



Dossier Unididaktik 1/08

Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen

Inhalt

Einleitung	3
Definition und Begriffe	3
Klassifikation von Lernzielen	7
Funktionen und Wirkungen von Lernzielen	9
Formulieren von Lernzielen	12

Einleitung

Lernziele, d.h. die Orientierung an Lernergebnissen bzw. an im Lernprozess erworbenen Kompetenzen, sind ein wichtiges Gestaltungsmittel universitärer Lehre. Um an einer Universität ein hohes Niveau der Lehrqualität zu erreichen und zu halten, sind Lernziele unabdingbar. Sie unterstützen Curriculaentwicklerinnen und -entwickler beim Aufbau kohärenter Studiengänge, liefern Modulverantwortlichen Grundlagen zur Prüfung von Lernleistungen der Studierenden und dienen Dozierenden als Basis für die Planung ihrer Lehrveranstaltungen. Studierende profitieren ebenfalls von klaren Lernzielen, indem diese ihnen bei der Wahl eines Studienganges oder der Wahl von Modulen abzuschätzen helfen, was sie erwartet.

Das vorliegende Dossier hat zum Ziel, Lehrende an der Universität Zürich in kompakter Form über die wichtigsten Aspekte von Lernzielen zu informieren und für die damit zusammenhängenden Probleme zu sensibilisieren. Ausserdem gibt es praktische Hinweise zur Verwendung von Lernzielen auf verschiedenen Ausbildungsebenen.

Definition und Begriffe

In diesem Dossier Unididaktik ist von Lernzielen, nicht aber von Lehrzielen die Rede. Dies ist in der Ausrichtung des Zugangs auf das Lernen der Studierende begründet, die im Rahmen ihres Studiums spezifische Kompetenzen erwerben sollen.

Die Förderung von Kompetenzen wird europaweit als das Ziel jeglicher Studienprogramme bzw. Studiengänge formuliert (vgl. dazu auch TUNING-Komitee, 2006). Zentral ist in diesem Zusammenhang die Verbindung von Lernergebnissen, Kompetenzen und auf dem geschätzten Arbeitsaufwand basierenden ECTS-Punkten. Lernergebnisse (learning outcomes) sind Erklärungen darüber, was nach Abschluss des Lernens von den Lernenden erwartet wird, was diese wissen, verstehen oder demonstrieren können. Lernergebnisse spe-

zifizieren also die Anforderungen für die Erlangung der Kreditpunkte. So beschreibt auch Adam (2006), dass Lernergebnisse sozusagen an vorderster Front für die Verschiebung des Schwerpunktes vom «Lehren» zum «Lernen» stehen. «Lernergebnisse stellen nicht bloss ein isoliert eingesetztes Werkzeug auf der Ebene der Lehrplangestaltung dar, ... sondern sie sind der Grundstein der neuen Architektur der Bildungsreform» (Adam, 2006, S. 4).

Allerdings liegen zurzeit keine europaweite Vereinbarung über die genaue Bedeutung von «Lernergebnis» oder eine Definition des Begriffs vor. Die vorgebrachten Definitionen unterscheiden sich allerdings nur unwesentlich voneinander. Im Kern enthalten sie immer Aussagen darüber, was erfolgreiche Studierende erwartungsgemäss am Ende eines Moduls oder einer Lehrveranstaltung wissen, verstehen resp. tun sollen. Kurz: Welche Kompetenzen sie erworben haben.

Weinert (2001) definiert den Kompetenzbegriff wie folgt: Unter Kompetenzen versteht man «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (vgl. ebd., S. 27). Kompetenzen umfassen also unterschiedliche Facetten: Wissen und Können aber auch motivationale und / oder soziale Aspekte.

Dieser Kompetenzbegriff, der den Zusammenhang vom Erwerb kognitiver Fähigkeiten als auch Komponenten der Selbstregulation und motivationalen Orientierungen (vgl. dazu auch Klieme & Hartig, 2007, S. 21) betont, findet sich auch in der gängigen Definition von Lernzielen an der Universität Zürich.

«Lernziele beschreiben diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten resp. dasjenige Wissen und Können, welche(s) die Studierenden aufgrund einer abgeschlossenen Lerneinheit erwerben

sollen. Sie beschreiben also Kompetenzen, welche sich die Studierenden aneignen sollen» (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2008, S. 12).

Der Unterschied zwischen Lernergebnis und Lernziel ist ein gradueller: Lernergebnisse beschäftigen sich eher mit den Leistungen der Studierenden als mit den Absichten der Lehrenden. Im täglichen Gebrauch – und vor allem so, wie sich die Formulierung von Lernzielen an der Universität Zürich etabliert hat – werden aber auch Lernziele ergebnisorientiert formuliert, obwohl Ziele im Allgemeinen eher die Richtung und die Absichten aufzeigen. Auf die Verwendung des Begriffs «Lernergebnisse» bzw. «learning outcomes» wird deswegen nachfolgend verzichtet.

Da eine Lerneinheit das ganze Studienprogramm, ein Modul, eine Lehrveranstaltung oder einzelne Lektionen umfassen kann, gelten je nach Ausbildungsebene andere Bezeichnungen (vgl. Tabelle 1). Die Begriffe folgen einerseits den Vorgaben der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, andererseits versuchen sie aber auch, die gewachsenen Strukturen der UZH abzubilden und didaktische Unterscheidungen sinnvoll miteinzubeziehen.

Tabelle 1: Ebenen, Bezeichnungen und Klassifikationen

Ausbildungsebene	Bezeichnung	Klassifikation
Studiengang	Qualifikationsdeskriptoren	Richtziele
Studienprogramm (an der UZH auch Curriculum, an der PhF auch Fach genannt)	Qualifikationsziele (oder Studienziele)	Richtziele
Modul (bestehend aus einer oder mehreren Lehrveranstaltungen)	Modulziele	Grobziele
Lehrveranstaltung (Teil eines Moduls)	Veranstaltungsziele	Grobziele
Lektionen (Einzel- oder Doppelstunden)	Lektionsziele	Feinziele
Lektionsteile (einzelne Teilsequenzen einer Lektion)	Teilziele	Feinziele

Lernziele unterscheiden sich vor allem in ihrem Konkretisierungsgrad und ihrer Reichweite (Zeit, die es bis zum Erreichen eines bestimmten Ziels braucht). Die Reichweite wird demnach durch die Dauer der betreffenden Ausbildungseinheit definiert (Studiengang, Modul, Lehrveranstaltung oder eine einzelne Lektion). Mit abnehmender Reichweite nimmt der Konkretisierungsgrad der Lernziele zu. Wichtig ist auch, dass sich die Ziele jeder nachgeordneten Ebene an jenen der übergeordneten orientieren.

Klassifikation von Lernzielen

In formaler Hinsicht wird zwischen Richt-, Grob- und Feinzielen unterschieden, welche durch unterschiedliche Konkretisierungsgrade definiert sind.

- Richtziele sind relativ allgemeine, umfassende Ziele (z.B. «Förderung der Rechenfertigkeit»)
- Grobziele definieren konkretere, gegenstandsspezifischere Lernziele (z.B. «den ausgewählten Text verstehen»)
- Feinziele schliesslich drücken spezifische operationalisierte Ziele aus, die in einer bestimmten Lernsequenz erreicht werden sollen (z.B. «Sechs Fragen zum ausgewählten Text richtig beantworten können»).

Aus den 1960er Jahren stammen detaillierte Taxonomien (Bloom, 1973; Gagné, 1970), welche inhaltlich nach kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen unterscheiden. Diese Taxonomien illustrieren nun nicht den Konkretisierungsgrad von Lernzielen, sondern das Spektrum zwischen einem «oberflächenorientierten», auf die Reproduktion von Fakten ausgerichteten Lernen einerseits, und einem «tiefenorientierten» Lernen andererseits, das über Verstehen und Anwenden hinaus auf eine Kritikfähigkeit gegenüber dem eigenen Wissen und Können zielt (vgl. Flender, 2005, S. 185). Am bekanntesten ist sicher die von Bloom (1973) getroffene Unterscheidung der kognitiven Lernziele in sechs Komplexitätsstufen:

1. Kenntnisse: Wissen reproduzieren können
2. Verständnis: Wissen erläutern können
3. Anwendung: Wissen anwenden können
4. Analyse: Zusammenhänge analysieren können
5. Synthese: eigene Problemlösestrategien angeben können
6. Beurteilung: eigene Problemlösestrategien beurteilen können

Obwohl diese Klassifikation sich stark verbreitet hat, gab und gibt es auch Kritik daran. Die stärkste ist, dass die Taxonomie die Natur des Denkens und dessen Beziehung zum Lernen zu stark vereinfacht und die Struktur der sechs hierarchischen Lernzielstufen empirisch nicht bestätigt werden konnte (vgl. Marzano & Kendall, 2007, S. 8).

Im Dossier Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2007, S. 14) wird deswegen eine vereinfachte Taxonomie von Metzger und Nüesch (2004) vorgeschlagen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Taxonomiestufen kognitiver Prozesse – in Anlehnung an Metzger und Nüesch (2004)

Stufen	Merkmale
Wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> • Gelernte Informationen in einem veränderten Umfeld wieder erkennen • Gelernte Informationen unverändert reproduzieren (nennen, aufzählen, nachvollziehen, etc.)
Wissen und Anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Gelernte Informationen sinngemäss «abbilden»(beschreiben, erklären, interpretieren, begründen, etc.) • Gelernte Strukturen auf einen sprachlich neuartigen, strukturell gleichen Inhalt übertragen.
Probleme bearbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Einen Sachverhalt umfassend und systematisch untersuchen, wobei die dazu nötige Kriteriumsstruktur neu zu schaffen ist. • Einzelne Informationen zu einem neuartigen Ganzen verknüpfen. • Einen Sachverhalt umfassend und systematisch bewerten, wobei die dazu nötige Kriteriumsstruktur neu zu schaffen ist.

Diese Taxonomiestufen helfen sich klar zu werden, auf welchem Abstraktionsniveau sich die Studierenden «bewegen» sollen. Geht es um Fakten (auswendig)lernen oder eher darum einen Sachverhalt umfassend und systematisch zu untersuchen?

Für die Formulierung von Lernzielen auf Ebene der Module, Lehrveranstaltungen und einzelnen Lektionen werden nachfolgend konkrete Vorschläge unterbreitet.

Funktionen und Wirkungen von Lernzielen

Weshalb sollten Lehrende Lernziele formulieren? Einerseits können Lernziele eine Vielzahl von Funktionen erfüllen, andererseits wirken sich effektiv formulierte und klar kommunizierte Lernziele positiv auf den Lernprozess der Studierenden aus.

Funktionen

Lernziele erfüllen wichtige Funktionen im gesamten Bildungswesen (vgl. u.a. Anderson & Krathwohl, 2001; Biggs & Society for Research into Higher Education, 2003; Flender, 2005; Marzano & Kendall, 2007). Um welche Funktionen handelt es sich dabei auf universitärer Ebene?

Um diese Frage zu beantworten, muss sie zunächst im Sinne der Klassifizierung (siehe vorangehender Abschnitt) präzisiert werden: die Funktionen hängen zum überwiegenden Teil von der Ausbildungsebene ab, auf der sie formuliert werden. Die folgende Tabelle 3 zeigt eine Übersicht über die wichtigsten Funktionen von Lernzielen auf Modul-, Lehrveranstaltungs- und Lektionsebene.

Table 3: Funktionen von Lernzielen

Funktionen der Lernziele		
Ausbildungsebene	Modul	<ul style="list-style-type: none"> • Informieren Studierende über das Studienangebot (bzw. die Lernmöglichkeiten) • Bilden Leitlinien zur inhaltlichen und methodischen Planung des Moduls • Bilden Leitlinien zur inhaltlichen und methodischen Planung der einzelnen Veranstaltungen und des Leistungsnachweises • Erleichtern die Koordination und Kooperation der am Modul beteiligten Lehrenden • Schaffen einen Bezugsrahmen für die Formulierung von Lernzielen auf Veranstaltungs- und Lektionsebene
	Lehrveranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Informieren Studierende über die zu erwerbenden Kompetenzen • Motivieren Lehrende zum genauen Überlegen, welche Kompetenzen zu vermitteln sind • Schaffen die Grundlage zur Ausdifferenzierung der Modulziele auf Veranstaltungsebenen
	Lektion	<ul style="list-style-type: none"> • Informieren Studierende über Ziele der Lektion und fördern selbst gesteuertes und selbst kontrolliertes Lernen durch ausgewählte, auf die Kompetenzen bezogene Lehr-/Lernsettings • Aktivieren das Vorwissen der Studierenden zum Lektionsthema • Ermöglichen die Verständigung über die Lerninhalte (und die Lernprozesse?) zwischen Lehrenden und Studierenden • Bilden einen Bezugsrahmen für die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts durch die Lehrenden • Steuern die Informationsaufnahme und -verarbeitung durch die Studierenden (v.a. bei der Unterscheidung von wichtigen und weniger wichtigen Informationen) • Schaffen die Grundlage zur Sequenzierung der Lehrveranstaltungsziele

Wirkungen

Sinnvoll formulierte Lernziele, die den Lernenden klar kommuniziert und erläutert werden, fördern den Lernerfolg. Lernziele entfalten ihre positive Wirkung meistens indirekt: während sich z.B. die effektive Lernzeit direkt auf den Lernerfolg auswirkt, bringen klar formulierte Lernziele die Studierenden dazu, mehr Unterrichtszeit als eigentliche Lernzeit zu nutzen. Zudem erlauben klar formulierte Lernziele den Studierenden, sich gezielter mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen.

Ihr volles Förderpotenzial entfalten Lernziele im Unterricht jedoch erst, wenn die deklarierten Ziele, die Unterrichtsaktivitäten und die Überprüfung des Lernerfolgs miteinander kompatibel sind (Anderson & Krathwohl, 2001; Biggs & Society for Research into Higher Education, 2003). Das bedeutet für Dozentinnen und Dozenten, dass sie bei der Feinplanung ihrer Veranstaltungen von den Zielen, die sie erreichen und den Inhalten, die sie vermitteln wollen, ausgehen, und Form und Inhalte der Leistungsüberprüfung bereits mitdenken. Dabei sollten sie sich immer wieder die folgenden Leitfragen stellen:

- Sind die Lernziele so formuliert, dass sie für meine Studierenden klar sind, und dass sie meine Zielvorstellungen der zu erwerbenden Kompetenzen adäquat widerspiegeln?
- Schafft mein Unterrichtsdesign (Struktur, Methodik, Sozialformen) die geeigneten Voraussetzungen für die Studierenden, die gesetzten Ziele zu erreichen bzw. ihre Kompetenzen zu erweitern?
- Sind Inhalt und Form meiner Leistungskontrolle so gewählt, dass sie jene Kompetenzen überprüfen, die in der Lernzielformulierung abgebildet werden?

Auf diese Weise läuft ein kognitiver Prozess ab, in dessen Verlauf die Dimensionen Lernziele, Unterrichtsaktivitäten und Leistungsüberprüfung aufeinander bezogen sind und zusehends kohärenter werden. Je höher diese Übereinstimmung («Alignment») ist, desto grösser ist das lernfördernde und kompetenzerweiternde Potenzial der Veranstaltung (vgl. dazu auch Reeves, 2006).

Formulieren von Lernzielen

Damit Lernziele die im letzten Abschnitt genannten Funktionen erfüllen und ihre lernfördernde Wirkung entfalten können, müssen sie nach bestimmten Grundsätzen formuliert und den Studierenden kommuniziert werden. Auch die Lehrenden profitieren von diesem Vorgehen: Sie verschaffen sich durch die präzise Formulierung der Ziele Klarheit über ihre Intentionen, die ihr Handeln bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts steuern. Ohne klare Formulierung bleiben viele Lernziele der Lehrenden implizit und somit der Reflexion unzugänglich und können nur beschränkt als Instrument zur Gestaltung einer effektiven Lernumgebung genutzt werden.

Formulierungsgrundsätze

Gemäss den Grundsätzen der Bologna-Reform sind Lernziele auf Modul- und Veranstaltungsebene in Form von Kompetenzziele zu formulieren (vgl. www.studienreform.uzh.ch). Da Kompetenzen ein Handlungspotenzial eines Individuums in einer bestimmten Situation ausdrücken, müssen sie zwei Elemente enthalten: eine inhaltliche und eine prozessuale Komponente. Letzteres gilt auch für Lernziele auf Lektionsebene.

Die Inhaltskomponente beschreibt den Gegenstand, auf den sich die Kompetenz bezieht; die Prozesskomponente nennt entweder eine beobachtbare Handlung, die Lernende potenziell ausführen sollen oder einen nicht beobachtbaren Vorgang, der bei Lernenden ablaufen soll. Der Präzisionsgrad des Inhalts und der Konkretisierungsgrad des Prozesses hängen vom Bildungsniveau ab, auf dem das Ziel formuliert wird: Je höher die Ausbildungsebene, desto höher ist der Abstrahierungsgrad und desto grösser ist die Reichweite der Ziele bzw. der erwarteten Kompetenzen.

Grundsätzlich müssen Modulziele im elektronischen Vorlesungsverzeichnis der UZH (VVZ) publiziert werden. Modulziele (bzw. Veranstaltungsziele) werden auf mittlerer Konkretisierungsebene formuliert und zeichnen sich durch eine mittlere Reichweite aus. Lektionsziele sind konkret formuliert und leisten einen Beitrag zum Erreichen der Veranstaltungs- bzw. Modulziele.

Es folgen zwei Beispiele für Lernzielformulierungen auf verschiedenen Ausbildungsebenen.

1. Beispiel: Rechtswissenschaftliche Fakultät

Das Modul «Privatrecht II» besteht aus einer Vorlesung und einer Übung. Es erstreckt sich über zwei Semester

Tabelle 4: Lernzielbeispiel aus der Rechtswissenschaftlichen Fakultät

Ausbildungsebene	Lernziele	Stufe
Modul	Die Studierenden sind fähig, konkrete Fälle aus den Bereichen des Personenrechts, des Familienrechts und des Haftpflichtrechts einer Lösung zuzuführen.	Probleme bearbeiten
Veranstaltung: Vorlesung Personenrecht	Die Studierenden sind in der Lage, die erworbenen Kenntnisse in den Bereichen des Personenrechts, des Familienrechts und des Haftpflichtrechts auf konkrete und komplexe Fälle anzuwenden.	Wissen und Anwenden
Lektion	Die Studierenden können die Bestimmungen zur Rechtsfähigkeit von natürlichen Personen auf einfache konkrete Fälle anwenden.	Wissen und Anwenden

2. Beispiel: Fach Geschichte

In diesem Fall besteht das Modul aus nur einer Veranstaltung: einem Seminar auf Bachelorstufe. Das Thema lautet «Politische Bündnisse im Mittelalter».

Tabelle 5: Lernzielbeispiel aus dem Fach Geschichte

Ausbildungsebene	Lernziele	Stufe
Modul bzw. Veranstaltung	Die Studierenden sind in der Lage, die Wirkungskraft eines Bündnisses in der mittelalterlichen Politik einzuschätzen.	Probleme bearbeiten
Lektion	Die Studierenden sind in der Lage, Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Lombardischen und des Rheinischen Bundes zu eruieren und daraus Vergleichskriterien allgemeiner Geltung abzuleiten.	Wissen und Anwenden

Die beiden Beispiele illustrieren sowohl die Funktionen und den Konkretisierungsgrad von Lernzielen auf verschiedenen Ausbildungsebenen, als auch die Zuordnung von Lernzielen zu den Taxonomiestufen von Metzger und Nüesch (2004.)

Während das Modulziel eine allgemeine Kompetenz auf einer mittleren Abstraktionsebene formuliert, beschreibt das Lektionsziel eine wesentlich konkretere und präzisere Fähigkeit als einen notwendigen Handlungsschritt zum Aufbau der übergeordneten Kompetenz.

Weitere Beispiele finden Sie in den Merkblättern zur Lernzielformulierung der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (www.afh.uzh.ch).

Es genügt aber nicht, Lernziele wirkungsvoll zu formulieren und den Lernenden mitzu-

teilen: jene müssen auch im Sinne ihrer Bedeutung und dem Nutzen in verschiedenen Kontexten – nicht zuletzt bezogen auf das lernende Individuum – von den Lehrenden erläutert werden. Dafür eignet sich speziell die Präsenzveranstaltung: die Lernziele können einerseits direkt erläutert und diskutiert werden, andererseits können Lehrende den Bezug zu den Zielen während der Lektion immer wieder herstellen, was den Lernprozess bei den Studierenden unterstützt.

Lernziele, die nach den in diesem Dossier ausgeführten Prinzipien formuliert sind, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Qualität von studentischen Lernprozessen. Der Aufwand, der damit für Lehrende verbunden ist, mag auf den ersten Blick gross erscheinen. Er lohnt sich jedoch, da gut formulierte Lernziele sowohl für Lehrende (hinsichtlich Planung und Durchführung von Veranstaltungen sowie von Leistungsüberprüfungen) als auch für Studierende (hinsichtlich der Qualität von Lernprozessen) einen grossen Gewinn darstellen.

Literatur:

- Adam, S. (2006). Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes) - eine Einführung. Handbuch Qualitätssicherung, D 1.6: 1-24.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2007). Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Verfügbar unter: <http://afh.uzh.ch> [Stand: 01.07.2007].
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008). Modulplanung (Heft 3: Lernziele). Verfügbar unter: www.afh.uzh.ch [Stand: 01.07.2008].
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Review of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Biggs, J. B. & Society for Research into Higher Education. (2003). Teaching for quality learning at university what the student does (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Flender, J. (2005). Didaktik der Hochschulen verstehen. In T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen (S. 170-205). Rinteln: Merkur Verlag.
- Gagné, R. M. (1970). Die Bedingungen des menschlichen Lernens (2. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Bd. Sonderheft 8, S. 11-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). The new taxonomy of educational objectives (2. ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hoch-

schulen. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2 (4), 294-309.

TUNING-Komitee. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Verfügbar unter: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> [Stand: 18.01.2008].

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz.

du – dossier unididaktik ist eine Publikation der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. Sie erscheint in unregelmässigen Abständen zwei bis vier Mal pro Jahr. Die Themenhefte von du – dossier unididaktik wollen die an der Universität Zürich in der Lehre engagierten Personen mit hochschuldidaktischen Methoden vertraut machen und sie ermuntern, diese in ihren eigenen Lehrveranstaltungen auszuprobieren. Weil Studierende Inhalte besser verstehen, wenn das Lernen bewusst gestaltet wird, gibt du – dossier unididaktik den Lehrenden begründete Anregungen, wie sie in der Praxis studentisches Lernen fördern können.

Universität Zürich
Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
Hirschengraben 84, 8001 Zürich

<http://www.afh.uzh.ch>
info@afh.uzh.ch
ISSN 1662-579X