

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (3)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Evidenzbasierte Hochschullehre – Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Martina Mörth, Julia Prausa, Nadine Bernhard und Rainer Watermann).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2103W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Evidenzbasierte Hochschullehre – Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis – Einleitende Worte der Herausgebenden

MARTINA MÖRTH, JULIA PRAUSA, NADINE BERNHARD, RAINER WATERMANN

Zusammenfassung

Die Hochschuldidaktik professionalisiert sich – und damit das Lehren und Lernen an Hochschulen. Für die Professionalisierung von Hochschullehre und Hochschuldidaktik sind neben dem praktischen Erfahrungswissen die Bezüge auf wissenschaftliche Erkenntnisse richtungsweisend. Lehrende sowie Hochschuldidaktiker:innen müssen in der Lage sein, die Anforderungen sowie Kontext- und Rahmenbedingungen des eigenen Handelns angesichts aktueller Forschungsdiskurse zu reflektieren, um daraufhin Handlungsweisen zu verändern und die Praxis weiterzuentwickeln. Angesichts dessen sollten zur Sicherstellung der Lehrqualität Forschungsansätze und das praktische Handeln im Feld der Hochschullehre und Hochschuldidaktik stärker aufeinander bezogen werden. Einerseits müssen aktuelle Forschungsbefunde aus den Bezugsdisziplinen oder aus der Hochschuldidaktik in Lehr-Lernprozessen und der hochschuldidaktischen Praxis stärker berücksichtigt werden, andererseits werden durch die vielfältigen Praxisansätze neue Forschungsfragen generiert. Ein großes Potenzial für die Professionalisierung der Hochschullehre und Profilbildung der Hochschuldidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin wird darin gesehen, die Verbindungslinien zwischen hochschuldidaktischer Praxis und Forschungsdiskursen zum Lehren und Lernen herauszuarbeiten. Der vorliegende Sammelband leistet hierfür einen grundlegenden Beitrag.

Schlüsselwörter: Evidenzbasierung; Lehr-Lern-Forschung; Professionalisierung der Lehre; Lehrqualität; Hochschuldidaktik

Evidence-based teaching – Connections between Research and Practice in Educational Development – Introduction by the editors

Abstract

Higher education teaching and learning are becoming increasingly professionalized – and consequently so is educational development. This relies increasingly not only on practical experience but also on educational research findings. To further develop professionally, teaching staff and educational developers must reflect on the requirements and the context and framework conditions of their teaching in light of current research discourse. To facilitate this, research approaches, professional practice, educational research and educational development must become more closely

aligned: Current research findings from related disciplines or from educational development must be considered in teaching-learning processes and in didactic practice; equally, research should consider questions generated through practical approaches. To advance professionalization of higher education teaching and to further educational development as an independent scientific discipline, we see great potential in identifying the connections between instructional practice and the research discourse of teaching and learning. The present proceedings make a fundamental contribution to this.

Keywords: Evidence-based teaching; educational research; professionalization of teaching; teaching quality; higher education teaching and learning

1 Die Hochschuldidaktik professionalisiert sich

Qualitätsvolle Entwicklungsprozesse von Hochschullehre und Studienstrukturen durch Forschung, Beratung und Weiterbildung zu begleiten, ist der breite Gegenstandsbereich und Aufgabe der Hochschuldidaktik (Merkt et al., 2016)¹. Dem entsprechend treffen unterschiedliche Hintergrunddisziplinen der Hochschuldidaktiker:innen und unterschiedliche Traditionen in Forschung und Praxis aufeinander. Rund die Hälfte der in der Hochschuldidaktik Tätigen kommt nicht aus einer der Hauptbezugsdisziplinen Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik oder Psychologie. Hochschuldidaktiker:innen professionalisieren sich vielfach on-the-job durch wissenschaftliche Qualifikationsschritte, Weiterbildungen, tägliche Praxis oder mit Unterstützung erfahrener Kolleginnen und Kollegen, was eine unsystematische Qualifikation und ungleiche Wissensbasis zur Folge hat (ebd.).

Die Vielfalt kann ein Zeichen der weiteren Differenzierung einer Disziplin sein, in der es Spezialistinnen und Spezialisten in verschiedenen Teilbereichen der Hochschuldidaktik gibt. Sie kann aber auch dazu führen, dass Forschungstraditionen und Erkenntnisse außerhalb der eigenen Bezugsdisziplin bzw. Expertise kaum wahrgenommen oder genutzt werden. Als Folge entstehen Erkenntnisse in unterschiedlichen Bereichen der Hochschuldidaktik oder in den dazugehörigen Bezugsdisziplinen, die unverbunden nebeneinanderstehen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass die Grundlagen des Lernens in hochschuldidaktischen Workshops in Abhängigkeit von der Hintergrunddisziplin des Dozenten oder der Dozentin unterschiedliche Konzepte beinhalten. Die Sichtung der Gutachten der eingereichten Beiträge für das Themenfeld „Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis“ der dghd2020, für das die Herausgebenden als Chairs fungierten, hat die heterogenen Maßstäbe der Akteure in der hochschuldidaktischen Community ebenfalls deutlich werden lassen.

Insbesondere durch die ständig sich verändernden Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen – die Internationalisierung, die zunehmende Heterogenität der Studierenden und aktuell durch die Digitalisierung der Lehre, infolgedessen sich das Lehrhandeln weiterentwickelt – ist eine Besinnung auf handlungsleitende Forschungsgrundlagen besonders von Bedeutung, um einem willkürlichen Ausprobieren und Erfahrungen sammeln zuvorzukommen. Mit zunehmender Komplexität des Handlungsfeldes gehen insofern steigende Erwartungen an die Professionalität und Kompetenzen der Lehrpersonen einher, was Forderungen nach einer wissenschaftlichen Fundierung des Lehrhandelns, aber auch nach einer evidenzbasierten Qualifizierung des Lehrpersonals nach sich zieht (Salden, 2019). Eine ungleiche Wissensbasis der Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker erschwert eine schlagkräftige Argumentation gegenüber Hochschulleitungen und

¹ Reinmann (2015) definiert den Gegenstand der Hochschuldidaktik als die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionelle Rahmungen, die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee und in der Folge auch Zugänge, Praxisbezug und Bildungspotenzial der Fachwissenschaften.

Politik (Merkt et al., 2016). Auch können Lehrende über eine Integration wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Hochschuldidaktik – korrespondierend mit ihrer Auffassung von Professionalität – als Wissenschaftler:innen besser angesprochen werden (Trempp, 2009).

Da die Professionalisierung der Hochschuldidaktik ihre wissenschaftliche Fundierung explizit einschließt (ebd.), sind neben dem praktischen Erfahrungswissen Bezüge zu wissenschaftlichen Erkenntnissen aus verschiedenen Disziplinen richtungsweisend (Merkt et al., 2016). Ein großes Potenzial für die Professionalisierung der Hochschullehre und die Profilbildung der Hochschuldidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin liegt darin, die Verbindungslinien zwischen hochschuldidaktischer Praxis und Forschungsdiskursen zu Lehren und Lernen herauszuarbeiten.

2 Inwieweit ist die hochschuldidaktische Praxis evidenzbasiert? Wo kann oder will sie es nicht sein?

Merkt et al. (2016) beschreiben als Aufgabe der hochschuldidaktischen Forschung, die Grundlagen für eine evidenzbasierte und wissenschaftlich fundierte Entwicklung qualitativ guter bzw. professioneller Lehre und Studiengestaltung bereitzustellen. Die Erkenntnisse über eine evidenzbasierte Lehr- und Lerngestaltung sind aber noch lückenhaft und unzureichend gesichert (ebd.). Reinmann (2015) stellt fest, dass es der Hochschuldidaktik schwerfällt, ein wissenschaftliches Selbstverständnis zu finden (S. 179). Was genau unter Evidenz verstanden wird, kann in unterschiedlichen (Teil-) Disziplinen variieren (vgl. Schweitzer, in diesem Band, sowie Lühnen et al., in diesem Band). Das Aufzeigen der verschiedenen Positionen kann ein erster Schritt für einen Austausch, eine Annäherung oder Integration der verschiedenen Sichtweisen sein.

In der Lehr-Lern-Forschung bedeutet Evidenzbasierung, dass für die Gestaltung des Lehrens und Lernens Wissen über die Wirkungen didaktischer Interventionen als Grundlage herangezogen wird (Reinmann, 2015, S. 181). Die Lehr-Lern-Forschung prüft häufig kausale Effekte in Versuchs- und Kontrollgruppendesigns, um allgemeingültige Aussagen machen zu können, was als Goldstandard gilt. Berliner (2002) beschreibt, dass die Kontexteffekte jedoch oft groß sind und Ergebnisse nicht einfach auf andere Kontexte übertragen werden können. „Educational research [is] the hardest science of all [because] we do our science under conditions that physical scientists find intolerable“ (Berliner, 2002, S. 18 f.). So muss die Aussagekraft der abgeleiteten Schlussfolgerungen dieser Forschungsdesigns durch die Komplexität des Forschungsgegenstands von Lehr-Lern-Prozessen und der Tatsache, dass Lernende wie Lehrende selbstbewusste, fühlende, zielgerichtete Menschen sind, deren Verhalten nie komplett wissenschaftlich erklärt werden kann, oft auf den spezifischen Kontext begrenzt bleiben. Bedenken dieser Art behindern bei Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern sowie Lehrenden eine stärkere Rezeption der Forschungsergebnisse. Reinmann (2018a) argumentiert hingegen, dass sich aus der Lehr-Lern-Forschung zwar keine konkreten Handlungen 1:1 ableiten lassen, jedoch selbst aus eruierten Zusammenhängen Heuristiken entwickelt werden können, an denen sich die Hochschullehre orientieren kann.

Berliner (2002) relativiert damit die Prädominanz des *Randomized Control Trials* (RCT) in der Bildungsforschung und plädiert dafür, vielfältige methodologische Zugänge wie die ethnografische Methode, Aktionsforschung etc. hinzuzuziehen und den interdisziplinären Austausch zwischen Forschenden zu suchen. Bei konkreten Bildungsentscheidungen ist zudem ein Austausch über Forschungsergebnisse zwischen (lokalen) Forschenden und mit dem Kontext vertrauten Praktikerinnen und Praktikern wichtig (Berliner, 2002). In Design-Experimenten (Brown, 1992) wird der spezifische Kontext einer Lehr-Lern-Situation gezielt bei der Entwicklung von Experimenten und der Prüfung von Hypothesen berücksichtigt. Damit werden wissenschaftliche Erkenntnisse in Form lokaler Theorien und Gestaltungsprinzipien gewonnen (Reinmann, 2018b).

Im Gegensatz zur Lehr-Lern-Forschung stellt Terhart (2009) die Besonderheit der Didaktik als allumfassende Wissenschaft heraus. Während in der Lehr-Lern-Forschung die Gestaltung des Lernprozesses fokussiert, aber weniger über die Ziele einer Lehrveranstaltung nachgedacht wird,

nimmt die Didaktik auch die Inhalts- und Zielentscheidungen im Curriculum in den Blick. Hochschuldidaktische Forschung muss an didaktischen Wirkungen von Interventionen für das Lehren und Lernen interessiert sein, diese jedoch in den Kontext von „echten“ didaktischen Problemen einbetten, die einer Klärung der Ziele und Werte universitären Lehrens und Lernens bedürfen (Reinmann, 2015, S. 186). Flechsig beschreibt bereits 1987 die Notwendigkeit, die Tradition der Didaktik mit der Gestaltung von Lernangeboten, der Tradition des Instructional Design, zu verbinden (zit. nach Kerres, 2018). Klauer & Leutner (2012) lokalisieren die Instruktionspsychologie (Instructional Design) als präskriptiven Zugang in der Lehr-Lern-Forschung, der Anleitung gibt und Handlungswissen produziert, um zu einem (Lehr-Lern-)Ziel zu kommen, und dabei durchaus den Prozess und das gesamte Curriculum in den Blick nimmt.

Die Grundlage für die Lehr-Lern-Gestaltung im Instructional Design bildet die lernpsychologische und kognitionswissenschaftliche Forschung, die seit mehreren Jahrzehnten experimentell im Labor erforscht und erst in jüngster Zeit – vor allem im angloamerikanischen Raum – auf konkrete Lehrpraxis im Versuchs- und Kontrollgruppendesign angewendet wird (EdCog, 2021). Auf Forschungsergebnisse in den Bezugsdisziplinen wird im Folgenden beispielhaft eingegangen.

3 Forschungsbefunde der Bezugsdisziplinen präzisieren das Verständnis von Praxis

Häufig wird die konstruktivistische Lerntheorie in hochschuldidaktischen Standardwerken und Weiterbildungen als übergeordnetes Konzept verwendet und darauf aufbauend das selbstständige, aktivierende Lernen geplant und durchgeführt (z. B. Döring, 2008). Zur Erklärung werden immer wieder vermeintliche neurowissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen (z. B. in Böss-Ostendorf & Senft, 2018), die schwer von Forschungserkenntnissen über das Lernen und das Gedächtnis zu unterscheiden sind (Paridon, 2018). Wenig differenzierte Postulate über das Lernen (z. B. „Menschen können max. 20 Minuten zuhören“, „In Vorlesungen wird nur passiv gelernt“, „Zum Lernen braucht man den sozialen Austausch“) hat Ulrich (2020) in Standardwerken der Hochschuldidaktik identifiziert. Solche pauschalen Aussagen vermindern jedoch die Akzeptanz der Hochschuldidaktik bei Fachkundigen und auch bei denjenigen, die selbst andere Erfahrungen machen. Die reichhaltigen empirischen Erkenntnisse zu Lernen und Gedächtnis aus der Allgemeinen und Kognitionspsychologie werden in der hochschuldidaktischen Literatur wenig und unsystematisch rezipiert. Eine wichtige Grundlage für eine lernendenzentrierte Hochschullehre sehen die Herausgebenden in einem empirisch fundierten und nicht dogmatischen Verständnis des Lernens.

Urhahne, Dresel & Fischer (2019) haben eine Übersicht der aktuellen psychologischen Forschung für Lehrkräfte zu Lernen, Gedächtnis und Wissenserwerb, Problemlösen, aber auch selbst-reguliertem und sozialem Lernen, Motivation u. v. m. herausgegeben, die viele Mythen korrigiert. Wenngleich die meisten Beispiele im Schulkontext angesiedelt sind, gelten viele Kapitel auch für hochschulisches Lernen und Lehren. Die 20-Minuten-Regel, die besagt, dass Lehrende nach etwa 20 Minuten die Methode wechseln sollen, weil Studierende dann nicht mehr zuhören können, kann mit den Forschungserkenntnissen zur Arbeitsgedächtniskapazität differenzierter erklärt werden. Die Cognitive Load Theory (Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998) und die fokussierte Aufmerksamkeit (Kim, in diesem Band) zeigen Möglichkeiten, wann, wie und wodurch das Arbeitsgedächtnis überlastet oder entlastet wird (vgl. Urhahne, Dresel & Fischer, 2019).

Ein weiteres Beispiel für eine Präzisierung durch psychologische Forschungserkenntnisse betrifft den sozialen Austausch als häufig gewählte Lehrmethode. Ulrich (2020) zeigt auf, dass Aktivierung in einer Lehrveranstaltung oft über verbalen Austausch angeleitet wird, weil davon ausgegangen wird, dass Inhalte dadurch vertieft verarbeitet werden. Der Next-in-line-Effekt beschreibt hingegen, dass viele Menschen sich weniger Inhalte merken, wenn sie ahnen oder wissen, dass sie sich im Laufe der Lehrveranstaltung mündlich einbringen sollen. Insbesondere der Fokus der eigenen Gedanken auf das, was man selbst sagen möchte, kann Lernen hemmen (Forrin et al.,

2019). Steins, Behnke & Haep (2019) schlussfolgern, dass das Erarbeiten von neuem Wissen für viele Lernende besser allein geschieht. Solche Widersprüche zwischen Forschung und Praxis zeigen zum Beispiel, dass die Wahl der Methoden im Kontext der gesetzten Lernziele und mit Bezug auf Forschungserkenntnisse präziser getroffen werden kann, z. B. im Hinblick darauf, wann eine Beteiligung aller durch Gesprächsbeiträge, in Kleingruppenarbeit oder Break-Out-Sessions wichtig ist und wann das aktive Verarbeiten mit anonymen Klickern, reflexiven Fragen, Lerntests (z. B. Enders, in diesem Band) u. a. gefördert werden kann.

4 Wie können Verbindungslinien zwischen Forschung aus den Bezugsdisziplinen und hochschuldidaktischer Praxis systematischer hergestellt werden?

Weder zwischen den Hauptbezugsdisziplinen der Hochschuldidaktik noch zu weiteren Disziplinen und Diskursen gibt es bisher systematische Verbindungen. Woran mag es liegen, dass die Erkenntnisse aus den Bezugsdisziplinen nicht konsequenter in die Hochschuldidaktik transferiert werden?

In der Hochschuldidaktik stehen die Erstellung eines Überblicks über die unterschiedlichen, zu den hochschuldidaktischen Kompetenzfeldern (Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd, 2018) gehörenden Bezugsdisziplinen und ein Systematisierungsversuch zu deren Beiträgen für das Verständnis der Hochschullehre noch aus. Eine Darstellung und Sichtbarmachung von Forschungsergebnissen im breiten Feld der Hochschullehre und Hochschuldidaktik wie von Merkt et al. (2016) vorgeschlagen, sind notwendig und äußerst sinnvoll. Eine wichtige Grundlage hierfür wurde durch den systematischen Review von Meta-Analysen von Schneider & Preckel (2017) gelegt.

Darüber hinaus hat die Übertragung der Forschungsergebnisse auf die Lehrpraxis wie auch die Integration der Erkenntnisse zwischen den Bezugsdisziplinen mit Übersetzung und Transferleistung zu tun. Die Rezeption der Forschungsergebnisse ist für Fachfremde nicht mit einem Hinweis auf einen Artikel eines englischsprachigen High Impact Journals getan. Hindernisse stellen u. a. die Fachbegriffe, die Forschungsmethoden oder das Zurechtfinden in den einschlägigen Literaturdatenbanken dar. Damit disziplinübergreifende Rezeption gelingen kann, braucht es eine Wissenschaftskommunikation der Fachinhalte und -erkenntnisse als Basis für die Unterstützung der Lehrenden bei der Anwendung. Hierzu kann und muss die Hochschuldidaktik zukünftig einen wichtigen Beitrag leisten.

Aber auch die hochschuldidaktischen Dozierenden und Berater:innen benötigen Unterstützung beim Zugang zu Forschungsergebnissen sowie Übersetzungshilfen, sofern die Ergebnisse nicht aus ihren eigenen Bezugsdisziplinen kommen. Insgesamt soll der vorliegende Tagungsband dazu beitragen, Forschungsbefunde zu hochschulischem Lernen und Lehren aus den Bezugsdisziplinen sichtbar zu machen, sodass ein Transfer in die Lehrpraxis von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern sowie Lehrenden möglich wird.

5 Auswirkungen auf das Verständnis als professionell handelnde Akteure

Selbst wenn Forschungsergebnisse zielgruppenspezifisch und verständlich aufbereitet werden, besteht die Herausforderung darin, die eigene Erfahrung und das professionelle Selbstverständnis mit den Erkenntnissen in Einklang zu bringen, zumal die Befunde eine differenzierte Betrachtung des Gegenstands provozieren (vgl. Salden 2019). Didaktisches Handeln wird dadurch nicht einfacher, sondern komplexer.

Aber gibt es eine Alternative? Kann sich eine hochschuldidaktische Weiterbildung im Hochschulkontext wirklich leisten, wissenschaftliche Erkenntnisse nicht zur Kenntnis zu nehmen? Sind andere Forschungsbereiche wie die Klimaforschung, Führungshandeln in Organisationen oder Psychotherapieforschung nicht ebenso komplex?

Hochschuldidaktiker:innen müssen in der Lage sein, die Anforderungen sowie Kontext- und Rahmenbedingungen des eigenen Handelns angesichts aktueller Forschungserkenntnisse und -diskurse zu reflektieren, um daraufhin Handlungsweisen zu verändern und die Praxis weiterzuentwickeln (Reinmann, 2018a). Dies erfordert Offenheit und die Bereitschaft, die eigenen handlungsleitenden Grundannahmen zum Lernen und Lehren aufgrund von Forschungsergebnissen zu hinterfragen. Andererseits müssen mit der Bereitschaft auch Unterstützungsangebote einhergehen, vor allem regelmäßige Fortbildungen, aber auch Lehrbücher und Standardwerke, die einerseits die Erkenntnisse einer Disziplin für die Hochschullehre zusammenfassen (wie bspw. Psychologie für den Lehrberuf von Urhahne, Dresel & Fischer, 2019) und andererseits die Erkenntnisse verschiedener Bezugsdisziplinen aufeinander beziehen und integrieren.

Bisher ergibt sich der eigene Zugang zum Gegenstand des hochschulischen Lernens und Lehrens in erster Linie über die eigene Bezugsdisziplin oder eher zufällig über Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen oder durch die Rezeption von Artikeln. Wichtig für die Qualitätsentwicklung der Lehre und die Professionalisierung der Hochschuldidaktik ist, dass die verschiedenen Zugänge zum und Herangehensweisen an das Feld der Hochschullehre nicht beliebig nebeneinanderstehen, sondern systematisch integriert werden und eine erweiterte fachwissenschaftliche Basis darstellen. Diese Integration, die eine höhere kognitive Leistung darstellt, darf die Hochschuldidaktik nicht den einzelnen Lehrenden überlassen. Sie ist vielmehr eine wesentliche Aufgabe für die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik als Disziplin.

Es gibt keine einfachen Rezepte für das Lehrhandeln im sozialen Kontext. Die eigene reflektierte Erfahrung ist wichtig, doch diese sollte im Sinne des professionellen Handelns regelmäßig vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen eingeordnet und reflektiert werden, um darauf aufbauend handeln zu können. Ein junger Lehrender äußerte nach einem Vortrag aus der Lehr-Lernforschung: „Das ist ja eine Wissenschaft für sich. Da braucht man ja unglaublich viel Zeit, um sich damit zu beschäftigen.“ Ja, die Hochschuldidaktik professionalisiert sich. Sie ist auf dem Weg zu einer Wissenschaftsdisziplin, die in ihren Weiterbildungen und Beratungen vor der Herausforderung steht, die Komplexität ihres Gegenstands für Lehrende verschiedenster Fächer aufzubereiten und zielgruppengerecht zu kommunizieren, damit die Hochschullehre davon profitieren kann.

Literatur

- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). *Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. <https://www.dghd.de/die-dghd/downloads/>
- Berliner, D. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20. <http://www.jstor.org/stable/3594389>
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2018). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Der Didaktik-Coach* (3. Auflage). Budrich.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments. Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Döring, K. W. (2008). *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Beltz.
- EdCog (2021). *Education & Cognition Group*. McMaster University Hamilton, Canada. <https://edcog.ca/>
- Enders, N. (2021). Tiefenverarbeitung mit Multiple-Choice-Fragen: Entwicklung eines Lernstrategietrainings. *die hochschullehre*, 7, 77–86. <http://doi.org/10.3278/HSL2109W>
- Forrin, N. D., Ralph, B. C. W., Dhaliwal, N. K., Smilek, D. & MacLeod, C. M. (2019). Wait for it... Performance anticipation reduces recognition memory. *Journal of Memory and Language*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104050>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. De Gruyter.
- Kim, J. (2021). Motivating durable learning. Focused attention through instructional design. *die hochschullehre*, 7, 25–37. <http://doi.org/10.3278/HSL2104W>
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Beltz.

- Lühnen, J., Berger-Höger, B. & Richter, T. (2021). Systematic Reviews zur Förderung einer evidenzbasierten Praxis: Welche Standards braucht die Hochschullehre? Diskussion zur Entwicklung eines Leitfadens. *die hochschullehre*, 7, 49–57. <http://doi.org/10.3278/HSL2106W>
- Merkt, M., Schaper, N., Brinker, T., Scholkmann, A. & van Treeck, T. (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. <https://www.dghd.de/die-dghd/downloads/>
- Paridon, H. (2018). Neuomythen – ein Thema für die Hochschullehre?! In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 2.11, S. 1–16). DUZ Medienhaus.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen. Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5 + 6), 178–188.
- Reinmann, G. (2018a): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment – zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 14.
- Reinmann, G. (2018b). *Reader zu Design-based Research (DBR)*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf
- Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre*, 5, 551–560. <http://doi.org/10.3278/HSL1925W>.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL. Zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *die hochschullehre* 7, 58–68. <http://doi.org/10.3278/HSL2107W>
- Steins, G., Behnke, K. & Haep, A. (2019). Soziale Strukturen und Prozesse. In D. Uhrhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hg.), *Psychologie für den Lehrberuf*. Springer.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251–296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Reclam.
- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba & J. Wildt (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 206–219). W. Bertelsmann Verlag.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Aufl.). Springer.
- Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (Hg.) (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Springer.

Autorinnen und Autor

Martina Mörth, Berliner Zentrum für Hochschullehre, TU Berlin, Deutschland;
E-Mail: martina.moerth@tu-berlin.de

Dr. Julia Prausa, ehemals Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität, Projekt „SUPPORT“, Deutschland;
E-Mail: julia.prausa@fu-berlin.de

Dr. Nadine Bernhard, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Deutschland; E-Mail: nadine.bernhard@hu-berlin.de

Prof. Dr. Rainer Watermann, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Deutschland; E-Mail: rainer.watermann@fu-berlin.de



Zitiervorschlag: Mörth, M., Prausa, J., Bernhard, N. & Watermann, R. (2021). Evidenzbasierte Hochschullehre – Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis – Einleitende Worte der Herausgebenden. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2103W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit die hochschullehre:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre