

Jonas LESCHKE¹ (Bochum), Nerea VÖING (Paderborn) & Martin Daumiller (Augsburg)

„Evidenz“, was meinen Sie damit? – Eine Interviewstudie zum Verständnis von Hochschullehrenden vom Evidenzbegriff

Zusammenfassung

In den letzten Jahren hat sich „Evidenz“ als Leitbegriff und „Evidenzbasierung“ als Ziel sowohl in der Hochschuldidaktik und -lehre etabliert, als auch zu einer Debatte über das Verständnis vom Evidenzbegriff der Hochschuldidaktik geführt. Weitestgehend unberücksichtigt blieb bisher, was die einzelnen Lehrenden unter „Evidenz“ verstehen. Die vorliegende Interviewstudie mit Hochschullehrenden exploriert daher, inwieweit sich fachkulturelle Evidenzverständnisse identifizieren lassen und wie diese Verständnisse der Lehrenden als Rezipient*innen einer evidenzbasierten hochschuldidaktischen Forschung im Diskurs berücksichtigt werden können. Die Ergebnisse verweisen auf fachkulturelle Unterschiede, die sich an den jeweils vorherrschenden Forschungstraditionen orientieren.

Schlüsselwörter

Evidenz, Hochschuldidaktik, Hochschullehre, Fachkultur, Interviewstudie

¹ E-Mail: jonas.leschke@rub.de



What do you mean by “evidence”? – An interview study on how university teachers perceive the term “evidence”

Abstract

In the past, “evidence” was established as a guiding concept and goal in academic teaching and research about higher education. This has led to a debate about the understanding of the term “evidence” in higher education – but this debate has largely ignored academic teachers’ interpretations of the term. The present interview study explores whether higher education teachers have different cultural understandings of the term “evidence”, and if so, how scientific discourse can take into account the interpretations of teachers, who deal extensively with evidence-based higher education research. The results revealed differences in discipline cultures, which are based on prevailing research traditions.

Keywords

evidence, higher education, academic teaching, discipline culture, interview study

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich „Evidenz“ als Leitbegriff und „Evidenzbasierung“ als Ziel in der Hochschuldidaktik sowie in der Hochschullehre etabliert (BIESTA, 2010; BOSSE, 2021; HAGENAUER et al., 2018). Aktuelle Beispiele für diesen Trend geben etwa das Handbuch Hochschuldidaktik (KORDTS-FREUDINGER ET AL., 2021), das mit 119-mal den Begriff „Evidenz“ ähnlich häufig wie „Empirie“ respektive „empirisch“ (137-mal) als zentrale Termini bildungswissenschaftlicher Forschung enthält. Ein weiteres Beispiel liefert der „Kölner Katalog zur Hochschullehre“ (DGHD, 2017), in dem die „Bereitstellung von Erkenntnissen und Empfehlungen über das Lehren und Lernen an Hochschulen“ zur Intention hochschuldidaktischer Forschung wird, mit dem Ziel, dass „Lehrende, Hochschulleitungen und Politik differenzierte und evidenzbasierte Entscheidungen treffen können“ (S. 1). Der Begriff „Evidenz“ bzw. das evidenzbasierte Agieren in den Bildungswissenschaften bezieht sich auf das in den 1990er-Jahren in der Medizin eingeführte

Begriffsverständnis, „eine systematische empirische Überprüfung [von] Interventionen“ (SCHARLAU, 2019, S. 106) zu fordern.

Einem affirmativen Umgang mit dem Begriff „Evidenz“ im Kontext der Hochschuldidaktik und -lehre steht eine Debatte über die Tragfähigkeit des Konzepts und ein Diskurs über den Grad der Evidenzen gegenüber (BROMME et al., 2014; REINMANN, 2015; SALDEN, 2019; SCHARLAU, 2019). Im Hinblick auf die erstgenannte Position lässt sich ein Spektrum von ‚hart‘ bis ‚weich‘ konstatieren: Dieses reicht von einer ‚strikten‘ Evidenzbasierung bis hin zu Positionen, die eine Ausrichtung des Lehrhandelns im Sinne eines „evidence-oriented“ oder „evidence-informed“ (SCHARLAU, 2019, S. 107) Vorgehens fordern.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Auffassungen von Hochschuldidaktiker*innen ergeben sich Herausforderungen für Hochschullehrende. Als Rezipient*innen der hochschuldidaktischen Erkenntnisse müssen sie den erreichten Grad an Evidenzbasierung interpretieren. Eine Grundvorstellung zum Evidenzspektrum ist hierbei nötig, um eine störungsfreie Kommunikation zwischen Hochschuldidaktiker*innen und Hochschullehrenden sicherzustellen. Diese Grundvorstellung entwickelt sich zuerst mit der fachkulturellen Sozialisation, beispielsweise während des Studiums (SCHARLAU, 2019). Hinsichtlich des Diskurses um eine evidenzbasierte Hochschullehre stellen sich die Fragen, (1) welche Evidenzverständnisse sich in der hochschuldidaktischen Diskussion identifizieren lassen und (2) inwieweit die Evidenzverständnisse der Hochschullehrenden zur Rezeption hochschuldidaktischer Erkenntnisse tragfähig sind. Insbesondere für die zweite Fragestellung liefert unser Artikel neue Ergebnisse, indem wir die Evidenzverständnisse von Hochschullehrenden untersuchen und diese auf Grundlage möglicher Verständnisse einer evidenzbasierten Hochschullehre diskutieren.

Dafür identifizieren wir unterschiedliche Evidenzverständnisse und Haltungen gegenüber einer evidenzbasierten Hochschuldidaktik und -lehre (Kapitel 2), präsentieren Ergebnisse einer Interviewstudie zu möglichen Evidenzverständnissen von Hochschullehrenden (Kapitel 3 & 4), diskutieren diese Ergebnisse in Bezug auf die fachkulturellen Hintergründe der Probanden (Kapitel 5) und leiten daraus mögliche Implikationen der Studie für die hochschuldidaktische Praxis ab (Kapitel 6).

2 Evidenz in der Hochschuldidaktik und -lehre

Die zunehmende Popularität des Evidenzbegriffs in der Hochschuldidaktik und -lehre lässt sich auf unterschiedliche Gründe zurückführen. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene ist hier u. a. der Einfluss der empirischen Bildungsforschung auf eine evidenzbasierte Hochschullehre zu nennen (BAUMERT & TILLMANN, 2016). Anzuführen ist zudem der Einfluss der PISA-Studie, in deren Folge unterschiedliche Seiten mehr „Erklärungs- und Handlungswissen“ anstelle von „deskriptive[m] Wissen“ über Lehr-Lern-Prozesse forderten (BELLMANN, 2017). Folglich soll durch Evidenz der Transfer wissenschaftlicher Forschung sowohl auf bildungspolitische Entscheidungen als auch auf hochschuldidaktische Praxis ermöglicht werden (TILLMANN, 2016). Anforderungen von Förderprogrammen, wie dem „Qualitätspaket Lehre“ oder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, an die Evaluation der geförderten Projekte sind weitere Motivatoren für eine stärkere Evidenzbasierung (SCHARLAU, 2019; SALDEN, 2019). Seitens der Hochschullehrenden wird die Professionalisierung der Hochschuldidaktik in einem zunehmenden Wunsch nach Erkenntnissen zur bestmöglichen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und damit einer ‚handfesten‘ Fundierung und Legitimation zur Erreichung des Outputs (LANGEMEYER & REINMAN, 2018, Stichwort „Bologna“) der Lehrgestaltung begründet (HODAPP & NITTEL, 2018). Im Zuge einer sich herausbildenden ‚Profession‘ von Hochschuldidaktiker*innen zeigt sich „Evidenz“ als Schlagwort zur Abgrenzung des eigenen Feldes gegenüber verwandten und bisweilen auch konkurrierenden Professionen. Es lässt sich durchaus ein *turn* im Selbstverständnis vieler hochschuldidaktischer Einrichtungen erkennen; weg vom Verständnis als bloße ‚Serviceeinrichtungen‘ und hin zum wissenschaftlich geprägten Selbstverständnis (SALDEN, 2019).

Hier stellt sich die Frage: Was verstehen Hochschuldidaktiker*innen unter dem Begriff „Evidenz“, respektive „Evidenzbasierung“? Es zeigt sich bislang kein Konsens bezüglich eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. SCHARLAU (2019, S. 106) definiert „Evidenzbasierung“ als „[...] die Ableitung praktischer Maßnahmen aus nachweisbaren empirischen Tatsachen“. Mit den darin vorausgesetzten Daten und deren methodischer Qualität ergeben sich, Scharlau weiterhin folgend, „verschiedene Klassen von Evidenz“, denen eine hierarchische Struktur inhärent ist. An der Spitze dieser Pyramide stünden Metaanalysen; die Basis bilde hingegen Einzelfallwissen (SCHARLAU, 2019; BOSSE, 2021).

Auch BROMME, PRENZEL und JÄGER (2014) sprechen von „empirischer Evidenz“ und zeichnen nach, dass der in den Bildungswissenschaften überwiegende Evidenzbegriff stark naturwissenschaftlich-empirisch geprägt ist. Ihm gegenüber stehe ein „geisteswissenschaftlich-hermeneutisches“ Verständnis von Evidenz (BROMME, PRENZEL & JÄGER, 2014). Zweitgenanntes Verständnis sei aber nicht Teil der in den Bildungswissenschaften überwiegend vorhandenen Definition. Zwar ergäben sich aus unterschiedlichen Bereichen der Wissenschaft unterschiedliche Evidenzverständnisse, aber die Bildungsforschung sei stark naturwissenschaftlich geprägt und weise eine enge Bindung an den Empiriebegriff auf (ebd.). Diese Bindung lässt sich somit auch für die Forschung um hochschuldidaktisches Lehren und Lernen vermuten.

Gleichsam aufgefächert zeigt sich der Evidenzbegriff bei BARENDS et al. (2014, S. 6), die vier Quellen für Evidenz identifizieren und dabei neben Forschungsergebnissen und Datenerhebungen auch Praxiserfahrungen und Zielgruppenmotive nennen. Zwar finden sich zu allen vier Positionen auch Vertreter*innen in der Hochschuldidaktik und -lehre, aber wie HAGENAUER et al. (2018, S. 11) konstatieren, gibt es auch hier eine deutliche Überlast zugunsten eines Evidenzbegriffs der „aus wissenschaftlichen Untersuchungen resultiert“. Erklären lässt sich dies vor dem Hintergrund der Genese der Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin. Bei dem Herausarbeiten objektiver und allgemeingültiger Wahrheiten des Feldes, stand und stehen Hochschuldidaktiker*innen teilweise noch heute vor identischen Herausforderungen wie andere subjektbeschreibende Disziplinen, etwa der pädagogischen Psychologie oder den Bildungswissenschaften (LANGEMEYER & REINMANN, 2018). Entsprechend haben sie sich zur Legitimation an der datenbasierten Forschungsmethodik mit dem Ziel einer evidenzbasierten Bildungspraxis dieser Disziplinen orientiert (ebd.).

Analog zu den angesprochenen Positionen der hochschuldidaktisch Forschenden sind, mit SCHARLAU (2019, S. 117) gesprochen, auch „die allermeisten Lehrenden [...] *Forschende*“, die wiederum ihre „fachlich ausgehandelte[n] *Evidenzverständnis[se]*“ in den Diskurs mit einbringen und den Begriff der Evidenz damit ‚unscharf‘ werden lassen. Hieraus ergibt sich wiederum die Frage, wie der Begriff „Evidenz“ im Rahmen der Planung hochschuldidaktischer Weiterbildungen und universitärer Lehrveranstaltungen mit Blick auf die Interdisziplinarität der beteiligten Akteur*innen verstanden wird. Es kann von fachkulturell-bedingten Ausprägungen ausgegangen werden, was Implikationen für die Kommunikation zwischen Hochschuldidaktiker*innen und -lehrenden nach sich zieht.

Basierend darauf widmeten wir uns folgenden Forschungsfragen:

FF1: Welche Evidenzverständnisse von Hochschullehrenden lassen sich unterscheiden? (Kapitel 4)

FF2: Welche fachkulturellen Einflüsse auf die Evidenzverständnisse von Hochschullehrenden lassen sich identifizieren? (Kapitel 5)

3 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen verwendeten wir ein induktives qualitatives Forschungsdesign. Wir führten teilstandardisierte Interviews, um die Evidenzverständnisse der interviewten Lehrenden offen zu erfassen. Die Interviews fokussierten auf das Evidenzverständnis im Rahmen „des Entscheidens und Handelns in der pädagogischen Praxis“ (BROMME et al., 2016, S. 132). Zu diesem Themenkomplex orientierten sich die Interviews an 14 Leitfragen, die beginnend mit der persönlichen Lehrerfahrung, über die Einflüsse auf die eigene Hochschullehre, schließlich den Einfluss und das eigene Verständnis von Evidenz erfragten (Beispielfrage: „Was verstehen Sie unter dem Begriff ‚Evidenz‘?“). Im Rahmen von drei Probe-Interviews prüften wir den Interviewleitfaden auf seine Verständlichkeit in unterschiedlichen Disziplinen. Die einzelnen Interviews dauerten im Durchschnitt 34 ($SD = 19$) Minuten.

Die Interviews wurden mit einer begründet ausgewählten Stichprobe von sechs Personen durchgeführt. Dafür wurden je zwei Lehrende aus den Fachbereichen Geisteswissenschaften, Sozialpsychologie sowie angewandte Ingenieurwissenschaften ausgewählt, um einen Querschnitt aus harten und weichen sowie reinen und angewandten Wissenschaften abzubilden (vgl. Tabelle 2). Die durchschnittliche Lehrerfahrung der Interviewten war 19,3 ($SD = 10.7$) Jahre. Einschlusskriterium für die Teilnahme war, dass die Befragten eigenständige Entscheidungen in der Lehrgestaltung treffen können. Wir erachteten dies als Voraussetzung dafür, dass die Lehrenden sich potenziell mit hochschuldidaktischer Forschung und Weiterbildung auseinandergesetzt haben und entsprechende Kenntnisse in ihrer Lehrplanung berücksichtigen können.

Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch nach MAYRING (2014) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv anhand der Transkripte, so dass der in Kapitel 2 skizzierte wissenschaftliche Diskurs erst in der Analyse der gebildeten Kategorien berücksichtigt wurde. Die Aussagen der befragten Lehrenden wurden von drei geschulten Rater*innen kodiert. Die Inter-Rater-Reliabilität belief sich auf $\kappa=.81$. Unstimmigkeiten wurden zu dritt diskutiert und konsensuell gelöst.

4 Kategorien zum Begriff der Evidenz

Es ließen sich Unterschiede im Begriffsverständnis identifizieren. Beispielsweise wurden einerseits intrapersonell unterschiedliche und andererseits wissenschaftlich elaborierte Grundvorstellungen des Evidenzbegriffs beschrieben. Andererseits fragten zwei Lehrende nach Synonymen für den Begriff, um überhaupt über ein eigenes Begriffsverständnis spekulieren zu können. Diese Bandbreite heterogener Verständnisse zeigte sich auch in dem Datenmaterial zu der Frage „Was verstehen Sie unter dem Begriff ‚Evidenz?‘“, aus dem sich die fünf in Tabelle 1 dargestellten Kategorien bilden ließen.

Tabelle 1: Induktiv gebildete Evidenzkategorien

Kategorie	<i>n</i>	Beschreibung
Offensichtlichkeit	2	Sachverhalte können nicht nachvollziehbar infrage gestellt werden
Nachvollziehbarkeit	2	Sachverhalte können argumentativ dargelegt werden
Belegbarkeit	2	Sachverhalte sind wissenschaftlich untersucht
Datenbasierung	3	Sachverhalte sind datenbasiert untersucht
Kein Evidenzverständnis	2	Keine Grundvorstellung zum Evidenzbegriff vorhanden

Offensichtlichkeit

Die erste Kategorie wird dadurch beschrieben, dass Sachverhalte „im alltags-sprachlichen Gebrauch erstmal offensichtlich“ sind (GW1; vgl. Tabelle 2), oder „deren Wahrheit aus ihr [Anm. der Verf.: der Aussage] selbst heraus einleuchtend ist“ (GW2). Dabei sei es wichtig, dass eine evidente Aussage „nicht ohne Selbstwiderspruch geleugnet werden kann“ (GW2). Mit Offensichtlichkeit ist somit gemeint, dass Sachverhalte nicht nachvollziehbar infrage gestellt werden können. Auf der Ebene des Subjekts muss in dieser Kategorie immer auch das Vorwissen der rezipierenden Personen berücksichtigt werden. Durch fehlendes Grundlagenwissen können sich Fragen ergeben, sodass diese Kategorie nur zielgruppengebunden bewertet werden kann.

Nachvollziehbarkeit

Die zweite Kategorie bezieht sich auf eine intersubjektive und intrapersonelle Perspektive. Im Rahmen der intersubjektiven Perspektive wurde beschrieben, dass „Evidenz [...] oder evidente Ergebnisse [...] all diejenigen [sind], die gut nachvollziehbar sind“ (GW1). Ein Befragter beschrieb diese Kategorie intrapersonell dahingehend, „dass man Wissen, Erfahrungen, Expertise entwickelt, die nachweislich funktioniert, aber auch eine Weise, die man in der Psychologie als komplexe Intuition bezeichnen würde“ (SP1). Die Kategorie der Nachvollziehbarkeit beschreibt Evidenz also darüber, dass Sachverhalte entlang einer (wissenschaftlichen) Logik gegenüber anderen Personen und dem Individuum selbst erklärt und argumentiert werden können. Durch die Möglichkeit der argumentativen Darstellung, grenzt sich diese Kategorie von der Kategorie der Offensichtlichkeit ab und weist Parallelen zum ‚geisteswissenschaftlich-hermeneutischen‘ Verständnis auf.

Belegbarkeit

Für Evidenz setzte ein Befragter voraus, dass evidente Ergebnisse „auch gut belegbar“ (GW1) sein müssten. Die befragte Person bezog die Äußerung auf Forschungskontexte und die Bildungsforschung im Speziellen. Auch eine weitere Person forderte diese forschungsorientierte Belegbarkeit so, dass „A [...] zu B [führt] und ich [...] in allen Experimenten nicht das Gegenteilige zeigen“ (SP1) konnte. Mit der Kategorie der Belegbarkeit wird daher eine widerspruchsfreie Forschungsbasierung vorausgesetzt.

Datenbasierung

Als letzte definierende Kategorie wurde eine Datenbasierung zu Erkenntnissen gefordert. Ein Befragter gab an, dass „Evidenz [...] – statistisch gesprochen – die Beibehaltung einer Hypothese in Bezug auf ein empirisches Phänomen“ (SP1) sei. Eine weitere Person beschrieb genauer, „dass in der heutigen Wissenschaftspraxis Evidenz eine Erkenntnis ist, die sich auf belastbares und nach den Regeln der Kunst erhobenes Datenmaterial stützt“ (GW2). Im Rahmen der Datenbasis forderte SP2 „die Fallzahlen möglichst hoch zu machen“, um einen „hohen Evidenzgrad“ zu erreichen. Mit dieser Kategorie wird somit eine speziell datenbasierte Forschungsgrundlage beschrieben, die durch die Quantität des Datenmaterials im Sinne einer Evidenzhierarchie (BOSSE, 2021) gesteigert werden kann.

Kein Evidenzverständnis

Bemerkenswert ist, dass sich eine interviewte Person IW1 zu der Frage ihres Verständnisses zum Evidenzbegriff nach Synonymen für den Begriff erkundigte, da sie kein eigenes Verständnis formulieren konnte. Die Befragte IW2 gab auf die entsprechende Frage an, dass sie bisher keine Berührungspunkte mit dem Begriff gehabt habe. Beide Lehrenden hatten somit keine Grundvorstellung zum Evidenzbegriff.

In Tabelle 2 werden die interviewten Personen und die jeweils genannten Kategorien zum Evidenzbegriff zusammengefasst.

Tabelle 2: Zuordnung der Kategorien der Unterschiede im Verständnis der interviewten Personen des Evidenzbegriffes

interviewte Person	Fachbereich	Lehrerfahrung (Hochschulsemester)	Kategorien (Evidenzverständnis)
GW1	Geschichte der Frühen Neuzeit	30	Offensichtlichkeit Nachvollziehbarkeit Belegbarkeit
GW2	Analytische Philosophie	56	Offensichtlichkeit <i>Datenbasierung (ablehnend)</i>
SP1	A&O-Psychologie	26	Nachvollziehbarkeit Belegbarkeit Datenbasierung
SP2	Gesundheitspsychologie	26	Datenbasierung
IW1	Computerbasierte Konstruktion und Planung	70	kein Evidenzverständnis
IW2	Angewandte Mechanik	22	kein Evidenzverständnis

Zusätzlich zu ihrem Evidenzverständnis haben wir die Lehrenden befragt, wie wichtig ihnen „Evidenz“ bei der Planung ihrer Lehre ist (auf einer Skala von 0 für *überhaupt nicht wichtig* bis 10 für *sehr wichtig*). Die beiden Lehrenden aus der Psychologie gaben jeweils einen Skalenwert von 10 an. Die Wichtigkeit begründeten sie über persönliche Motive hinsichtlich der von Lernenden und Lehrenden wahrge-

nommenen Lehrqualität durch *Studierendenbefragungen*² und *persönlichen Reflexionen*, aber auch bedingt durch normative Motive, wie die *Effekte wissenschaftlicher Lehrmodelle* und der *Auswahl neuer Lehrinhalte* auf Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Befragten aus den Geisteswissenschaften schätzten die Wichtigkeit mit einem Skalenwert von 9 (GW1) und 5 (GW2) unterschiedlich ein. Beide begründeten ihren Skalenwert über die von *Lehrenden und Lernenden wahrgenommene Lehrqualität*. GW2 meinte, dass sie sich eher auf Evidenz beziehen würde „wenn bei Evaluationen katastrophal schlechte Ergebnisse herauskommen würden, was bislang ja nicht passiert ist“. Einhergehend mit den fehlenden Grundvorstellungen zum Evidenzbegriff gaben die Lehrenden der Ingenieurwissenschaften mit einem Skalenwert von 0 an, dass Evidenz in ihrer Lehrplanung überhaupt nicht wichtig sei.

5 Evidenz in den Fachkulturen

In den Interviewdaten ließen sich auf Grundlage der Kategorien und der jeweiligen Nennungen fachkulturelle Evidenzverständnisse identifizieren.

Besonders prägnant dafür waren die Lehrenden IW1 und IW2 der Ingenieurwissenschaften, die keine Grundvorstellung zum Begriff der Evidenz formulieren konnten.

In der weiteren Analyse des Interviewmaterials fanden sich als zweite Gemeinsamkeit zum Evidenzverständnis die Voraussetzung einer Datenbasierung. Dies trifft insbesondere auf die Lehrenden SP1 und SP2 zu (vgl. Tabelle 2). SP2 antwortete auf die Frage der Wichtigkeit von Empirie in der eigenen Lehrplanung, dass ein ‚evidence-based‘ Vorgehen zentral sei und nannte in Abhängigkeit möglicher Studiendesigns *verschiedene Evidenzgrade*. SP1 beschrieb die *statistische Evidenz* als Ergebnisse aus Experimentalstudien. Darüber hinaus sei für ihn auch eine *intrapersonelle Nachvollziehbarkeit* eine Grundlage, um von Evidenz zu sprechen, welche sich wiederum aus Erfahrungen, als eine Form von Daten, speist. Die Antwort von GW2 zum eigenen Evidenzverständnis enthielt ebenfalls eine Forderung nach einer Datenbasierung, allerdings lehnte er diese für sich ab, sodass wir ihn nicht der Forderung nach einer Datenbasierung zuordnen.

2 Die Kursivsetzung im Folgenden hebt die induktiv gebildeten Kategorien hervor.

Als drittes Evidenzverständnis ließ sich die offensichtliche Erkenntnis und Widerspruchsfreiheit identifizieren. Beschreibend für diese Sichtweise war es, dass zur Erlangung von Evidenz kein Datenmaterial vorausgesetzt wird. Vielmehr müsse der Sachverhalt *einer (argumentativen) Plausibilitätsprüfung* standhalten. Die Lehrenden GW1 und GW2 ließen sich dieser Sichtweise zuordnen.

Die jeweiligen Lehrenden der drei Verständnisse zum Evidenzbegriff weisen gemeinsame fachkulturelle Hintergründe auf: So sind die beiden Lehrenden ohne eine Grundvorstellung zum Evidenzbegriff Lehrende aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften. Die Lehrenden der datenbasierten Sichtweise lehren und forschen in der Psychologie. Das Verständnis von der offensichtlichen Erkenntnis gaben die Lehrenden aus den Geisteswissenschaften an.

Unter Berücksichtigung der jeweils von den Lehrenden fachkulturell begründeten bevorzugten Forschungsansätze lassen sich die jeweiligen Evidenzverständnisse abbilden. Die beiden Interviewten, die mit ihrem Evidenzverständnis eine Datenbasiierung voraussetzen, forschen in der Sozialpsychologie und gaben an, dass sie im Rahmen ihrer Forschung Fragebogen-, Interview-, Tagebuch- und Experimentalstudien einsetzen. Folglich übertragen sie ihr empirisch geprägtes Forschungsverständnis auf ihr Verständnis des Evidenzbegriffes.

Die Interviewten, die Evidenz über die Offensichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit definieren, stammen aus den Geisteswissenschaften. Der dort vorherrschende hermeneutische Forschungsansatz spiegelt sich ebenfalls in deren eher ‚weichem‘ Evidenzverständnis wider.

Zuletzt lassen sich diese Parallelen im Evidenz- und Forschungsverständnis auch für die Befragten aus den Ingenieurwissenschaften identifizieren. Auf die Frage, was die Lehrenden zuletzt überzeugt hat, etwas Neues in der Lehre auszuprobieren, gaben diese an, dass *veränderte Rahmenbedingungen, Lernschwierigkeiten* und *(technische) Verbesserung/Optimierung* der Lehre Auslöser waren. Zwar konnten diese Lehrenden kein Verständnis zum Evidenzbegriff formulieren, allerdings entsprechen die zuvor genannten Kategorien typischen Ausgangspunkten von Forschung in den Ingenieurwissenschaften. Wird der Evidenzbegriff in Bezug auf die Hochschullehre definiert, wie es der Interviewleitfaden implizit tut, dann werden auch die Lehrenden aus den Ingenieurwissenschaften durch Entwicklungen im Kontext der Lehre beeinflusst, die entsprechend ihrem Forschungsverständnis initiiert wurden.

Durch die Zuordenbarkeit der befragten Lehrenden zu den jeweiligen Verständnissen zum Evidenzbegriff lässt sich trotz der kleinen Stichprobe und einhergehend mit SCHARLAU (2019) die begründete Hypothese formulieren, dass der fachkulturelle Hintergrund einen bedeutsamen Einfluss auf das Evidenzverständnis hat.

Dieser Einfluss lässt sich auch darin vermuten, dass Evidenz eine „Spielart“ rationaler Begründung ist (SCHARLAU, 2019). Die anerkannten Formen rationaler Begründungen leiten sich von der fachkulturellen Tradition und dem daraus geprägten Selbstverständnis ab. So forschen Psycholog*innen häufig mit experimentellen Designs, durch die sie Datenmaterial über bestimmte Konstrukte erheben und Schlussfolgerungen über Zusammenhänge ziehen (DÖRING & BORTZ, 2016). Geisteswissenschaftler*innen bedienen sich aufgrund der Vielfalt an Fächern unterschiedlichster, allerdings zumeist hermeneutischer, Forschungszugänge (SEIFFERT, 2006). Für Forschende der Ingenieurwissenschaften könnte sich die Herausforderung im Verständnis zum Evidenzbegriff in der Finalorientierung der Forschung also dem Ziel des Erreichens eines bestmöglichen Zielzustandes in Bezug auf häufig konfligierende Anforderungen begründen (LOSSACK, 2006). Konfligierende Anforderungen können leicht auch für die Lehrplanung von Wissenschaftler*innen identifiziert und beispielsweise eine zufriedenstellende Veranstaltungsevaluation als ausreichender Zielzustand empfunden werden, sodass keine weitere Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen erforderlich ist.

Welche Implikationen die fachkulturelle Sozialisation für die hochschuldidaktische Weiterbildung und Forschung als einen durch Quereinsteigende geprägten Wissenschaftsbereich haben könnte, diskutieren wir im nächsten Kapitel.

6 Implikationen für die Hochschuldidaktik

Lehrpersonen an Hochschulen durchlaufen in der Regel keine formalisierte hochschuldidaktische Ausbildung (DAUMILLER, 2018a, b). Dies trifft auch für in der Hochschuldidaktik tätige Personen zu (BRINKER & ELLINGER, 2018). Diese Akteur*innen wurden heterogen sozialisiert und haben dadurch unterschiedliche Selbstverständnisse als Forschende erlangt (SCHARLAU, 2020). Diese wiederum dürften in substantiellem Ausmaß mit unterschiedlichen Selbstverständnissen als Hochschuldidaktiker*innen einhergehen (DAUMILLER & DRESEL, 2018; JE-

NERT & GOMMERS, 2018). Vor diesem Hintergrund erscheint es einleuchtend, dass die unterschiedlichen Evidenzverständnisse, die sich in den Interviews abzeichneten, eng mit der jeweiligen fachwissenschaftlichen Forschungsarbeit assoziiert waren.

Entsprechend muss „eine Reflexion der Bedeutung der eigenen disziplinären Herkunft“ (JENERT & GOMMERS, 2018) in hochschuldidaktischen Initiativen angeleitet werden. Diese Notwendigkeit zeigt sich in unseren Interviewdaten auch für den eher selbstverständlich in der Hochschuldidaktik genutzten Begriff *Evidenz*. Wird in der Kommunikation mit Hochschullehrenden ein eher als ‚hart‘ zu beschreibender Evidenzbegriff als gemeinsames Begriffsverständnis festgelegt, entstehen Brüche, die, je nach fachkulturellem Hintergrund der Lehrenden, größer oder kleiner ausfallen. SCHARLAU (2019) fordert einen ‚weichen‘ Evidenzbegriff im Sinne einer Evidenzorientierung, die ein Zusammenspiel aus hochschuldidaktischen und fachinternen Diskursen sein muss. Erreichen lässt sich dieser Zustand eines interdisziplinären Evidenzverständnisses u. a. durch eine sprachensible Hochschuldidaktik, die auch ihren eigenen Sprachgebrauch beständig hinterfragt und sich an die disziplinäre Heterogenität ihrer Adressaten anpasst. Zudem scheint es ertragreich, das Konzept der Evidenzbasierung explizit zum Gegenstand hochschuldidaktischer Weiterbildung zu machen. Auf diese Weise kann in der jeweiligen kommunikativen Situation ein gemeinsames Verständnis erreicht und damit die Funktionalität dieses Begriffs durch Restaurierung seiner Bedeutung wiederhergestellt werden.

Auch ein Diskurs über die Tragfähigkeit erscheint sinnvoll. So kritisiert SCHARLAU (2019, S. 106), der Begriff trete „rhetorisch“ und damit scheinbar alternativlos auf. Das Versprechen, das er suggeriert (die Basis eines generischen „What works?“ für Hochschullehre zu bilden), kann er aus unterschiedlichen Gründen im Bildungskontext nur bedingt einlösen. Dennoch gibt es bislang kaum eine kritische Diskussion des Begriffs (ebd.). Wird der ‚rhetorische‘ Gebrauch durch ein weniger affirmatives Verständnis ersetzt (BIESTA, 2010), folgt daraus eine Aufwertung von Erfahrungswissen einzelner Lehrpersonen (im Sinne eines fokussierten „What works?“ mit Blick auf die jeweilige Lehrperson, den fachkulturellen Kontext und die zu adressierenden Studierenden). Dies ist mit Blick auf die knappen Ressourcen, die Hochschulen ihren Lehrenden für die Lehrplanung zugestehen, umso bedeutender (SCHARLAU, 2019). Nähmen die Hochschule und die Bildungspolitik die Forderung nach einer evidenzbasierten Hochschullehre ernst, müssten sie entspre-

chend Ressourcen für eine angemessene Reputation der Hochschullehre schaffen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen Limitationen der Studie berücksichtigt werden. Die Daten wurden aus einer sehr kleinen Stichprobe entnommen. Aufgrund des *Theoretical Samplings* und der Eindeutigkeit der Ergebnisse bieten sich weitere Untersuchungen mit größeren Stichproben in dieser Form an. Dafür stellen wir gerne unseren Interviewleitfaden zur Verfügung. Zudem weisen wir darauf hin, dass aufgrund der Corona-Pandemie einige Interviews in physischer Präsenz und andere Interviews mittels Videokonferenz durchgeführt wurden. Einflüsse auf den Gesprächsverlauf ließen sich dadurch allerdings nicht ausmachen.

Die Implikationen, die sich aus unserer Sicht aus der Studie ergeben, betreffen zwei Bereiche. Erstens müssen sich Hochschuldidaktiker*innen der heterogenen Verständnisse des Evidenzbegriffs bewusst sein. Nur dadurch ist es in einem von Quereinsteigenden geprägten Forschungs- und Lehrgebiet möglich, eine gemeinsame Sprache zu sprechen und auch Forschungsergebnisse miteinander zu vergleichen. Diesbezüglich braucht es einen gemeinsamen Evidenzbegriff (auch SCHARLAU, 2020), der normativ definiert oder durch Forschungsvorhaben, wie durch die vorliegende Studie, synthetisch aus den Disziplinen gebildet wird.

Zweitens beeinflusst Evidenz auch die Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Sichtweisen der Hochschullehrenden. Hochschuldidaktische Forschung mit dem Anspruch der Praxisimplikation sowie hochschuldidaktische Weiterbildungen müssen sich der Fachspezifität von Evidenz bewusst sein und diese reflektiert thematisieren (JENERT & GOMMERS, 2018). Eine unreflektierte Verwendung des Begriffs erhöht die kognitive Last der Rezipient*innen und kann leicht zu Missverständnissen führen.

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt Assoc. Prof. Robert Kordts für den Austausch und die Unterstützung während der Projektplanung.

7 Literaturverzeichnis

- Barends, E., Rousseau, D. M. & Briner, R. B.** (2014). *Evidence-Based Management*. Amsterdam: CEM.
- Bellmann, J.** (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(S1), 147–161.
- Bosse, E.** (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 379–392). Bielefeld: utb.
- Brinker, T. & Ellinger, D.** (2018). Bestandsaufnahme. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.). *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung* (S. 197–223). Bielefeld: wbv.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M.** (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(S1), 129–146.
- Cammann, F., Darge, K., Kaspar, K. & König, J.** (2020). Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Daumiller, M.** (2018a). *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Daumiller, M.** (2018b). Motivation von Lehrkräften. In S. Bieg & R. Grassinger (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Daumiller, M. & Dresel, M.** (2018). Subjective perceptions of the teaching-research nexus and occupational stress at universities. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50(3), 126–138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000194>
- dghd** (2017). *Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus – Kölner Katalog zur Hochschullehre*. Abgerufen von: https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

-
- Hagenauer, G., Ittner, D., Suter, R. & Tribelhorn, T.** (2018). Editorial: Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 9–24.
- Hodapp, B. & Nittel, D.** (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung* (S. 59–96). Bielefeld: wbv.
- Jenert, T. & Gommers, L.** (2018). Ziele und Möglichkeiten der Weiterbildung pädagogischer Hochschulentwickler*innen am Beispiel „Lehre“. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung* (S. 129–155). Bielefeld: wbv.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B.** (Hrsg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: utb.
- Langemeyer, I. & Reinmann, G.** (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre?. *Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 20, 11.
- Lossack, R.-S.** (2006). Theoriebegriff in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In *Wissenschaftstheoretische Grundlagen für die rechnerunterstützte Konstruktion* (S. 121–143). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reinmann, G.** (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 5+6, 178–88.
- Scharlau, I.** (2019). Sich verständigen. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), Hochschulbildungsforschung. *Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Seiffert, H.** (2006). *Geisteswissenschaftliche Methoden*. München: C. H. Beck.
- Tillmann, K.-J.** (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(S1), 5–22.

Autor*innen



Jonas LESCHKE (M.Ed.) || Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für
Wissenschaftsdidaktik || Universitätsstr. 150, D-44801 Bochum

Jonas.Leschke@rub.de



Dr. Nerea VÖING || Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungs-
innovationen und Hochschuldidaktik || Warburger Str. 100, D-33098
Paderborn

Nerea.Voeing@upb.de



PD Dr. habil Martin DAUMILLER || Universität Augsburg, Lehr-
stuhl für Psychologie || Universitätsstr. 10, D-86159 Augsburg

Martin.Daumiller@uni-a.de