

Fallstricke auf dem Weg zu kompetenzorientiertem Prüfen

Erfahrungen aus der schweizerischen Berufsbildung



HEINER KILCHSPERGER
Dr., bis Juli 2019 Dozent für
Berufspädagogik am
Eidgenössischen Hochschul-
institut für Berufsbildung
EHB, Zollikofen, Schweiz

Das Berufsbildungsgesetz von 2004 wollte in der schweizerischen Berufsbildung eine größere Vielfalt an Formen ermöglichen, um die Handlungskompetenz der Berufslernenden zu überprüfen. Impulse für Entwicklungen konnten zwar gesetzt werden, die Vieldeutigkeit dieser Impulse und des zugrunde liegenden Kompetenz-Konzepts ließ einige Entwicklungen aber auch versanden. Der Beitrag geht der Frage nach, wo anspruchsvolle pädagogische Konzepte Entwicklungen wirklich bestimmen und die Prüfungskultur prägen und wo sie unter dem Druck administrativer, finanzieller oder institutioneller Interessen zu leeren Legitimationsformeln verkommen.

Neue Handlungsspielräume und ihre Nutzung

Im Alltag der schweizerischen Berufsbildung ist der Begriff Lehrabschlussprüfung immer noch selbstverständlich und beliebt. Das Berufsbildungsgesetz verwendet jedoch seit 2004 den Begriff Qualifikationsverfahren. Es will damit zum Ausdruck bringen, dass Prüfungen nur eine Form unter anderen sind, um festzustellen, ob eine Person über die berufsspezifischen Handlungskompetenzen verfügt. Auch andere Qualifikationsverfahren, wie etwa die Validierung von Bildungsleistungen, sollen so entwickelt und staatlich anerkannt werden können. Neue Begriffe signalisieren in der schweizerischen Diskussion Absichten und Entwicklungsrichtungen. Sie bleiben aber oft vage und unverbindlich und lassen viel Interpretationsspielraum. Das gilt auch für das Handlungsfeld »Prüfen«: die Begrifflichkeit des Berufsbildungsgesetzes (»berufliche Qualifikationen«) und die Leitidee der propagierten Entwicklungen (»Handlungskompetenz«) eröffnen schon ein Spannungsfeld.

In den letzten zehn Jahren hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) zwei Berichte in Auftrag gegeben (vgl. KÄGI 2010; FITZLI u. a. 2013): Sie sollten Klarheit schaffen, wie der Übergang von der traditionellen Lehrabschlussprüfung zum modernen Qualifikationsverfahren umgesetzt wurde.

Übereinstimmend stellen beide Studien fest, dass der mit dem Berufsbildungsgesetz von 2004 eröffnete Handlungsspielraum kaum genutzt wird: In den umgesetzten Prüfungsbestimmungen zeigt sich wenig Innovation. Die untersuchten Berufe zeigen zwar vielfältige Kombinationen von Prüfungsformen, -bedingungen und deren Gewichtung (vgl. Tab. 1), es zeigt sich aber, dass die Festlegung

der Prüfungsformen und deren Gewichtung sich nicht an den spezifischen Charakteristiken der Berufe (an ihren spezifischen Kompetenzen) orientiert: Der Freiraum wird also nicht berufsspezifisch, sondern willkürlich genutzt. Gleichzeitig erzeugt diese Vielfalt in der Umsetzung einen großen administrativen Aufwand. Die Empfehlung, eine beschränkte Anzahl von Prüfungskonstellationen vorzuziehen, aus denen die zuständigen Berufsorganisationen auswählen können, wurde bis heute nicht umgesetzt.

Verständnis und Operationalisierung von Handlungskompetenz

Weitere Herausforderungen ergeben sich bei der Anwendung des Kompetenz-Konzepts. Der stärkere und klarere Einbezug von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ist nach Aussage der beiden Studien noch nicht wirklich gelungen: Die Erfassung und Beurteilung dieser Kompetenzen stärkt zwar den Praxisbezug, wird aber immer noch als schwierig gesehen. Nach Einschätzung der Befragten hat dadurch die Subjektivität der Bewertung der Leistung der Lernenden zugenommen (vgl. FITZLI u. a. 2013, S. 50). Zugespielt wird die Problematik dadurch, dass die verwendeten Konzepte rund um den Begriff »Kompetenz« vielfältig, teilweise oberflächlich und oft wenig präzise sind.

- Mit Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz werden analytisch vier Kompetenzbereiche unterschieden, die in ihrem Zusammenspiel Handlungskompetenz ausmachen sollen. Vorausgesetzt wird dabei, dass sich diese Kompetenzbereiche in den beruflichen Aufgaben jeweils isoliert und einzeln beurteilen lassen. Doch gehören die methodischen Kompetenzen einer Kauffrau

nicht zum Kern ihrer fachlichen Kompetenzen, und ist die soziale Fähigkeit, sich mit Eltern über die Erziehung ihrer Kinder auszutauschen, nicht zentral für die Kompetenz eines Fachmanns Betreuung in einer Kindertagesstätte? Die Isolierung der Kompetenzbereiche führt – so zeigen eigene Erfahrungen – auch zu praktischen Schwierigkeiten: Wird in der Ausbildungspraxis abstrakt von Sozialkompetenzen gesprochen, so wird der Begriff implizit mit eigenen Vorstellungen von angemessenem, etwa schulkonformem, Verhalten gefüllt oder auf wenige, meist zufällig gewählte und eher alltags- als berufsbezogene Indikatoren eingeschränkt. Beide Wege öffnen – in unterschiedlicher Weise – der Subjektivität der Beurteilung Tür und Tor.

- Unklarheiten birgt auch das Konzept Handlungskompetenz: Diese – so wird postuliert – zeigt sich in der erfolgreichen Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation und wird mit den drei Aspekten Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung erläutert. Beschreibungen beruflicher Handlungssituationen sind Grundlage der Bildungspläne und der Abschlussprüfungen, in denen diese als reale oder zumindest realitätsnahe berufliche Situationen inszeniert werden (vgl. ZBINDEN-BÜHLER 2010). Dies kann dazu verführen, Handlungskompetenz auf das korrekte Ausführen von Tätigkeiten zu reduzieren. In den Blick kommen so direkt beobachtbare As-

pekte von beruflichen Handlungen, die in Indikatorenlisten erfasst werden. Das erleichtert die Beurteilung der Abfolge und Qualität einzelner Schritte, verloren geht damit allerdings der mit dem Kompetenzbegriff ange-mahnte Anspruch, die selbstständige, situationsadäquate und variable Problemlösung zu beurteilen.

Herausforderungen für die Prüfungspraxis

Die im Berufsbildungsgesetz formulierten Grundlagen für berufliches Prüfen eröffnen Freiräume für die Gestaltung von Qualifikationsverfahren, geben aber keine pädagogischen Leitlinien für die erwünschte Innovation vor. Die Diskussion um Kompetenzorientierung versucht, diesen Freiraum inhaltlich zu füllen, schafft aber nur teilweise Klarheit. Im Alltag des beruflichen Prüfens mischen sich deshalb Prüfungstraditionen und Spuren von Kompetenzorientierung.

Die folgenden Beispiele geben einen sehr punktuellen Einblick in diese alltägliche, mehrdeutige Prüfungspraxis und -kultur der schweizerischen Berufsbildung zwischen Beharrungsvermögen und Innovation. Sie zeigen Versuche, wie – ausgehend von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten beruflicher Kompetenz – Prüfungen und Prüfungsaufgaben entwickelt werden und welche traditionellen Muster dazu überwunden werden müssen.

Tabelle 1

Prüfungsbereiche und -formen

Prüfungsbereiche und Prüfungsformen		Untersuchte 2–4-jährige Ausbildungsgänge (N = 164)
Teilprüfung nach zwei Ausbildungsjahren	Praktische Arbeit	17
	Schriftliche Prüfung Berufskennnisse	1
Praktische Arbeit	Individuelle praktische Arbeit (IPA)	34
	Vorgegebene praktische Arbeit (VPA)	116
	IPA oder VPA zur Auswahl	34
Berufskennnisse	Schriftliche Prüfung	154
	Mündliche Prüfung	95
	Davon schriftliche und mündliche Prüfung	93
	Keine Prüfung Berufskennnisse	8
Allgemeinbildung	Erfahrungsnote, Vertiefungsarbeit, schriftliche Prüfung	164
Erfahrungsnote	Nur Berufskennnisse	78
	Betriebliche Praxis und Berufskennnisse	5
	Überbetriebliche Kurse und Berufskennnisse	73
	Betriebliche Praxis, Berufskennnisse und überbetriebliche Kurse	8

(vereinfacht nach FITZLI u.a. 2013, S. 19)

Entwicklung von Prüfungsaufgaben und Unterrichtsentwicklung verbinden

Realistische Situationsbezüge zu schildern und diese mit offenen Aufträgen zu verbinden, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Das zeigt die Analyse einer Vielzahl von schriftlichen Prüfungen berufskundlicher Fächer, die ein Team des EHB im Auftrag einer Berufsschule durchgeführt hat (vgl. SCHARNHORST 2018). In den meisten der vorgelegten Prüfungen haben die geschilderten Praxissituationen eher die Funktion der Veranschaulichung von Theorie und geben Anlass zu Wissensfragen. Sie könnten aber auch als Ausgangsmaterial genutzt werden, das mithilfe von Theorie und Konzepten wahrgenommen und gedeutet wird und aus dem schließlich situationspezifische Handlungsmöglichkeiten formuliert werden, wie im folgenden Beispiel für den Ausbildungsberuf Fachfrau/-mann Betreuung verdeutlicht wird (vgl. Tab. 2). So wird die Fähigkeit geprüft zu erkennen, was am Fall der Fall ist, wie Regeln und Theorie situationsangemessen ausgewählt und kontextualisiert werden.

Der Weg zu solchen kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben ist weit und mit Schwierigkeiten gepflastert. Es ist aufwendig, geeignetes Ausgangsmaterial (Beschreibungen, Fotos, Videos etc.) zu sammeln oder selber herzustellen.

len. Das ist nicht nur methodische, sondern vor allem fachdidaktische Arbeit, die von folgenden Fragen geleitet wird:

- Welches sind zentrale Erfahrungen und Herausforderungen im gewählten Handlungsfeld?
- Welche Alltagsschemata nehmen die Lernenden für die Bewältigung der beruflichen Handlungsprobleme zu Hilfe? Welche Risiken und Grenzen sind mit diesen Alltagsschemata verbunden? Mithilfe welcher Theorien und Konzepte können diese Alltagsschemata erweitert und differenziert werden?
- Welche Aspekte des handlungsleitenden Denkens (wahrnehmen, deuten, Hypothesen entwickeln, entscheiden, Wirkung beobachten und einschätzen) können mit welchen Theorien und Konzepten gestärkt werden?

Zwei Punkte sind zu betonen: Erstens sind Situationsschilderungen in kompetenzorientierten Aufgaben authentisch, offen und mehrdeutig zu formulieren (vgl. BENSCH 2014, bes. S. 148). Sie sollen mindestens auf der Ebene des handlungsleitenden Denkens zur Bewältigung herausfordern und nicht nur Anlass für Wissensfragen sein. Zweitens sind solche anspruchsvollen Aufgaben nur sinnvoll, wenn der Unterricht auch die vorausgesetzten Kompetenzen aufgebaut hat. Die Verbindung mit fachdidaktischer Unterrichtsentwicklung ist also zwingend.

Tabelle 2

Situationsbezogene Aufgabenstellungen

<p>Situation</p> <p>Noëmi Hodler, 25 Jahre alt, ist seit ihrer Geburt aufgrund einer Fehlbildung des Innenohrs hochgradig hörbehindert. Sie kommuniziert mit einer einfachen Lautsprache und mit Gebärdensprache. Sie liest hauptsächlich von den Lippen ab. Noëmi Hodler absolvierte eine vierjährige kaufmännische Lehre und arbeitet heute im Sekretariat einer Institution für Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigung.</p>	<p>Situation</p> <p>Karl Isler ist 30 Jahre alt. Er hat eine Tetraparese und kann nur sehr undeutlich sprechen. Aufgrund der Tetraparese kann er sich nicht selbst versorgen und ist vollumfänglich auf Hilfe angewiesen.</p> <p>Karl Isler hat heute Vormittag versucht, die Betreuerin beim morgendlichen Anziehen zu schlagen. Davor habe er zunächst leise und dann immer lauter angefangen zu brummen, bis das Brummen in ein Schreien überging und schließlich in ein Schlagen.</p> <p>Der Morgen sei von Anfang an recht unglücklich verlaufen, da Karl Isler nicht aufstehen wollte und ständig etwas vor sich hingemurmelt habe, das die Betreuerin nicht verstanden habe.</p>
<p>Aufgabe</p> <p>Erklären Sie, was unter dem Begriff »hochgradig hörbehindert« verstanden wird.</p> <p>Nennen Sie jeweils eine mögliche prä- und perinatale Ursache für die hochgradige Hörbehinderung von Noëmi Hodler.</p>	<p>Aufgabe</p> <p>Welche Momente der Situation bieten Ansatzpunkte zum Verstehen der Handlungsweise von Karl Isler?</p> <p>Welche Theoriekonzepte vertiefen das Verstehen?</p> <p>Nach welchen zusätzlichen Informationen fragen Sie im Team?</p> <p>Welche Folgerungen fürs Handeln lassen sich daraus ziehen?</p>
<p>Kommentar</p> <p>Das Beispiel zeigt einen schwachen Bezug von Situation und Aufgabenstellung. Die Situation dient nur einer möglichen Veranschaulichung des Themas. Die Aufgabe kann aber ohne Bezug zur geschilderten Situation gelöst werden und erfordert Reproduktion von Theoriewissen.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Diese Aufgabe erfordert eine selbstständige Strukturierung und Gewichtung der Informationen. Verlangt ist eine (theoriebezogene) Interpretation der Situation und eine darauf aufbauende Handlungsperspektive.</p>

Individuelle praktische Arbeit IPA

Betriebsintern wird bei dieser Prüfungsform durch den/die Ausbilder/-in eine Aufgabenstellung bestimmt, die von der/dem zu Prüfenden bearbeitet werden muss. Die Prüfungsarbeit wird durch die Lernenden im Betrieb umgesetzt, dokumentiert und anschließend in einem Fachgespräch externen Expertinnen/Experten präsentiert und begründet.

Praktische Prüfung zwischen Betriebsnähe und Vergleichbarkeit

Angesichts des bildungspolitischen Drucks auf Zentralisierung und Vergleichbarkeit von Prüfungen – besonders ausgeprägt bei den Maturaprüfungen an den Gymnasien – ist es erstaunlich, dass sich in der schweizerischen Berufsbildung eine praktische Prüfungsform etablieren konnte, die auf betriebsspezifische, also individuelle Praxis setzt und mit dem »betrieblichen Auftrag« in Deutschland vergleichbar ist (vgl. Infokasten).

Für die Einführung dieser neuen Prüfungsform wird ein Konglomerat von Gründen genannt: Die Prüfung hat im betrieblichen Kontext einen praktischen Nutzen, sie entspricht der starken Integration der Lernenden in den eigenen Betrieb und seine Arbeitsprozesse, die Aufgabe erfordert selbstständiges Arbeiten und Problemlösen, im realen betrieblichen Kontext werden immer auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen mitgeprüft etc. Dieses Nebeneinander unterschiedlichster Begründungen ist wenig stabil und pädagogisch schlecht fassbar, hat aber trotzdem eine fruchtbare Praxis ermöglicht.

Die Rahmenbedingungen für die IPA unterscheiden sich (z.B. bezüglich Zeitdauer) in den unterschiedlichen Berufen, sie müssen aber den einheitlichen staatlichen Vorgaben (vgl. BBT 2007) entsprechen. Die Regelungen orientieren sich weniger an den (unklaren) pädagogischen Zielsetzungen, sondern eher an den mit dieser Prüfungsform verbundenen Beurteilungsproblemen: So soll die Genehmigung der Aufgabenstellungen durch betriebsexterne Fachleute sicherstellen, dass diese einerseits den Vorgaben des berufsspezifischen Bildungsplans entsprechen, andererseits Vergleichbarkeit und ähnliches Anforderungsniveau garantieren. Das Führen eines Arbeitsjournals soll das Problem »Fremdhilfe« entschärfen. Die Kombination von Beurteilung durch betriebsinterne Ausbilder/-innen und externe Expertinnen/Experten soll den spezifischen betrieblichen Bezug und die nötige Objektivität ausbalancieren. Die Prüfungsform IPA wird von den Berufsverbänden zum größten Teil als Fortschritt gesehen und ist in der schweizerischen Berufsbildung mittlerweile weit verbreitet. Unabhängige und pädagogisch interessierte Evaluationen zur entsprechenden Prüfungspraxis fehlen jedoch bislang.

Klinische Expertise einschätzen

Der Aufbau klinischer Expertise ist ein zentrales Ziel der Ausbildung von Pflegefachleuten, die im schweizerischen Bildungssystem auf der Tertiärstufe angesiedelt ist. Das Erkunden und Einschätzen von Patientensituationen, das Bestimmen der sich daraus ergebenden Aufgabe und die Umsetzung der entsprechenden pflegerischen Handlungen in mehrdeutigen, unvorhersehbaren und stresserzeugenden Situationen bildet den Kern solcher Expertise (vgl. Infokasten).

Als methodischer Rahmen für die Überprüfung dieser Kompetenzen wurde – vor allem am Berner Bildungszentrum Pflege – die Objective Structured Clinical Examination (OSCE, vgl. HARDEN u. a. 1975) übernommen und weiterentwickelt (vgl. SCHLEGEL 2018). Diese Prüfungsform umfasst einen Parcours von Stationen, an denen die zu Prüfenden an »standardisierten Patienten« pflegerische Aufgaben bewältigen müssen. Exemplarisch lassen sich daran einige Herausforderungen kompetenzorientierten Prüfens diskutieren:

- Bei der Aufgabenerstellung für die Prüfungsstationen ist der Bezug zu den curricularen Kompetenzen und Lernzielen der Ausbildung zentral. Entscheidend ist allerdings die Qualität dieser Kompetenz- und Lernzielformulierungen (und ihre konsequente Umsetzung in der Ausbildung!). Wenn darin klinische Expertise zum Ausdruck kommen soll, darf sich die Kompetenzformulierung nicht in der Beschreibung der Tätigkeit (z. B.: »führt ein Assessmentgespräch im Rahmen der Informationssammlung«) erschöpfen, sondern muss auch fachliche Qualitätsanforderungen und Handlungszusammenhänge enthalten (z. B.: »erfasst durch Beobachtung und gezielte Gesprächsführung relevante Einfluss-

Klinische Expertise einschätzen

Zur klinischen Expertise gehört nicht nur das kompetente Durchführen von pflegerischen Interventionen, sondern auch das Erkennen von pflegerischen Problemstellungen und entsprechendem Handlungsbedarf. Um diese Kompetenz geht es beispielsweise in der folgenden OSCE-Aufgabe aus der Psychiatrie:

»Nehmen Sie Kontakt mit Frau Braun auf und führen Sie ein Gespräch mit ihr. Vereinbaren Sie einen Termin hinsichtlich der Unterstützung zur Herstellung und Wahrung von Ordnung im Umgang mit ihren persönlichen Sachen. [...]« (WERNLI in: SCHLEGEL 2018, S. 118f.)

Im Gespräch trifft der/die Studierende auf eine gemäß Beschreibung depressive Patientin, deren Verhalten und Äußerungen eine Suizidalitätseinschätzung notwendig erscheinen lassen. Die Grundlagen für diese Einschätzung muss der/die Studierende im Gespräch mit der Patientin erarbeiten, ohne dass das in der Aufgabe explizit genannt ist. Beurteilt wird also die Kompetenz, in einer mehrdeutigen pflegerischen Situation das Suizidalitätsrisiko zu erkennen und im professionellen Gespräch anzusprechen und einzuschätzen.

faktoren und zieht entsprechende Folgerungen für die Pflegeplanung«).

- Herausfordernd ist die Umsetzung solcher Kompetenzformulierungen in Beurteilungsinstrumente. Für die OSCE-Stationen sind das teilweise Checklisten für die Bewertung klinischer Fertigkeiten. Checklisten haben die Tendenz, einfach den richtigen Vollzug einer Tätigkeit abzubilden (»erläutert Sinn und Zweck des Gesprächs«). Ihre Kompetenzorientierung gewinnen sie erst, wenn darin Kriterien aufgenommen werden, welche den Qualitätsanspruch an die Handlung enthalten (»respektiert die Wahnwelt, ohne darauf einzusteigen, und weist auf die Realität hin, ohne zu verletzen«) oder das handlungsleitende Denken einbeziehen (»erkennt Ressourcen des sozialen Netzes zur Unterstützung pflegender Angehöriger«). Häufig wird auch mit Kompetenzrastern gearbeitet (vgl. KELLER 2011). Gleichzeitig wird dadurch der Interpretationsspielraum der Beurteilenden ausgeweitet. Klinische Expertise – so muss hier festgestellt werden – kann nicht ohne fachliche und pädagogische Expertise der Beurteilenden erfasst und eingeschätzt werden!

Wo steht die Prüfungskultur in der schweizerischen Berufsbildung?

Die Öffnung von Lehrabschlussprüfungen zu Qualifikationsverfahren und die Ausrichtung auf Kompetenzen haben in der Prüfungskultur der schweizerischen Berufsbildung einige fruchtbare Entwicklungen angestoßen, aber auch zu folgenlosen Ansprüchen und Begriffsproklamationen geführt. Der Begriff der Kompetenzorientierung ist vieldeutig und diffus geblieben, entsprechende Umsetzungen bleiben teilweise an der Oberfläche. Notwendig sind aus meiner Sicht nicht in erster Linie große theoretische Entwürfe, sondern Diskussionen um konkrete Umsetzungen: Formulierungen von berufsspezifischen Handlungskompetenzen, Entwicklung und Konzipierung von Aufgaben-

stellungen und Beurteilungsinstrumenten, Rückkopplung von Prüfungsergebnissen in Unterricht und Ausbildung etc. Idealerweise sind konkrete Entwicklungsprojekte in der Ausbildungspraxis und die Ausbildung von Berufs-bildungsverantwortlichen, besonders die Prüferqualifizierung (vgl. BERCHTOLD in diesem Heft), der Ort solcher Diskussionen. An den da gemachten Erfahrungen müssen sich konzeptuelle pädagogische Klärungen orientieren.

Hilfreich wäre dazu vertieftes Wissen über die alltägliche Prüfungspraxis in der Berufsbildung. Auswertungen erfolgen bislang ausschließlich durch die direkt Beteiligten und orientieren sich an den unmittelbaren (meist administrativen und organisatorischen) Problemen. (Qualitative) Studien und Evaluationen von wissenschaftlicher Seite könnten die Diskussion zum Thema Prüfen vertiefen und konkretisieren: An welchen Konzepten orientieren sich Prüfende bei der Konstruktion von Aufgaben? Welche Merkmale von Kompetenzorientierung finden sich in schriftlichen Prüfungsaufgaben und mündlichen Prüfungsverläufen? Welche kognitiven Prozesse werden bei den Lernenden mit kompetenzorientierten Aufgaben tatsächlich ausgelöst? Wie lassen sich kompetenzorientierte Ausbildungs- und Prüfungskulturen beschreiben?

Nicht zu übersehen ist aber auch, dass der Entwicklung einer kompetenzorientierten Prüfungskultur gesellschaftliche Entwicklungen entgegenstehen: Eine zunehmend zu beobachtende instrumentelle Einstellung der Lernenden zur Schule (und auch zur Berufsbildung), die das Abschlusszertifikat als Lohn für die in der Ausbildung geforderte Anstrengung sieht und dieses auf seinen Tauschwert reduziert, unterläuft den subjektbezogenen Ansatz der Kompetenzorientierung (vgl. HURRELMANN/QUENZEL 2012, S. 116f.). Resignation ist allerdings nicht angezeigt. Die Beispiele zeigen, dass Schritte hin zu einer Prüfungskultur möglich sind, in der Kompetenzen wahrgenommen werden und die auf Rückmeldung an die Lernenden, auf Rückkopplung zu Lernen und Ausbilden und auf konkreten Dialog mit den Lernenden ausgerichtet ist. ◀

Literatur

BENSCH, S.: Hermeneutisches Fallverstehen in der Pflege(Lehrer)ausbildung angekommen? In: PADUA 9 (2014) 3, S. 145–152

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT): Wegleitung über individuelle praktische Arbeiten (IPA) im Rahmen der Schlussprüfung im Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung. Bern 2007 – URL: www.ict-berufsbildung.ch/fileadmin/user_upload/Wegleitung_IPA_SBFI_D.pdf (Stand: 11.09.2019)

FITZLI, D. u.a.: Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung. Bern 2013 – URL: www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/evaluationen-studien/uebersicht-studien.html (Stand: 11.09.2019)

HARDEN, R. u.a.: Assessment of clinical competence using objective structured clinical examination. In: British Medical Journal 1 (1975), S. 447–451

HURRELMANN, K.; QUENZEL, G.: Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim 2012

KÄGI, W.: Evaluation der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung. Basel 2010

KELLER, S.: Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In: SACHER, W.; WINTER, F. (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Zürich 2011, S. 143–160

SCHARNHORST, U.: Wissen anwenden und reflektieren statt wiedergeben. In: skilled 2 (2018) 2, S. 15

SCHLEGEL, C.: OSCE – Kompetenzorientiert prüfen in der Pflegeausbildung. Einführung und Umsetzung von OSCE-Stationen. Berlin 2018

ZBINDEN-BÜHLER, A. (Hrsg.): Berufe reformieren und weiterentwickeln. Ein handlungskompetenzorientierter Ansatz. Bern 2010