



Universität Zürich



Universitätsstudium und Kompetenzvermittlung II – Praxis

Dr. Thomas Hildbrand

Leiter Bereich Lehre, Universität Zürich

«Bologna – Zurück an den Start?»

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft

11.–12. Juni 2010, Baden bei Wien



Übersicht

1. Annäherung
2. Empirische Befunde 1
3. Empirische Befunde 2
4. Vorbereitende Überlegungen
5. Praktische Modelle
6. Thesen
7. Information und Quellennachweise



Universität Zürich



1 Annäherung



Begriffliche Klärung



Titel: «Universitätsstudium und Kompetenzvermittlung II – Praxis»

Welche Praxis?

- Praxis der Vermittlung
- Praxis der Implementierung von Kompetenzvermittlung im Universitätsstudium

Welche Kompetenz? Wessen Kompetenz?

- Fachkompetenzen
- Schlüsselkompetenzen / überfachliche Kompetenzen
- Kompetenz der Studentinnen und Studenten
- Kompetenz der Vermittelnden (Lehrpersonen)
- Kompetenz der Absolventinnen und Absolventen
- Kompetenz der Fakultäten und Universitäten

Kompetenz: Vermittlung oder Erwerb?

- **Universitätsstudium** und/oder **Kompetenzvermittlung**
- Vermittlung und Studieren? Oder Vermitteln beim Kompetenzerwerb?
- **Erwerb von Kompetenzen im Rahmen eines Universitätsstudiums**
- **Unterstützungsangebote zum Kompetenzerwerb** (anstatt Kompetenzvermittlung)



Fokus der Bologna-Reform

System vergleichbarer Qualifikationen

- Dublin Deskriptoren
- Europäischer Qualifikationsrahmen / Nationale Qualifikationsrahmen

Employability

- «Abschluss relevant für den Arbeitsmarkt»
- Dublin Deskriptoren mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen
- Überfachliche Kompetenzen: Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz

Learning Outcomes

- Learning Outcomes des Studiums / der Studienstufe
- Learning Outcomes des einzelnen Studienelements (Modul)

Die Bologna-Reform fokussiert

- Studium und Studienelement (Modul)
- Angebote zum Erwerb von Kompetenzen (Studierenden orientiert / student centered)
- fachliche und überfachliche Inhalte und Kompetenzen



Universität Zürich



2 Empirische Befunde 1: Charakteristika der Studienangebote



Situation vor der Bologna-Deklaration

Charakteristika der Studienangebote (in der Schweiz)

- Studienziele sind durch allgemeine fachliche Inhalte umschrieben.
- Curriculare Gliederung unterscheidet zwischen Grund-/Hauptstudium und Pflicht-/Wahl-Veranstaltungen.
- Prüfungen sind umfassende Zwischen- und Abschlussprüfungen.
- Inhalte sind mehrheitlich fachlich, überfachliche Elemente sind exotische Ausnahmen.

Charakteristika der Studienangebote (in Europa)

- Keine Konvergenz der Studienangebotsstrukturen z.B. hin zu einem 3-5-8-Modell.

Quellen

- Hildbrand/Jermann/Tremp, Curricula an Schweizer Hochschulen, 2000
- Trends in Learning Structures in Higher Education, 1999



Situation um 2006/2008

Charakteristika der Studienangebote (in der Schweiz)

- Bologna-Fragestellungen und zentrale Strukturelemente sind bekannt und vorhanden.
- Potenziale der Modularisierung werden noch zu wenig genutzt.
- Curricula-Konzeptionen orientieren sich erst vereinzelt systematisch an den Lernprozessen der Studierenden und an den von ihnen zu erwerbenden Kompetenzen.

Charakteristika der Studienangebote (in Europa)

- Studienstufung setzt sich mehr und mehr durch.
- Employability wird zunehmend zu einem Thema, doch erachten weiterhin viele Universitäten den Master als universitären Hauptabschluss.
- Es ist eine Tendenz feststellbar zu mehr Konzeptionen von Modularisierung, Learning Outcomes und Studierenden orientierter Lehre.

Studienangebote in Österreich (Merkmal «berufliche Relevanz des Bachelor»)

- Herausforderungen sind erkannt und werden bearbeitet.
- Vielzahl interessanter Ansätze, keine eindeutigen Anzeichen, wie das neue Paradigma auch zu neuen Denkweisen über die berufliche Relevanz der Qualifikation führt.
- Keine ausgeprägte Priorisierung bestimmter Dimensionen, wie berufliche Relevanz im Bachelor-Studium realisiert werden könnte.

Quellen

- Hildbrand/Tremp/Jäger/Tückmantel, Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen, 2008
- Teichler/Hildbrand, Analyse der Entwicklung und Umsetzung von Bachelor-Studien hinsichtlich der beruflichen Relevanz
- Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, Brüssel 2010



Fazit: Empirische Befunde 1

- Die Zielsetzungen und Strukturelemente der Bologna-Reform sind bekannt und implementiert.
- Die konsequente Orientierung der Studiengänge an Kompetenzen und an den Studierenden ist mehrheitlich noch nicht umgesetzt.



3 Empirische Befunde 2: Analysen zum Kompetenzerwerb



Befragungen

Arten von Befragungen

- Absolventenbefragungen
- Hochschulrankings
- Arbeitgeberbefragungen
- *Studierendenbefragungen*

Inhalte der Befragungen

- Passung Studium – berufliche Tätigkeit wird abgefragt über «Relevanz des Studienfachs für berufliche Tätigkeit».
- Kompetenzen werden abgefragt auf der Skala «Wichtigkeit im Studium» vs. «Wichtigkeit in der aktuellen beruflichen Tätigkeit».
- Darstellung erfolgt differenziert nach Fachbereichen und Hochschultyp, bei universitätseigenen Befragungen auch nach Fach / Studienprogramm.
- *Studierendenbefragungen* fokussieren auf Lehrqualität und Passung Lehrinhalte / Prüfungsinhalte; die Passung der erworbenen Kompetenzen zum Kompetenzprofil in der beruflichen Tätigkeit kann nicht erfragt werden.

Resultate zu Kompetenzen

- Aussagen zur Passung des Kompetenzprofils (im Studium erworben – im Beruf verlangt) erfolgen nach Fachrichtungen und entlang der Trennlinie fachlich/überfachlich.
- Beobachtungen mit Defiziten bei den überfachlichen Kompetenzen sind relativ häufig.



Qualitätssicherung

Standards und Prozesse des Qualitätsmanagements sind grossmehrheitlich eingeführt:

- Systematische Evaluationen von Organisationen und Organisationseinheiten
- Akkreditierungsprozesse
- Instrumente der Qualitätssicherung in der Lehre
- Instrumente der Förderung guter Lehre
- Angebote der didaktischen Weiterbildung
- Usw.

Frage:

Sind diese Standards und Prozesse aber auch auf Fragen des Kompetenzerwerbs hin ausgelegt?



Theoretische Modelle

- Vielfältige Definitionen (und Theorien) von Kompetenzen
- Anspruchsvolle Methodik der Kompetenzmessung



Fazit: Empirische Befunde 2

- Befragungen können auf der Basis subjektiver Einschätzungen Aussagen machen zur Passung zwischen den im Studium erworbenen und den im Beruf verlangten Kompetenzen.
- Diese Aussagen können i.d.R. für Fachbereiche und Hochschultypen differenziert werden; Studienangebote einzelner Universitäten sind nicht erkennbar.
- Bei den Kompetenzen wird i.d.R. zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen differenziert.
- Die überfachlichen Kompetenzen werden i.d.R. noch weiter ausdifferenziert, z.B. in Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz.
- Die theoretischen Modelle und die realen Schwierigkeiten der Kompetenzmessung erschweren den «Laien» den Zugang und die kompetente Anwendung (sic!).



Zwischenfazit

- In den übergreifenden Analysen zu den Studienangeboten wird die Kompetenzorientierung in den Studiengängen als noch nicht erreichtes Desiderat stark hervorgehoben.
- In den auf Kompetenzerwerb und Kompetenzanforderungen abzielenden Analysen sind i.d.R. nur relativ allgemeine Aussagen zu Fachbereichen und Kompetenzbereichen möglich.
- Defizite in der Passung werden vor allem bei den überfachlichen Kompetenzen festgestellt.
- Die fachlichen Kompetenzen werden nur pauschal untersucht.
- Eine kompetente Anwendung eines kompetenzorientierten Curriculum-Designs ist anspruchsvoll.

Wenn diese Beobachtungen zutreffend sind, stellt sich folgende Frage:

- Können Kompetenzen bei der Konzeption von Studienangeboten besser berücksichtigt werden? Wenn ja, wie? Und wenn ja, von wem?



4 Vorbereitende Überlegungen



Basis

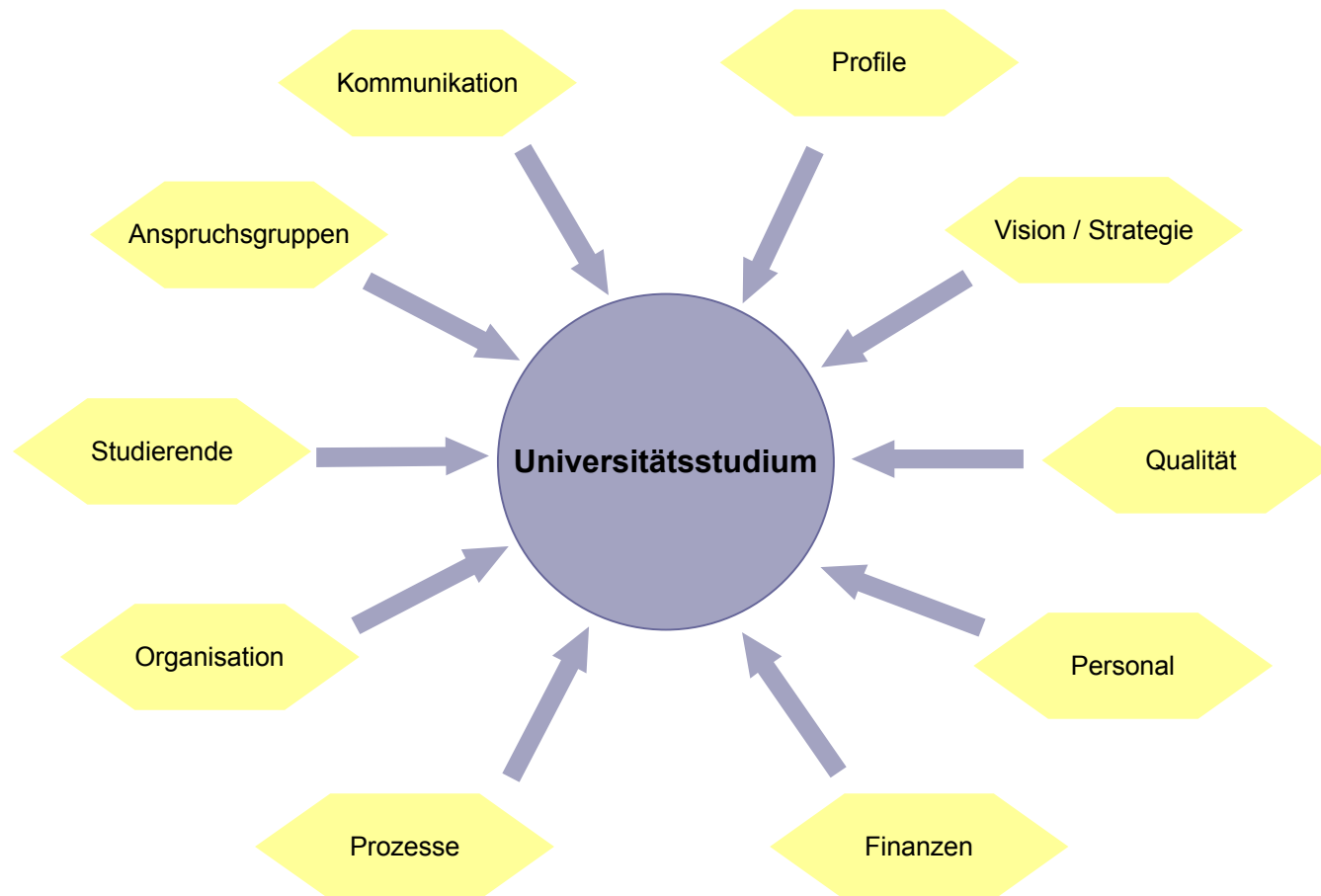
Die Überlegungen basieren ohne weitere Quellenangabe auf folgenden Informationen:

- Analyse ausgewählter Studiengänge an Schweizer Universitäten
- Praktische Erfahrungen an der Universität Zürich (Hochschuldidaktik und Studienreform-Stelle)
- Erfahrungen aus Tuning und Trends
- Punktueller Einblick in die Studienangebote österreichischer Universitäten
- Ergebnisse verschiedener Einzelanalysen



Kompetenzerwerb im Rahmen eines Universitätsstudiums

Beeinflussende Faktoren

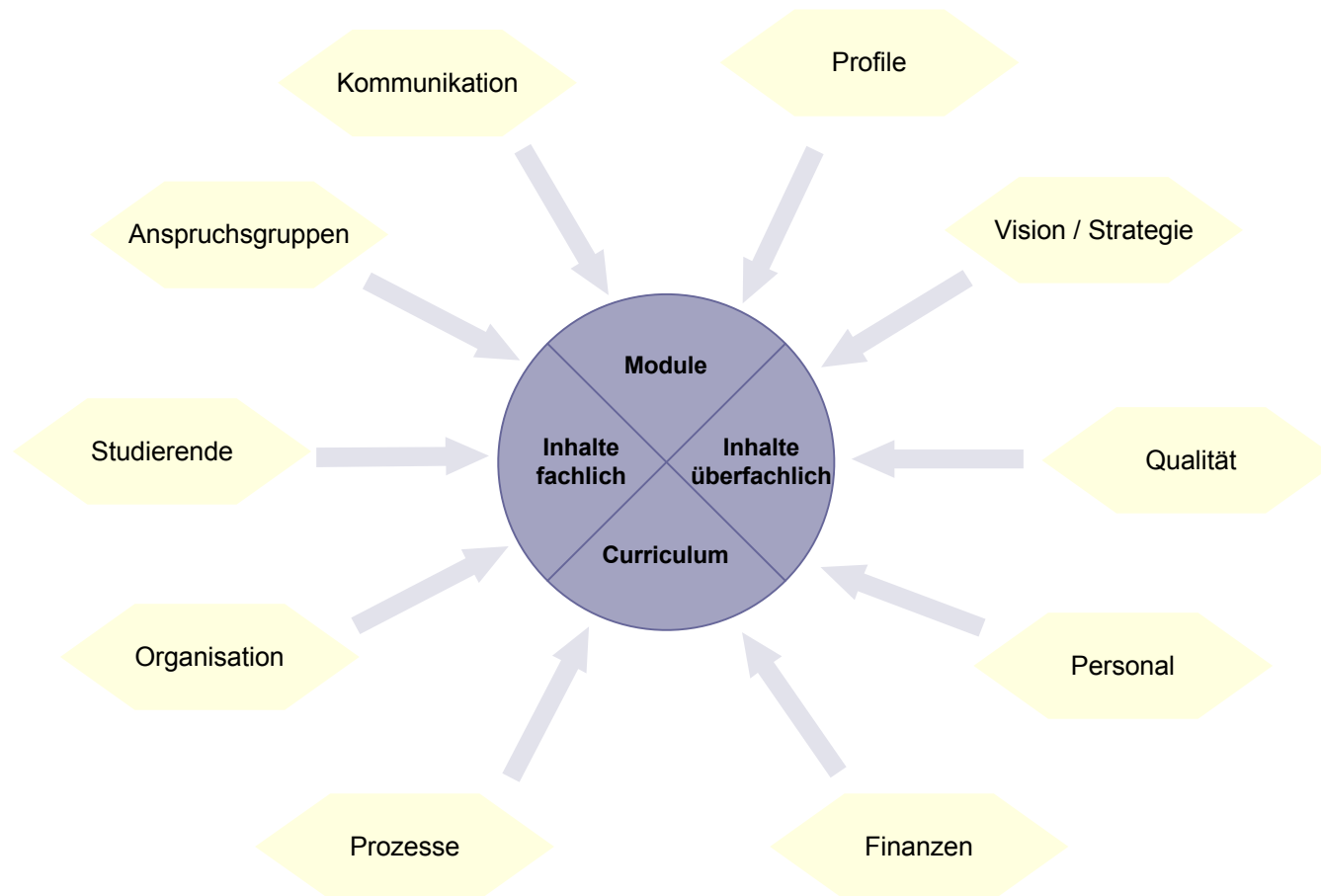




Kompetenzerwerb im Rahmen eines Universitätsstudiums



Beeinflussende Faktoren und konzeptioneller Kern





Studium und Kompetenz



Absolventin / Absolvent = \sum (Studium + Erfahrung + Individuum)

+ Studium, u.a.:

- Fachinhalte und überfachliche Inhalte
- Vermittlung und Lehren als unterstützendes Angebot
- Selbststudium, Lernen und Prüfungen

+ Erfahrung, u.a.:

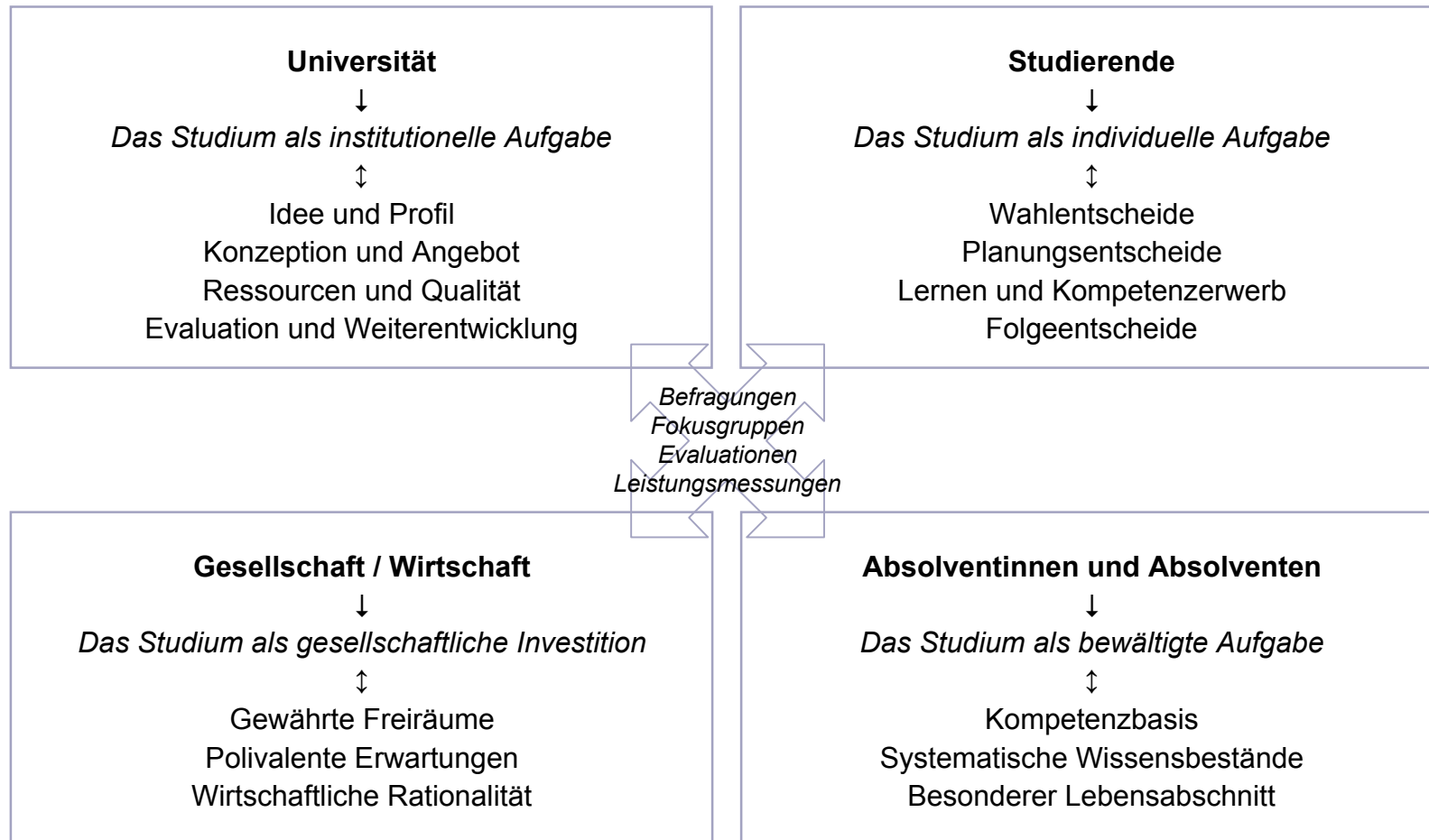
- Universität als Studien-, Forschungs-, Arbeits- und Lebensumgebung
- Praktika und Erwerbstätigkeit
- Familie und Familienpflichten
- Teamerfahrungen, Rollenmodelle

+ Individuelle (Prä)dispositionen, u.a.:

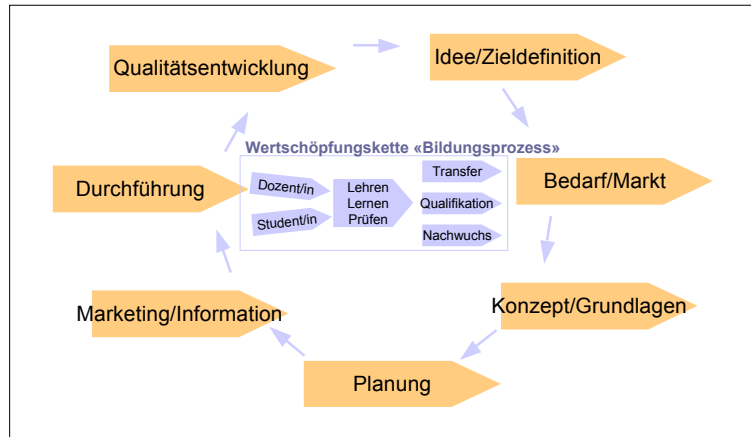
- Lernkapazitäten
- Aufmerksamkeitsfähigkeit



Vier Perspektiven auf ein Universitätsstudium



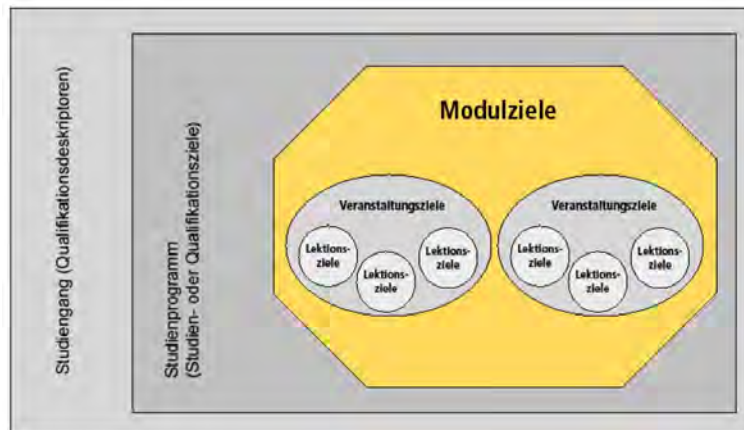
Curriculum-Entwicklungsprozess



Basisideen

- Konzeption, Entwicklung, Realisierung und Weiterentwicklung eines Studiengangs sind systematisch aufeinander folgende Prozessschritte.
- Den Studierenden wird ein Angebot zum Erwerb einer Qualifikation bereitgestellt, dessen Anforderungen und Qualitätsmerkmale zielgerichtet umschrieben werden.
- Der Beitrag der verschiedenen Wissensträger innerhalb und ausserhalb der Institution zu dieser Qualifikation ist über den ganzen Studienprozess abgestimmt.
- Die Rollen der Anspruchsgruppen sowohl im Prozess der Curriculumsentwicklung als auch während der Durchführung des Studiums sind transparent definiert.

Module und Kompetenzen



Charakteristika

- Inhaltlich und zeitlich abgeschlossen Lerneinheit
- Ein Modul ist definiert als Teilqualifikation im Rahmen einer Gesamtqualifikation eines gesamten Studiengangs.
- Ein Modul muss qualitativ (Lernziele, Inhalte) und quantitativ (ECTS-Credits, Workload) beschreibbar sowie bewertbar (Leistungsnachweis) sein.
- Die Modulkonzeption erfolgt nach Leitfragen wie:
 - Vorwissen / Vorhandene Kompetenzen
 - Erwerbbarer Kompetenzen
 - Wissensinhalte
 - Angemessene Veranstaltungsformate
 - Den erworbenen Kompetenzen angemessene Art der Leistungsüberprüfung
- Lernzielbeschreibungen sollen ihrer Reichweite entsprechend konkret sein, d.h. Modulziele sind konkreter, Studienprogrammziele umfassender und weniger konkret.



Module und Leistungsnachweise

Leistungsnachweis	Fachkompetenzen	Überfachliche Kompetenzen		
		Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Schriftliche Prüfungen	xx	x		
Mündliche Prüfungen	xx	x		
Referate / mündliche Präsentationen	xx	x	x ¹	x
Schriftliche Arbeiten	xx	x	x ¹	x
Posterpräsentationen	xx	x	x ¹	x
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten	xx	x	x ¹	x
Studientagebücher / Lernjournale	xx	x		x
Portfolios	xx	x		x
Protokolle	xx	x		
Gruppenprüfungen	xx	x	x	
Parcours (z.B. OSCE)	xx	x		
Forumsbeiträge	xx	x		x
Gruppenpuzzle	xx	x	x	x
E-Assessment	xx	x		x ²

Merkmale

- Leistungsnachweise sind formalisierte und dokumentierte Überprüfungen des Erreichens der vorgängig definierten Lernziele.
- Die verschiedenen Kompetenzen können mit je verschiedenen Formen der Leistungsnachweise besser oder weniger gut überprüft werden.
- Die Leistungsnachweise können gestaffelt oder zum Ende des Moduls erfolgen.
- Bei der Wahl der den Kompetenzen angemessenen Form der Leistungsnachweise helfen Fragen wie:
 - Überprüft die gewählte Form die gesetzten Lernziele?
 - Ermöglicht die gewählte Form den Nachweis der angestrebten Kompetenz?
 - Können die Studierende die erworbenen Kompetenzen in zeitlich gestaffelten Leistungsnachweisen oder in Leistungsnachweisen am Ende des Moduls besser nachweisen?



Universität Zürich



5 Praktische Modelle für die Konzipierung von Universitätsstudium und Kompetenzerwerb

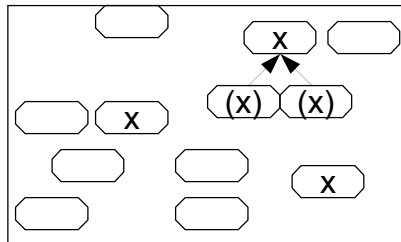
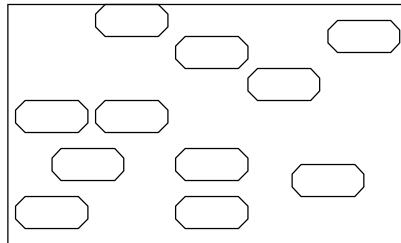


Modell-Überblick

1. Modularisierungsmodell
2. Lehrgangsmodell
3. Studieneingangsphase
4. Tuning-Ansatz



Modularisierungsmodell



Merkmale

- Jedes Modul steht für sich und ist gleichzeitig Teil eines grösseren Ganzen.
- Die Absolvierung der Module erfolgt in freier Wahl; für einzelne Module kann Pflicht, Wahlpflicht oder Voraussetzung definiert sein.
- Die Gesamtqualifikation ergibt sich additiv. Die Integration der einzelnen Kompetenzen realisiert sich in der Absolventin, im Absolventen.
- Die Gesamtheit der erworbenen Kompetenzen ist modulweise dokumentiert.

Beobachtete Realisierungen

- Die grosse Mehrheit solcher Modelle versieht die Module mit einordnenden Regelkriterien (Studienjahr, Pflicht, Wahlpflicht, Voraussetzung usw.).
- Überfachliche Kompetenzen werden dann sichtbar, wenn sie in spezialisierte Module «ausgelagert» werden.



Modularisierungsmodell und Kompetenzen

Stärken

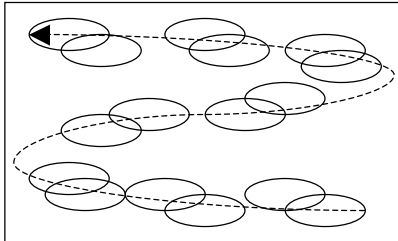
- Lehr-/Lernprozesse können kohärent ausgestaltet und gut auf die Prüfungsformen abgestimmt werden.
- Die vermittelten Kompetenzen lassen sich prägnant definieren.
- Mit differenzierten Prüfungsformen lassen sich die erworbenen Kompetenzen differenziert verifizieren.
- Die einzelnen Module können unterschiedlich ausgerichtet sein: fachlich, überfachlich oder integriert fachlich/überfachlich.

Schwächen

- Die kohärente Kombination der absolvierten Module muss entweder geregelt werden oder bleibt den Studierenden mit einiger Zufälligkeit überlassen.
- Hohe Anforderungen an die studentische Planungskompetenz.
- Um das Wahlpotenzial eines modularisierten Curriculums für die Studierenden voll zur Wirkung zu bringen, sind umfangreiche und komplexe Abstimmungsprozesse unter den Dozierenden und den Programmverantwortlichen erforderlich.



Lehrgangmodell



Merkmale

- Die einzelnen Module (oder auch Lehrveranstaltungen und Prüfungen) werden entlang eines institutionell vordefinierten Pfades absolviert.
- Die Wahlmöglichkeiten zwischen mehreren Modulen erlauben höchstens eine marginale Profilbildung, die sich nicht in einer spezialisierten Abschlussqualifikation ausdrückt.

Beobachtete Realisierungen

- Das Lehrgangmodell wird meistens «unbewusst» angewendet, indem ein modularisiertes System mit eindeutigen Pfadregeln überformt wird.
- Fächer mit grossem Pflichtstoff und eher geringen Personalressourcen tendieren zum Lehrgangmodell.



Lehrgangmodell und Kompetenzen

Stärken

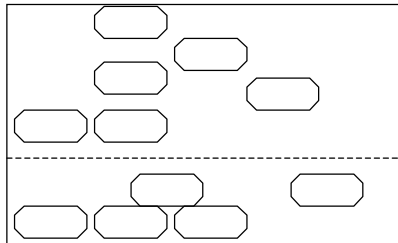
- Der Erwerb der erforderlichen Kompetenzen kann aufbauend geplant und absolviert werden.
- Die verschiedenen Kompetenzen lassen sich den einzelnen Lernschritten zuweisen.
- Nach erfolgter Definition des Curriculums besteht nur noch wenig Abstimmungsbedarf zwischen den verschiedenen Anbietern der einzelnen Lerneinheiten.

Schwächen

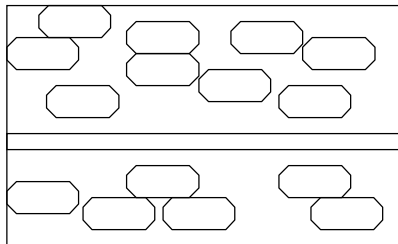
- Im Lehrgangmodell finden sich ausser am Anfang und am Ende kaum Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten.
- Anrechnung von andernorts erworbenen Kompetenzen ist erschwert, da diese passgenau sein müssen.



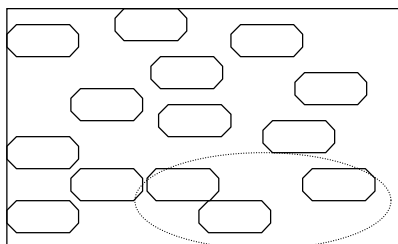
Modelle für die Studieneingangsphase



Stufenwechsel erst nach vollständiger Absolvierung aller Module der Einstiegsphase möglich.



Stufenwechsel erst nach vollständiger Absolvierung aller Module der Einstiegsphase und zusätzlicher Zwischenprüfung möglich.



Stufenwechsel nach vollständiger Absolvierung ausgewählter Module der Einstiegsphase möglich.

Merkmale

- Das Curriculum ist in verschiedene Phasen gegliedert, solche mit deutlicher Lehrgangcharakteristik und solche mit klarer Modularisierung.
- Der Wechsel von der einen in die andere Phase kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein, durch selektive Prüfungen oder durch Teildurchlässigkeit.

Beobachtete Realisierungen

- Erstes Studienjahr relativ häufig als eigene Phase mit Selektionsfunktion (Eignung/Neigung) definiert (Assessment).
- Die Funktion des Heranführens an die Anforderungen des Studiums (und der Erwerb der entsprechenden Kompetenzen) ist weniger häufig vorgesehen.
- Vermittlung von fachlichem Basiswissen und (wenigen) überfachlichen Kompetenzen.



Modelle für die Studieneingangsphase

Stärken

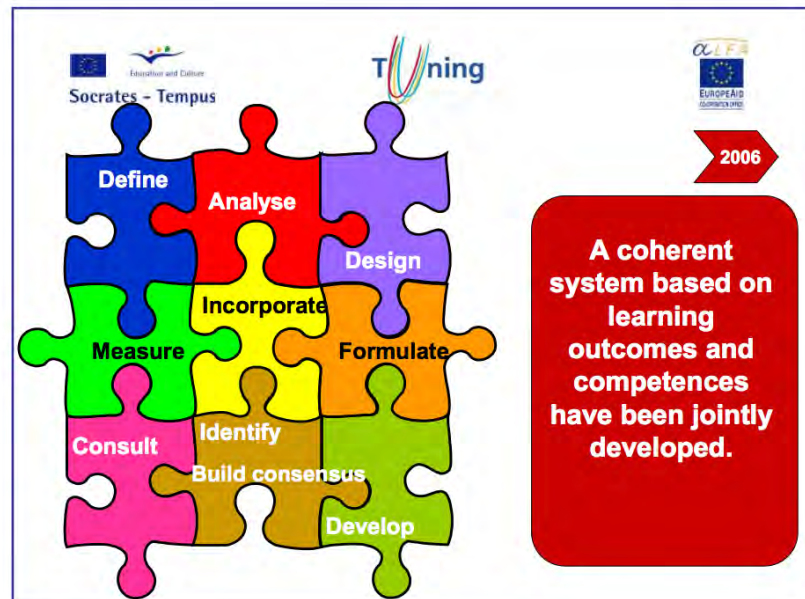
- In der für den Studienerfolg zentralen Studieneingangsphase können die zu erwerbenden Kompetenzen konzeptionell gut aufeinander abgestimmt werden.
- Eine speziell konzipierte Studieneingangsphase erlaubt es, Kompetenzunterschiede unter den Studierenden teilweise auszugleichen.

Schwächen

- Die Untergliederung von relativ kurzen Studiengängen (Bachelor 180 ECTS-Kredits \approx 3 Jahre) in eine Einstiegs-, eine Hauptstudien- und eine Studienabschlussphase kann die Mobilität mit Universitäten, deren Studiengänge anders strukturiert sind, erschweren.
- Harte Übertrittsregelungen von der Studieneingangs- in die Hauptstudienphase können die Studienzzeit verlängern, wenn auch bei Teilmisserfolgen noch keine Module der Hauptstudienphase belegt werden können.



Der Tuning-Ansatz



Stichworte

- Initiative im Rahmen des Bologna-Prozesses
- Zielsetzung: Erprobung eines Modells zur Entwicklung von kompetenzbasierten und studierendenzentrierten Studienangeboten.
- Projektlaufzeit in 3 Phasen: 2000–2008 (ab 2003 Lateinamerika)

Vorgehen allgemein

- Ausgewählte Fächer von mehreren Universitäten aus mehreren europäischen Ländern erarbeiten für je ihr Fach «bologna-konforme» Studiengänge.

Vorgehen betr. Kompetenzorientierung

- Systematische Bestimmung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen
- Priorisierung der Kompetenzen durch Befragung der Anspruchsgruppen (Absolventen, Arbeitgeber, Akademiker)
- Systematische Umlegung der definierten Kompetenzen in das Studiengangskonzept und die Studienmodule.
- [Tuning-Präsentation](#) (S. 9, 19–29)



Tuning-Ansatz und Kompetenzen

Stärken

- Das systematische Vorgehen erlaubt die ausgewogene und kompetenzorientierte Konzeption auch universitätsübergreifender Studiengänge.
- Die erwerbbaeren Kompetenzen können transparent beschrieben werden.
- Bei Weiterentwicklungen von Studiengängen können die erforderlichen Anpassungen systematisch relativ einfach bestimmt und umgesetzt werden.

Schwächen

- Das systematische Vorgehen erfordert ein sehr grosses Engagement und Commitment aller beteiligter Funktionen und Personen über längere Zeit.
- Der starke Einbezug von ausseruniversitären Anspruchsgruppen (Absolventen, Arbeitgeber) kann als Eingriff in die akademische Forschungs- und Lehrfreiheit verstanden und abgelehnt werden.



Überblick und Rekapitulation

- *Modularisierungsmodell*: Grosses Potenzial zur differenzierten Kompetenzorientierung, sehr anspruchsvoll in der Konzeption und widerständig gegenüber herkömmlichen Strukturdefinition der Wissensgliederung.
- *Lehrgangsmodell*: Potenzial zur differenzierten Kompetenzorientierung, konzeptionell weniger anspruchsvoll, aber starrer bezüglich Kompatibilität zu anderen Studienangeboten.
- *Modelle für die Studieneingangsphase*: Grosse Bedeutung für die Grundlegung einer kompetenzorientierten Lernhaltung bei den Studierenden, i.d. Regel eher auf die Optimierung der Passung von Studierenden und Universität ausgelegt (Assessment).
- *Tuning Ansatz*: Umfassende kompetenzorientierte Systematik für die Anwendung auch in kooperativen Curriculum-Entwicklungsprozessen, sehr anspruchsvoll, dafür mit guten Chancen auf gewisse Nachhaltigkeit.



Universität Zürich



6 Thesen



Thesen (1)

- These 1 Kompetenzerwerb kann in vielfältiger Weise konzeptionell in den Studienangeboten realisiert werden.
- These 2 Die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen sind mehr als die Summe der in einem Studium (geplant und real) erwerbbaaren Kompetenzen.
- These 3 Die Konzeption eines kompetenzorientierten Studienangebotes ist ein komplexes und auch gruppensdynamisch anspruchsvolles Unterfangen.
- These 4 Die Konzeption eines kompetenzorientierten Studienangebotes kann erfolgreich sein, wenn
- die Beteiligten ein offenes Kompetenzverständnis haben,
 - die Dozierenden ihr Wissen als Beitrag zum studentischen Kompetenzerwerb verstehen,
 - die Dozierenden sich darauf einlassen können, nur für einen Teil des studentischen Prozesses des Kompetenzerwerbs verantwortlich zu sein,
 - die Beteiligten die Einsicht teilen, dass die Einteilung der Forschungsinhalte / der Forschungsgebiete sich inhaltlich nicht direkt in die Einteilung der Lernstruktur übersetzen lässt.



Thesen (2)

- These 5 Die Ausrichtung am Prozess des studentischen Kompetenzerwerbs bedingt eine dem Curriculum-Modell angepasste Feedback-Kultur.
- Modularisierte Modelle geben das Feedback-Journal in die Hand der Studierenden, die für die Vielfalt ihres Kompetenzportfolios massgebliche Mitverantwortung übernehmen.
 - In Lehrgang-Modellen können die Dozierenden mehr Verantwortung betreffend Feedback zum Studienfortschritt übernehmen.
- These 6 In der universitären Didaktik ist eine deutliche Explizierung der Expertentätigkeit erforderlich, als Hilfestellung, um die dahinter stehenden Kompetenzen sichtbar zu machen.
- These 7 Die Entwicklung eines kompetenzorientierten Studienangebotes kann nur gelingen, wenn die eigenen Kompetenzen offen angesprochen werden.
- These 8 Die Entwicklung eines kompetenzorientierten Studienangebotes kann die Kooperationskultur der Beteiligten (auch in der Forschung) nachhaltig verändern.
- These 9 Der Erwerb von Kompetenzen ist ein langwieriges Unterfangen jeder einzelnen Studentin, jedes einzelnen Studenten, zu dessen Gelingen die Universität und jede Dozentin / jeder Dozent beitragen kann.



Universität Zürich



7 Informationen und Quellennachweise



Informationen und Quellennachweise

Verwendete Berichte

- Th. Hildbrand, J. Jermann, P. Tresp, Curricula an Schweizer Hochschulen. Ein Beitrag zur Diskussion um die Einführung von Bachelor und Master, Bern 2000.
- Th. Hildbrand, P. Tresp, D. Jäger, S. Tückmantel, Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte, Bern 2008.
- U. Teichler, Th. Hildbrand, Analyse der Entwicklung und Umsetzung von Bachelor-Studien hinsichtlich der beruflichen Relevanz, Wien, September 2008 (nicht publiziert).
- Trends in Learning Structures in Higher Education, 1999 (Trends I)
- Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, Brüssel 2010
- Modulplanung, Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, Zürich 2008.

Weiterführende Informationen im Web

- <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
- <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php> (Tuning-Projekt)
- www.researchbasedteaching.uzh.ch
- www.afh.uzh.ch
- www.lehre.uzh.ch



Universität Zürich



**Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und bin gespannt auf unsere
Diskussion!**