

Peter Salden

Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung

Zusammenfassung

Evidenzbasierung ist momentan in der Hochschuldidaktik eines der aktuellsten Themen überhaupt. „Wodurch wird die Evidenzbasierung hochschuldidaktischen Handelns möglich?“, war beispielsweise eine Leitfrage für die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2017. Parallel veröffentlichte die „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“ einen Call for Papers unter dem Titel „Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre“. Doch was ist Evidenzbasierung eigentlich? Wieso ist sie gerade jetzt aktuell? Und nicht zuletzt: Was bringt evidenzbasierte Hochschuldidaktik in der Praxis der Beratung und Qualifizierung von Lehrenden? Diese Fragen werden im vorliegenden Text vorrangig aus der Perspektive hochschuldidaktischer Praxis betrachtet.

Schlüsselwörter

Evidenzbasierung; Hochschuldidaktik; Hochschulentwicklung; Wissenschaftlichkeit; third space

1 Zum Begriff „Evidenzbasierung“

„Evident“ ist im deutschen Sprachgebrauch grundsätzlich etwas Offensichtliches, d.h. etwas, was nicht bewiesen werden muss. Doch der Begriff „Evidenzbasierung“ wird in einem anderen Sinne gebraucht: Hier geht es bei Evidenz, wie im engeren englischen Wortsinn von „evidence“, um „Hinweise“ und „Belege“ für bestimmte Schlussfolgerungen (Bellmann & Müller, 2011, S. 11). So verstanden meint Evidenz Befunde, die Aussagen über die Richtigkeit von Theorien und die Wirksamkeit von Methoden erlauben (Bromme, Prenzel, & Jäger, 2014, S. 6). Die Urheberin solcher Evidenz ist im Hochschulbereich die empirische Bildungsforschung:

Durch kontrollierte Experimente und quantitative Tests des Lernerfolgs wird überprüft, wie Gestaltungsprinzipien für Lehre sich auf den Erwerb akademischer Kompetenzen auswirken. Die Daten werden in der Regel mithilfe kausaler Modelle interpretiert, die Lernen als Veränderung von Inhalten des Langzeitgedächtnisses eines Lerners konzeptualisieren (Schneider & Mustafic, 2015, S. 109).

Wer sich evidenzbasiert mit Hochschuldidaktik beschäftigt, richtet sein Handeln letztlich an Forschungsbefunden aus:

Evidence-based education beansprucht, auf einem wissenschaftlichen Wissen zu basieren, das gleichermaßen relevant für bildungspolitische Entscheidungen wie für praktisches pädagogisches Handeln ist. (...) Für die pädagogische Praxis soll eine Art von Regelwissen produziert werden, das der pädagogischen Profession eine ernstzunehmende wissenschaftliche Grundlage bietet. Für die Bildungspolitik soll hingegen belastbares Entscheidungswissen produziert werden, das als Grundlage für politische Maßnahmen dient (Bellmann & Müller, 2011, S. 23).

Evidenz ist aber streng genommen kein Synonym für wissenschaftliche Erkenntnis, sondern es handelt sich um Daten, die im Kontext einer wissenschaftlichen Fragestellung gewonnen wurden und in diesem Forschungsprozess eine bestimmte Funktion erfüllen:

Wenn die Daten dazu dienen, Vermutungen, Hypothesen oder Theorien zu stützen – oder zu widerlegen – erhalten sie die Funktion von „Evidenz“. In diesem Sinne gibt es keine Evidenz „an sich“, sondern nur Evidenz „für“ oder „gegen“ Aussagen oder Vermutungen (Bromme et al., 2014, S. 7).

„Evidenz“ ist also ein engeres Konstrukt als die wissenschaftliche Erkenntnis. Bei Evidenz handelt es sich um argumentativ verwendete Daten, wohingegen die wissenschaftliche Erkenntnis das Ergebnis eines analytischen Prozesses ist, der bestimmten (eben wissenschaftlichen) Regeln gefolgt ist.

Für den alltäglichen Gebrauch der Begriffe erscheint eine so feine Trennung allerdings nicht relevant. In der Regel werden hier beide Begriffe als Synonyme verwendet. Evidenzbasierte Hochschuldidaktik basiert also auf Daten und wissenschaftlichem Wissen, die Aufschluss über Wirksamkeit geben.

2 Zur Vorgeschichte der Evidenzbasierung

Die heutige Popularität und Aktualität des Themas Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik lässt sich mit dreierlei Ursachen erklären: mit der Professionalisierung der hochschuldidaktischen Forschung, der Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis und letztlich der Rechtfertigungssituation, in der sich die (deutsche) Hochschuldidaktik insgesamt gegenwärtig befindet. Alle drei Ursachen sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

2.1 Professionalisierung hochschuldidaktischer Forschung

Hochschuldidaktische Forschung ist grundsätzlich kein neues Phänomen. Merkt (2014, S. 95-99) zeichnet nach, wie schon ab 1972 ein DFG-Schwerpunktprogramm entsprechende Arbeiten ermöglichte. Ab den 1980er Jahren folgte eine Forschungs-Flaute, die endgültig erst im Jahr 2008 durch eine Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung endete. Die aus dem Fach getriebene Suche nach wissenschaftlicher Erkenntnis traf hier zusammen mit günstigen politischen Bedingungen, die entsprechende Forschung ermöglichten. Für diese politische Rahmung (und damit letztlich die Ausgestaltung der Förderlandschaft) war im Vorfeld beispielsweise der „Konstanzer Beschluss“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1997 ein wichtiger Markstein, war er doch sowohl Ausdruck als auch Katalysator einer „empirischen Wende“ in der Pädagogik (KMK, 1997). Die KMK bekannte sich in diesem Beschluss zur Entwicklung von Instrumenten der Qualitätssicherung in Schulen und bereitete einer stärker datengestützten Bildungspolitik den Weg – eine (umstrittene) Entwicklung, die ihren Ausdruck später in besagter Forschungsförderung auch für den Hochschulbereich fand bzw. noch findet (Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung/Schwerpunkt Wissenschafts- und Hochschulforschung; Bromme et al., 2014, S. 4). Seitdem haben die Forschungsaktivitäten deutlich zugenommen. Inzwischen entstehen in Deutschland wesentlich mehr Forschungsarbeiten im Feld der Hochschuldidaktik als noch in der jüngeren Vergangenheit.

2.2 Professionalisierung hochschuldidaktischer Praxis

Mindestens im selben Maße wie die hochschuldidaktische Forschung hat sich in den letzten Jahren die hochschuldidaktische Praxis entwickelt. Viele Einzelprojekte an den Hochschulen entstanden im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren. Daran anschließend sorgten weitere Förderprogramme – insbesondere der Qualitätspakt Lehre – für einen Boom der praxisorientierten Hochschuldidaktik in Deutschland: In der ersten Förderlinie des Qualitätspakts erhielten 186 Hochschulen eine Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die an all diesen Orten die Umsetzung konkreter hochschuldidaktischer Projekte (durch überwiegend neu eingestellte Personen) bedeutete.

Das Anwachsen der hochschuldidaktischen Gemeinschaft wurde von Beginn an auch durch intensive Diskussionen über das Selbstverständnis dieser Berufsgruppe begleitet. Betrachtet man diese Diskussionen rückblickend im Lichte der Evidenzbasierung, so fällt

auf, dass das Thema Wissenschaftlichkeit und Evidenz stets eine wichtige Rolle gespielt hat. Drei Beispiele können dies zeigen:

- *Hochschuldidaktik als Profession*: Angesichts der Professionalisierung der Hochschuldidaktik ist die Frage diskutiert worden, inwieweit Hochschuldidaktik als eigene Profession gelten kann. Zwar setzt eine Profession wohl nicht zwangsläufig wissenschaftliches Arbeiten oder einen gemeinsamen wissenschaftlichen Wissensbestand voraus. Speziell in der Hochschuldidaktik gingen die Frage nach dem Professionsstatus und die nach der Wissenschaftlichkeit aber stets Hand in Hand: Diskutiert wurde beispielsweise die „Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin“ und inwieweit das hochschuldidaktische Wissen „akademisiert“ werden könne und müsse (Urban & Stolz, 2013, S. 10; 13f.).
- *Hochschuldidaktik als Teil des third space*: Mit dem Begriff des *third space* wird das Tätigkeitsfeld bezeichnet, das zwischen den beiden klassischen Polen universitärer Aktivität – Wissenschaft und Verwaltung – verortet ist (Whitchurch, 2008). Anders als in der Wissenschaft stehen demnach im *third space* nicht Forschung und Lehre, sondern Servicetätigkeiten im Mittelpunkt; allerdings sind diese Servicetätigkeiten – anders als in der Verwaltung – durch eine besondere Nähe zur Wissenschaft gekennzeichnet und werden i.d.R. von Akademiker*innen ausgeübt. Als eines der Merkmale des *third space* wurde im hochschuldidaktischen Kontext diskutiert, ob nicht gerade auch das wissenschaftsbasierte Arbeiten ein Merkmal des *third space* ist (z.B. Salden, 2013, S. 34f.).
- *Hochschuldidaktik und Scholarship of Academic Development*: Abgeleitet aus der populären Idee eines *Scholarship of Teaching and Learning* (d.h. Lehrende beforschen niedrigschwellig ihre eigene Lehre, um sie so zu verbessern) leitete sich die Frage nach einem *Scholarship of Academic Development* (SoAD) ab. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, inwieweit Hochschuldidaktiker*innen (wie auch andere Angehörige des *third space*) ihre eigene Tätigkeit forschend begleiten und wissenschaftlich reflektieren sollten, um so die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern (Eggins & Macdonald, 2003).

Die Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung des eigenen Tuns und nach dem Stellenwert einer solchen Fundierung in der Praxis beschäftigt die hochschuldidaktische Gemeinschaft also schon eine ganze Weile und tritt so gesehen unter der Überschrift der „Evidenzbasierung“ nun nur in einer anderen Rahmung erneut auf den Plan.

2.3 Die aktuelle Rechtfertigungssituation

Ein wichtiger Grund dafür, dass das Thema Evidenz nun (wieder) an Dringlichkeit gewinnt, ist die spezielle Situation, in der sich die deutsche Hochschuldidaktik gegenwärtig befindet. Spätestens die Ausschreibung für eine erneute Qualitätspakt-Förderung 2015 hatte es für die Hochschulen notwendig gemacht, den Erfolg der bis dahin umgesetzten Maßnahmen zu belegen. Die darauffolgende Suche nach geeigneten Indikatoren z.B. in Form von Kennzahlen hat die Projekte vor Herausforderungen gestellt und Auftrieb für die Frage gegeben: Tun wir überhaupt das Richtige und wirken die Maßnahmen, die wir unterstützen? Diese Fragen werden weiter an Bedeutung gewinnen, wenn die zweite För-

derphase des Qualitätspakts im Jahr 2020 ausläuft. Dann werden es die Hochschulleitungen sein, die angesichts der Entscheidung über eine Verstetigung der hochschuldidaktischen Projekte möglichst handfeste Belege für deren Erfolg sehen wollen. Allein schon aus dieser Perspektive wächst das Interesse daran, entweder für eigene Aktivitäten die andernorts bewiesene Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen anführen zu können oder selbst Daten hervorzubringen, die den Erfolg eigener Projekte belegen.

Die Blüte hochschuldidaktischer Forschung, die Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis und die aktuelle Rechtfertigungssituation wirken also als drei Faktoren, die das Evidenz-Thema so populär und auch dringlich machen. Dabei verbinden sich nicht selten alle drei Faktoren, wie sich beispielsweise beim Qualitätspakt Lehre zeigt. Nicht nur wurden die Hochschulen – wie bereits erwähnt – für eine Fortsetzung der Förderungen aufgefordert, mithilfe von Daten die Erreichung ihrer Vorhabensziele zu belegen. Zugleich wurde ein Begleitforschungsprogramm zu den Qualitätspakt-Projekten aufgelegt, um „die evidenzbasierte Gestaltung von Studium und Lehrbedingungen voranzutreiben“ (<http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1622.php>).

3 Evidenzbasierung aus Forschungsperspektive

Ob evidenzbasiertes Handeln in der Hochschuldidaktik überhaupt möglich ist, stellt sich zunächst als Problem der Forschung dar. Drei kritische Punkte sind hier zu beachten: das Forschungsdesign im Allgemeinen, die Komplexität des Forschungsgegenstands „Lehre und Lernen“ sowie die Frage nach den angemessenen Methoden zur Evidenzgewinnung.

Zu den ersten beiden Fragen: Damit Evidenz als Antwort auf hochschuldidaktische Fragen erzeugt werden kann, müssen darauf abzielende Studien allgemeine Anforderungen an Forschungsdesigns erfüllen (z.B. angemessene Größe und Zusammensetzung der Stichprobe, Generalisierbarkeit von Ergebnissen usw.). Im Themenfeld Lehren und Lernen ergibt sich allerdings die zusätzliche Schwierigkeit, dass es sich beim Forschungsgegenstand häufig um besonders schwer zu erfassende Konstrukte handelt: „In einem so komplexen Gegenstandsbereich wie Lehr-/Lern-Prozessen in institutionell gerahmten Settings ist es (...) kaum möglich, spezifische Wirkungen im Sinne von Lerneffekten kausal einem bestimmten Lehrhandeln zuzuschreiben“ (Jütte, Walber, & Lobe, 2016, S. 97). Deutlich wird dies beispielsweise bei Versuchen, die Entwicklung der Studienabbruchquote auf einzelne hochschuldidaktische Projekte oder Maßnahmen einer Hochschule zurückzuführen. Denn Studienabbruch unterliegt so vielfältigen Einflussfaktoren innerhalb und außerhalb einer Institution, dass beispielsweise die Wirkung einer hochschuldidaktischen Intervention durch den starken Effekt einer hochschulpolitischen Maßnahme aufgehoben werden kann. So erlauben Einzelstudien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen häufig keine sehr weitreichenden Schlüsse, sondern nur Aufschluss über „die Wirkungen bestimmter Maßnahmen für eine bestimmte Zielgruppe in einem bestimmten Kontext unter bestimmten Rahmenbedingungen“ (Jütte et al., 2016, S. 97).

Und dennoch: Die Forschung über das Lehren und Lernen hat durchaus gezeigt, dass bestimmte Effekte an unterschiedlichen Hochschulen und somit in unterschiedlichen

Kontexten in ähnlicher oder gleicher Weise wiederkehren (z.B. Schulmeister & Metzger 2011). Zusätzlich hat sich auch bei der Replikation von Forschungsdesigns gezeigt, dass Effekte unter veränderten Umständen erneut beobachtet werden können (z.B. im Anschluss an Schulmeister & Metzger: Billerbeck, Fischer, Salden, & Wölbling, 2016). Nicht zuletzt zeigt sich in Metastudien zu hochschuldidaktischen Fragestellungen, dass Prinzipien mit allgemeinerer Gültigkeit aus Arbeiten unterschiedlicher Forscher*innen abgeleitet werden können (Schneider & Preckel, 2017; Meta-Studien sind methodisch allerdings durchaus umstritten, siehe z.B. Beelmann, 2014, S. 64 ff.).

Damit zum dritten problematischen Punkt aus Forschungsperspektive: Dass Evidenzbasierung als Grundsatz praktischen Handelns in den Bildungswissenschaften dennoch nicht unumstritten ist, hat seine Ursache wohl nicht zuletzt in der häufig orthodoxen Auslegung des Begriffs. „Evidenzbasierung“ steht dann stellvertretend für ein bestimmtes methodisches Paradigma der Pädagogik bzw. der Bildungsforschung, demzufolge Erkenntnisse über Wirkzusammenhänge vorrangig durch ganz bestimmte wissenschaftliche Methoden – randomisierte kontrollierte Studien und andere quantitative experimentelle Ansätze – hervorgebracht werden sollten (Bellmann & Müller, 2011, S. 15). In der Medizin, die ebenfalls (und schon seit längerer Zeit) mit dem Thema Evidenzbasierung beschäftigt ist, sind hier Hierarchisierungen von Evidenz üblich. Die höchsten Stufen stellen die genannten Methoden wie randomisierte bzw. Metastudien dar (z.B. Bromme et al., 2014, S. 12). Anders gesagt: Wissen, das aus bestimmter Forschung gewonnen wird, ist höherwertig als Wissen, das sich aus anderer Forschung ergibt. Spätestens hier beginnt – verständlicherweise – die wissenschaftliche Kontroverse, da eine so verstandene Evidenzbasierung für Methodenvielfalt bzw. Methodenkonkurrenz wenig Raum lässt und Forscher*innen aus den „falschen“ Methodenbereichen ihre Kompetenz und die Gültigkeit ihrer Forschungsergebnisse in Frage gestellt sehen.

Diese Kontroverse soll hier indes vernachlässigt werden, so dass als wichtiges Zwischenergebnis festzuhalten ist: Ja, es ist möglich, Evidenz zu hochschuldidaktischen Fragen zu erzeugen. Und umso mehr erscheint es fast zwingend, dass hochschuldidaktisches Handeln Evidenz berücksichtigt.

4 Evidenzbasierung aus Praxisperspektive

Die im vorstehenden Kapitel angesprochene Problematik der Methodenhierarchie stellt sich in ähnlicher Weise auch aus Perspektive hochschuldidaktischer Praktiker*innen. Hier geht es allerdings nicht um den Stellenwert und die Anwendung einer bestimmten Methode, die Übertragbarkeit von Ergebnissen oder Aspekte der theoretischen Rahmung, sondern um die Frage, ob Evidenz und Forschung das alleinige Maß für hochschuldidaktische (Beratungs-)Entscheidungen sein sollten. Konkreter: Welchen Stellenwert hat für die Lösung von Beratungsanliegen die Erfahrung, die Hochschuldidaktiker*innen aus der Berufspraxis mitbringen? Und welche Bedeutung haben Daten, die nicht im Rahmen von Forschungsdesigns erhoben worden sind, sondern beispielsweise in Form von Evaluationen?

Das Verhältnis von Erfahrung sowie von Daten, die nicht in einem wissenschaftlichen Prozess gewonnen wurden, zur wissenschaftlichen Evidenz kann entweder hierarchisch oder als Koexistenz betrachtet werden. Hierarchisch gesehen wären Beobachtung, Erfahrung, Evaluationsdaten und vergleichbare Daten niedrigere Formen von Evidenz. Bleibt man bei einem pyramidalen Aufbau, würden sie die untersten Stufen der Pyramide bilden – ganz unten Beobachtung und Erfahrung (als nicht oder wenig quantifizierte Daten, die zudem nicht systematisch erfasst wurden), darüber Evaluationen und nicht-wissenschaftliche Datenauswertungen.

Nimmt man dagegen koexistierende Sphären an, muss das Verhältnis anders gedacht werden. Für klinische Entscheidungen auf Grundlage medizinischer Evidenz hat Raspe (2007, S. 16) eine Visualisierung erstellt, die dies gut zum Ausdruck bringt. Hier werden drei Einflussbereiche auf die Entscheidung unterschieden: die wissenschaftliche Evidenz, die Patient*innenpräferenzen sowie der klinische Zustand bzw. die Situation der Patient*innen; quer dazu liegt die Ebene klinischer Erfahrung. Dieses Schema lässt sich auf die Hochschuldidaktik übertragen: Hier wären in einer Beratungssituation neben dem Wissen über wissenschaftliche Evidenz auch die Lehr-Lernüberzeugungen der Lehrperson sowie die Situation, in der sie sich befindet, zu beachten, wenn eine Empfehlung abgegeben wird. Wie diese ausfällt und welchem der Einflussfaktoren wie viel Gewicht zukommen soll, lässt sich nur aufgrund der eigenen Erfahrung der beratenden Person austarieren.

Fragen, die nach Evidenz verlangen, sind im hochschuldidaktischen Alltag ständig anzutreffen. Funktioniert eLearning wirklich? Ist es besser, Studierende in einer Veranstaltung mitschreiben zu lassen oder ihnen Folien vorab zum Ausdruck zur Verfügung zu stellen? Dies sind zwei von vielen Fragen, die sich im Rückgriff auf Forschung beantworten lassen. Nicht jede Situation wird eine umfangreiche Erschließung von Evidenz erlauben, doch lässt sich durchaus ein solches Vorgehen systematisch planen. Für den Ablauf einer solchen evidenzbasierten Beratung lassen sich wiederum Vorbilder in der evidenzbasierten Medizin finden. So empfiehlt beispielsweise das Deutsche Netzwerk Evidenzbasierte Medizin (2017) die Schrittfolge:

- aus einer Beratungsanfrage eine konkrete Frage ableiten
- die vorliegende Evidenz zu dieser Frage sichten
- die gesichtete Evidenz bewerten
- aufgrund der Bewertung eine Lösung der Beratungsfrage einleiten
- das Ergebnis evaluieren.

Problematisch mag hier bei Anwendung der vorgenannten Schrittfolge der Punkt „Bewertung von Evidenz“ sein, da nicht jede*r Hochschuldidaktiker*in beispielsweise im Umgang mit quantitativer Methodik geschult ist. Hier bleibt ggf. nur das Vertrauen in die jeweilige Forschungsarbeit. Für den Schulbereich ist zu diesem Problem durch das „Clearing House Unterricht“ der TU München ein interessanter Lösungsansatz initiiert worden, da das Clearing House seit 2017 daran arbeitet, für angehende Lehrer*innen Studien verständlich aufzubereiten und ihre Relevanz einzuschätzen (<https://www.clearinghouse.edu.tum.de/>). Auch für die Hochschuldidaktik wäre eine solche Institution ein Gewinn.

Evidenzbasierte hochschuldidaktische Praxis kann auch bedeuten, dass für Beratungszwecke selbst Evidenz generiert wird. Hier lässt sich beispielsweise auf den Einsatz der durch die „Zeitlast“-Studie (Schulmeister & Metzger, 2011) eingeführten Software zur Erhebung studentischer Workload verweisen, die inzwischen an unterschiedlichen Hochschulen für die Beratung von Lehrenden und insbesondere zur Studiengangentwicklung eingesetzt wird. Bei diesen Erhebungen tragen Studierende über (i.d.R.) ein Semester hinweg täglich und viertelstundengenau in einer Software ab, womit sie ihre Zeit verbringen. Diese Daten lassen hinterher sowohl für einen Studiengang als Ganzes als auch für einzelne Veranstaltungen recht konkrete didaktische Empfehlungen zu, beispielsweise zu ungewollten Belastungsspitzen oder zum Erfolg unterschiedlicher didaktischer Maßnahmen, die Studierende zum Lernen anregen oder nicht.

5 Fazit

Hochschuldidaktik agiert in einem wissenschaftlichen Umfeld – nicht ohne Grund wird auch von Wissenschaftsdidaktik gesprochen. Jenseits aller Definitions- und Hierarchiefragen, jenseits von den skizzierten Vorgeschichten und allen praktischen Einwänden erscheint es deswegen letztlich unerlässlich, dass Hochschuldidaktik auch selbst wissenschaftlich argumentiert und arbeitet. Zwar ergeben sich aus empirischen Befunden keine Handlungsanweisungen, „die Dozierende im Sinne von Kochrezepten nur abzuarbeiten bräuchten, um Lernerfolg zu garantieren“ (Schneider & Mustafic, 2015, S. 3). Ergänzt um die kluge Einschätzung einer Lehrperson und ihrer Situation können Hochschuldidaktiker*innen mit Hilfe von Evidenz aber sehr gute Empfehlungen zur Lösung didaktischer Probleme in der Wissenschaft geben.

Was selbstverständlich erscheint, ist es in der Praxis allerdings noch längst nicht immer. Evidenzbasiertes Arbeiten erfordert von den Mitarbeiter*innen in hochschuldidaktischen Einrichtungen nicht nur bestimmte Kompetenzen, sondern auch entsprechende Gelegenheiten und vor allem Zeit. Und ein letzter Aspekt: Nicht alle Lehrenden glauben daran, dass der Erfolg von Lehrhandeln sich evidenzbasiert erklären lässt. Auch hieran zu arbeiten kann Aufgabe einer Hochschuldidaktik sein, die durch Evidenzbasierung überzeugen möchte.

Zu Beginn dieses Artikels wurde darauf hingewiesen, dass Evidenz streng genommen in Daten besteht, denen als Hinweise und Belege eine bestimmte Funktion zur Begründung von Vermutungen, Hypothesen und Theorien zugewiesen wird. Abschließend soll hier noch einmal angeknüpft werden, indem auch auf die Bedeutung eben dieser Theoriebildung hingewiesen wird. Hier wird deutlich, dass unverbundene und vereinzelt Evidenz der Hochschuldidaktik letztlich weniger hilft als evidenzbasierte hochschuldidaktische Theorie. Diese mag auch in dem Fall aushelfen, dass für eine Fragestellung gar keine Evidenz vorliegt.

Literatur

- Beelmann, A. (2014). Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Suppl.)*, 17(4), 55-78.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà –vu? In J. Bellmann, & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9-32). Wiesbaden: VS Verlag.
- Billerbeck, K., Fischer, K., Salden, P., & Wölbling, I. (2016). Eine Zeitbudget-Erhebung als Baustein empirischer Studiengangsentwicklung im Wirtschaftsingenieurwesen. In G. Kamasch, H. Klaffke, & S. Knutzken (Hrsg.), *Technische Bildung im Spannungsfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung* (S. 63-70). Hamburg: IPW, TUHH.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Suppl.)*, 17 (3), 3-54.
- Deutsches Netzwerk Evidenzbasierte Medizin (2017). *Definitionen*. Verfügbar unter: <http://www.ebm-netzwerk.de/was-ist-ebm/grundbegriffe/definitionen/> [20.11.2017].
- Eggins, H., & Macdonald, R. (2003). *The scholarship of academic development*. Philadelphia: Open University Press.
- Jütte, W., Walber, M., & Lobe, C. (2016). Hochschulbezogenen Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung. In T. Brahm, J. Tobias, & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 83-99). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland* (Konstanzer Beschluss). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf [20.11.2017].
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 1, 92-105.
- Raspe, H. (2007). Theorie, Geschichte und Ethik der evidenzbasierten Medizin. In G. Jonitz, R. Kunz, G. Ollenschläger, & H. Raspe (Hrsg.), *Lehrbuch evidenzbasierte Medizin* (S. 15-29). 2., überarb. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Salden, P. (2013). Der third space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden, & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27-36). Hamburg: ZHW.
- Schneider, M., & Mustafic, M. (2015). *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). *Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses*. *Psychological Bulletin*.
- Schulmeister, R., & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster u.a.: Waxmann.
- Urban, D., & Stolz, K. (2013). Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung. In M. Barnat, S. Hofhues, A.

Kenneweg, M. Merkt, P. Salden, & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 9-26). Hamburg: ZHW.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of „third space“ professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

Autor

Dr. Peter Salden. Leiter des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland; Email: Peter.Salden@ruhr-uni-bochum.de



Zitiervorschlag: Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org