

Zentrale Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung – ein Plädoyer



VIOLA DEUTSCHER
Prof. Dr., Juniorprofessur für
Wirtschaftspädagogik –
Kompetenzentwicklung und
Ausbildungsqualität,
Universität Mannheim



ESTHER WINTHER
Prof. Dr., Fachgebiet
Berufliche Aus- und
Weiterbildung, Universität
Duisburg-Essen

Während sich im allgemeinbildenden Bereich im Zuge von Gerechtigkeits- und Qualitätsüberlegungen Bestrebungen zur Zentralisierung von Prüfungen abzeichnen, wird in der Berufsbildung aktuell über mehr Dezentralisierung beraten. Im Beitrag werden vor diesem Hintergrund Kritikpunkte an zentralen Abschlussprüfungen diskutiert und den Vorzügen gegenübergestellt. Im Ergebnis legt der Forschungsstand für das derzeitige Prüfungswesen einen substanziellen Grad an Plausibilität nahe. Gleichwohl ergeben sich Entwicklungsperspektiven, die abschließend aufgezeigt werden.

Anlass und Problemstellung

Während Gerechtigkeits- und Qualitätsüberlegungen im allgemeinbildenden Bereich aktuell zu Zentralisierungsbestrebungen von Bildungsabschlüssen führen (z. B. Zentralabitur), werden in der Berufsbildung auf mehreren Ebenen Dezentralisierungsüberlegungen des Prüfungswesens vorangetrieben (vgl. u. a. KMK 2017; für die IG Metall: RESSEL/KIESECKER 2019). Die zentrale Durchführung von Prüfungen durch die Kammern ist bis dato Grundpfeiler der beruflichen Bildung in Deutschland und trägt zu ihrem guten (inter-)nationalen Ruf bei. Dennoch beschäftigen sich verschiedene, kritische Beiträge aus der berufsbildenden Forschung und Praxis mit der Frage, ob und inwieweit zentral durchgeführte Abschlussprüfungen berufliche Handlungskompetenzen gültig zu erfassen vermögen (vgl. u. a. BREUER 2002; HAASLER 2007; KLOTZ/WINTHER 2017). Die IG Metall schlägt in ihrem Diskussionspapier gar eine Ablösung der zentralen Prüfungen durch alternative Prüfungskonzepte in den Betrieben (schriftliche Reporte, Fachgespräche, Berufsschulnoten) sowie eine Benotung durch die beruflichen Schulen vor (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019, S. 23–25; auch RESSEL in diesem Heft). Auch wenn einzelne Kritikpunkte am zentralen Prüfungswesen durchaus berechtigt erscheinen, bieten dezentrale Prüfungskonzepte unseres Erachtens aufgrund von Objektivitäts-, Reliabilitäts- und Validitätsproblematiken keine geeignete Alternative. Vielmehr sollten berechtigte Kritikpunkte am zentralen Prüfungswesen dazu beitragen, dieses weiterzuentwickeln.

Kritik an schriftlichen Abschlussprüfungen

Aktuell erfolgen berufliche Prüfungen im dualen System meist auf Basis von zwei Säulen: einer zentral durchgeführten Prüfung auf Kammerebene und einer dezentralen praktischen Prüfung (i. d. R. auf betrieblicher Ebene). Die zentrale Prüfung wird durch eine Prüfungskommission erstellt und durch die zuständigen Stellen (meist Industrie- und Handels- oder Handwerkskammern) abgenommen. Die Kritik an diesem zentralen Prüfungsverfahren bezieht sich insgesamt auf vier Kritikbereiche.

Aufgabenstandardisierung

Es wird kritisiert, dass mit identischen Aufgaben für unterschiedliche Auszubildende keine »auf den Geschäftsprozess des Ausbildungsbetriebs bzw. des Berufs bezogene Handlungskompetenz und das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang geprüft werden« könne (RESSEL/KIESECKER 2019, S. 22). Dass sich zentrale Zwischen- und Abschlussprüfungen auf berufliche und nicht auf die jeweiligen betrieblichen Abläufe des Ausbildungsunternehmens stützen, hat jedoch gute Gründe. So soll nach § 38 BBiG durch die Prüfung die berufliche und nicht die betriebliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden – auch wenn davon auszugehen ist, dass diese Konzepte miteinander korrespondieren. Die Forderung, dass das Prüfungswesen stärker als bisher durch die Betriebe organisiert wird, könnte jedoch dazu führen, dass überwiegend in Abhängigkeitsverhältnissen geprüft wird: So weist WEIß (2011, S. 38) darauf hin, dass die Leistungen der Ausbil-

dungsverantwortlichen unternehmensintern auch daran gemessen würden, wie die Auszubildenden bei Prüfungen abschneiden. Umgekehrt dürfte auch die Abhängigkeit der Auszubildenden von ihren Ausbildungsbetrieben und den Ausbilderinnen und Ausbildern in der Tendenz steigen. »Soweit die betrieblichen Arbeitsaufträge in den Leistungserstellungsprozess einbezogen sind, kommt das Interesse des Betriebes hinzu, eine hinreichende Güte der Leistungserstellung zu sichern, was einer objektiven Datengewinnung nicht dienlich scheint« (NICKOLAUS 2011, S. 163). Schließlich lässt sich gemäß WEIß (2011, S. 44), bezugnehmend auf MECHNICH/EBBINGHAUS (2003, S. 35), resümieren, dass im Arbeitszusammenhang die Eigenleistung der Prüfungskandidatinnen und -kandidaten nicht immer zweifelsfrei festzustellen sei.

Konstruierte Aufgaben

RESSEL/KIESECKER kritisieren zudem, dass die meisten Prüfungen mithilfe von »konstruierten Einheitsaufgaben« durchgeführt werden (S. 4). Damit könnte suggeriert werden, dass zentrale und damit einheitliche Testaufgaben grundsätzlich stärker konstruiert wirken als uneinheitlich bzw. dezentral durchgeführte Prüfungsverfahren und dass es alternative Prüfungsformen gäbe, die nicht konstruiert werden müssten. Unumstritten aus didaktischer Perspektive ist jedoch, dass Authentizität per Definition und unabhängig von der gewählten Prüfungsmethode und der Zentralitäts- versus Dezentralitätsfrage immer inszeniert werden muss (vgl. ACHTENHAGEN/WEBER 2003). Auch Prüfungsaufgaben an beruflichen Schulen und in Ausbildungsbetrieben werden dort (mit enormem Aufwand für die beteiligten Akteure) »konstruiert«. Ob dezentrale Prüfungsvarianten, die z. T. retrospektiven Charakter und eine hohe Sprachbasierung aufweisen (z. B. Reflexionsaufsätze, Reporte, Fachgespräche) weniger konstruiert auf Auszubildende wirken als die derzeitigen, zentralen Aufgaben, darf angezweifelt werden. Natürlich kann mit zentralen Prüfungen, anders als mit dezentralen, betrieblichen Prüfungsaufgaben, keine individuelle betriebliche Realität abgebildet werden, sondern lediglich eine mögliche Berufsrealität. Gerade darin liegt jedoch das Ziel zentraler Prüfungen. Denn damit lässt sich berufliche Handlungsfähigkeit unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsbetrieb modellieren, um auch in neuen Arbeitskontexten, z. B. nach einem Arbeitgeberwechsel, kompetent zu handeln.

Wissen statt Kompetenz

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf eine vorrangige Orientierung an Sach- oder Buchwissen (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019, S. 21). Dabei steht Wissen beruflicher Handlungskompetenz nicht entgegen, sondern bildet die Basis

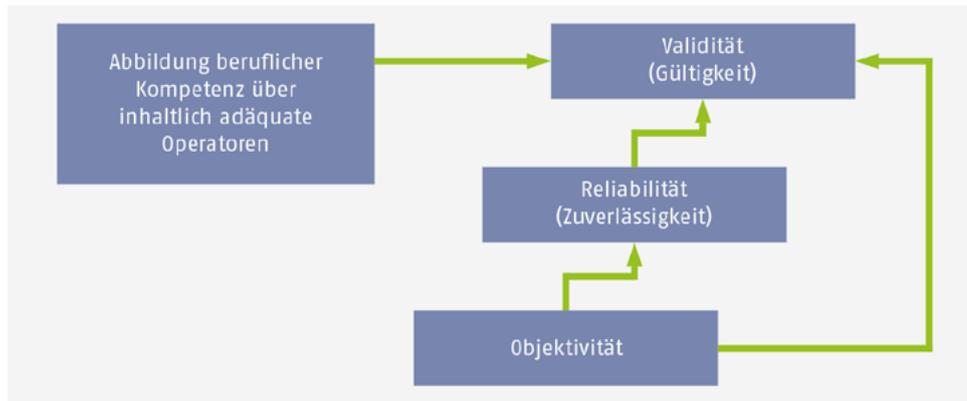
jeder beruflichen Handlung. NICKOLAUS (2011, S. 164) formuliert hierzu: »Unzureichend reflektiert scheint [...] das Bemühen, unter keinen Umständen in den Verdacht zu geraten, man wolle »nur« Wissen abprüfen.« Wissen ist eine notwendige Voraussetzung zur Lösung betrieblicher Anforderungen. Eine gedankliche Entkopplung von Wissen einerseits und Handeln andererseits ist somit nicht zielführend, zumal sich auch in diversen empirischen Untersuchungen ein hoher korrelativer Zusammenhang zwischen beruflichem Fachwissen und beruflicher Problemlösefähigkeit in situativen Aufgaben über verschiedene berufliche Domänen hinweg gezeigt hat (vgl. NICKOLAUS 2011). Was kritisiert werden kann, ist eine Orientierung an Sach- und Buchwissen ohne konkreten Handlungsbezug auf ein situativ eingebettetes berufliches Problem (vgl. NICKOLAUS u. a. 2011).

Mangelnde Authentizität von Test- und Aufgabendarbietung

Eine Reihe an Einwänden bezieht sich schließlich auf die Darbietung des Test- und Aufgabenformats. Dabei wird die Papierbasierung bemängelt, die nicht oder nur sehr eingeschränkt eine Nutzung digitaler Werkzeuge (insbesondere Internetnutzung) ermöglicht (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019), was i. d. R. nicht den realen Bedingungen an einem berufstypischen Arbeitsplatz entspricht. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf eine unzureichende Erfassung sozialer Kompetenz in Form von Kommunikation und Zusammenarbeit in Prüfungssituationen (vgl. ebd.). Angesichts der Zielsetzung, Rückschlüsse auf das individuelle Kompetenzniveau zu erhalten, ist dies selbstredend nicht möglich. Die Aussagekraft der gegenwärtigen zentralen Abschlussprüfungen ist in der Tat vorrangig auf berufsfachliche und methodische Aspekte begrenzt. Zudem werden Multiple-Choice-Aufgaben kritisiert, die auf reine »Wissensabfragen« ohne Handlungsbezug abzielen (vgl. ebd., S. 4; auch WEIß 2011). Dagegen werden gut konstruierte Multiple-Choice-Aufgaben situiert und plausible Fehlervarianten (typische Fehler) durch entsprechende Antwortoptionen modelliert. Die Aufgabenlösung erfolgt daher frei, was einer offenen Aufgabe und deren Korrektur anhand klarer und detaillierter Bewertungsraster entsprechen kann. REETZ/HEWLETT (2008) bieten zu dieser Thematik eine hilfreiche Merkmalsliste für Prüfungsaufgabenersteller/-innen, die »gute« von »schlechten« Multiple-Choice-Aufgaben begründet voneinander abgrenzt. Erfordert die Handlungsdurchführung dagegen argumentativ-sprachliche Kompetenzen bei der Entscheidungskommunikation, so sind offene Aufgabenformate zu favorisieren. Dieser Forderung wird mittlerweile verstärkt nachgekommen, indem mehr offene und situierte Aufgaben aktivitäts- und entscheidungsorientiert eingesetzt

Abbildung

Zusammenhang der Gütekriterien beruflichen Prüfens



Quelle: BREUER 2002, S. 27

werden. Schließlich wird eine mangelnde Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen beanstandet (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019, S. 21; auch BREUER 2002). Im kaufmännischen Bereich konnte in den vergangenen Jahren durch eine stärkere Situierung und eine bessere Abfolge der Prüfungsaufgaben die Geschäftsprozessorientierung gestärkt werden (vgl. z. B. KLOTZ/WINTHER 2016).

Vorzüge zentraler Prüfungen und validitätsstützende Befunde

Im Folgenden soll nun den Vorzügen des derzeitigen Prüfungssystems Raum gegeben werden, die sich den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zuordnen lassen. BREUER (2002) verdeutlicht grafisch, dass diese Konzepte nicht als Komponenten eines »magischen Dreiecks« der Testtheorie zu verstehen sind, bei dem man durch Aufgabe einer Komponente an anderer Stelle hinzugewinnt. Vielmehr liegt ein taxonomischer Zusammenhang vor (vgl. Abb.). Dies bedeutet für dezentrale Prüfungsvarianten, dass bei Aufgabe des Kriteriums der Objektivität (z. B. durch Darbietung verschiedener Aufgaben oder Durchführung und Bewertung durch verschiedene Personen) auch Reliabilität und Validität des Prüfungskonzepts nicht mehr realisierbar sind. Denn hierdurch entstehen Beurteilungsfehler, die auch die inhaltliche Aussagekraft der Prüfung berühren, da bei der Kompetenzerfassung auch die Varianz durch verschiedene Aufgabenanforderungen sowie unterschiedliche Bewertungseinschätzungen der Prüfer/-innen abgebildet werden.

Objektivität

Der Argumentation von BREUER (2002) folgend, besteht ein wesentlicher Vorzug zentraler Abschlussprüfungen in der Gewährleistung identischer Aufgaben für alle Aus-

zubildenden sowie in einer objektiven Testdurchführung. Dies ist eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Voraussetzung für valide Prüfungen. Objektivität ist nicht nur eine Frage der *Fairness* gegenüber Auszubildenden, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für die *Vergleichbarkeit* der Testergebnisse. So können zum einen Unternehmen die Leistungen von Bewerberinnen und Bewerbern aus verschiedenen Regionen besser einschätzen, was der Mobilität von Beschäftigten dienlich ist. Zum anderen wird durch von außen gesetzte Standards erreicht, dass sich die Aufgabenstellungen und -bewertungen nicht am Niveau der jeweiligen Berufsschulklasse oder Ausbildungsgruppe orientieren. Damit werden Referenzgruppeneffekte vermieden, wie sie im allgemeinschulischen Bildungssystem zu Problemen führen (vgl. TRAUTWEIN/LÜDTKE 2010). Ein weiterer Vorzug der derzeit praktizierten, zentralen Prüfungspraxis ist die hohe *Transparenz* des Prüfungsgeschehens. Sowohl die Testaufgaben als auch die Testergebnisse sind öffentlich zugänglich. Die Prüfungen sind damit in hohem Maße justiziabel. Nicht zu unterschätzen ist zudem die *Feedback-Funktion*: Sowohl die Auszubildenden als auch die an der Ausbildung beteiligten Akteure (Ausbilder/-innen, Lehrkräfte, organisierende Stellen) erhalten durch die verfügbaren Statistiken ein differenziertes Bild ihrer Stärken und Schwächen in verschiedenen Prüfungsbereichen und können ihre Ergebnisse vergleichen. Schließlich sei auf den für Ausbildungsbetriebe geringen Arbeitsaufwand verwiesen.

Reliabilität

Ein weiterer Vorteil der zentral durchgeführten schriftlichen Abschlussprüfungen liegt in der Generierung weitgehend reliabler, d. h. zuverlässiger, Testergebnisse. So zeigen Forschungsbefunde von KLOTZ/WINTHER (2017), dass sich durch eine ausgewogene Verteilung von Aufgaben-

schwierigkeiten über die Testaufgaben hinweg für verschiedene Kompetenzniveaus zuverlässige Einstufungen in Bezug auf Notenabstufungen und Bestehensentscheidungen treffen lassen. Die Einhaltung des Reliabilitätskriteriums muss dabei keineswegs zu kleinschrittigen Aufgaben führen. Auch große und problemreiche Handlungskontexte lassen sich in schriftlicher Form über offene Aufgaben abbilden und über detaillierte und mehrdimensionale Bewertungsschemata reliabel auswerten. Reichhaltige Scoring-Beispiele bietet z. B. das DomPL-IK-Projekt, das sich mit der Modellierung kaufmännischer Kompetenzen befasst (vgl. RAUSCH u. a. 2016): Konzeptionell wird dabei zunächst ein multidimensionales und aufgabenübergreifendes Kompetenzmodell ausdifferenziert. Danach werden aufgabenspezifische Kodierleitfäden entwickelt, um die komplexen Lösungen der Schüler/-innen in Subkategorien zu kodieren.

Validität

Der *Inhaltsvalidität* der zentralen schriftlichen Abschlussprüfungen wird durch transparente und klare Bezüge zu den beruflichen Curricula grundsätzlich entsprochen. Forschungsbefunde aus dem kaufmännischen Bereich deuten bei der Gewichtung der Inhalte für den Prüfungszeitpunkt 2008 darauf hin, dass Leistungserstellungsprozesse im Verhältnis zum curricularen Gewicht anderer Inhaltsbereiche unterrepräsentiert sind (vgl. WINTHER 2011); hier wurde durch die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) nachgebessert. Forschungsbefunde zur *Strukturvalidität*, d. h. zur empirischen Faktorstruktur des den Prüfungen zugrunde liegenden Kompetenzkonstrukts, liegen leider nur für wenige Ausbildungsberufe und auch nur für ausgewählte Prüfungsbereiche vor. Im kaufmännischen Bereich lassen sich domänenverbundene (allgemeine mathematische und sprachliche) Kompetenzen sowie domänenspezifische bzw. berufsfachliche Kompetenzdimensionen für Prüfungsaufgaben nachweisen (vgl. z. B. KLOTZ/WINTHER 2015), die zum Lösen realer beruflicher Probleme am Arbeitsplatz benötigt werden. Ähnliche Strukturen in Form allgemeiner Basiskompetenzen (inkl. Mathematik und Sprache) und berufsfachlicher Kompetenzen lassen sich im gewerblich-technischen Bereich in arbeitsplatznahen Simulationen identifizieren (vgl. ABELE 2014). Das Validitätskriterium der *Instruktionssensitivität*, das im Wesentlichen beschreibt, ob die Prüfung nicht nur einen Kompetenzstand erfasst, sondern den Kompetenzerwerb während der Ausbildung abbildet, wurde für schriftliche Prüfungsaufgaben im Stile des Prüfungsbereichs »Geschäftsprozesse« geprüft. Dabei wurde deutlich, dass die Prüfungsinhalte innerhalb der Ausbildungsdauer erlernt werden und keineswegs zu Ausbildungsbeginn durch »Testintelligenz« zu lösen sind

(vgl. DEUTSCHER/WINTHER 2018). Ein Manko im Bereich der beruflichen Prüfungsforschung stellt die Erforschung der *prognostischen Validität* dar, die Aufschluss darüber geben würde, inwieweit die Ergebnisse der Abschlussprüfungen kompetentes berufliches Handeln im späteren Berufsleben vorhersagen.

Fazit und Entwicklungsperspektiven

Die hier nur punktuell angeführten Analysen zu den Gütekriterien legen insgesamt einen substanziellen Grad an Plausibilität für das derzeitige Prüfungsgeschehen in Bezug auf die Erfassung von Fach- und Methodenkompetenz nahe. Zudem sprechen die mit der derzeitigen zentralen Prüfungspraxis beschriebenen Vorteile dafür, auch zukünftig überwiegend zentral und standardisiert zu prüfen. Alternative, dezentrale Prüfungsformen können einen wertvollen zusätzlichen Beitrag – insbesondere für die durch Abschlussprüfungen nur eingeschränkt abbildbaren Sozialkompetenzen – leisten. Diese Alternativen sollten auf berufliche Handlungsdurchführung (z. B. Kundengespräche) und weniger auf retrospektive Aufgabenreflexionen in Schriftform fokussieren.

In Bezug auf mögliche Entwicklungspotenziale lassen sich einige der skizzierten Kritikpunkte an den zentralen Prüfungen konstruktiv wenden: So könnte der Kritik einer mangelnden Authentizität der Test- und Aufgabendarbietung durch den Einsatz digitaler Assessment-Tools begegnet werden, wie sie zurzeit im Rahmen der Ascot+-Projekte des BMBF fortgeführt werden (vgl. LOHMEYER/VELTEN in diesem Heft). In diesem Rahmen könnten berufliche Aktivitäten, die den Umgang mit Information und die Navigation in IT-Systemen erfordern, über realitätsnahe Anwendungsprogramme modelliert werden. Daneben würde eine Trendwende zu digitalen Prüfungen auch eine Erhöhung der Auswertungsobjektivität ermöglichen (Machine-Learning-Ansätze zur Unterstützung offener Aufgabenkorrekturen). Eine weitere Entwicklungsperspektive ist die Etablierung eines systematischen Qualitätsmonitorings: Würden Fragebogeninventare zur Ausbildungsqualität in den Betrieben und an den Berufsschulen mit den Prüfungen gemeinsam eingesetzt, würde dies belastbare Erkenntnisse zum Qualitätsstand und zu Verbesserungspotenzialen im Lernprozess liefern. Diese Veränderungen betreffen sowohl die Erstellung der Aufgaben als auch deren technische Umsetzung und Auswertung und erfordern daher eine Professionalisierung in der Erstellung und Administration der Prüfung. ◀

Literatur

ABELE, S.: Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung. Stuttgart 2014

ACHTENHAGEN, F.; WEBER, S.: »Authentizität« in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In: BREDOW, A.; DOBISCHAT, R.; ROTTMANN, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler 2003, S. 185–199

BREUER, K.: Zur Gestaltung von Abschlussprüfungen im dualen System am Beispiel der IT-Berufe. In: INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): Prüfungen in der Berufsausbildung. Programmatik und Praxis. Köln 2002, S. 24–33

DEUTSCHER, V. K.; WINTHER, E.: Instructional Sensitivity in Vocational Education. In: Learning and Instruction, 53 (2018) 1, S. 21–33.

HAASLER, B.: Anregungen zur Prüfungspraxis in der deutschen dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der gewerblich-technischen Berufsausbildungsforschung. In: GROLLMANN, P. u.a. (Hrsg.): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa. Wien, Berlin 2007, S. 193–220

KLOTZ, V. K.; WINTHER, E.: Kaufmännische Kompetenz im Ausbildungsverlauf – Befunde einer pseudolängsschnittlichen Studie. In: Empirische Pädagogik 29 (2015) 1, S. 61–83

KLOTZ, V. K.; WINTHER, E.: Kompetenzorientierte Assessments in der beruflichen Bildung. In: DIETZEN, A. u.a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung: Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bonn 2016, S. 173–188

KLOTZ, V. K.; WINTHER, E.: On improving current assessment practices. In: LEUTNER, D. u.a. (Hrsg.): Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments. Heidelberg 2017, S. 221–243

KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz über Möglichkeiten der Ausgestaltung der Ausbildungsabschlussprüfung als gemeinsame Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung. Beschlussammlung der KMK, 2017, Beschluss-Nr. 325

MECHNICH, G.; EBBINGHAUS, M.: Prüfen in einem »neuen« Beruf. Mediengestalter/Mediengestalterin Bild und Ton. Bielefeld 2003

NICKOLAUS, R.: Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: ZBW 107 (2011) 2, S. 161–173

NICKOLAUS, R. u.a.: Fachkompetenzmodellierung und Fachkompetenzentwicklung bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik im Verlauf der Ausbildung. In: ZBW, Beiheft 25 (2011), S. 77–94

RAUSCH, A. u.a.: Reliability and validity of a computer-based assessment of cognitive and non-cognitive facets of problem-solving competence in the business domain. In: ERVET 8 (2016) 9, S. 1–23

REETZ, L.; HEWLETT, C.: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg 2008

RESSEL, T.; KIESECKER, D.: Die duale Kompetenzprüfung. IG Metall Vorstand. [2019] – URL: <https://wap.igmetall.de/18128.htm> (Stand: 02.10.2019)

TRAUTWEIN, U.; LÜDTKE, O.: Referenzgruppeneffekte. In: Bos, W.; ECKHARD, K.; KÖLLER, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster 2010, S. 11–30

WEIß, R.: Prüfungen in der beruflichen Bildung – ein vernachlässigter Forschungsgegenstand. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierung in der beruflichen Bildung – Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld 2011, S. 37–52

WINTHER, E.: Das ist doch nicht fair! – Mehrdimensionalität und Testfairness in kaufmännischen Assessments. In: ZBW 107 (2011) 2, S. 218–238

Anzeige

Methoden der Kompetenzerfassung



Diese Studie bietet einen systematischen Überblick über die in Deutschland im Kontext der Berufsausbildung verfügbaren Methoden der Kompetenzerfassung.

Die vorhandenen Instrumente beziehen sich insbesondere auf kaufmännische, gewerblich-technische und Gesundheitsberufe. Der Großteil betrifft die Feststellung fachlicher Kompetenzen, gefolgt von allgemeinen und sozial-kommunikativen Kompetenzen.

Damit existiert bereits eine gute Basis an Instrumenten zur Kompetenzfeststellung in der Berufsausbildung, die auf weitere Berufsfelder ausgeweitet werden sollte.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10485