterschiedlichen Semestern (temporal-curriculare Perspektive).

Abbildung 4: Intrakohortenperspektive am Beispiel der 1. Kohorte über 6 Semester (Schattierung)

	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester
1. Kohorte						
2. Kohorte						
3. Kohorte						

Abbildung 5: Interkohortenperspektive über die Kohorten 1 bis 3 über 6 Semester (Schattierung)

	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester
1. Kohorte						
2. Kohorte						
3. Kohorte						

Abbildung 6: temporal-curriculare Perspektive der Kohorten 1 bis 3 in einem Semester (Schattierung)

	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester
1. Kohorte						
2. Kohorte						
3. Kohorte						

Hauptinstrumente der Datenauswertung sind zunächst einfache Häufigkeitsauszählungen, Mittelwerte (i. d. R. das arithmetische Mittel) und Mittelwertvergleiche. Darüber hinaus kommen Verfahren der statistischen Komplexitätsreduktion zum Einsatz, wenn mehrere Fragebogenitems aufeinander bezogen und in Zusammenhang gebracht werden sollen. Hauptinstrument ist hier die Faktorenanalyse (Varimax-rotiert).

Die hier eingesetzten Faktorenanalysen dienen zunächst der explorativen Bearbeitung des Datenmaterials. Da die Erhebungswellen erst angelaufen sind, erscheint es als sinnvoll, nach möglichen und unerwarteten Zusammenhängen Ausschau zu halten beziehungsweise die Entwicklung solcher Zusammenhänge in diachroner Hinsicht zu beobachten. Solche Beobachtungen geben Aufschluss über einen möglichen, im Verlauf des Studiums stattfindenden, Bedeutungswandel im Hinblick auf einzelne Items. Erst wenn man erkennen kann, nach

welchen Mustern sich die Verteilung und Ladung einzelner Items auf die errechneten – und interpretativ benannten – Faktoren verändert, kann man Hypothesen über bestimmte Veränderungen anstellen. Nahe liegend ist zunächst, dass sich im Rahmen der universitären Sozialisation die ‚Wahrnehmung‘ einzelner durch den Fragebogen adressierter Aspekte ändern könnte. Auf der Grundlage solcher Deutungen lassen sich dann beispielsweise auch Akzeptanzabfragen im Hinblick auf einzelne Lehrveranstaltungen besser verstehen. Ein weiterer Schluss aus der Faktorenbeobachtung kann sich auf die Implementation neuer Strukturmomente (Prüfungsordnungsänderungen, Änderung der Kommunikationsstrategie etc.) beziehen. Solches kann jedoch erst sinnvoll erfasst werden, wenn die typischen sozialisationsinduzierten Wahrnehmungsmuster ermittelt worden sind. Im Hinblick auf die Einrichtung einer Auswertungs- und Berichtsroutine bieten die umfassenden Faktorenanalysen die Grundlage für die Bildung von Entwicklungsindizes. Solche Indizes können im weiteren Verlauf fortgeschrieben werden, wobei die faktorenanalytischen Operationen zu Kontrollzwecken parallel weiterhin durchgeführt werden müssen. Auf diese Weise entsteht ein Monitoringinstrument, dessen Sensorik eher Abweichungen von einer zu ermittelnden ‚Normalität‘ als einen umfassenden ‚sozialen Wandel‘ der allgemeinen Einschätzungen und Bewertungen seitens der Studierenden.

4. Ergebnisse aus den ersten sechs Erhebungswellen

Im vorliegenden Bericht werden einige der Ergebnisse aus den ersten sechs Erhebungswellen der Lehrevaluation im B.A. Sozialwissenschaften vorgestellt. Dass die Berichterstattung nicht vollständig ist, liegt zum einen daran, dass ein systematischer Überblick über die vielen bislang ausgegebenen Einzelfeeds noch nicht hergestellt werden konnte. Dies betrifft vor allem die Vorlesungen, die erst seit dem Sommersemester 2010 nach Studiengängen differenziert ausgewertet werden. Bis dahin ist das Urteil der Studierenden möglicherweise dadurch verzerrt, dass Hörer(innen) aus verschiedenen Studiengängen und Fachsemestern befragt wurden. Erste Auswertungen hierzu legen den Verdacht nahe, dass eine zu ‚bunte‘ Gruppe keine konsistente Interpretation zulässt. Mit anderen Worten sollte man zwischen den Urteilen von Studierenden im Hauptfach und Studierenden im Wahlpflichtfach ebenso unterscheiden wie zwischen Äußerungen von thematisch interessierten, möglicherweise freiwilligen und curricular ‚verdonnerten‘ Teilnehmer(inne)n. Freilich sollten auch Lehrveranstaltungen mit großer Hörerschaft möglichst viele Personen ansprechen; aber systematische Verzerrungen durch Drittvariablen müssen gleichwohl ausgewiesen werden.

Die hier vorgelegten Ergebnisse illustrieren die bisherige Arbeit mit den Daten und schaffen eine Grundlage zum Verständnis der innovativen Präsentation faktorenanalytischer Befunde in Einzelfeeds. Zum anderen dokumentieren sie Ergebnisse aus dem so genannten allgemeinen Bogen, bei dem nicht die einzelne Lehrveranstaltung, sondern die Studierbarkeit des Studiengangs im Ganzen sowie die Situation der Studierenden im Mittelpunkt steht. Der folgende Abschnitt beginnt mit einigen Einblicken in die Situation der Studierenden während der ersten sechs Semester des B.A.-Studiengangs. Im Anschluss daran werden einige Items berichtet, in denen es um studentische Einschätzungen zur Studierbarkeit geht. Dann wird im Rückgriff auf Daten aus Lehrveranstaltungsfragebögen das Feedback-Instrument der Dimensionsreduktion (Faktorenanalyse) vorgestellt. Und im Anschluss daran gehen wir mit Blick auf dieselben Daten der Frage nach möglichen systematischen Abweichungen zwischen Studierendenkohorten, Studiensemestern und kalendarischen Semestern nach.

4.1 Die Studierenden des B.A. Sozialwissenschaften – demographische Daten und Informationen zu Lebensführung und Studienplanung

Informationen über demographische und lebensführungsbezogene Daten dienen in Evaluationen mitunter als unabhängige Variablen mittels derer Fragen zu systematischen Effekten im Antwortverhalten geklärt werden können. Sie geben aber auch Auskunft über die Lebenslage und bestimmte strukturelle Grundprobleme jeder Studierendenkohorte. Unterschiede zwischen den Kohorten stützen die Annahme, dass jede Kohorte aufgrund ihrer strukturbezogenen Spezifität auch einen in Teilaspekten ‚ganz eigenen‘ Blickwinkel auf den Studiengang einnehmen könnte.

Die Geschlechterverteilung im B.A.-Sozialwissenschaften der ersten beiden Kohorten zeigt im Großen und Ganzen ein Übergewicht an weiblichen Studierenden im Verhältnis von zwei Dritteln zu einem Drittel. Erstaunlich ist, dass zwischen den Kohorten mitunter erhebliche Unterschiede ergeben – ein Umstand, der für die Interpretation des Antwortverhaltens im Kohortenvergleich von Bedeutung sein könnte. Mit Blick auf die dritte Kohorte ist dieses Verhältnis im Begriff sich auszugleichen. Als Vorgriff kann erwähnt werden, dass die Anmeldungen und Einschreibungen der vierten Kohorte nahezu gleichverteilt sind.

Abbildung 7: Geschlechtszugehörigkeit in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Geschlechtszugehörigkeit in Prozent</i>	männlich	K1	40	39	36	36	41	38
		K2	31	36	35	50		
		K3	43	43				
	weiblich	K1	60	61	64	64	59	62
		K2	69	64	65	50		
		K3	57	57				

Für die Beurteilung der studentischen Lebensführung ebenso wie der Bereitschaft zur flexiblen Zeiteinteilung ist die Entfernung zwischen Wohnung und Universität aufschlussreich. Zudem gibt eine solche Information Auskunft über den Status der Universität Augsburg als Regionaluniversität. Beim Vergleich der Prozentwerte zeigt sich, dass bei der ersten und zweiten Kohorte ein konstant hoher Anteil von über 80 Prozent der Studierenden im Stadtgebiet Augsburgs wohnen. Die zahlenmäßig wesentlich umfangreichere dritte Kohorte zeigt im ersten Semester eine größere Anzahl derer, die von auswärts kommen. Daraus kann man die Vermutung ableiten, dass der Anteil zugezogener Studierender mit Wegfall der Zulassungsbeschränkung ansteigt. Diese scheinen im ersten Semester noch zu pendeln, um dann auch ins Stadtgebiet von Augsburg zu ziehen. Bemerkenswert sind auch die Hinweise auf Wanderungsbewegungen im Vorfeld des Studienabschlusses. Der starke Anstieg Auswärtiger bei der ersten Kohorte im sechsten Semester könnte darauf schließen lassen, dass die Studierenden bereits im letzten Semester Augsburg wieder verlassen. Dies mag daran liegen, dass sie wieder in ihre Herkunftsregionen zurückkehren oder bereits eine Anschlussbeschäftigung – Erwerbsarbeit oder ein weiteres Studium – woanders gefunden haben.

Abbildung 8: Wohnort in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
Wohnort	Augsburg	K1	80,7	80,8	82,1	78	93,1	75
		K2	83,6	81	82,3	81,3		
		K3	69,1	78				
	Landkreis Augsburg	K1	10,2	9,6	10,7	10,2	0	7,7
		K2	9,8	10,3	12,9	12,5		
		K3	10,6	11,9				
	woanders	K1	9,1	9,6	7,1	11,9	6,9	17,3
		K2	6,6	8,6	4,8	6,3		
		K3	20,3	10,1				

Ebenfalls aufschlussreich sind die Auskünfte über die berufsbezogene Vorbildung der Studierenden. Die Frage nach einer dem Studium vorausgehenden Berufsausbildung zeigt jedoch etwas eigentümliche Effekte. So sollten die Mittelwerte innerhalb der drei Kohorten eigentlich konstant verlaufen. Möglich Erklärungen für die Schwankungen sind einerseits Unregelmäßigkeiten in der Vollerhebung, die entstehen, wenn zum Evaluierungszeitpunkt nicht alle Studierenden in der betreffenden Sitzung anwesend sind. Denkbar ist jedoch auch – insbesondere bei der dritten Kohorte, dass sich durch Seiteneinsteiger und Abbrecher das Mengenver-

hältnis der beruflich Vorgebildeten und derer, die unmittelbar nach der Schule an die Universität gewechselt haben, verändert.

Abbildung 9: Berufliche Vorbildung in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Berufliche Vorbildung</i>	Haben Sie vor Ihrem Studium schon eine Berufsausbildung begonnen?	K1	<i>n.e.</i>	18,1	22,2	17,5	14,3	22,7
		K2	8,3	8,8	8,2	12,9		
		K3	14	20				

Dem Bachelorstudium und seinem Leistungspunktekonzept liegt eine Arbeitsbelastungsrechnung zugrunde, die von einem Vollzeitstudium ausgeht. Umso wichtiger ist es, einschätzen zu können, welchen weiteren Erwartungen, Ansprüchen und Belastungen die Studierenden ausgesetzt sind.

Abbildung 10: Außeruniversitäre/s Ehrenamt und Erwerbstätigkeit in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Außeruniversitäre Tätigkeiten in Prozent</i>	Ehrenamtliche Tätigkeit	K1	31,9	23,3	32,2	27,7	44,8	28,0
		K2	28,2	38,7	45,2	52,6		
		K3	34,3	48,9				
	Erwerbsarbeit	K1	85,2	84,9	83,0	94,8	89,7	79,6
		K2	83,9	80,3	74,2	85,9		
		K3	76,4	72,0				

Im Durchschnitt ist ein knappes Drittel der Bachelorstudierenden ehrenamtlich aktiv – die meisten außerhalb der Universität. In der Fachschaft und universitären Gremien engagieren sich bislang nur vereinzelte Studierende. Das Engagement der B.A.-Sozialwissenschaftler(innen) liegt damit weit unter dem bundesdeutschen Durchschnitt, nachdem sich 2/3 der Studierenden in Deutschland ehrenamtlich engagieren (vgl. HISBUS 2006: Gesellschaftliches Engagement). Eine einheitliche Tendenz im Sinne eines Anstiegs oder Rückgangs des Engagements – etwa in Abhängigkeit der Belastung durch das Studium – lässt sich den Zahlen jedoch nicht entnehmen.

Die Erwerbstätigkeit der Studierenden liegt bei über 80 Prozent – die Vorstellung, dass Studierende ihre gesamte Zeit in das Vollzeitstudium investieren, erweist sich hiermit als falsch. Nähere Nachfragen zeigen, dass – mit Blick auf alle Kohorten – die Neigung zur Erwerbsarbeit mit dem Studienfortschritt zunimmt und dass zunehmend auch während des Semesters gearbeitet wird.

Abbildung 11: Außeruniversitäre Tätigkeiten in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Außeruniversitäre Tätigkeiten in Prozent</i>	nein	K1	15,1	15,1	16,7	5,2	10,3	20,4
		K2	16,1	19,4	24,2	14,1		
		K3	23,7	28,0				
	nur im Semester	K1	2,7	2,7	1,9	6,9	3,4	2,0
		K2	0,0	6,6	1,6	4,7		
		K3	3,2	4,2				
	nur in den Ferien	K1	37,0	37,0	22,2	20,7	20,7	12,2
		K2	38,7	21,3	11,3	9,4		
		K3	23,3	22,6				
	sowohl als auch	K1	45,2	45,2	59,3	67,2	65,5	65,3
		K2	45,2	52,5	61,3	71,9		
		K3	49,3	45,2				

Mit Blick auf die wöchentliche Arbeitszeit ergibt sich für über die Hälfte der Studierenden ein Intervall von 6 bis 15 Stunden. Offenbar liegt ein Saisoneffekt vor, da die Wochenarbeitszeit im Wintersemester etwas höher ist.

Abbildung 12: Wöchentliches Erwerbseinkommen in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
wöchentliches Erwerbseinkommen	bis 5 Stunden	K1	10,0	6,8	9,3	8,5	17,2	17,3
		K2	14,5	23,8	16,1	15,3		
		K3	10,0	12,4				
	6-10 Stunden	K1	27,1	20,5	22,2	30,5	27,6	26,9
		K2	17,7	12,7	12,9	24,6		
		K3	21,0	18,2				
	11-15 Stunden	K1	8,6	13,7	22,2	25,4	17,2	13,5
		K2	11,3	12,7	21,0	28,5		
		K3	15,1	11,8				
	mehr als 16 Stunden	K1	15,7	5,5	9,3	8,5	6,9	13,5
		K2	8,1	11,1	14,5	16,9		
		K3	7,8	8,2				
	gar nicht	K1	38,6	53,4	37,0	27,1	27,6	29,6
		K2	48,8	39,7	35,5	20,0		
		K3	42,9	45,3				

Die Zusammensetzung des Budgets der Studierenden wurde im Sommersemester 2010 erstmals abgefragt. Alles in allem spiegelt sich das Ergebnis der bereits diskutierten Abbildung in dieser wider. Ein Lesebeispiel: Die zur Verfügung stehenden Mittel der ersten Kohorte (befragt also in ihrem sechsten Semester) werden im Schnitt zu 40,7 Prozent von den Eltern getragen. Die beiden Säulen des studentischen Haushalts sind die ‚Eltern‘ und die eigene Arbeit. Rund drei Viertel werden durch diese beiden Quellen abgedeckt. Parallel zu den vorangegangenen Abbildungen (hier allerdings im Kohortenvergleich) verläuft die Zunahme der eigenen Arbeit. Vergleichen wir die Kohorten, so sinkt die Unterstützung der Eltern, wohl auch ein Indikator für zunehmende Selbstständigkeit der Studierenden, und der Anteil der eigenen Arbeit steigt.

Abbildung 13: Mittlere Zusammensetzung des studentischen Haushalts in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Fachsemester					
			1	2	3	4	5	6
Zusammensetzung des studentischen Haushalts	Eltern	K1	-	-	-	-	-	40,7
		K2	-	-	-	41,3		
		K3	-	50,1				
	BAFÖG	K1	-	-	-	-	-	10,2
		K2	-	-	-	13,0		
		K3	-	15,9				
	Arbeiten	K1	-	-	-	-	-	33,8
		K2	-	-	-	35,7		
		K3	-	24,2				
	Stipendium	K1	-	-	-	-	-	0,0
		K2	-	-	-	2,2		
		K3	-	1,2				
	Sonstiges	K1	-	-	-	-	-	7,3
		K2	-	-	-	4,9		
		K3	-	6,1				

Die Studierenden nehmen in gleichbleibendem Maße Zusatzangebote wahr. Interessanterweise stehen in der I. Kohorte Sprachkurse und weitere Veranstaltungen der Fächer Politik und Soziologie hoch im Kurs (ca. 10 Studierende nehmen diese wahr) wogegen die II. Kohorte in ähnlich hohem Maße Gebrauch von VHS und IHK-Kursen macht.

In der folgenden Tabelle sind Antworten auf drei unterschiedliche Fragen zusammengefasst. Das erste Item zielt auf Angaben der Studierenden über ihren bisherigen Studienerfolg. Diese Frage kann den Erstsemestern nicht gestellt werden, da sie zum Befragungszeitpunkt in der Regel noch keine Prüfung absolviert haben – das Item gibt also stets Auskunft über den Status des zurückliegenden Semesters. Hier zeigt sich, dass sich die Erfolgsquote bisher von Semester zu Semester als auch zwischen den Kohorten zu verbessern scheint. Insgesamt liegt die Zahl derer, die angeben, mindestens eine Prüfung nicht bestanden zu haben, zwischen 10 und 15 Prozent (I. Kohorte) und unter fünf Prozent bei der zweiten Kohorte.

Die im zweiten Abschnitt der Tabelle berichtete Frage nach einem erwogenen Wechsel des Studiengangs kann man als Zufriedenheitsindikator verstehen. Hier zeigen sich deutliche Schwankungen, die jedoch wohl erst nach weiteren Erhebungen sinnvoll interpretiert werden können. Bemerkenswert ist immerhin, dass sich etwa ein Drittel der Studierenden mit Wechselgedanken trägt.

Drittens finden sich schließlich die Antworten auf die Frage, ob die Studierenden planen, ihr Studium – beispielsweise wegen Praktika oder Auslandssemestern – zu unterbrechen. Die Antworten zeigen, dass in der ersten Kohorte zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Studierenden eine Unterbrechung im Rahmen der neuen Mobilitätschancen planen. Die Tendenz ist jedoch mit zunehmender Semesterzahl uneindeutig. Möglicherweise folgt auf die grundsätzliche Mobilitätsbereitschaft von 25 Prozent im ersten Semester eine Ernüchterung, die sich dann zum dritten Semester hin wieder ein wenig zurück entwickelt. Die zweite Kohorte legt eine deutlich höhere Mobilitätsbereitschaft an den Tag, die auch zum zweiten Semester hin weiter zunimmt.

Abbildung 14: Studienerfolg, -zufriedenheit, -planung

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
Studienerfolg, zufriedenheit, planung	Prüfungen nicht bestanden	K1	-	14,9	12,5	10,7	0	25,0
		K2	-	4,7	16,1	20,0		
		K3	3,2	11,8				
	Wechsel des Studiengangs	K1	-	30,7	17,9	29,1	31,0	13,5
		K2	34,4	31,2	22,6	24,6		
		K3	36,1	31,8				
	Unterbrechung des Studiums	K1	-	25,3	20,4	21,1	3,4	13,5
		K2	33,9	38,7	29,0	15,4		
		K3	26,5	18,2				

Weitere aufschlussreiche Informationen ergeben sich aus den weiteren Studienplänen der Studierenden im Hinblick auf ein mögliches Masterstudium ebenso wie die Ausrichtung desselben. Auch die Antworten auf diese Fragen können als Zufriedenheitsmaße gelesen werden, da sie stets nur einer Momentaufnahme entstammen, die die jeweils aktuelle Fachpräferenz im Hinblick auf die beiden Fächer widerspiegelt. In der anschließenden Tabelle finden sich differenzierte Auskünfte über die Entschlossenheit zu einer Fortsetzung des Studiums. Auch hier tendieren die Prozentwerte uneinheitlich. Festzuhalten ist jedoch, dass deutlich über die Hälfte der Studierenden ein Masterstudium anstrebt und ein Drittel unentschlossen ist, so dass man damit rechnen kann, dass ungefähr drei Viertel der Studierenden eines Jahrgangs ihre akademische Ausbildung fortzusetzen gedenken. Eine detailliertere Abfrage zeigt, dass Augsburg als Ort des Masterstudiums bislang vergleichsweise unattraktiv ist. Die Werte liegen hier oft deutlich unter zehn, mithin sogar unter fünf Prozent. Ein naheliegender Grund für diesen Befund könnte starke Profilierung des Augsburger Master-Angebots sein. So wird der M.A. Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung möglicherweise nicht von allen Studierenden des B.A. als adäquate Anschlussmöglichkeit gesehen. Da dies seitens des auf das Interesse an Friedens- und Konfliktforschung ausgerichteten M.A. auch gar nicht vorgesehen ist, fehlt für viele Studierende faktisch die Möglichkeit, ausbildungsadäquat weitere Qualifikationsschritte zu unternehmen. Mit anderen Worten werden – unabhängig von ihrer fachlichen Begabung – all die, die sich nicht für Friedens- und Konfliktforschung interessieren, der Wissenschaft, sofern sie ortsgebunden sind, den Rücken kehren oder ihr fachspezifisches Masterstudium an einer anderen Universität fortführen.

Abbildung 15: geplantes Masterstudium in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
geplantes Masterstudium in Prozent	nein	K1	7,9	6,8	3,6	4,8	13,8	9,6
		K2	8,3	4,7	6,5	13,8		
		K3	7,3	12,4				
	unentschlossen	K1	34,8	30,1	35,7	34,9	41,4	32,7
		K2	33,3	39,1	30,6	26,2		
		K3	36,5	30,6				
	ja	K1	57,3	62,7	60,7	54,0	51,3	55,8
		K2	58,3	56,3	59,8	56,9		
		K3	55,3	56,0				

Der B.A. Sozialwissenschaften vereinigt zu gleichen Teilen Lehrinhalte der Soziologie und der Politikwissenschaft. Auch die Frage, in welche Richtung das angestrebte Masterstudium gehen soll, lässt Raum für Interpretationen. Die Prozentwerte tendieren innerhalb der Kohorten sehr uneinheitlich, so dass auch hier erst weitere Erhebungswellen abgewartet werden sollten. Immerhin kann jedoch die Präferenz für das eine oder andere Fach Auskunft über die während eines Semesters durch Vertreter(innen) des jeweiligen Gebiets aufgezeigte Zukunftschancen und Perspektiven geben.

Für die erste Kohorte ergibt sich ein auffälliger Effekt im dritten Semester. Hier erfährt die Politikwissenschaft zulasten der Soziologie einen erheblichen Akzeptanzgewinn, der sich jedoch im vierten Semester fast umkehrt. Zum fünften Semester gelingt es beiden Fächern nicht mehr, entsprechende Perspektiven zu eröffnen. Dass dies nicht einer allgemeinen Verunsicherung geschuldet ist, sondern möglicherweise einem Push- oder Pull-Effekt durch andere Fächer, zeigt sich auch daran, dass die Zahl der unentschlossenen Studierenden weiter zurück geht.

Die zweite Kohorte scheint insgesamt ‚politikaffiner‘ zu sein, wobei der Anteil derer, die unentschlossen sind oder sich auf andere Fächer orientieren, hoch ist. Auffällig ist die starke Zunahme des Interesses für Politikwissenschaft im zweiten Semester, die sich am stärksten aus der Gruppe der Unentschlossenen zu speisen scheint.

In der dritten Kohorte dreht sich dieses Bild um – die Studierenden sind hier ‚soziologieaffiner‘, wobei das Interesse an anderen Fachorientierungen sehr gering ist.

Abbildung 16: Fachrichtung eines möglichen Masterstudiums in Prozent

			Angaben in Prozent					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
Präferenz für die Fachrichtung eines möglichen Masterstudiums in Prozent	Politikwissenschaft	K1	34,0	32,7	41,7	25	17,2	18,2
		K2	28,3	40,4	24,2	41,9		
		K3	15,1	23,1				
	Soziologie	K1	34	27,3	14,6	38,6	10,3	48,5
		K2	17,4	15,4	14,5	25,6		
		K3	30,6	24,0				
	andere	K1	32,0	7,3	6,3	11,4	20,7	12,1
		K2	17,4	13,5	12,9	9,3		
		K3	8,2	20,7				
	unentschlossen	K1	-	32,7	37,5	25	17,2	21,2
		K2	37,0	30,8	25,8	23,3		
		K3	25,1	32,2				

4.2 Studierbarkeit (Strukturevaluation)

Aufschlussreich sind Informationen über die Organisation des Studiengangs aus Sicht der Studierenden. In der folgenden Tabelle werden – wieder unterschieden nach Kohorten und Fachsemestern – Mittelwerte berichtet, die sich aus den vier orientierungsrelevanten Themen errechnen: Transparenz der Studienanforderungen, Qualität der Studienberatung, subjektive Orientierung (finde mich zurecht) und erfüllten Erwartungen im Hinblick auf die Studiengangsorganisation.

Abbildung 17: Organisation des Studiengangs

			Mittelwerte					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
Organisation des Studiengangs in Mittelwerten	Studienanforderungen sind transparent	K1	3,8	4,1	3,7	3,7	3,0	4,0
		K2	3,8	4,0	3,3	4,0		
		K3	3,3	4,5				
	Studienberatung ist hilfreich	K1	3,9	3,8	3,4	3,9	2,8	3,2/4,3
		K2	3,3	3,7	3,6	3,4/4,3		
		K3	3,5	3,5/5,7 ²¹				
	ich finde mich zurecht	K1	-	4,6	3,8	3,6	3,3	3,8
		K2	4,6	4,5	4,0	5,5		
		K3	4,1	4,8				
	Organisation entspricht meinen Vorstellungen	K1	3,9	3,7	4,3	2,9	2,2	2,8
		K2	4,4	3,5	3,4	3,6		
		K3	3,4	4,8				

Die meisten Mittelwertreihen tendieren uneinheitlich. Bei der Frage nach der subjektiven Orientierung zeigt sich allerdings in allen Kohorten eine durchschnittliche Abnahme. Bemerkenswert ist auch, dass dieser subjektive Verlust des Überblicks in der zweiten Kohorte bisher weitaus weniger dramatisch erfolgt. Dies kann einerseits der informellen Beratung durch die älteren Studierenden der Kohorte I. erklärbar sein. Andererseits könnte jedoch auch die bessere Information und die Beseitigung offener Fragen seitens der Studiengangskoordination und Fachstudienberatung dazu beigetragen haben.

Dass die Mittelwerte bei der Frage nach der *Transparenz der Studienanforderungen* bei den ersten beiden Kohorten kaum den Wert 4.0 überschreiten, dürfte den neu geschaffenen Studienstrukturen und den ad-hoc erfolgten Problemlösungen geschuldet sein. In dieser Richtung kann auch die Verbesserung des Wertes im zweiten Semester der dritten Kohorte gedeutet werden.

Die Befunde zur *Fachstudienberatung* sind insofern nicht leicht zu interpretieren, als viele der Studierenden diesen Informationskanal nicht oder bevorzugt auf Umwegen nutzen. So ist die Zahl derer, die sich bei den Fachstudienberater(inne)n einfinden relativ gering. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich die dort erteilte Information nicht verbreiten würde. Aus Gesprächen mit Studierenden – insbesondere im Rahmen der Studienberatung – hat sich ergeben, dass Informationen, die viele betreffen sehr schnell über Online-Netzwerke und ‚Mundpropaganda‘ weitergegeben werden.

²¹ Im SoSe 2010 wurde die Frage nach der Studienberatung unterteilt in „Zentrale Studienberatung“ und „Fachstudienberatung“. Die erste Zahl bezieht sich auf die zentrale und die zweite auf die fachspezifische Studienberatung. Eine Unterscheidung zwischen der soziologischen und politikwissenschaftlichen Fachstudienberatung wurde bisher nicht vorgenommen.

Einen bemerkenswerten Kontrast zur Frage nach der subjektiv empfundenen Transparenz des Studiengangs stellt die Reaktion auf die Feststellung, man finde sich zurecht dar. Hier sind fast durchwegs höhere Mittelwerte erkennbar. Dies weist darauf hin, dass die Studierbarkeit nicht allein auf die Konstruktion der Studienbedingungen durch die Universität, sondern auch auf die Orientierungs- und Problemlösekompetenz der Studierenden sowie die formellen und informellen Beratungsinstanzen zurückzuführen ist. Offenbar findet man sich zurecht, auch wenn die Bedingungen nicht transparent erscheinen.

Dass die *Organisation des Studiengangs den Vorstellungen entspreche*, wird insbesondere von den Studierenden der ersten Kohorte in höherem Maße verneint. Praktische Gründe für diesen Negativbefund liegen wahrscheinlich weitgehend in Problemen wie der Gestaltung der Wahlfachmodule sowie in den Veränderungen der Kooperation mit dem als attraktiv wahrgenommenen Fach Kommunikationswissenschaften. Auch der Übergang von der Magisterausbildung (thematisch frei gestaltbare Hauptseminare) zur Bachelorausbildung (modularisierte, d. h. thematisch festgelegte Kurse) führte mitunter zu Irritationen unter den Studierenden, die sich unter dem Modultitel in einzelnen Veranstaltungen anderes erwartet hatten. Der kleine ‚Gipfel‘ (4.3) bei der insgesamt eher enttäuscht wirkenden ersten Kohorte kann möglicherweise auch im Rückgriff auf die Bevorzugung einer weiteren Orientierung auf Politikwissenschaften interpretiert werden. Der Umstand, dass im dritten Semester der K1 im Rahmen einer sehr stark frequentierten Lehrveranstaltung ein politikwissenschaftliches Planspiel durchgeführt worden war, scheint sich auf das Antwortverhalten insgesamt ausgewirkt zu haben. Offenbar hatte das Planspiel bei sehr vielen Beteiligten nicht nur den Erwartungen entsprochen, sondern auch das Ansehen der Politikwissenschaften zu steigern vermocht. Das hat zwar nicht unmittelbar etwas mit der thematisierten Organisation des Studiengangs zu tun, mag aber auf seine Wahrnehmung und Beurteilung ausgestrahlt haben. Mit Blick auf die K3 zeichnet sich jedoch möglicherweise eine Umkehr des Negativtrends der beiden älteren Kohorten ab.

Der Studiengang Sozialwissenschaften wirbt damit, dass es sich nicht ausschließlich um einen Zwei-Fächer-Bachelor handelt, sondern dass eine Integration der Disziplinen Soziologie und Politikwissenschaft angestrebt wird. Zwei Items des Fragebogens versuchen, die Integrationsleistung der Curriculumsgestaltung abzubilden: einerseits die Frage nach der ‚inneren Kohärenz‘ des Studiengangs aus studentischer Sicht und andererseits die Frage danach, ob die Fächer Politik und Soziologie eine Einheit bilden. Die Interpretation beider Items ist vor dem Hintergrund der spezifischen Studienstruktur des B.A. problematisch. So sieht das Curriculum klare thematische Zäsuren vor – etwa beim Übergang vom zweiten auf das dritte Semester, wenn Sprachen- und Wahlfachmodule belegt werden oder die Methodenausbildung stärker akzentuiert wird. Bemerkenswert ist bestenfalls, dass sich die Einschätzung, dass alle Inhalte eine ‚Einheit‘ bilden bzw. sich aufeinander beziehen ließen, mit zunehmender Semesterzahl nicht höher ausfällt. Dass die beiden den Studiengang konstituierenden Fächer eine Einheit bilden, ist, wie sich am Antwortverhalten zeigt, für die Studierenden ein zu verneinender Befund. Die Frage ist pauschal gestellt und speist sich möglicherweise aus Antworten zu integrierten Themenmodulen – ansonsten sehen wohl auch die Studierenden, dass bei beiden Fächern unterschiedliche Fachkulturen existieren, die gar nicht darauf angelegt sind, eine Einheit zu bilden.

Abbildung 18: Integration des Studiengangs

			Mittelwerte					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Thematische Integration des Studiengangs</i>	Die Veranstaltungen bauen bislang aufeinander auf	K1	<i>n.e.</i>	4,1	2,4	3,8	3,1	3,8
		K2	3,7	4,5	3,8	3,8		
		K3	4	4,1				
	Die Fächer Politik und Soziologie bilden eine Einheit	K1	<i>n.e.</i>	3,3	2,1	2,9	2,7	2,7
		K2	2,4	3,3	3,4	3,5		
		K3	3,6	2,7				

Der Evaluation der Lehre vorangestellt sei eine eher der Akzeptanzermittlung zuzuordnende Pauschalwürdigung der Lehrenden insgesamt. Eine solche Gesamtschau ist wenig aufschlussreich – sie gibt jedoch eine vage Orientierung, wie die Lehrenden im Studiengang mithilfe der Skala „1“ bis „6“ bewertet werden. Dass die Befunde allgemein unter Akzeptanz und nicht im Kontext der Lehrevaluation berichtet werden, hängt aber auch mit der Möglichkeit des Vergleichs mit anderen Pauschalurteilen zusammen. So könnte es aufschlussreich sein, die Frage nach dem Spaß am Studium neben die Frage nach der Beurteilung der Lehrenden zu legen. Ebenso pauschal und dadurch vergleichbar ist die Resonanz auf die Feststellung, dass man sich im Kreis der Kommiliton(inn)en wohl fühle oder auch die Selbsteinschätzung der Belastung durch die Studiensituation.

Der Aussage, dass das Studium Spaß mache, stimmen die Studierenden im Mittel mit 4,6 Punkten zu. Eine geringfügig größere Streuung im Vergleich zu diesem positiven Befund weisen die Mittelwerte zur Zufriedenheit mit dem Lehrpersonal auf. Etwas höher rangieren die Werte zum auf die Atmosphäre in der Studierendengemeinschaft abzielenden Item. Der empfundene Leistungsdruck liegt im Mittel bei knappen 4,0 Punkten. Aus dem Vergleich des Antwortverhaltens zu den vier Feststellungen lassen sich Vermutungen über die Zufriedenheit mit dem Studiengang im Allgemeinen ableiten. Die Frage nach dem Spaß lässt sich mit dem subjektiv empfundenen Sinn des Studiums gleichsetzen und bildet damit möglicherweise eine Gesamteinschätzung ab. Die Zufriedenheit mit dem Lehrpersonal streut etwas weiter um die recht konstanten Spaß-Werte – die Schwankungen erklären sich aus einzelnen Lehrveranstaltungen, die von den Studierenden im Hinblick auf die Lehrenden als besonders wertvoll oder als besonders unangenehm empfunden wurden. Zusammenhänge zwischen Spaß, Zufriedenheit mit den Lehrenden und der Kohärenz unter den Studierenden lassen sich nicht umstandslos herstellen. Bemerkenswert ist allerdings die geringere Kohärenzeinschätzung in der zweiten Kohorte. Das Antwortverhalten mit Blick auf den subjektiv wahrgenommenen Leistungsdruck unterliegt ebenfalls leichten Schwankungen – der Sprung bei der ersten Kohorte lässt sich noch durch den stark abfallenden Druck im Übergang ins dritte Semester erklären. Bereits bei der zweiten Kohorte fanden hier jedoch auch strukturelle Veränderungen und Änderungen im Informationsangebot statt, so dass sich der Effekt nivelliert. In eine ähnliche Richtung zielt ein Item, das sich auf den subjektiv empfundenen Arbeitsaufwand richtet. Hier zeigt sich mit Blick auf die erste Studierendengruppe, dass die Arbeitsbelastung zu Beginn des Studiums als moderat hoch eingeschätzt wird, dann nachlässt, um zum Ende hin wieder zuzunehmen. Dieser Verlauf verschwindet jedoch ebenfalls bereits bei der zweiten Kohorte.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Studierenden recht zufrieden mit ihrem Studiengang sind und dass möglicherweise ein gewisser Leistungsdruck ‚dazugehört‘ – ein gewisser Anforderungsdruck und Zufriedenheit müssen sich nicht ausschließen.

Abbildung 19: Akzeptanz und Zufriedenheit

			Mittelwerte					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
Akzeptanz und Zufriedenheit	Das Studium macht mir Spaß	K1	<i>n.e.</i>	4,6	4,6	4,6	4,4	4,4
		K2	4,7	4,6	4,5	4,5		
		K3	4,5	4,6				
	Ich bin mit den Lehrenden insgesamt zufrieden	K1	4,4	4,8	4,8	4,7	4,2	4,5
		K2	4,2	4,3	4,4	4,3		
		K3	4,5	4,2				
	Ich fühle mich im Kreis meiner Kommiliton(inn)en wohl	K1	<i>n.e.</i>	5,1	5,2	5,2	5,2	5,1
		K2	5	4,9	4,8	4,6		
		K3	5	5,1				
	Ich stehe im Studium unter belastendem Leistungsdruck	K1	<i>n.e.</i>	4,3	3,3	3,8	3,7	3,9
		K2	4,4	3,8	3,9	4,1		
		K3	4,1	4,1				
	Den Arbeitsaufwand meines gesamten Studiums empfinde ich als	K1	4	3,8	3,2	3,7	3,5	4,6
		K2	3,7	3,7	3,6	4,7		
		K3	3,7	4,6				

4.3 Lehrevaluation

Desweiteren umfasst der Bereich der Lehrevaluation zwei Teile. Zunächst und in jeder Evaluation sowohl wichtig als auch immer wieder strittig ist die Rückmeldung an jede(n) einzelne(n) Lehrende(n). An zweiter Stelle – und hier besonders mit Blick auf die Erzeugung von Steuerungswissen von Bedeutung – steht die quer zu den personenbezogenen Analysen durchgeführte Auswertung hinsichtlich der Lehrperformance aller Dozent(inn)en im Studiengang.

Im Fokus der Lehrevaluation steht die studentische ‚Wahrnehmung‘ der einzelnen Lehrveranstaltung. Für die Lehrenden ist nicht nur von Interesse, wie Aspekte ihres spezifischen Lehrangebots auf die Studierenden wirken, sondern auch, inwieweit dies mit der Wirkung oder dem Eindruck ihrer Person verbunden ist (vgl. die Diskussion um Mein-schöner-Prof.de bei Rosar/Klein 2009). Die auf die Person und das spezifische Angebot des Lehrpersonals zielenden Items des Fragebogens werden in Form eines Lehrfeedbacks individuell zurück gemeldet. Sehr problematisch ist bei einem solchen individuellen Feedback die Berichterstattung von Mittelwerten, insbesondere des arithmetischen Mittels (Durchschnittswert). Zwar bestätigen sich in unseren Daten nicht die Analysen anderer Lehrevaluatoren, deren Ergebnisse auf stark polarisierende Befunde schließen lassen (vgl. Kromrey 1996): An jeder Veranstaltung – insbesondere in solchen mit Anwesenheitspflicht – nehmen Studierende teil, die sowohl der Konzeption als auch der Lehrperson ‚etwas abgewinnen‘ können. Allerdings finden sich in solchen Veranstaltungen immer auch Personen, bei denen dies nicht der Fall ist. Wenn also auf eine Frage, bei der um auf einer sechsstufigen Skala um eine Beurteilung etwa der Sympathie der oder des Dozierenden gebeten wird, kann die Verteilung der Antworten zwei ‚Gipfel‘ aufweisen. Der Mittelwert repräsentiert dann die möglicherweise geringere Anzahl derer, die eine ‚mittlere‘ Einschätzung abgegeben haben – Untiefen der Interpretierbarkeit, die sich

nur durch Streuungsmaße (Standardabweichung) abschätzen lassen. In unseren Daten kommen solche polarisierenden Verteilungen kaum vor – hier ergibt sich ein anderes Problem: Der Mittelwert unterstellt, dass sich die Antworthäufigkeiten zu beiden Seiten annähernd gleich verteilen. Bei uns sind die Verteilungen häufig schief, so dass der Mittelwert ebenfalls kein sehr aufschlussreiches Maß ist.

Neben der zweifelhaften Aussagekraft des arithmetischen Mittelwerts hinsichtlich der ihm zugrunde liegenden Verteilung ist auch dessen Platzierung auf der sechsstufigen Skala problematisch, da auch die heuristische Aussagekraft der Skala selbst uneindeutig variieren dürfte. Wenn die Befragten grundsätzlich den höchsten Wert auf einer Skala ankreuzen relativiert sich die Interpretation des individuellen ‚Erfolgs‘. Eine Möglichkeit, diesen Datenformaten etwas für die Lehrpraxis abzugewinnen ist daher der Peervergleich. So kann der oder die Einzelne aus der Differenz der Mittelwerte der eigenen Lehrveranstaltung zu dem Gesamtmittelwert vergleichbarer Lehrveranstaltungen ablesen, ob die Veranstaltung in dem einen Befragungssitem besser oder schlechter ‚angekommen‘ ist.

Die Beurteilung des eigenen Angebots orientiert sich an den Mittelwerten aus der eigenen Veranstaltung im Vergleich mit strukturähnlichen Veranstaltungen desselben Semesters. Das ist kein besonders angemessener Vergleich; erst im Verlauf mehrerer Erhebungen entsteht die Möglichkeit, unter der temporal-curricularen Perspektive die gleichen Veranstaltungen einander gegenüber zu stellen. Bisher wurden hier lediglich die Mittelwerte aller Vorlesungen und aller Seminarveranstaltungen (Kurse und Übungen) zum Vergleich gestellt. Im ersten Semester 2008/2009 wird sich demnach eine Person, die einen Grundkurs anbietet mit Durchschnittswerten vergleichen können, die sich aus einem Datenpool von insgesamt 15 ähnlichen Lehrveranstaltungen ergeben. Bei Vorlesungen steht die einzelne Lehrperson mit insgesamt vier Angeboten im Vergleich.

Diese Art des Vergleichs ist auf der Ebene von Seminarveranstaltungen insofern denkbar, als sich die Lehrperson mit einer größeren Anzahl von Kolleg(inn)en vergleichen kann. Abweichungen vom Durchschnittswert sorgen hier für Irritationen. Sind sie positiv, können sich die Lehrenden überlegen, worauf diese Abweichung gründet. Im Ergebnis kann dies das Profil des eigenen Lehrportfolios oder der Lehrpersönlichkeit stärken. Im Fall einer negativen Abweichung kann die Irritation eine Suche nach Erklärungen anregen. Möglicherweise wird damit ein Reflexionsprozess angestoßen, der zu individuellen Nachjustierungen des Lehrangebots und damit zur Verbesserung in einzelnen Punkten führen kann.

Problematisch ist demgegenüber der Vergleich im Bereich der Vorlesungen. Aufgrund der geringen Vergleichsgrundlage (vier Vorlesungen pro Semester) kann ein einziger besonders beliebter Lehrender die anderen leicht ‚unverdient‘ in den Schatten stellen – sie sind dann relative ‚Verlierer‘. Auch dies verlangt eigentlich den Vergleich der Veranstaltung im temporal-curricularen Sinn.

Insbesondere den Durchführenden der Evaluation (Präsenz in Lehrveranstaltung durch das Verteilen der Fragebögen und die wiederholte ‚Erklärung‘ des Anliegens einer solchen Datenerhebung) kommt ‚automatisch‘ die Aufgabe zu, Adressat(inn)en für die Nachfragen der Lehrenden im Hinblick auf die Deutung der individuellen Evaluationsergebnisse zu sein. Diese ‚gewachsene‘ – nicht ursprünglich intendierte – Funktionszuweisung hat sich insofern als besonders wertvoll erwiesen als erstens die Evaluatord(inn)en den besten aber auch skeptischsten Blick auf die Daten haben und sie zweitens unmittelbar als Forscher(innen) auf informel-

ler Ebene adressiert werden können. Eine Übermittlung der Ergebnisse von einer externen oder hierarchisch höher angesiedelten Position würde diese Steuerungschance durch Irritation und Sensibilisierung der Lehrenden behindern.

Neben der individuellen Rückmeldung an die Lehrenden können die personenbezogenen Befunde auch seitens der Studiengangskoordination verwendet werden, um bestimmte Präferenzeffekte der Studierenden im Hinblick auf das Lehrpersonal abzubilden oder um – im Laufe der Jahre – Formen von *best practice* der Lehre zu entwickeln, indem besonders erfolgreiche/beliebte Lehrangebote einer näheren Analyse unterzogen werden. Zunächst gibt der Bericht von aggregierten Mittelwerten über alle in den Vergleich gestellten Lehrveranstaltungen Auskunft über Momente der standortspezifischen Lehrkultur – gemessen an einer Skala von „1“ bis „6“.

Zentrales Instrument bei der Auswertung der studentischen Evaluationsfragebögen ist neben dem Bericht von Mittelwerten das multivariate Verfahren der Faktorenanalyse. Hierbei werden inhaltlich aufeinander bezogene Fragebogenitems auf Zusammenhänge im Antwortverhalten hin überprüft. Ist eine solche Berechnung erfolgreich, ergibt sich aus einer größeren Anzahl von Aussagen eine kleine und überschaubare Menge an zusammenhängenden Aussagen. In der so genannten explorativen Faktorenanalyse besteht die Auswertungsaufgabe darin, interpretativ in den statistisch gebündelten Fragebogenstatements übergreifende Zusammenhänge zu erkennen.²²

Die Auswertung der Fragebögen zu Vorlesungen und Kursen, Übungen sowie Seminaren umfasst zwei Faktorenanalysen, deren eine sich auf Aussagen bezieht, die die Studierenden im Hinblick auf die Person und das Angebot der Lehrperson abgegeben haben („Dozent(inn)enitems“), während sich die andere mit Aussagen beschäftigt, die die individuelle Selbstwahrnehmung der Befragten in der jeweiligen Lehrveranstaltung adressieren.

Eine Querschnittsbetrachtung fasst das Lehrangebot unter dem Gesichtspunkt der beteiligten Lehrenden in einem Semester ins Auge und bietet die Grundlage für einen Vergleich der gleichzeitig studierenden Kohorten. Da Vorlesungen bisher nur in den ersten zwei Semestern des Bachelors angeboten werden, können diese Veranstaltungen nicht synchron verglichen werden – und auch eine längsschnittige Betrachtung ist hier nicht möglich. Von einer Darstellung der Ergebnisse wird aus diesen Gründen hier abgesehen.

Die auf unsere Evaluationsbögen angewendeten Faktorenanalysen reduzieren die analytisch erfassten Aussagen auf eine bis etwa fünf Dimensionen – wie die Lösung genau aussieht, variiert dann von Semester zu Semester ebenso wie von Kohorte zu Kohorte. Diese Variation ist allerdings nicht völlig beliebig. In der Regel bleiben die Dimensionen erhalten – sie verändern allerdings ihren Stellenwert ebenso wie die Gewichtung einzelner Aussagen innerhalb der Faktoren. Mitunter ‚wandern‘ auch bestimmte Aussagen von einem Faktor in einen anderen –

²² Die Faktorenanalyse bietet mithilfe eines statistischen Verfahrens die Möglichkeit, die vielen Dimensionen, die durch unterschiedliche Fragebogenfragen angesprochen werden, auf rechnerische Zusammenhänge zu überprüfen. Mit anderen Worten hängen bestimmte Fragen im Hinblick auf das Antwortverhalten zusammen. Über errechnete Zusammenhänge kann man auch Sinnzusammenhänge interpretativ herstellen. Man sieht dann, dass sich aus einer Vielzahl einzelner Fragen eine überschaubare Anzahl an Dimensionen ergibt. Gelingt es, diese Dimensionen, die auch als Komponenten oder Faktoren bezeichnet werden, plausibel auszudeuten, steht ein überschaubareres und dadurch steuerungsrelevanteres Instrument zur Verfügung als der Vergleich von Mittelwerten. Allerdings ist damit auch stets ein Informationsverlust verbunden, so dass durch die Verdichtung in der Regel zwischen 60 und 70 Prozent ‚erklärt‘ werden können.

wenn die Studierenden einer Aussage eine neue Bedeutung beimessen. Man kann eine solche Veränderung der Schwäche des Erhebungsinstruments zuschreiben; allerdings – und dies ist im Kontext von Evaluation wahrscheinlicher – können sie auch auf die schlecht ‚experimentell‘ kontrollierbaren mannigfachen Einflüsse zurückzuführen sein. So wandelt sich nicht nur die Qualität der Informationsvermittlung von Semester zu Semester. Vielmehr verändert sich die Sichtweise der Studierenden auf ihr Studium (Gewöhnung, Kompetenzerwerb und Reife) ebenso wie Lehrinhalte und Personalausstattung. Insofern ist eher mit – irgendwie – systematischen Schwankungen zu rechnen. Dies hat empfindliche Auswirkungen auf die Interpretierbarkeit von Evaluationsdaten im Allgemeinen, da etwa in Veranstaltungen mit Studierenden aus unterschiedlichen Fachsemestern hinsichtlich der ‚Beurteilungskompetenz‘ unterschieden werden muss. Hinzu kommt, dass möglicherweise jede neue Studierendekohorte – insbesondere bei den neuen Studiengängen im Bologna-Prozess sowie vor dem Hintergrund von Schulreformen – per se andere und eigene Standpunkte auf Studium und Veranstaltung entwickeln könnte. Solche Unterschiede einzufangen und zu systematisieren kann ebenfalls Anliegen der Lehrevaluation sein – wenngleich es dann nicht mehr um die ‚Messung‘ von Zielerreichung oder Studienzufriedenheit geht, sondern um die Erforschung der Studierendenperspektive auf Hochschullehre unter spezifischen Bedingungen. Die explorative Faktorenanalyse erscheint in diesem Zusammenhang als hinreichend geeignetes Instrument, um zumindest Hypothesen über mögliche Kontext- und Kohorteneffekte zu generieren.

Die faktorenanalytisch errechneten Komponenten weisen innerhalb einer Faktorenlösung eine unterschiedliche Güte und damit Aussagekraft auf. Je höher der relative Anteil der erklärten Varianz ist, desto ‚besser‘ ist die jeweilige Dimension. Entsprechend berichten wir die Faktoren immer in dieser Reihenfolge – in Grafiken ist der in diesem Sinn wichtigste Faktor stets im Norden und die anderen Faktoren folgen im Uhrzeigersinn.

Um der besseren Darstellbarkeit und Lesbarkeit willen wurden die Faktorwerte auf eine sechsstufige Skala umgerechnet. Diese Skala hat mit der Skala des Fragebogens, die ebenfalls sechs Stufen aufweist statistisch nicht mehr viel gemein. Der Wert ‚eins‘ repräsentiert nun das empirische Minimum, der Wert ‚sechs‘ das empirische Maximum aller Antworten. Der dadurch aufgespannte Raum ‚vereinheitlicht‘ damit künstlich ein mitunter höchst divergentes Antwortverhalten und bezieht es wieder auf die aus dem Fragebogen bekannte Abstufung.

Evaluation impliziert stets Bewertung. Die faktorenanalytisch reduzierten oder verdichteten Dimensionen lassen sich allerdings immer in beiden Richtungen sowohl positiv als auch negativ interpretieren. Das Instrument selbst beinhaltet kaum Anhaltspunkte im Hinblick auf eine konkrete Vorstellung von ‚guter Lehre‘ – es liegt jeweils ‚im Auge‘ des Betrachters oder des herrschenden Diskurses, welches Ergebnis als gut oder als schlecht bewertet wird. Wenn beispielsweise ein hoher Wert des Faktors ‚Anleitungsorientierung‘ ausgewiesen wird, bedeutet dies zunächst, dass die Studierenden sehr stark auf Anleitung und Strukturierung des Lehrangebots fokussiert sind. Ob das aber erwünscht ist oder nicht, lässt sich nur aus dem Vergleich mit dem durch die je spezifische Konzeption verbundenen Ziel ermesen. Ist der Lehrstil des einzelnen Dozenten eher auf Lehrvorträge ausgerichtet, so sollte die Anleitungsorientierung einen hohen Wert aufweisen. Bei einer starken Beteiligung der Studierenden etwa in Arbeits- oder Projektgruppen schwimmt die Wahrnehmung einer Strukturierung durch das Lehrpersonal. In diesem Fall wären auf dem Faktor niedrigere Werte erwartbar. Erst in dem

Maße, in dem der tatsächliche Wert vom erwarteten Wert abweicht, besteht möglicherweise Korrekturbedarf – nicht jedoch aufgrund der Verortung des Wertes auf der Skala.

Da die Rückmeldung dimensionsreduzierter Befunde (Faktorenanalysen) erst seit zwei Semestern neben den Mittelwerten zu jeder Veranstaltung erfolgt, berichten wir in der vorliegenden Aufstellung insbesondere die hierzu erzeugten Visualisierungen nur lückenhaft. Was die Migration von Fragebogenitems zwischen den Faktoren angeht, so wurde bislang kein Verfahren entwickelt, mit dessen Hilfe diese Veränderung systematisch bzw. mathematisch abgebildet werden kann. Für die Arbeit an der Vermutung sich wandelnder Beurteilungsmaßstäbe der Studierenden im Studienverlauf erscheint dies allerdings als notwendiges Erkenntnisziel, das dann allerdings über die Grenzen des Augsburger B.A.-Studiengangs hinaus auf Interesse stoßen dürfte. Bedauerlicherweise sind jedoch die personellen und zeitlichen Ressourcen für eine solche Forschung derzeit zu knapp. Mit anderen Worten berichten wir die Ergebnisse der zwei auch in die Feedbacks an die Lehrenden aufgenommenen Faktorenanalysen, können jedoch kaum etwas über die Veränderungen der Dimensionen/Komponenten in der längsschnittigen Betrachtung aussagen.

Aussagekräftig sind die Faktorenlösungen allemal, da sie entlang spezifischer Dimensionen einerseits der studentischen Selbstwahrnehmung in Lehrveranstaltung und andererseits der Beurteilung der Lehrenden instruktive Aussagen über die Lehrkultur der Augsburger Sozialwissenschaften bereitstellen. Damit stehen Monitoringinformationen mit Steuerungspotenzial zur Verfügung, über die etwa im Rahmen der Studiengangskoordination beraten werden kann. Der Evaluationsfragebogen zur einzelnen Lehrveranstaltung enthält eine Reihe von Fragen, die sich auf die *Selbstwahrnehmung* des Individuums im Hinblick auf die in der Lehrveranstaltung vorgefundene Situation beziehen. Wenn man mit den 14 Items eine Faktorenanalyse durchführt, ergeben sich sowohl im Semestervergleich als auch im Kohortenvergleich unterschiedliche Lösungen. Damit liegt die Vermutung nahe, dass sich auch die Selbsteinschätzung im Zeitverlauf ebenso wie im Hinblick auf die Spezifika des jeweiligen Lehrangebots ändert. Auch hier muss die Analyse für das erste Semester der ersten Studierendenkohorte aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit des Erhebungsinstruments entfallen.

- hier wurde der ausführliche Abschnitt mit allen Faktorenanalysen aufgrund der besseren Lesbarkeit herausgenommen -

Am Ende der ausführlichen Darstellung zweier Faktorenanalysen (studentische Selbstwahrnehmung und Dozent(inn)enbewertung) sollen hier noch einige Impulse für eine Diskussion der faktorenanalytischen Auswertung zumindest kurz adressiert werden. Die beiden Dimensionsreduktionen, die mithilfe einer Faktorenanalyse vorgenommen wurden, haben, darauf muss mit Nachdruck hingewiesen werden, lediglich heuristischen Wert. Für eine methodisch ‚wasserdichte‘ oder gar erklärende Untersuchung gibt es vor allem mit Blick auf die mitunter sehr geringen Fallzahlen keine Grundlage. Mit anderen Worten ist die praktische Lehrevaluation im B.A.- Studiengang Sozialwissenschaft nicht geeignet, neue Verfahren zu entwickeln und ihre Tragkraft zu bewerten – sie bleibt über nahezu alle Ebenen ein exploratives ‚Experimentieren‘ vor dem Spiegel der Umfrageforschung und -statistik. Gleichwohl reichen die hier erzeugten Ergebnisse auf der einen Seite durchaus, den Lehrenden ein gehaltvolleres Feedback auf ihre Lehrtätigkeit zu geben als dies im Rahmen einfacher Mittelwertberichte möglich

wäre. Auf der anderen Seite ist das Verfahren gut in der Lage, die an vielen Hochschulen gängige Praxis der Lehrevaluation via Fragebogen und die damit verbundenen Objektivitätserwartungen grundlegend zu problematisieren. Das Erhebungsinstrument kann gar nicht so gut sein, dass sich Veränderungen in der Zusammensetzung und ‚Stimmung‘ der Studierenden, der Entwicklung des hochschulpolitischen Diskurses, der Fluktuationen in der Gruppe der Lehrenden heraus rechnen ließen. Wollte man also eine method(olog)isch seriöse Grundlage für Lehrevaluation schaffen, müsste man ein an die systematischen Veränderungen studentischer Relevanzstrukturen angepasstes Instrument einsetzen. Das hat jedoch bislang in der Praxis der universitären Lehrevaluation kaum stattgefunden.

4.4 Einsichten aus der Längsschnittperspektive

Beim Aspekt der längsschnittigen Auswertung der Daten ergeben sich immer drei Perspektiven. Auf der einen Seite können die Daten mit Blick auf eine Studierendenkohorte untersucht werden. Man erhält dann eine Einschätzung, in welcher Weise sich die über das Erhebungsinstrument vermittelte Sicht der Studierenden auf bestimmte Aspekte ihres Studiums entwickelt – letztlich eine Frage der Verlaufskurve (trajectory). Sodann kann man auch die einzelnen Studierendenkohorten vergleichen und so Informationen dazu generieren, wie sich die Sicht der Studierenden von Kohorte zu Kohorte wandelt, indem man zum Beispiel die Erstsemester jeder Kohorte miteinander vergleicht. Zwar sind hier kaum kontrollierbare Kohorteneffekte (‚Jahrgangsmentalitäten‘) zu gewärtigen – man kann allerdings auch versuchen, Rückschlüsse auf steuernde Eingriffe zu erhalten. Ähnlich gestaltet sich auch der dritte Vergleich, bei dem es um die Unterschiede in einem Erhebungszeitpunkt (Temporaleffekt) geht und bei dem beispielsweise die Sechstsemester der ersten Kohorte mit den Viertsemestern der zweiten Kohorte und diese mit den Zweitsemestern der dritten Kohorte verglichen werden. Möglicherweise ergeben sich auch hier Anhaltspunkte für die Vermutung, dass die Veränderung einer Einschätzung mit einem Steuerungsimpuls von Seiten der Studiengangskoordination (Prüfungsausschuss) oder mit externen Effekten – etwa durch Entwicklungen im bildungs- oder hochschulpolitischen Diskurs – zusammen hängt.

Im Folgenden berichten und diskutieren wir eine Auswahl von Mittelwerten, anhand derer sich die unterschiedlichen Verlaufs- und Temporaleffekte veranschaulichen lassen. Grundlage hierfür sind einfache Mittelwertvergleiche, bei denen auf besonders auffällige Abweichungen geachtet wurde. Im Mittelpunkt soll hierbei der Fragebogen zur Seminarveranstaltung stehen. Unter Berücksichtigung aller Fragebogenitems ergeben sich für die drei Effekte durchschnittliche mittlere Abweichungen: Beim Vergleich der Veränderung innerhalb der Studierendenkohorten ist eine Abweichung von 0.22 (auf der Skala von 1 bis 6) festzustellen. Der Vergleich der Veränderung zwischen Studiensemestern verzeichnet eine mittlere Abweichung von 0.18 und die durchschnittliche Veränderung zwischen den kalendarischen Semestern umfasst 0.25 Bewertungseinheiten. Daraus lässt sich ablesen, dass die Bewertungsunterschiede zwischen den Kalendersemestern offenbar stärker ausfallen als zwischen den jeweils gleichen Studiensemestern. Ungefähr auf der Mitte zwischen beiden Effekten liegt die Veränderung der Bewertung im Studienverlauf. Mit anderen Worten entsteht die größte Übereinstimmung im studentischen Antwortverhalten, wenn man Erstsemester mit Erstsemestern etc. vergleicht. Dass sich die größte Abweichung aus dem Vergleich der Kalendersemester ergibt, geht einher mit der geringen Abweichung zwischen den Studiensemestern. Eine große Differenz zeigt

umgekehrt, dass Erstsemester die Dinge anders sehen als Dritt- oder Fünftsemester. Kleine Differenzen können einen Hinweis auf externe Effekte geben, die dazu führen, dass sich das Antwortverhalten aller Studierender im Studiengang angleicht.

Um zu einer Einschätzung zu gelangen, ab wann die mittlere Abweichung bei einzelnen Fragen als auffällig betrachtet werden sollte, kann man die Gesamtmittelwerte von den Mittelwerten des jeweiligen Items abziehen. Wenn der Unterschied dann noch höher als 0.1 ist, mag eine Interpretation des Sachverhalts als gerechtfertigt erscheinen.

Am Antwortverhalten zum Fragebogenitem „Die Veranstaltung ergänzt sich in diesem Semester mit anderen Veranstaltungen“ lassen sich mehrere Abweichungseffekte illustrieren. Die erste Tabelle ordnet die Mittelwerte nach Studierendenkohorten und Kalendersemestern. Auffällig ist zunächst ein vergleichsweise ausgeprägter Verlaufseffekt.

Abbildung 55: Kohorteneffekte – Entwicklung des Antwortverhaltens beim Item ‚Die Veranstaltung ergänzt sich in diesem Semester mit anderen Veranstaltungen‘

			Mittelwerte					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Ergänzung</i>	Die VA ergänzt sich in diesem Semester mit anderen VAen	K1	<i>n.e.</i>	4,36	3,01	3,08	2,92	3,05
		K2	3,77	4,62	2,5	3,45		
		K3	3,95	4,59				

Die mittlere Abweichung über alle drei Kohorten beträgt 0.78 Skalenpunkte, was die mittlere Abweichung über alle Items des gesamten Fragebogens um 0.56 Punkte übersteigt.²³ Betrachtet man dann die mittleren Abweichungen innerhalb der einzelnen Kohorten, ergibt sich für die K1 ein Wert von 0.59, bei der K2 ein Wert von 1.11 und bei der K3 der nur aus einer Differenz erzeugte Wert von 0.64 Punkten.

Dieser Befund sagt, dass die Wahrnehmung der kognitiven Anschlussfähigkeit im Vergleich der Lehrveranstaltungen starken Schwankungen unterliegt. Mit anderen Worten erleben die Studierenden ihr Curriculum einmal konsistenter und ein andermal weniger konsistent. Sieht man sich die Mittelwerte an, so ist festzustellen, dass sowohl bei der K1 als auch bei der K2 ein deutlicher ‚Sprung‘ beim Übergang vom zweiten auf das dritte Fachsemester zu verzeichnen ist. Im dritten Fachsemester haben die Studierenden die Basismodule abgeschlossen und befassen sich mit hoher Stundenbelastung mit der Sprach- und Wahlfachausbildung. Dies könnte eine – vergleichsweise unspektakuläre – Erklärung für den auffälligen Verlaufseffekt sein. Die mit einem Wert von 0.77 bemerkenswert große mittlere Differenz zwischen den Erhebungssemestern bekräftigt diesen Befund, da Erstsemester hier eine notwendig andere Einschätzung abgeben als Drittsemester. Zu klären wäre dann nur noch die Frage, warum sich der Wert im fünften Semester nicht mehr an das alte Niveau annähert. Möglicherweise entzaubert der interdisziplinäre Studiengang nachhaltig die Konsistenzerwartungen mancher Studierender; vielleicht ist das jedoch auch ein Problem der ersten Studierendenkohorte, da sich die Mittelwerte bei der K2 bereits im vierten Semester wieder an das Niveau des ersten Semesters annähern.

²³ Hierbei wurde eine implizite Gewichtung nach Kohorten vorgenommen – der Wert ergibt sich aus dem arithmetischen Mittel über alle Antwortmittelwerte zwischen zwei Semestern bei allen Kohorten. Damit fällt die K1 bei der Mittelwertbildung stärker ins Gewicht als die K3, bei der überhaupt nur ein Wert zugrunde gelegt werden kann.

Ein bemerkenswerter Effekt in ähnlicher Richtung zeigt sich bei den Einschätzungen zur Feststellung, die Veranstaltung sei im Vergleich mit anderen Veranstaltungen aufwändiger. Hier ergibt sich ein deutlich sichtbarer Verlaufseffekt, der sich insbesondere bei der zweiten und dritten Kohorte in einer starken Steigerung der Belastungsempfindung äußert. Der Gipfelpunkt bei K1 im dritten Semester könnte darauf hinweisen, dass die wenigen Veranstaltungen aus dem sozialwissenschaftlichen Curriculum – in diesem Semester liegt ein besondere Fokus auf der Sprachenausbildung und dem Wahlfachmodul – als aufwändiger wahrgenommen werden.

Abbildung 56: Kohorteneffekte – Entwicklung des Antwortverhaltens beim Item ‚Arbeitsaufwand‘

			Mittelwerte					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Arbeitsaufwand</i>	Der Arbeitsaufwand dieser VA ist im Vergleich zu den VAen gleicher Art... („1“ geringer; „6“ höher)	K1	3,06	3,38	3,81	3,64	3,37	3,52
		K2	2,48	3,27	3,76	4,01		
		K3	2,63	3,53				

Die Unterschiede zwischen den Kohorten spiegeln sich auch im starken Temporaleffekt wider, der zeigt, dass jüngere Semester die Arbeitsbelastung noch deutlich geringer einstufen, wobei die K1 auszuscheren scheint.

Ein anderer Effekt lässt sich bei den Einschätzungen zur Feststellung ‚Der Dozent/die Dozentin lädt zur Mitarbeit ein‘ zeigen. Wenn man, wie aus den Daten hervorgeht, das Vorliegen einer mittleren Abweichung über alle Fragen zugrundelegt, fallen Items auf, bei denen die mittlere Abweichung unterschritten wird. Es handelt sich also um ein Item, das sich gemäß der Stabilitätserwartung entwickelt. Im Gegensatz zu den meisten anderen Items im Seminarfragebogen scheint es kaum auf das Altern der Studierenden, die Spezifika des jeweiligen Fachsemesters oder auf externe Einflüsse zu reagieren. In der Interpretation könnte man nun geneigt sein, die von vielen Studierenden weitgehend übereinstimmend abgegebene Bewertung als ‚gültig‘ anzunehmen: Die Neigung der Lehrenden im B.A. Sozialwissenschaften, Studierende zur Mitarbeit einzuladen liegt in den Augen der Studierenden ungefähr bei 4.8 Skalenpunkten, was einem insgesamt zufriedenstellenden Wert entspricht.

Abbildung 57: Kohorteneffekte – Entwicklung des Antwortverhaltens beim Item ‚Dozent(in) lädt zur Mitarbeit ein‘

			Mittelwerte					
			Semester					
			1	2	3	4	5	6
<i>Mitarbeitsmotivation</i>	Der Dozent/die Dozentin lädt zur Mitarbeit ein	K1	4,48	4,94	4,78	4,86	4,76	4,82
		K2	4,77	4,95	4,78	4,83		
		K3	4,82	4,98				

5. Ausblick: Lehrevaluation oder Lehrmonitoring?

Evaluation ist eine Spezialform der Erzeugung wissenschaftlichen Reflexionswissens insofern, als es sich um die „systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes“ handelt (DeGEval 2002, S. 13). Im Unterschied zu explorativen Forschungszugängen erfordert die jeder Evaluation offenkundig innewohnende Wertkomponente die Formulierung von mit dem Evaluationsgegenstand verbundenen Zielen, deren Erreichen durch die Forschung *ermessen* – wenn nicht *gemessen* – werden soll. Demgemäß bestünde Evaluation zunächst in der Ermittlung oder (Re-)Konstruktion von Zielen, dann in der Analyse und schließlich in der Bewertung des je spezifischen Praktizierens im Hinblick auf die Zielerreichung.

Die Verwendung des auf diese Weise erzeugten Wissens umfasst dabei stets zweierlei: optimierende Steuerung und kontrollierende Überwachung. Gleichgültig wie das Evaluationsgeschehen ausgerichtet ist, stellt es in jedem Fall Legitimierungs- oder Delegitimierungschancen hinsichtlich der unterschiedlichen Teilhaben beteiligter Akteursgruppen am evaluierten Gegenstand bereit. Evaluationsgeneriertes Reflexionswissen dient also in der Regel nicht der Erweiterung des gegenstandsbezogenen Praxiswissens und auch selten einer umfassenden Analyse der Akteurs- bzw. Interessenstruktur sozialer Handlungszusammenhänge. Sofern nicht Elemente von Handlungsforschung integriert werden (zur partizipativen Evaluation im Überblick vgl. Dimbath/Schneider 2006), gerät Evaluation leicht zu einer Bevormundungspraxis (Stamm 2003), deren Befunde im Kräftespiel der Stakeholder instrumentalisiert, exponiert oder ignoriert werden können.

Die Evaluation des B.A. Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg ist eine interne und zugleich dezentralisierte Evaluation. Im Hinblick auf die Außendarstellung von Ergebnissen ist dieses Vorgehen höchst angreifbar, da ein neutral-objektivierender Blick auf den Evaluationsgegenstand sowohl aufgrund von ‚Betriebsblindheit‘ sowie aufmerksamkeitsökonomischen Erwägungen kaum nachgewiesen werden kann. Umgekehrt bietet eine interne und dezentralisierte Evaluation die Chance, in angemessener Weise über die eigene Praxis zu reflektieren. Erhebungsinstrument und Evaluationsergebnisse können eher kontextgebunden interpretiert werden – die Gefahr ‚Äpfel mit Birnen‘ zu vergleichen, bzw. Scheinkorrelationen zu obliegen wird eher kontrolliert. Darüber hinaus kann ein internes Evaluationsteam sensibel auf Stimmungen in der Studierendenschaft eingehen. Geschlossene Gruppen, wie sie im Bachelor Sozialwissenschaften gegeben sind, wie die Erfahrungen der Evaluierenden zeigen empfänglich für Stimmungsmacher.

Die Zielrichtung des Projektes geht über die für Evaluationen üblichen Rahmungen hinaus – es zielt auf eine routinisierte Praxisreflexion, bei der Qualitätsmanagement möglichst wenig ‚Einschlüsse‘ von *impression management* haben sollte. *Grundgedanke des Qualitätsmanagements ist die Steigerung des „shareholder value“, Grundgedanke der Evaluation dagegen eine Verpflichtung auf etwas wie „stakeholder value“ im Sinne einer Nutzensteigerung für alle Betroffenen einer Maßnahme (Stockmann 2002, S. 233).*

Wahrnehmungen der Studierendenschaft können in individueller Rückmeldung an den/die Dozent/in wirksam werden und nur in enger Verflechtung mit dem Organisationsboard bewertet werden. Damit wird es möglich diese für Verfeinerungen im Modulhandbuch, der Studienordnung, der Lehrform und den Lernansprüchen, der Abstimmung der Module aufeinander u. ä. zurückzumelden. So zeigte sich beispielsweise, dass die Vergabe von ECTS Punkten gemessen an der workload der Studierenden einer ständigen evaluierenden Begleitung bedarf.

Wenn man nun einige wichtige Ergebnisse der bisherigen Bemühungen um ein evaluatives Lehrmonitoring Revue passieren lässt, tritt zuerst ein sich aus der Innovation beim Einzel-feedback ergebendes und evaluationsmethodologisch relevantes Phänomen in den Blick.

Im Zuge der dimensionsreduzierenden Auswertung von Fragebogenitems zur Selbstwahrnehmung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen sowie zur Dozent(inn)enbewertung zeigt sich, dass sich das Antwortverhalten nicht nur in Abhängigkeit des Studienfortschritts, sondern auch zwischen Studierendekohorten verändert. Daraus lässt sich schließen, dass evaluative Befunde, die nicht zwischen jüngeren und älteren Semester sowie nicht zwischen Studiengängen unterscheiden, wenig aussagekräftig sind. Für die weitere Arbeit mit den erhobenen Daten bedeutet das, dass nun die Suche nach möglichen in diesem Kontext wirkenden Regelmäßigkeiten ansteht. Mit anderen Worten: Was führt dazu, dass die faktorenanalytisch ermittelten Komponenten changieren bzw. wie lässt sich die Migration einzelner Aussagen von einer Komponente zur anderen erklären? Ein möglicher Erklärungsansatz ergibt sich aus einem Vergleich mutmaßlicher Änderungseffekte. Allerdings bedürfen die Intrakohorten-, Interkohorten- und Temporaleffekte noch einer weiteren Ausarbeitung.

Mit Blick auf die Auswertung des ‚allgemeinen Bogens‘ lassen sich im Verlauf der sechssemestrigen Erhebungswellen folgende Befunde zusammenfassen:

Die Gleichzeitigkeit von Vollzeitstudium und Studienbeiträgen führt die Studierenden in ein Finanzierungsdilemma, das zulasten des Studienengagements geht – einerseits möglicherweise mit Blick auf bürgerschaftliches Engagement und andererseits hinsichtlich des Studienengagements. Das Vorhaben einer Verdichtung der Lerninhalte auf sechs Semester scheint unter diesen Bedingungen fehlgeschlagen zu sein.

Derzeit streben etwa zwei Drittel bis drei Viertel der B.A.-Studierenden die Fortsetzung ihrer akademischen Ausbildung im Rahmen eines Masterstudiums an. Die Sozialwissenschaften in Augsburg bieten hier keine adäquate Anschlussmöglichkeit, da die stark profilierten Angebote (M. A. Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung, M. A. Medien und Kommunikation sowie der M. A. Umweltethik) nur einen kleinen Teil der Studierenden ansprechen. Den Studierenden bleiben somit die folgenden Optionen: a) der Wechsel der Universität, b) der extrinsisch motivierte Ausstieg aus der akademischen Bildung oder c) der Fachwechsel.

Die Einschätzungen zur Studierbarkeit (Transparenz, Erwartungskonformität im Hinblick auf die Studiengangsorganisation etc.) weisen von Kohorte zu Kohorte eine Verbesserung auf. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass – ganz gemäß der studentischen Kritik am Bologna-Prozess in Deutschland – die ersten B.A.-Generationen stärker als ‚Versuchskaninchen‘ herhalten und Fehler sowie Dysfunktionen erst erfahren und aufzeigen mussten, bevor diese behoben werden konnten.

Mit Blick auf die Zukunft des Evaluationsprojekts im B.A. Sozialwissenschaften ist festzustellen, dass es einige Schritte in Richtung der Entwicklung eines eigenen und studiengangsadäquaten Evaluations-, Monitorings- und Reflexionsinstruments gegangen ist. Dies erfolgte bisher weitgehend ‚kostenneutral‘ – finanziert durch den Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, später durch alle am Studiengang beteiligten Lehrbereiche und schließlich wieder durch Mittel aus Soziologie Lehrbereichen. Geleistet wurde eine Vollerhebung ‚von Anfang an‘, deren Betreuung allerdings immer wieder mit der dünnen Ressourcenausstattung zu kämpfen hatte, was zu mitunter großen zeitlichen Verzögerungen in der Berichterstattung geführt hat. Zwar liegt jetzt umfassendes Datenmaterial vor, das auch

noch weiter ausgewertet werden kann. Allerdings ist die Zukunft des Projekts ungewiss, das man nicht langfristig mit ‚unsichtbaren‘ Kosten/Ressourcen weiterarbeiten kann. Eine Substituierung des Systems durch das von der Fakultät beschaffte EVASYS-Programm würde zwar weiterhin die Evaluierungszwänge bedienen; eine Erhebung, Auswertung und Berichterstattung auf dem bisherigen Niveau könnte jedoch nicht erreicht werden.

Literaturverzeichnis:

- Becker-Richter, Marion/Habel, Edna/Rinke, Bernhard (2002): Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren - Methoden - Erfahrungen, Opladen: Leske + Budrich
- Braun, Edith/Gusy, Burkhard /Leidner, Bernhard /Hannover, Bettina (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, 54, 30-42
- DeGEval (2002): Deutsche Gesellschaft für Evaluation: Standards für Evaluation Köln: DeGEval
- Dimbath, Oliver/Schneider, Werner (2006): Partizipative Evaluation in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Evaluation, 109-134
- Dresel, Markus/Rindermann, Heiner/Tinsner, Karen (2007): Beratung von Lehrenden auf Grundlage studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilungen. In: Kluge, A./Schüler, K. (Hg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen. Methoden und Ergebnisse, Lengerich: Pabst Science Publishers, 193-204
- El Hage, Natalija (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen, Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF)
- Helmke, Andreas (1996): Studentische Evaluation der Lehre - Sackgassen und Perspektive. Anmerkungen zum Beitrag von Rosemann und Schweer. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 181-186
- Kromrey, Helmut (1996): Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 153-166
- Liebeskind, Uta/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2005): Auf der Suche nach der Wunsch-Universität - im Stich gelassen. Anspruch und Wirklichkeit von Hochschulrankings. In: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 34, 442-462
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden: VS-Verlag
- Rindermann, Heiner (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts, Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 233-256
- Rosar, Ulrich/Klein, Markus (2009): Mein(schöner)Prof.de. Die physische Attraktivität des akademischen Lehrpersonals und ihr Einfluss auf die Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61, 621-645
- Stamm, Margit (2003): Evaluation im Spiegel ihrer Nutzung: Grande idée oder grande illusion des 21. Jahrhunderts? In: Zeitschrift für Evaluation, 183-200
- Staufenbiel, Thomas (2000): Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende In: Diagnostica, 46, 169-181
- Stockmann, Reinhard (2002): Qualitätsmanagement und Evaluation - Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? In: Zeitschrift für Evaluation, 209-243

- Van Someren, Maarten W./Barnard, Yvonne B./Sandberg, Jacobijn A. C. (1994): *The Think Aloud-Method. A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes*, London: Academic Press
- Westermann, Rainer /Spies, Kordelia /Heise, Elke/Wollburg-Claar, Stefan (1998): *Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende. Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen*. In: *Empirische Pädagogik*, 12, 133-166
- Westermann, Rainer/Heise, Elke/Spies, Kordelia/Trautwein, Ulrich (1996): *Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22