



# HANDLUNGS- ODER WISSENSORIENTIERUNG?

Kritische Stellungnahme zu:

„HANDLUNGSORIENTIERTE AUFGABEN FÜR SCHRIFTLICHE  
PRÜFUNGEN IN DER KAUFMÄNNISCHEN BERUFSAUSBILDUNG

– ERSTELLUNG UND KORREKTUR –

Leitfaden für Aufgabenersteller/innen  
und Korrektoren/-innen“

von Dr. J. Badura, 2015

IG METALL  
April 2023  
Andreas Kahl-Andresen  
Gerd Labusch  
Volker Denzau  
Maren Keup-Gottschalck

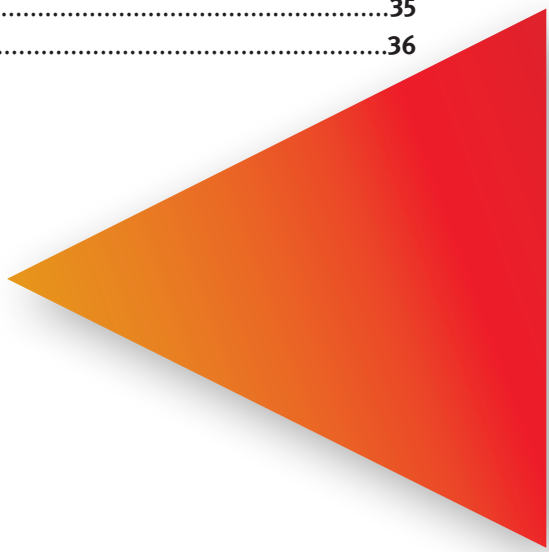


# INHALT

Einleitung.....	3
Ordnungsmittel und Prüfungskatalog.....	4
Qualitätskriterien von Prüfungen.....	6
Validität.....	7
Objektivität.....	8
Schwierigkeitsgrad.....	8
Trennschärfe.....	10
Reliabilität und Ratefaktor.....	11
Das „Handlungsorientierte“ Prüfungskonzept der AKA.....	14
Schritte zur Aufgabenstellung, wie Sie sich die AKA vorstellt .....	17
Korrektur und Bewertung schriftlicher IHK-Prüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung .....	24
Zusammenfassung.....	28
Unsere Position.....	29

## ANHANG

Grundsätzliches.....	32
Antwort-Wahl-Aufgaben.....	33
Materielle Bewertungsfehler.....	34
Musterlösung.....	35
Verfahrensfehler.....	36



# EINLEITUNG

Wer als Mitglied in einen der Fachausschüsse der AkA berufen wird, bekommt ein 112 Seiten umfassendes Werk vorgesetzt, das ihm klar machen soll, wo es für sie/ihn als Fachausschussmitglied lang geht. Das Papier soll als Richtschnur für die Aufgabenerstellung dienen und gleichzeitig die Praxis, so wie sie in der AkA üblich ist, rechtfertigen. Die Broschüre ist in die Teile *Grundlagen*, *Handlungsorientiertes Prüfungskonzept*, *Schritte zur Erstellung* und schließlich *Korrektur* und *Bewertung* gegliedert. Der Autor gibt an, dass die Abschnitte alle für sich stehen und unabhängig voneinander sind.

Badura beginnt seine Ausführungen im Teil *Grundlagen* damit, dass er die allgemeine Zielsetzung von Prüfungen beschreibt. Für ihn ist das Primärziel von Prüfungen im Allgemeinen die „Leistungserfassung“. Leistungserfassung gliedert sich nach seiner Ansicht in „Leistungsmessung“ und „Leistungsbewertung“.

Schlussendlich kommt Badura zu der Feststellung, dass Grundlage für Berufsabschlussprüfungen das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sei, das als Ziel der Ausbildung die Erlangung der „für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang“ festlegt. Deshalb hieße es in § 38 BBiG: „Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit<sup>1</sup> erworben

hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“<sup>2</sup>

Um es von vornherein klarzustellen: Das *Berufsbildungsgesetz* legt das primäre Ziel der Berufsabschlussprüfung fest. Danach ist das *Ziel* die „Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit“. Berufliche Handlungsfähigkeit äußert sich darin, dass zur Bewältigung berufstypischer Aufgaben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten so eingesetzt werden, dass anstehende Probleme gelöst werden können. Insofern sind als *Mittel* in Prüfungen entsprechende Formen und Methoden der Leistungserfassung und -bewertung einzusetzen.

---

<sup>1</sup> „berufliche Handlungsfähigkeit“ und „berufliche Handlungskompetenz“ werden im weiteren Verlauf synonym verwendet.

<sup>2</sup> Badura, Dr. J.: Handlungsorientierte Aufgaben für schriftliche Prüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung - Erstellung und Korrektur; Leitfaden für Aufgabenersteller/innen und Korrektoren/-innen, Nürnberg 2015, S 9 f.

# ORDNUNGSMITTEL UND PRÜFUNGSKATALOG

Im anschließenden, sehr kurzen Kapitel 1.3 geht es um die Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung mit Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan), die die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung und des Berufsschulunterrichts festlegen. Dort werden nach Badura u.a. die „Prüfungsmethoden ...“, also ob schriftlich, mündlich oder praktisch (...) geprüft werden soll<sup>3</sup>, beschrieben. Hier verwechselt Badura allerdings Prüfungsform (mündlich, schriftlich praktisch) und Prüfungsmethode (komplexe Aufgabe, Kundengespräch, Fertigungsaufgabe). Inzwischen ist die Diskussion jedoch weiter gegangen und es ist von *Prüfungsinstrumenten* und nicht mehr von *Prüfungsmethoden* die Rede.<sup>2</sup>

Im Kapitel 1.4 kommt Badura zum offensichtlichen Kern seines Anliegens: *die Rechtfertigung von Prüfungskatalogen*. Denn auch, wenn die Ordnungsmittel bindend seien, so seien sie doch für die Formulierung von Prüfungsaufgaben

viel „zu allgemein“. Als Nachweis dienen ihm Auszüge aus dem Ausbildungsrahmenplan (ARP) und dem Rahmenlehrplan (RLP) für Kaufleute im Groß- und Außenhandel.<sup>4</sup>

Die gewählten Beispiele sind allerdings aus dem jeweiligen Anfang der Rahmenpläne, in denen es um *allgemeine* Grundlagen des Berufes geht, die bei allen Ausbildungsordnungen im Wesentlichen gleich sind und deshalb auch sehr allgemein und nicht berufsspezifisch gehalten sind. Das sollte Herr Badura eigentlich wissen. Vielleicht weiß er es auch und hat aus naheliegenden Gründen diese eher untauglichen Beispiele gewählt, denn einige Lernfelder und Handlungsfelder weiter hätte er Konkretes finden können – wenn er gewollt hätte.

Unabhängig davon bleibt er dem Leser schuldig zu erläutern, warum er die Ordnungsmittel für die Erstellung von Prüfungsaufgaben für zu allgemein hält. Im Übrigen sind die von ihm präsentierten Gegenbeispiele aus „seinem“ Prüfungskatalog ebenso allgemein, wie die Originale aus den Ordnungsmitteln.

## Nun noch einmal im Klartext:

Weil ARP und RLP zu allgemein sind und daher nicht für die Erstellung von Prüfungsaufgaben taugen, braucht es laut Badura einen Prüfungskatalog. Der nämlich enthalte präzisierte Prüfungsinhalte, sei transparent und öffentlich. Öffentlich und transparent ist dieser Katalog allerdings nur für jene, die ihn auch kaufen. Das ist schon eine merkwürdige Logik – aber nicht die einzige, wie man noch sehen wird.

<sup>3</sup> Badura, a. a. O., S. 10

<sup>2</sup> vgl. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) Nr. 158 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen -; <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf>, aufgerufen am 26.1. 2021

<sup>4</sup> Die von Badura herangezogene Ausbildungsordnung wurde 2020 überarbeitet. vgl. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2020 Teil I Nr. 16, Bonn 2020, S. 715 ff

An dieser Stelle ist es notwendig, noch einmal einen Blick ins Berufsbildungsgesetz zu werfen. In der Prüfung „soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“ (§ 38 BBIG, Hervorhebung d.d. Verf.). Die Ausbildungsordnung ist zu Grunde zu legen – und nicht irgendein Prüfungskatalog!

Aber die Ausbildungsordnung ist für Badura offenbar nachrangig. Die Ordnungsmittel seien zwar bindend und Aufgabenersteller/innen müssten sich unbedingt daran halten, aber jede Aufgabe „muss im Prüfungskatalog verortet werden können“<sup>5</sup>. Mehr noch: Die AkA verlange „für jede eingereichte Aufgabe die sogenannte Prüfungskatalognummer“.<sup>6</sup> Eine Aufgabe, die diesen Bezug nicht enthält, würde nicht akzeptiert.

Das bedeutet in der Konsequenz, dass für Badura der Prüfungskatalog die verbindliche Grundlage für die Aufgabenerstellung ist (weil er schließlich präziser ist als die Ordnungsmittel) und folglich die AkA festlegt, was in

Prüfungen drankommt und was nicht. Das ist rechtlich problematisch!

Rechtsgrundlage für Prüfungen sind das BBIG und die korrespondierenden Ordnungsmittel. Nicht mehr und nicht weniger. Keinesfalls kann ein „Prüfungskatalog“ die Rechte der Fachausschussmitglieder außer Kraft setzen, auch dann nicht, wenn über den Prüfungskatalog formal abgestimmt wurde. Auch auf die Gefahr hin, dass wir uns wiederholen: Mit der Prüfung soll festgestellt werden, ob ein Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, indem er die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Prüfung nachweist. Der inhaltliche Rahmen der Ausbildung und damit auch derjenige der Prüfung wird durch die Ordnungsmittel bestimmt und nicht durch die AkA.

Inhaltliche Begrenzungen durch Prüfungskataloge sind nicht nur rechtswidrig, sondern auch geradezu widersinnig, denn die Berufsausbildung soll „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit“ (§1(3) BBIG) vermitteln. Der Wandel der Arbeitswelt kennt keine Prüfungskatalognummern.

---

<sup>5</sup> Badura, a. a. O., S. 11

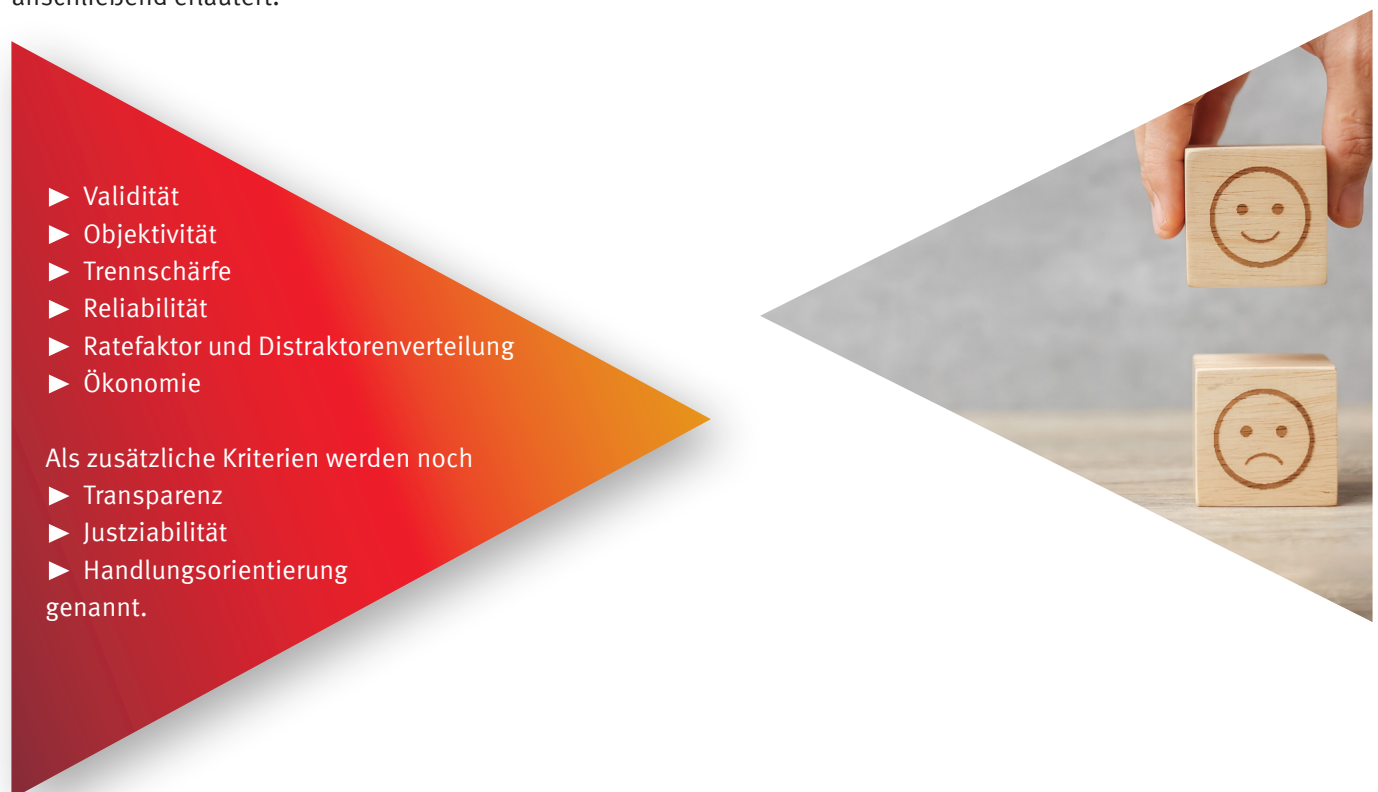
<sup>6</sup> Badura, a. a. O., S. 10

# QUALITÄTSKRITERIEN VON PRÜFUNGEN

In Kapitel 3 geht es um die Qualitätskriterien von Prüfungen.

Badura beginnt seine Ausführungen damit, dass er als Erstes Formulare der AkA präsentiert, die Aufgabenersteller/innen ausfüllen müssen, wenn sie eine Aufgabe „einreichen“ wollen<sup>7</sup>. Damit soll das Verfahren offenbar legitimiert und seriöse Verbindlichkeit erzeugt werden.

Nachdem die Leser/innen derart „auf Spur“ gebracht worden sind, werden folgende Gütekriterien aufgelistet und anschließend erläutert:



Bemerkenswert ist zum einen die Vielzahl der Kriterien (in der einschlägigen Literatur werden meist nur drei genannt: Validität, Reliabilität, Objektivität) und die gewählte Reihenfolge. Der kundige Leser /die Leserin kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass es hier um mehr geht als nur um eine Arbeitshilfe.

<sup>7</sup> Dies ist an sich schon eine Merkwürdigkeit, da es der AkA nicht zusteht, eine Art Aufgabenzensur durchzuführen. Einzig und allein die Aufgabenersteller\*innen sind für den Inhalt von Prüfungen zuständig.

# VALIDITÄT

Zum Kriterium Validität wird etwas verklausuliert erläutert, dass es hierbei um die Eignung von Aufgaben und Tests geht, d.h. um „den Grad der Genauigkeit, mit der eine Prüfung ein Merkmal tatsächlich misst, das sie zu messen vorgibt.“ (S. 18). Um Validität zu erreichen, so Badura, müssten Aufgaben jene Lernziele „ansteuern“, die in den „Ordnungsmittel bzw. Prüfungskatalogen vorgegeben (!) sind.“ Und um den Grad der Gültigkeit, also der Messgenauigkeit anzugeben, muss die Validität von den Aufgabenersteller/innen „eingeschätzt“ werden:

*„Wenn Sie Aufgaben erstellen, sollten diese deshalb im Aufgabeneinreichungsformular bei der dort zu schätzenden und einzutragenden Validitätskennziffer keinen Wert größer 3 aufweisen.“<sup>8</sup>*

Was soll das? Nur mal angenommen, dass Aufgaben mal mehr, mal weniger valide sein können, also dass Gültigkeit verschiedene Abstufungen kennt (ein bisschen gültig, etwas mehr gültig, usw.): Auf welcher Grundlage sollen Aufgabenersteller/innen diese Einschätzung vornehmen? Was ist der Maßstab für Validität? Dazu schweigt Herr Badura. Aber noch problematischer ist, dass Prüfungskataloge nach seiner Ansicht *Vorgaben* sind! Nicht mehr die Ordnungsmittel geben den inhaltlichen Rahmen vor, sondern ein Prüfungskatalog. Wenn Aufgaben im Prüfungskatalog nicht verortet werden können, werden sie abgelehnt. Dies kommt einer Aufgabenzensur schon sehr nahe und ignoriert, dass die Erstellungsinstitutionen nur für die Organisation und nicht für den Inhalt von Prüfungen zuständig sind!

Bemerkenswert ist zudem, dass Badura an dieser Stelle nur von der Validität einzelner Aufgaben spricht, nicht aber von derjenigen der gesamten Prüfung bzw. einem Prüfungsteil. Dies wird offensichtlich, wenn er zum Schluss seiner Ausführungen zum Thema Validität die zukünftigen Aufgabenersteller/innen noch einmal auf Linie bringt:

*„Der Gewährleistung einer maximalen Validität der Aufgaben in einem Aufgabenbereich dienen im Übrigen die (...), Validitätsraster‘ der AkA-Prüfungskataloge sowie die Zuordnung von Prüfungskatalognummern zu jeder Aufgabe.“<sup>9</sup>*

Im Umkehrschluss bedeutet das: Aufgaben ohne Zuordnung zu den Prüfungskatalogen sind nach dieser Logik nicht valide. Und die Ordnungsmittel? Sie spielen offenbar keine Rolle (mehr).

---

<sup>8</sup> Badura, a. a. O., S. 10

<sup>9</sup> Badura, a. a. O., S. 18

# OBJEKTIVITÄT

Gleich zu Beginn seiner Ausführungen stellt Badura klar: „Eine Prüfung kann nur dann valide sein, wenn sie auch objektiv ist ...“. Mehr noch: „Die Objektivität ist (...) ein zentrales, unabdingbares Qualitätskriterium einer Prüfung.“ Danach folgen Erläuterungen zur Durchführungs- und Auswertungsobjektivität verbunden mit dem Hinweis, Aufgaben möglichst eindeutig zu formulieren und die Bepunktung

möglichst differenziert und klar zu erstellen. So weit, so gut. Was Badura allerdings auslöst, ist, dass z. B. die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität auch dadurch gewährleistet wird, dass ein Prüfungsausschuss drei gleichberechtigte Mitglieder hat, die Differenzen im Umgang mit Prüflingen und bei der Bewertung ausgleichen können und sollen.

# SCHWIERIGKEITSGRAD

Um es gleich vorweg zu sagen: der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ist *kein* Qualitätskriterium. Eine Aufgabe ist nicht deshalb gut oder schlecht, weil sie von vielen Prüflingen bewältigt oder nicht bewältigt wird. Schwierigkeit ist allenfalls eine Eigenschaft. Aber viel wichtiger ist: Wenn – statistisch gesehen – eine Aufgabe von nur wenigen richtig beantwortet wird, so kann das verschiedene Gründe haben:

- ▶ die Aufgabe ist sprachlich unklar formuliert
- ▶ der Aufgabeninhalt spielt fachlich keine Rolle und wird deshalb vom Prüfling nicht verstanden
- ▶ der Inhalt ist ein fachlicher Nebenschauplatz (Aufgabenersteller/innen neigen bisweilen dazu, fachliche „Kunststücke“ zu formulieren)
- ▶ die Prüflinge sind schlecht vorbereitet, weil das Thema in der Ausbildung nicht vermittelt wurde
- ▶ die Aufgabenstellung übersteigt das Anforderungsniveau, das für die berufliche Handlungsfähigkeit notwendig ist
- ▶ usw.

Badura spricht davon, dass es beim Schwierigkeitsgrad (nur) um das „*kognitive Anspruchsniveau einer Aufgabe*“<sup>10</sup> geht. Wie zuvor gezeigt, hängt der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe/Aufgabenstellung aber von sehr viel mehr ab. Deshalb sind an eine Aufgabe u.a. folgende Anforderungen zu stellen:

Eine Aufgabe, wie auch eine gesamte Prüfung...

- ▶ muss sprachlich eindeutig und nachvollziehbar formuliert sein
- ▶ muss fachlich relevant sein
- ▶ muss berufstypisch sein
- ▶ darf kein fachlicher Nebenschauplatz sein
- ▶ muss dem Anforderungsniveau entsprechen, das für die berufliche Handlungsfähigkeit notwendig ist.

Badura macht die ganze Schlichtheit seiner Herangehensweise deutlich, wenn er schreibt: „Da die IHK-Prüfungen bundeseinheitlich durchgeführt werden, werden Schwierigkeitsgrad sowie Trennschärfe und Reliabilität in der Regel auf Basis ausreichend großer und daher statistischer signifikanter Grundgesamtheiten ermittelt.“<sup>11</sup> Da Badura behauptet, der Schwierigkeitsgrad sei gleichbedeutend mit dem kognitiven Anspruchsniveau, gibt es für ihn einen (unreflektierten) Zusammenhang: Wenn Prüflinge eine Aufgabe nicht lösen können, kann das nur an ihren intellektuellen Möglichkeiten und nicht an der Qualität der Aufgabenstellung liegen. Anders ausgedrückt: Wer eine Aufgabe nicht lösen kann, ist zu doof. Und weil nach dieser Logik auch die beste Ausbildung daran nichts ändern kann, muss eben etwas mehr als ein Viertel aller Prüflinge durch die Prüfung fallen. Was aber, wenn der Prüfungserfolg nicht nur von den Prüflingen abhängt, sondern auch von der Aufgabenerstellung?

<sup>10</sup> Badura; a. a. O., Seite 19

<sup>11</sup> Badura; a. a. O., Seite 19



Aber ob eine Aufgabe gut oder schlecht formuliert, inhaltlich relevant oder nebensächlich ist, hat Badura nicht (mehr) im Blick. Schwierig ist für ihn eine Aufgabe, wenn sie prozentual von wenigen gelöst wird und (zu) leicht, wenn viele sie lösen konnten. Das lässt sich am leichtesten bei gebundenen Aufgaben feststellen – weshalb sie der heimliche Favorit von Badura und der AkA sind.

Und folglich ist ein kompletter Aufgabensatz für Badura dann „in Ordnung“, wenn die Gesamtschwierigkeit bei ca. 72 %<sup>12</sup> liegt. Wenn man diesen Gedanken zu Ende denkt, dann bedeutet das Folgendes: Egal, wie gut die Ausbildung in Schule und Betrieb war, ein bestimmter Teil der Prüflinge kann/darf die Prüfung nicht bestehen.<sup>13</sup> Dafür sorgt nicht zuletzt der AkA-Mechanismus, mit dem der Schwierigkeitsgrad an Prüfungsergebnisse angepasst wird. Fällt eine Prüfung zu gut aus, werden schwierigere Aufgaben ausgewählt, fällt sie zu schlecht aus, wird der Schwierigkeitsgrad nach unten angepasst. Damit geht es überhaupt nicht mehr um die berufliche Handlungsfähigkeit, sondern nur noch um statistische Verteilungen.

*Die Funktion von beruflichen Abschlussprüfungen kann und darf es nicht sein festzustellen, ob Prüflinge statistische Grenzen über- oder unterschreiten.* Es kann nur darum gehen, ob „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“ vorhanden sind. Der gesetzliche Auftrag für Schule und Betrieb ist es, dafür zu sorgen, dass jede und jeder Auszubildende das Ausbildungsziel erreicht. Es ist auf keinen Fall Aufgabe der AkA, eine bestimmte Anzahl von Prüflingen durch die Prüfung fallen zu lassen!

Wie absurd das Ganze ist, zeigt folgender Hinweis, der den Aufgabenersteller/innen von Badura mitgegeben wird:

„Schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad für Ihre erstellte Aufgabe als Prozentwert in 5%-Schritten.“<sup>14</sup>

Auf welcher Basis das erfolgen soll, wird nicht verraten. Und welchen Prüfling mit welchem Leistungsvermögen sollen sich die Aufgabenersteller/innen vorstellen? Aber das ist noch nicht alles: „Vermeiden Sie bei einzelnen Aufgaben einen Schwierigkeitsgrad von 0% oder 100%. Aufgaben, die keiner der Prüflinge oder alle Prüflinge lösen, tragen nicht zur Differenzierung bei.“

Welchen tieferen Sinn die „Differenzierung“<sup>15</sup> hat, wird nicht mitgeteilt. Es geht offensichtlich gar nicht um das, was Auszubildende verbindlich wissen und können müssen, um beruflich handlungsfähig sein zu können, sondern nur darum, zu „differenzieren“, d.h. um schlichte Auslese.

Wie sich nach Ansicht von Badura der Schwierigkeitsgrad beeinflussen lässt, verrät er dann auch gleich: z.B. „durch die Auswahl einer Standardsituation oder einer Ausnahmesituation.“ oder „durch Umfang und Relevanz der vorgegebenen Informationen.“<sup>16</sup> Welch ein Unsinn! Man macht Aufgaben dadurch schwerer, dass man Ausnahmesituationen schildert, also solche, die beruflich wenig Relevanz haben, und/oder dadurch, dass man den Prüflingen viele unwichtige Informationen gibt? Das ist völlig sachfremd und hat mit der Feststellung beruflicher Handlungsfähigkeit nichts, aber auch gar nichts zu tun!

---

<sup>12</sup> Badura, a. a. O., S. 19

<sup>13</sup> Ganz offensichtlich liegt hier die Gauß'sche Normalverteilung zu Grunde. Danach liegt der Mittelwert ungefähr bei 70%.

<sup>14</sup> Badura; a. a. O., Seite 21

<sup>15</sup> Badura; a. a. O., Seite 21

<sup>16</sup> Badura; a. a. O., Seite 21

# TRENNSCHÄRFE

Und als wenn das nicht schlimm genug wäre, geht Badura auf die *Trennschärfe* von Aufgaben ein. Trennscharf sind für ihn Aufgaben, wenn sie von Leistungsstärkeren häufiger gelöst werden als von Leistungsschwächeren. Wiederum geht es nicht um das verbindlich zu Wissende und zu Könnende, nicht um das, was die berufliche Handlungsfähigkeit ausmacht. Hohe Trennschärfe ist für Badura eine „notwendige Voraussetzung für eine valide Prüfung.“ Wie kommt man auf so etwas?

Es geht ihm nicht darum, ob Auszubildende ihren Beruf ordentlich gelernt haben, sondern darum, einer bestimmten Anzahl der Prüflinge ihre Unfähigkeit zu bescheinigen – egal, ob sie den erlernten Beruf können oder nicht. Hat ein Prüfling z. B. die Gesamtprüfung zu 60% gelöst aber eine Aufgabe zu 90%, so muss die Aufgabe nach der Logik der AkA verändert werden, da ein 60%-Kandidat keine Aufgabe zu 90% lösen können darf. Was für ein Unsinn!

Dieses ganze statistische Instrumentarium von Schwierigkeitsgrad und Trennschärfe stammt aus der Intelligenzforschung. Sie möchte die Klugen von den Dummen unterscheiden und braucht dazu Instrumente und Werkzeuge, die Probanden mit einem möglichst eindeutigen Zahlenwert klassifizieren können.

Man geht dabei davon aus, dass Intelligenz ein *natürliches Merkmal* wie Körpergröße oder Schuhgröße ist und sich daher genau messen lässt (Intelligenzquotient, IQ). An diesem Merkmal kann demnach auch Bildung nichts ändern – dumm bleibt eben dumm. Merkwürdigerweise bescheinigen Intelligenztests Angehörigen der Unterschicht einen durchschnittlich geringeren IQ als Angehörigen der Oberschicht und deshalb erhalten Kinder aus der Oberschicht signifikant häufiger eine Gymnasialempfehlung.<sup>17</sup> Wie man sich leicht vorstellen kann, hat dieses Konzept nicht nur Befürworter – wie u.a. Badura.

---

<sup>17</sup> Wenn man mehr darüber wissen will, empfehlen wir als Lektüre: H.G. Rolff, *Sozialisation und Auslese durch die Schule*; München/Weinheim 1997



# RELIABILITÄT UND RATEFAKTOR

Der *Reliabilität* (Zuverlässigkeit) einer Prüfungsaufgabe widmet Badura nur ein paar Zeilen, die in die Aussage gipfeln, dass sie auch wichtig ist. Die Prüfung als Ganzes spielt für ihn dabei, wie auch schon zuvor, keine Rolle. Viel wichtiger ist für ihn der *Ratefaktor* einzelner Aufgaben. Obwohl der Ratefaktor in der Hauptsache bei Antwort-Wahl-Aufgaben eine Rolle spiele, sei das auch bei ungebundenen Aufgaben ein Problem. Für das Raten bei ungebundenen Aufgaben führt er als ein Beispiel *Entscheidung zwischen zwei Alternativen ohne Begründung*<sup>18</sup> an. Ein untaugliches Beispiel, denn eine derartige Aufgabe unterscheidet sich von Antwort-Wahl-Aufgaben lediglich durch die Anzahl der Lösungsalternativen.

Es folgen weitere untaugliche Beispiele. So besteht für Badura Raten auch darin, dass Prüflinge mehr Begriffe nennen, als gefordert sind bzw. wenn sie bei fehlenden konkreten Vorgaben alles nennen, was sie wissen. Seine Lösung, damit umzugehen: die Nennungen nur bis zur geforderten Anzahl zu berücksichtigen.

Und wenn Prüflinge bei einer Erläuterung eines Sachverhalts zu viel schreiben (weil sie einfach alles schreiben, was ihnen zum geforderten Thema einfällt)? Manche Korrektoren gingen damit so und andere anders um. Damit sei die Bewertung nicht objektiv und er kommt zu der Erkenntnis, dass es hier ein grundsätzliches Problem bei der Bewertung von ungebundenen Aufgaben gebe.

Derartige Probleme kann es aber nur dann geben, wenn die Aufgabe von nur einer Person korrigiert bzw. bewertet wird. Das wäre allerdings rechtswidrig, denn das BBiG gibt in § 42 vor, dass die Mitglieder des Prüfungsausschusses (oder einer Prüferdelegation) sich selbständig und unabhängig voneinander ein Bild von der Prüfungsleistung machen und entsprechend die Bewertung vornehmen sollen. Das scheint für die AkA und Badura aber nicht zu gelten, denn für Aufgabensätze der AkA gibt es z. B. dieses Bewertungsformular, das nur einen „Korrektor“ vorsieht:

**Wird vom Korrektor ausgefüllt!**

**Bewertung**  
Für die Bewertung gilt die Vorgabe der Punkte in den Lösungshinweisen. Fachliche Richtigkeit (100 Punkte)

1. Aufgabe    Punkte    2. Aufgabe    Punkte    3. Aufgabe    Punkte    4. Aufgabe    Punkte  
15 16 17                      18 19 20                      21 22 23                      24 25 26

5. Aufgabe    Punkte    6. Aufgabe    Punkte    7. Aufgabe    Punkte  
27 28 29                      30 31 32                      33 34 35

Prüfungszeit   
36  
Die entsprechende Ziffer (1, 2 oder 3) finden Sie in der Abfrage nach der Prüfungszeit im Anschluss an die letzte Aufgabe

Gesamtpunktzahl      
37 38 39 40

Prüfungsort, Datum \_\_\_\_\_  
Unterschrift \_\_\_\_\_

Selbst, wenn es sich bei dem abgebildeten Auswertungsbogen um so etwas wie eine gutachterliche Stellungnahme nach § 39 BBiG handeln sollte (das wäre aber eine sehr eigenwillige Interpretation, wenn ein Gutachter ein Korrektor ist), so fehlt in dem aufgeführten Auszug aus dem AkA-Formular die vom Gesetz vorgeschriebene Dokumentation der „für die Bewertung erheblichen Tatsachen“. Darüber hinaus entbindet ein externes Gutachten den Prüfungsausschuss nicht davon, sich selbst ein eigenständiges Urteil auf der Basis des Gutachtens zu bilden.

<sup>18</sup> Vgl. Badura; a. a. O., Seite 23

Zurück zu den Antwort-Wahl-Aufgaben und dem Ratefaktor. Was Badura bezüglich testtheoretischer Grundlagen dieses Aufgabentyps unterschlägt, ist, dass eigentlich unterschiedlich viele Richtigerantworten möglich sein sollten, um den Ratefaktor zu senken (und nicht nur *1 aus 5* oder *2 aus 6*). Das soll zwar kein Plädoyer für Antwort-Wahl-Aufgaben bzw. Multiple-Choice-Aufgaben sein, aber wenn sie schon eingesetzt werden, dann wenigstens richtig.

Nach dem Ausflug in die Testtheorie kommt Badura zur *Distraktorenverteilung* bei gebundenen Aufgaben (gleichmäßige Verteilung der Kreuze auf die Falschantworten) und zur Ökonomie von Prüfungen.

Hinsichtlich der Ökonomie betont er, dass gebundene Aufgaben wegen des geringeren Korrekturaufwandes und der Möglichkeit der maschinellen Auswertung „unbestreitbare Vorteile“<sup>19</sup> hätten. Auch hinsichtlich der *Transparenz* seien gebundene Aufgaben von Vorteil, weil Prüflinge bei Einsichtnahme in das Prüfungsergebnis sofort erkennen könnten, wenn Aufgaben richtig oder falsch gelöst wurden. Damit könne es keinen Zweifel an der Korrektheit des Ergebnisses geben. Viel schwieriger, so Badura, sei das bei ungebundenen Aufgaben. Deshalb seien Prüfungen mit gebundenen Aufgaben viel transparenter als solche mit ungebundenen Aufgaben.

Das gilt nach seiner Ansicht auch für die *Justiziabilität*. Weil Prüfungsergebnisse zunehmend angefochten würden, verschärfe das die Forderung nach einer möglichst hohen Objektivität von Prüfungen (und damit nach möglichst vielen gebundenen Aufgaben). Denn vor Gericht ginge es, anders als viele behaupteten, nicht mehr nur um formale Aspekte des Zustandekommens von Noten, sondern auch um inhaltliche. Dabei bezieht Badura sich auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes von 1991, von dem er allerdings nur die Leitsätze zitiert. In dem von ihm besonders hervorgehobenen Leitsatz weist das Gericht darauf hin, dass „fachliche Meinungsverschiedenheiten zwischen Prüfer und Prüfungsteilnehmer der gerichtlichen Kontrolle nicht generell entzogen sind.“<sup>20</sup>

Worum geht es in diesem Beschluss? In dem zu Grunde liegenden Vorverfahren wehren sich Jurastudenten gegen Prüfungsentscheidungen, die sie für fehlerhaft halten und fordern eine bessere Bewertung. Alle Vorinstanzen haben allerdings den Widerspruch abgelehnt, nachdem Experten die ursprüngliche Bewertung der Prüfungsleistungen bestätigt hatten. So sieht es auch das Bundesverfassungsgericht,

indem es einen Beurteilungsspielraum, der sich gerichtlicher Überprüfung entzieht, ausdrücklich anerkennt. Und zwar mit folgender Begründung:

*„Nach dem Grundsatz der Chancengleichheit, der das Prüfungsrecht beherrscht (...), müssen für vergleichbare Prüflinge so weit wie möglich vergleichbare Prüfungsbedingungen und Bewertungskriterien gelten. Mit diesem Grundsatz wäre es unvereinbar, wenn einzelne Kandidaten, indem sie einen Verwaltungsgerichtsprozeß anstrebten, die Chance einer vom Vergleichsrahmen unabhängigen Bewertung erhielten. Die gleichmäßige Beurteilung aller vergleichbaren Kandidaten würde tiefgreifend beeinträchtigt. Sie ist nur erreichbar, wenn den Prüfungsbehörden bei prüfungsspezifischen Wertungen ein Entscheidungsspielraum verbleibt und die gerichtliche Kontrolle insoweit eingeschränkt wird.“*

Denn „prüfungsspezifische Wertungen – vielfach mit fachlichen Urteilen untrennbar verknüpft – bleiben der Letztentscheidungskompetenz der Prüfungsbehörden überlassen.“<sup>21</sup> Der Bewertungsspielraum, so das Bundesverfassungsgericht weiter, ist erst dann „überschritten und eine gerichtliche Korrektur geboten, wenn die Prüfungsbehörden Verfahrensfehler begehen, anzuwendendes Recht verkennen, von einem unrichtigen Sachverhalt ausgehen, allgemeingültige Bewertungsmaßstäbe verletzen oder sich von sachfremden Erwägungen leiten lassen.“<sup>21</sup>

Erst wenn es sich um erkennbare Willkür handelt, so dass Bundesverfassungsgericht, kann ein Gericht den Prüfungsbescheid aufheben, nicht jedoch die Note ändern.

Wir wissen nicht, ob Badura den Beschluss des Gerichtes bis zum Schluss gelesen hat. Aber im Anschluss an die von ihm zitierten Leitsätze und vor der ausführlichen Begründung – wie übrigens bei jedem Urteil – hätte er lesen können, dass das Gericht die Verfassungsbeschwerde abgewiesen hat. Das Gericht sieht also nur eine Möglichkeit zum Eingreifen in das Prüfungsgeschehen, wenn eine Willkür nachgewiesen werden kann.

<sup>19</sup> Badura, a.a.O., S. 24

<sup>20</sup> Beschluss des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichtes vom 17. April 1991, 1 BvR 419/81 und 213/83, abgerufen unter <https://www.servat.unibe.ch/dfr/bv084034.html> am 25.2.2021

<sup>21</sup> BVR 419/81 ..., a. a. O., Unterpunkt 2.c)

Auch die Aufgabenerstellung, um die es bei Badura in erster Linie geht, kann willkürlich sein, wenn die Erstellung der Prüfung nicht ordnungsgemäß, d.h. rechtsfehlerhaft erfolgte, also wenn die Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes und der Verordnung nicht eingehalten werden. Insofern müsste man auch darüber nachdenken – was Badura natürlich nicht tut – ob und inwieweit es sich bei der Aufgabenerstellung *abseits* der Ordnungsmittel und mit Hilfe eines Prüfungskatalogs möglicherweise um Willkür handeln könnte.

Nach diesem Ausflug in die höchstrichterliche Rechtsprechung geht es bei Badura nun um die Praxis der Aufgabenerstellung. Zunächst um die der ungebundenen Aufgaben und ihre Typen, die auf knapp zwei Seiten abgehandelt werden. Dann folgen die gebundenen Aufgaben und deren unterschiedliche Ausformungen, die auf dreieinhalb Seiten beschrieben werden, was die unterschiedliche Bedeutung unterstreicht, die beide Aufgabentypen für Badura und die AkA haben.

Auch hinsichtlich der Bepunktung nimmt diejenige der gebundenen Aufgaben mehr Raum ein als die der ungebundenen. Zu letzterer versteigt sich Badura zu der Behauptung, dass eine nach Schwierigkeitsgrad differenzierte Bepunktung nur bei *ungebundenen* Aufgaben erforderlich sei. *Gebundene* hingegen Aufgaben sollten alle den gleichen Punktwert haben, denn höhere Punktwerte für schwierige Aufgaben bevorteilen leistungsstarke und benachteiligen leistungsschwächere Prüflinge. Stimmt! Aber warum sollte das nicht auch für ungebundene Aufgaben gelten – möglicherweise sogar in besonderem Maße? Welche Überlegungen für unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe sprechen, wird nicht verraten.

Schließlich kommt Badura zur Beurteilung beider Aufgabentypen. Ungebundene Aufgaben hätten, was nicht weiter überrascht, „Objektivitätsprobleme“. Gebundene Aufgaben hätten demgegenüber vor allem viele Vorteile, und – zumindest theoretisch – auch ein paar Nachteile. Aber, wie nicht anders zu erwarten, sind jene nicht gravierend, denn einige dieser Nachteile seien gar keine (weil wissenschaftlich nicht erwiesen), andere spielten keine Rolle und wieder andere seien zwar berechtigt, ließen sich aber vermeiden.<sup>22</sup> Kurz: gebundene Aufgaben hätten viele Vorteile und so gut wie keine Nachteile. Sie sind für ihn das Mittel der Wahl, weil sie valide, objektiv und deshalb universell einsetzbar seien: zur Überprüfung von Wissen, von Verständnis und auch von Handlungsfähigkeit. Ungebundene Aufgaben seien natürlich auch irgendwie geeignet, zumindest für das Ausfüllen von Formularen.<sup>23</sup>

Im anschließenden Kapitel „5. *Evaluierung höherer Lernziel-ebenen in schriftlichen Prüfungen*“, wenn es also um mehr als die Reproduktion von Wissen geht, verrät Badura durch entsprechend gewählte Beispiele, wie sich aus jeder ungebundenen Aufgabe eine ebenso gute gebundene Aufgabe machen lässt. Wozu also braucht man noch ungebundene Aufgaben? – so schreibt er das allerdings nicht.

Situative Einbettung, ganzheitliche und authentische berufliche Handlungen sind für Badura nicht erwähnenswert. Vielmehr geht es ihm um Kniffe, wie man aus ungebundenen Aufgaben gebundene machen kann. Zum Beispiel könne man aus gebundenen Aufgaben „Verständnisaufgaben“ machen, indem man einer Aufgabe einen Gesetzestext beifügt und fünf Antwortmöglichkeiten vorgibt (von denen eine richtig sein soll). Und wenn Prüflinge die richtige Antwort ankreuzen: Haben sie dann Verständnis bewiesen?

---

<sup>22</sup> Vgl. Badura; a. a. O., S. 32

<sup>23</sup> vgl. Badura, a.a.O., S. 32 (Einsatzbereiche)

Badura – wie übrigens viele Befürworter von Multiple-Choice-Aufgaben – lässt völlig außer Acht, *warum* Prüflinge ihr Kreuz an eine bestimmte Stelle gesetzt haben. Dafür kann es nämlich eine Reihe von Gründen geben:

- ▶ Prüflinge haben sich vertan, also irrtümlich eine der Antworten angekreuzt.
- ▶ Prüflinge haben geraten.
- ▶ Prüflinge haben das Richtige überlegt, aber ihre Lösung einer der sprachlich komplizierten Falschantworten zugeordnet.
- ▶ Prüflinge haben zwar im Prüfungsbogen die richtige Antwort angekreuzt, aber in den separaten Antwortbogen falsch übertragen (kommt übrigens nicht selten vor).
- ▶ usw.

Welcher der genannten Gründe zum Kreuz geführt hat, kann der „Korrektor“ nicht wissen, denn eine Erläuterung bzw.

Begründung der Entscheidung ist bei dieser Aufgabenform nicht vorgesehen. Trotzdem ist Badura der festen Überzeugung, dass man anhand des Kreuzes erkennen könne, ob Prüflinge eine Sache verstanden haben, einen Prozess beherrschen oder Sachverhalte/Lösungen beurteilen können. Fasst man Baduras bisherige Ausführungen zusammen, so ist für ihn und die Aka eine Prüfung valide, objektiv und für die Beurteilung der beruflichen Handlungsfähigkeit geeignet, wenn

- ▶ die Aufgaben sich im Prüfungskatalog verorten lassen,
- ▶ die Aufgaben einen bestimmten Schwierigkeitsgrad aufweisen, *trennscharf* sind und die Distraktoren auch mögliche Richtigerantworten sein könnten,
- ▶ das Prüfungsergebnis der Gauß'schen-Verteilung entspricht, d.h. die Aufgaben im Durchschnitt von 72% der Prüflinge gelöst werden können.

# DAS „HANDLUNGSORIENTIERTE PRÜFUNGSKONZEPT“ DER AKA

Mitte der 90er Jahre, so Badura, habe die Aka gemeinsam mit dem DIHK zwei Forschungsprojekte initiiert, die übereinstimmend zum Ergebnis gekommen seien, „dass sich mit schriftlichen Prüfungen ‚Handlungsorientierung‘ evaluieren lässt, und zwar sowohl mit gebundenen wie auch mit ungebundenen Aufgaben.“<sup>24</sup>

Zunächst fällt auf, dass hier mit einem Begriff (Handlungsorientierung) hantiert wird, der dem Autor offensichtlich nicht ganz klar ist, denn Ziel von Prüfungen ist nicht die Feststellung der Handlungsorientierung (sie ist nur eine Eigenschaft von Aufgaben), sondern die Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit – so jedenfalls steht es im Berufsbildungsgesetz. Wieder einmal werden Mittel (Handlungsorientierung) und Zweck (Feststellung der Handlungsfähigkeit) miteinander verwechselt.

„Handlungsorientierung“ ist ein didaktisch-methodisches Prinzip<sup>25</sup>, mit dem der *Erwerb* von „Handlungskompetenz“ ermöglicht werden soll. In Bezug auf Prüfungsaufgaben ist

„Handlungsorientierung“ eine dementsprechende Eigenschaft von Aufgaben bzw. einer gesamten Prüfung, d.h. handlungsorientiert sind Aufgaben (genauer: Prüfungskonzepte), wenn sie geeignet sind, berufliche Handlungskompetenz bzw. Handlungsfähigkeit zu prüfen. Die Evaluierung der Handlungsorientierung von Aufgaben und von ganzen Prüfungen, die laut Badura angeblich in den zwei Forschungsprojekten untersucht wurden, müsste demnach eigentlich untersucht haben, ob und inwieweit das Konzept der vollständigen Handlung und der Prozessorientierung durch bestimmte Aufgabentypen realisiert werden kann, damit berufliche Handlungskompetenz geprüft werden kann (Validität). Das impliziert die Frage, wie sich berufliche Handlungskompetenz überhaupt prüfen lässt. Dabei geht es nicht nur um bestimmte Aufgabentypen, sondern um das gesamte Prüfungskonzept. Und es geht um typische berufliche Situationen und Handlungszusammenhänge und wie sich darin die erforderliche Handlungskompetenz erweisen kann.

<sup>24</sup> Badura, a.a.O., S. 24

<sup>25</sup> „Handlungsorientierung“ basiert auf zwei Lerntheorien, nämlich auf der Tätigkeitstheorie und der kognitiven Handlungstheorie. Dieser lerntheoretische Ansatz geht davon aus, dass sich Lernprozesse im Rahmen vollständiger Handlungen zwischen Antizipation und Reflexion abspielen.

Handlungsorientierung in den einer Prüfung vorausgehenden Lehr-/Lernprozessen soll ermöglichen, dass sich Lernende zunächst ein Bild von den erforderlichen Arbeitsabläufen machen (Planen), *bevor* sie an die Ausführung eines Auftrages/Projekt es gehen (Durchführen). *Während* der Ausführung wird dieses Bild fortlaufend kontrolliert und bei Bedarf korrigiert (Kontrollieren). Zum Schluss, um den Handlungszyklus und so den Lernzusammenhang abzuschließen, soll das Arbeitsergebnis beurteilt werden, um ggf. die Planung und Durchführung für zukünftige Projekte zu optimieren. Für eine Prüfung, die Handlungsfähigkeit feststellen will, kommt es deshalb darauf an, dass einzelne Aufgaben sich in einen Gesamtzusammenhang fügen, damit darin enthaltene Teilaufgaben fachlich zielgerichtet ausgeführt werden können.

Aber für Badura und die AkA scheint es vor allem um eine andere Frage zu gehen: Wie können wir unseren Aufgabenbestand unter dem Etikett „Handlungsorientierung“ weiter nutzen? Dies wird besonders deutlich, wenn Aufgabenersteller/innen bezüglich der situativen Einbettung mit Hilfe einer Musterfirma empfohlen wird:

*„Daher sollten sich Ihre Aufgaben in einem Satz **ab und zu** auch konkret auf diesen Rahmen beziehen. Ein durchgängiger Bezug aller Aufgaben ist nicht intendiert und auch nicht möglich.“<sup>26</sup>*

Übersetzt heißt das: Die Musterfirma als „Mantel“ gibt einen Rahmen<sup>27</sup> vor, der aber unverbindlich ist. Ein „durchgängiger Bezug“ ist nicht intendiert, vermutlich, damit die vorhandenen Aufgaben auch weiter genutzt werden können. Baduras Behauptung, dass ein durchgängiger Bezug nicht möglich sein soll, ist waghalsig und wird (deshalb) auch nicht belegt. Aber weil laut Badura ein durchgängiger Handlungszusammenhang nicht möglich sei, werden die alten Aufgaben und Aufgabekonglomerate munter weiter genutzt.

Das wird den Aufgabenersteller/innen auch noch einmal verdeutlicht:

*Bei Ihrer Erstelltätigkeit lassen sich somit Aufgaben zu folgenden Handlungselementen bzw. Kompetenzen unterscheiden:*

- ▶ *Aufgaben im Rahmen von „Handlungssituationen“, die sich auf deren Teilkompetenzen „Sonstige Handlungselemente“, „Planung“,*
- ▶ *„Durchführung“ oder „Kontrolle“ beziehen.*
- ▶ *Aufgaben zu Problemstellungen, die zwar kein direktes Handeln, dafür aber kognitive Kompetenzen über die Ebene „Wissen“ hinaus erfordern. (...)*
- ▶ *Aufgaben, zu deren Lösung „Reine Fachkompetenz“ genügt, sprich „Wissensaufgaben“.<sup>28</sup>*

<sup>26</sup> Badura, a. a. O., S. 62; Hervorhebung d.d. Verf.

<sup>27</sup> Bei der PAL heißt dieser Rahmen „Thematische Klammer“

<sup>28</sup> Badura, a.a.O S.61

Zur Rechtfertigung dieses Aufgabenspektrums und um ihm höhere Weihen zu geben, präsentiert Badura den Aufgabenersteller/innen das „Handlungsmodell für AkA Prüfungsaufgaben“<sup>29</sup>. Dieses Handlungsmodell sei angelehnt an das Problemlösungsmodell von Dörner<sup>30</sup>, der im Rahmen von Forschungen zu problemlösendem Denken (eigentlich) folgendes Phasenmodell verwendet:

- ▶ Problemidentifikation
- ▶ Ziel- und Situationsanalyse
- ▶ Planerstellung
- ▶ Planausführung
- ▶ Evaluation

Daraus bastelt sich Badura das „offenes Handlungsmodell“ der AkA:

- ▶ Problemdefinition Zielformulierung
- ▶ Analyse
- ▶ Suche nach Lösungsalternativen
- ▶ Bewertung der Lösungsalternativen
- ▶ Entscheidung



*Sonstige Handlungselemente*

- ▶ Planung
- ▶ Durchführung
- ▶ Kontrolle

Die ersten fünf Phasen werden zusammengefasst als „Sonstige Handlungselemente“, aus denen er in einem nächsten Schritt „Teilkompetenzen der Methodenkompetenz“<sup>31</sup> macht. Und so werden aus „Handlungselementen“ plötzlich „Kompetenzen“.

Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, wird von Badura, wie zuvor gezeigt, ausschließlich kognitiv betrachtet. Um Aufgaben zu lösen, wie sie üblicherweise in Prüfungen (nicht nur) bei der AkA zum Einsatz kommen, wäre deshalb nur die Wiedergabe von Wissen erforderlich. Aber die Lösung komplexer berufspraktischer Probleme erfordert neben der geistigen Bewältigung auch und vor allem die praktische Umsetzung. Um (berufliche) Probleme lösen zu können, bedarf es über das rein kognitive hinausgehende Fähigkeiten. So sieht es auch der von Badura erwähnte Dietrich Dörner, bei dem zu lesen ist:

*„Aufgaben sind geistige Anforderungen, für deren Bewältigung Methoden bekannt sind. [...] Aufgaben erfordern nur reproduktives Denken, beim Problemlösen aber muss etwas Neues geschaffen werden.“<sup>32</sup>*

<sup>29</sup> Badura, a. a. O., S. 60

<sup>30</sup> vgl. Dörner, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1976

<sup>31</sup> Badura, a. a. O., S. 61

<sup>32</sup> Dörner, a. a. O., S 10



Aber Badura und die AKA bleiben unbeirrt bei ihrem eingeschlagenen Kurs, der, wie Dörner und andere in ihren Forschungen herausgearbeitet haben, lediglich vom Prüfling die Wiedergabe von Wissen erfordert. Das wird vor allem daran deutlich, dass Badura, nach diesem Ausflug in die Psychologie des Denkens, eine praktische Umsetzung präsentiert, die kaum noch etwas von dem widerspiegelt, was zuvor so wissenschaftlich anmutend vorgestellt wurde. Denn nun geht es nur noch um

- ▶ den Prüfungskatalog, der den inhaltlichen Rahmen vorgibt
- ▶ die Festlegung von Aufgabenzahl und Aufgabenform (gebunden/ungebunden), die weder inhaltlich noch formal begründet sind.

In diesem Zusammenhang wird auch gleich klargestellt: „Weitere Vorgaben {der AKA} bezüglich spezieller Aufgabenformen und Aufgabeninhalte (Rechenaufgaben, Buchführung, usw.) werden je Ausbildungsberuf und Prüfungsbereich getroffen.“<sup>33</sup>

Doch dann scheinen ihn Zweifel zu plagen und er gesteht zu: „Ausbildungsordnungen können hier allerdings andere Gewichtungen vorgeben.“<sup>34</sup>

## SCHRITTE ZUR AUFGABENERSTELLUNG, WIE SIE SICH DIE AKA VORSTELLT.

Im *Teil C – Die Schritte zur Erstellung guter handlungsorientierter Prüfungsaufgaben*, erläutert Badura, wie er sich bzw. die AKA die Aufgabenerstellung vorstellt. Die Einleitung beginnt damit, dass es zwei Arten der Aufgabenerstellung gebe, nämlich einmal die Erstellung einer neuen Aufgabe oder die Änderung einer sog. „Bankaufgabe“. Bei „Bankaufgaben“ handelt es sich um Aufgaben, die bereits in einer Prüfung eingesetzt wurden. Es kann sich dabei auch um Aufgaben aus einem anderen Beruf handeln; so werden z. B. Aufgaben vom Tourismuskauflenten bei den Kaufleuten für Büromanagement eingesetzt und umgekehrt. Das funktioniert vor allem deshalb, weil vielen Aufgaben der berufstypische Handlungsbezug fehlt.

Im nächsten Abschnitt wird erläutert, wie eine gebundene oder ungebundene Aufgabe erstellt wird bzw. wie eine „Bankaufgabe“ so angepasst bzw. verändert werden kann, dass sie „situationsgerecht“ und „handlungsorientiert“ wird. Darüber hinaus wird vorgeführt, wie man aus einer gebundenen Aufgabe eine ungebundene macht und umgekehrt.

Es ist bezeichnend, dass bei diesen ganzen Überlegungen die jeweilige Verordnung keine Rolle spielt und auch, dass es keinen einzigen Hinweis auf die Rolle des Fachausschusses gibt. Und es ist nicht weiter überraschend, dass Ordnungsmittel und Fachausschuss nur eine untergeordnete Rolle bei

der Erstellung spielen – wie schon im Kapitel Grundlagen deutlich wurde.

Es wird auch hier darauf hingewiesen, dass bei der Aufgabenerstellung berücksichtigt werden müsse, auf welchen „Prüfungsbereich“ des Prüfungskatalogs und auf welche Gebiete/Themen/Lernziele sie sich beziehen sollen. Es folgt außerdem der Hinweis, dass zu klären sei, ob sich die erstellte Aufgabe den Handlungselementen Planung, Durchführung oder Kontrolle zuordnen ließe. Als Beispiele für Prüfungsbereiche werden *Buchführung* und *Rechnen* genannt. Bedauerlicherweise gibt es diese Bereiche in den neugeordneten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen nicht mehr. Unabhängig davon bleibt es ein Rätsel, wie man eine Handlung durchführen kann, ohne vorher geplant zu haben. Das ist aber nach der Vorgehensweise, die in diesem Papier beschrieben wird, nicht weiter verwunderlich, da es sich um die lose Aneinanderreihung von Einzelaufgaben handelt, die keinen inneren Zusammenhang haben müssen, worauf Herr Badura auch an dieser Stelle hinweist.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Badura, a. a. O., S. 63

<sup>34</sup> Badura, a. a. O., S. 63

Ein innerer Zusammenhang kann sich auch gar nicht bilden, denn es gibt von der AKA keine diesbezüglichen Hinweise. Vielmehr breitet sich Badura über die Besonderheiten von Mehrfachwahlaufgaben, Reihenfolgeaufgaben oder Zuordnungsaufgaben aus und was bei ihrer Erstellung zu bedenken sei. Zu guter Letzt wird der jeweilige Anteil von Wissens- und Verständnisaufgaben vorgegeben. Und damit das alles seine Ordnung hat, gibt es ein „Aufgabenerstellungsformular“<sup>35</sup>:

**Beispielkopf eines Aufgabenerstellungsformulars:**

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>Prüfung</b> (Schlüsselname)	<b>Prüfungskatalog-Nr.</b> (8stellig AP: 6stellig ZP)	<b>Schwierigkeitsgrad</b> (% geschätzt)	<b>Lösung</b>	<b>Aufg.-Nr.</b> (Ersteller)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>Überarbeitete Bankaufg.</b> (6 bzw. 8stellige lfd. Nr.)	<b>Inhalt*</b> (W oder V)	<b>Kompetenz**</b> (P D K SH SM RF)	<b>Validität</b> (1-2-3-4 -5) (sehr gut bis mangelhaft)	<b>Aufg.-Nr.</b> (AKA)

\*) Bezieht sich auf die Zuordnung zu Lernzielebenen: W = Wissenschaftsaufgabe, V = Verständnisaufgabe.  
 \*\*) Bezieht sich auf die Zuordnung zu Kompetenzen: P = Planung, D = Durchführung, K = Kontrolle, SH = Sonstiges Handlungselement, SM = Sonstige Methodenkompetenz, RF = Reine Fachkompetenz, V = Verständnisaufgabe.

Das Formular stellt noch einmal klar, was Aufgabenersteller\*innen zu tun haben.

Im weiteren Verlauf wird erläutert, welche Arbeitsmittel den Aufgabenersteller/innen zur Verfügung stehen. Da sind zunächst die speziellen AKA Unterlagen zur Aufgabenerstellung, nämlich das „Einverlangungsschreiben“<sup>36</sup> mit den zuvor erwähnten Vorgaben sowie das „Aufgabenerstellungsformular“ (siehe oben). In dieses Formular soll die Aufgabe eingetragen und der AKA übermittelt werden. Badura weist dann noch – so quasi nebenbei – auf die relevanten Ordnungsmittel wie Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan hin. Welche Rolle diese spielen, könne man bei Bedarf im Teil A Absatz 1.3 nachlesen.

Faktisch spielen sie aber keine Rolle, denn es gibt schließlich die Prüfungskataloge. Sie werden zwar als „Hilfestellung“ deklariert, aber im Teil A wurde schon klar gestellt, dass diese Prüfungskataloge für die Erstellung die eigentlich „verbindliche“ Grundlage sind und die Ordnungsmittel nur als Vorlage dienen. Denn eine Aufgabe kann nur dann berücksichtigt werden, wenn sie mit dem (digitalen) „Aufgabeneinreichungsformular“<sup>37</sup> korrekt übermittelt wurde.

Bei der Aufgabenerstellung würden die Prüfungskataloge helfen, indem sie zunächst Inhaltskomplexe nach Groblernzielen und Feinlernzielen „auffächern“.<sup>38</sup> Die Erstellung von

Aufgaben würde zudem dadurch erleichtert, dass im Prüfungskatalog „Beispiele für betriebliche Handlungen“ aufgeführt seien. So findet sich im Prüfungskatalog der Kaufleute für Büromanagement als „betriebliche Handlung“ z. B. „Bedeutung von Inventur, Inventar und Bilanz berücksichtigen“ oder „Skontofristen prüfen“.<sup>39</sup> Diese Handlungen sind mit einem „D“ für Durchführen oder „K“ für Kontrollieren versehen.

Es mag nun jeder selbst beurteilen, ob und inwieweit es sich dabei um betriebliche Handlungen handelt, wie plausibel die Klassifizierung K oder D ist und inwieweit diese hilfreich für die Erstellung einer komplexen, zusammenhängenden Aufgabe sind. Wie weit weg diese Vorgehensweise von den Ordnungsmitteln und damit von einer validen Prüfung ist, macht ein Blick in die aktuelle Verordnung deutlich, in der es für den Prüfungsbereich „Kundenbeziehungsprozesse“, aus denen die oben genannten Beispiele stammen sollen, heißt „*der Prüfling soll nachweisen, dass er in der Lage ist, komplexe Arbeitsaufträge handlungsorientiert zu bearbeiten; dabei soll er zeigen, dass er Aufträge kundenorientiert abwickeln, personalbezogene Aufgaben wahrnehmen und Instrumente der kaufmännischen Steuerung fallbezogen einsetzen kann*“.<sup>40</sup> Was das für die Aufgabenerstellung bedeutet, müsste eigentlich klar sein – für Badura scheint das aber nebensächlich zu sein.

<sup>35</sup> Badura, a. a. O., S. 79

<sup>36</sup> Badura a. a. O., S. 78

<sup>37</sup> Badura a. a. O., S. 83

<sup>38</sup> Inzwischen ist die Diskussion vorangeschritten und es werden inhalts- und verhaltensbezogene Kriterien für Lernziele zugrunde gelegt.

<sup>39</sup> Vgl. Prüfungskatalog für die IHK-Abschlussprüfung, Kaufleute für Büromanagement, 2. Auflage 2017, S.17

<sup>40</sup> Vgl.: Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Büromanagementkaufleute-Ausbildungsverordnung § 4 Absatz 4

Als Material, auf das bei der Aufgabenerstellung zurückgegriffen werden kann, nennt Badura den „Leitfaden für Aufgabenersteller und Korrektoren“, Fachliteratur zum jeweiligen Beruf, betriebliche Unterlagen wie Formulare, Tabellen u. ä., Gesetze und vor allem die Unterlagen zur Musterfirma. Egal, was Aufgabenersteller aus diesen Unterlagen erarbeiten, es muss vor allem den Vorgaben aus dem Aufgabenerstellungsformular („Einverlangungsschreiben“) untergeordnet werden können.

Im „3. Schritt“ geht es um die Auswahl einer praxisbezogenen Situation. Es gelte zu überlegen, so Badura, welche Situationen für das zu prüfende Lernziel bzw. den Lerninhalt typisch seien.

Ein Bezug zum Fachausschuss, dem neben Lehrern/Lehrerinnen auch Vertreter/innen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern angehören müssen, wird zu keinem Zeitpunkt hergestellt. Gerade Vertreter/innen aus der Praxis sind deshalb in einem Fachausschuss, damit berufs- und betriebstypische Situationen und Handlungszusammenhänge in die Aufgabenstellung aus unterschiedlichen Blickwinkeln einfließen. Stattdessen wird von Badura immer wieder betont, dass die Kriterien, die im „Einverlangungsschreiben“ gefordert werden, einzuhalten seien.

Schließlich listet Badura jene Aspekte auf, die bei der Aufgabenerstellung auch noch zu berücksichtigen seien. Genannt werden Validität, d. h. ob die ausgewählte Situation für den Beruf typisch sei, der Schwierigkeitsgrad, Komplexität, Informationsumfang und Prozessorientierung.

Das sind grundsätzlich wichtige Aspekte, die bei einer Aufgabenstellung berücksichtigt werden sollten. Auch gegen den Hinweis, dass die Aufgaben am Ende noch einmal

dahingehend zu überprüfen seien, ob sie sprachlich richtig und plausibel formuliert sind, ist nichts einzuwenden.

Aber all das ändert nichts an der geringen Authentizität, Relevanz und dem fehlenden berufstypischen Handlungszusammenhang. Das Ganze wird den von den Ordnungsmitteln vorgegebenen Anforderungen dadurch nicht gerechter. Schon deshalb nicht, weil unter „Punkt 4“ erneut die *Vorgaben* aus dem „Einverlangungsschreiben“ betont werden. Denn wenn eine Aufgabe noch so handlungs- und prozessorientiert ist, könnte sie nicht angenommen werden, wenn sie nicht den Vorgaben der AKA entspricht. Und so lautet eine weitere Kernaussage von Badura: „...wandeln Sie die Situation in die gewünschte Richtung um.“<sup>41</sup> Im Klartext heißt das, dass sie so anzupassen ist, dass sie den Anforderungen des „Einverlangungsschreibens“ entspricht.

Es folgen weitere Hinweise zu Form und Umfang der Unterlagen, die einer Aufgabe beigelegt werden können. Außerdem gibt es Tipps, wie man zu der konkreten Formulierung von Aufgaben kommen könne. Es verwundert nicht, dass es hauptsächlich um die Formulierung von gebundenen Aufgaben geht. Zu diesem Zweck werden noch einmal alle Kriterien erläutert, die bereits im Teil A dargestellt wurden. Komplexität, Prozessorientierung und berufstypische Aufgabenstellung spielen dabei – natürlich – keine besondere Rolle. Auch dann nicht, wenn in der Praxis Aufgaben bzw. Projekte selten in Form von Antwort-Wahl-Aufgaben gelöst werden können, denn der Kreislauf der vollständigen Handlung lässt sich nicht auf eine Antwort-Wahl-Aufgabenstruktur reduzieren. Derartige Feinheiten spielen für Badura bzw. die AKA jedoch keine Rolle, weil eben nicht sein kann, was nicht sein darf.

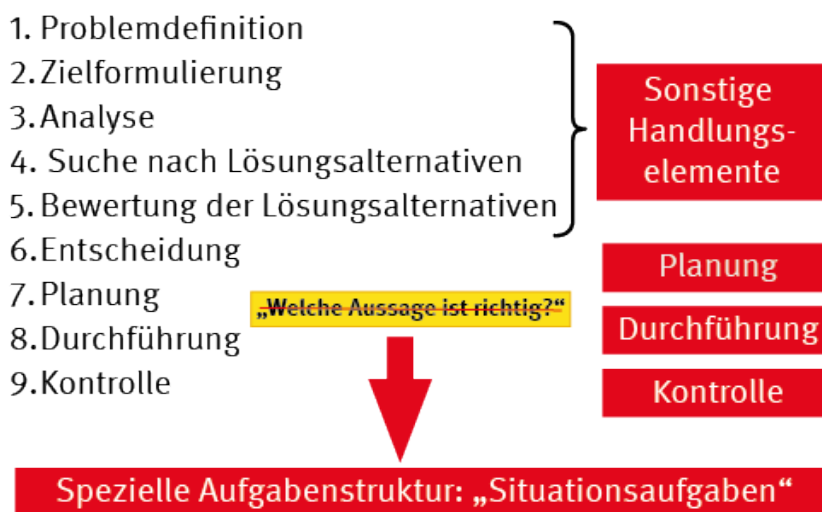
<sup>41</sup> Badura, a. a. O., S. 81



Nach außen wird allerdings ein anderes Bild erzeugt, wie der unten stehende Auszug aus einer Präsentation von Dr. Wolfgang Vogel, Geschäftsführer der Aka Nürnberg, verdeutlicht<sup>42</sup>. Danach dürfte es eigentlich keine Antwort-Wahl-Aufgaben in Aka-Prüfungen geben, denn in der nachfolgend abgebildeten Präsentation hat er Aussagen des Typs -„Welche Aussage ist richtig?“ – durchgestrichen (gelb unterlegt).

## Umsetzung Praxis- und Handlungsorientierung

### Grundlage: Vollständiges Handlungsmodell/Problemlöseschema



In den weiteren Erläuterungen zur Erstellung von Prüfungsaufgaben geht es darum, die Praxisnähe einer Aufgabe und ihren Schwierigkeitsgrad zu bestimmen, eine Kompetenzkategorie festzulegen, die durch „D“ (Durchführen), „K“ (Kontrollieren), „P“ (Planung), „SH“ (sonstige Handlungskompetenz), „SM“ (sonstige Methodenkompetenz) oder „RF“ (reine Fachkompetenz) gekennzeichnet wird sowie die Inhaltskategorie mit „W“ (Wissensaufgabe) oder „V“ (Verständnisaufgabe) nach den Vorgaben des „Einverlangungsformulars“ zu benennen. Der Schwierigkeitsgrad wird im Fachausschuss übrigens in der Regel nach dem Verfahren festgelegt, „Welches

Schweindel hätte denn gern?“ bzw. „Darf`s ein wenig mehr sein?“ Es werden irgendwelche Prozentzahlen in den Raum geworfen und derjenige Prozentsatz gewählt, der die meisten Stimmen erhält.

Praxis- und Handlungsorientierung spielen auch hier keine Rolle. An keiner Stelle wird gefragt, was das mit den Anforderungen des nach § 38 Berufsbildungsgesetzes zu tun hat, in dem es heißt: „Durch die Prüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen...“<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Vortrag anlässlich der Sitzung der Berufsbildungsausschüsse der IHK Lübeck und der Handelskammer Hamburg am 21.02.2017 in der IHK Lübeck

<sup>43</sup> Siehe S. 12

Im Weiteren wird erläutert, wie aus einer ungebundenen Aufgabe ohne Situationsbezug eine mit Situationsbezug werden kann, die dadurch handlungsorientiert würde. Weder an der kleingliedrigen Fragestellung noch an der Situation wird grundsätzlich etwas verändert. Die Aufgabe wird lediglich um einige Dokumente angereichert und gilt damit für Badura und die AkA als handlungs- und prozessorientiert.

So wird beispielsweise aus einer ungebundenen Aufgabe, bei der eine Rechnung beglichen und entsprechend gebucht werden soll und die nach Badura eine „unechte Situationsaufgabe“ sei, eine „echte Situationsaufgabe“, indem ein „Handlungsbezug“ eingefügt werde.<sup>44</sup> Der „Handlungsbezug“ wird hergestellt, indem ein Rechnungs- und Überweisungsformular beigefügt wird. Nach dieser Umarbeitung erscheinen manche Fragen in einem neuen Gewand, nur die erste bleibt eine reine Wissensabfrage. Das ist für Badura aber kein Problem, denn „gemäß den Vorgaben für einen Aufgabensatz (kann) noch ein Teil der Aufgaben „Wissensaufgaben“ sein (insgesamt nicht mehr als 1/3).“<sup>45</sup>

Der Wirtschafts- und Sozialkunde (WiSo)-Aufgabensatz besteht übrigens zu 100% aus Antwort-Wahl-Aufgaben. Fragen nach einem Berufs- oder Praxisbezug stellen sich daher bei diesem Aufgabensatz schon gar nicht.

Angesichts solcher Vorgaben verwundert es auch nicht, dass die Prüfungssätze der AkA ein Konglomerat aus Wissensaufgaben, unzusammenhängenden Einzelfragen und sog. Situationsaufgaben sind. Ob eine Aufgabe berufstypisch und praxisbezogen ist, spielt, wie schon mehrfach erwähnt, keine bzw. eine untergeordnete Rolle.

Das Fazit von Badura ist, dass es mittels zweier „unterstützender“ Beigaben gelänge, aus einer schlechten Wissensaufgabe eine doch recht passable handlungsorientierte Aufgabe zu generieren. Wer das glaubt, hat das Prinzip von beruflicher Handlungsfähigkeit nicht verstanden oder blendet es bewusst aus.

Als Ergebnis könnte man sagen: Die ausgebildete Fachkraft wird behandelt wie jemand, der von nichts eine Ahnung hat; und das, obwohl diese Fachkraft nach bestandener Prüfung als vollwertige Arbeitskraft eingesetzt werden soll, die selbständig agiert und weiß, was zu tun ist. Von der erwähnten beruflichen Handlungsfähigkeit keine Spur.

Diese Form der Umarbeitung von vorhandenen Aufgaben zieht sich weiter durch. Es wird immer dasselbe Prinzip angewendet, um aus einer Aufgabe ohne Situationsbezug eine „echte Situationsaufgabe“ mit Handlungsbezug zu machen, egal ob ungebunden oder gebunden. Es werden „unterstützende“ Materialien angehängt, die den Situationsbezug sicherstellen sollen. An der ursprünglichen, kleinteiligen Fragestellung wird wenig bis nichts verändert.

---

<sup>44</sup> Vgl. Badura, a. a. O., S. 86

<sup>45</sup> Badura, a. a. O., S. 87

Dieser „Trickserei“ halten wir folgendes entgegen. Merkmale einer geeigneten, echten Situationsaufgabe sind:

- ▶ Die Aufgaben beziehen sich auf einen *Auftrag/ Problem/ Handlungsrahmen*, deren Lösung eine durch den Prüfling vorzunehmende eigenständige Zerlegung in Teilaufgaben erfordert.
- ▶ Die Aufgaben haben einen *Realitätsbezug*, der aus dem beruflichen Zusammenhang kommt. Die dargestellte Situation sollte ein „angemessenes Problem“ aufweisen.
- ▶ Die Aufgabe ist *offen formuliert, handlungsorientiert* und leitet sich aus verschiedenen *berufstypischen Kernprozessen* ab.
- ▶ Die gestellte Situation knüpft an *betriebliche/ berufliche* Erfahrungen der Prüflinge an und aktiviert damit Erfahrungswissen; das kann zu unterschiedlichen Lösungen und Lösungswegen führen.
- ▶ *Unterschiedliche Lösungswege* ergeben sich aus der jeweils unterschiedlichen betrieblichen Praxis, sind unausweichlich und deshalb auch in Prüfungen zu akzeptieren.<sup>46</sup>

Die von Badura beschriebenen „verbesserten“ Situationsaufgaben repräsentieren allesamt ungeeignete, „unechte“ Situationsaufgaben:

- ▶ *Keine Verknüpfung mit der Rahmenhandlung*: Die Teilaufgaben sind nicht oder nur unzureichend mit einer Handlungszusammenhang verknüpft. Der situative Vorspann ist für die Lösung von Teilaufgaben meistens nicht erforderlich (vorwiegend Wissensabfrage).
- ▶ *Mangelnder Praxis- bzw. Realitätsbezug*: allgemeine Wissensabfragen werden, wenn überhaupt, nur deshalb situativ „eingekleidet“, um den Anschein einer Situationsaufgabe zu erwecken.
- ▶ *Defizitärer Handlungsbezug*: Handlungen fehlt die Problemhaltigkeit, sodass keine Entscheidungen zu treffen oder zu begründen sind, sondern nur vorgegebene Handlungsschritte ausgeführt werden sollen.
- ▶ *Zergliederung der Situation* und damit Verhinderung selbstständiger Lösungen: Die Komplexität wird durch die Vorgabe kleinschrittiger Abfragen mittels Auswahlantworten aufgehoben.<sup>47</sup>

Am Ende seiner Ausführungen macht Badura erneut klar, worum es ihm eigentlich geht. Für die Zusammenstellung eines Aufgabensatzes gilt die sog. Drittel-Struktur. Das bedeutet für 1/3 sog. Mehrfach-Frage-Aufgaben (eine Situation und mehrere Teilfragen), 1/3 Einzel-Frage-Aufgaben (eine Situation und eine Frage) und 1/3 sonstige Einzel-Aufgaben („Verständnisfrage“ mit Zielrichtung „Sonstige Methodenkompetenz“ oder reine Wissensfragen)<sup>48</sup>. Woher er diese Einteilung nimmt, bleibt sein Geheimnis.

<sup>46</sup> Nach BBiG 2020, § 1 Absatz 3, hat die Berufsausbildung „den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

<sup>47</sup> Vgl. L. Reetz, C. Hewlett: Das Prüferhandbuch – Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung, Hamburg 2006, S. 138

<sup>48</sup> vgl. Badura, a.a.O., S. 93

Es geht dann nur noch um die Anordnung von Aufgaben, die unabhängig voneinander sein sollte. Eine „Verdoppelung“ von Lernzielen, also Lernziele mehrfach abzufragen, sei zu vermeiden. Das kann allerdings nur dann funktionieren, wenn Aufgaben keine durchgängige Handlungsorientierung aufweisen, in Einzelaufgaben zerstückelt sind und der Situationsbezug nur dann und wann zu Geltung kommt, wie zuvor schon ausgeführt.

Aus den Hilfestellungen und Hinweisen, wie es noch im Vorwort heißt, sind inzwischen Anweisungen und Vorgaben der AKA geworden:<sup>49</sup>

- ▶ „Die Anzahl der Aufgaben in ihrem Aufgabensatz wird Ihnen von der AKA mitgeteilt. Halten Sie sich bei der Zusammenstellung des Aufgabensatzes an diese **Vorgaben!**“
- ▶ „Verteilen Sie wegen des Ratefaktors die Richtig-Antworten zufällig, d. h. gleichmäßig! Beim Standardtyp der Mehrfachwahlaufgabe 1 aus 5 müssen Sie also über den Aufgabensatz hinweg jede Alternative möglichst gleich oft als Richtig-Antwort auftauchen lassen.“
- ▶ „Der Einsatz unterschiedlicher Aufgabenformen beim gebundenen Aufgabentyp, also von Reihenfolgeaufgaben und Zuordnungsaufgaben, wird Ihnen seitens der **AKA mitgeteilt. Hier gibt es gewisse Standardwerte für einen Aufgabensatz**“
- ▶ „Auch für die Zahl der Rechen- und Buchführungsaufgaben gibt es gewisse **Standardwerte** für einen Aufgabensatz, die Ihnen **von der AKA angegeben werden.**“ (alle Hervorhebungen d.d. Verf.)



Diese Vorgaben der AKA, die Badura hier zum Besten gibt, sind aus unserer Sicht ein rechtswidriger Eingriff in die Struktur von Prüfungen, indem Art und Inhalt der Prüfungsaufgaben und damit letztlich die Bedingungen des Bestehens vorgegeben werden.

---

<sup>49</sup> Badura, a. a. O., S. 95

Durch Vorgaben zur Struktur und zum Inhalt von Prüfungen...

*„...würde sie [die AkA] auf den materiellen bzw. inhaltlichen Bereich einer Prüfung zielen und der könnte nach dem Zusammenhang des BBiG nur von einer Stelle herrühren, die Recht in Gestalt von Satzungen setzen darf bzw. die den Vorgaben des § 40 Abs. 2 BBiG genügt. In Betracht kämen etwa der Berufsbildungsausschuss selbst oder – wohl zumeist – überörtliche oder auch örtliche Aufgabenerstellungsausschüsse, an deren Erarbeitungen oder an deren Auswahl sich die zuständige Stelle in einem Verfahren gemäß § 47 Abs. 2 S. 2 BBiG i. V. m. § 79 Abs. 4 BBiG ausdrücklich bindet. Nach § 47 Abs. 2 S. 2 BBiG käme m.E. auch eine Delegation auf einen örtlichen Prüfungsausschuss in Betracht, aber diese Gestaltung dürfte recht untypisch sein. Dagegen ist für eine solche gestaltende Funktion nach meiner Auffassung keinesfalls der geschäftsführende Teil einer zuständigen Stelle bzw. einer Kammer legitimiert und ebenso wenig dürfte dies eine Dachorganisation der Kammern vorgeben.“<sup>50</sup>*

Das bedeutet nichts weniger, als dass die AkA nicht berechtigt bzw. legitimiert ist, durch ihre Vorgaben derartige Eingriffe in Prüfungen vorzunehmen.

Ein weiteres Schreiben vom BMBF vom 30.01.2019 bestätigt diese Auffassung noch einmal ausdrücklich. Dort heißt es:

*„Der AkA-Beirat ist ein Gremium, in dem IHK-Vertreter aller angeschlossenen Bundesländer sitzen, ist also nicht paritätisch gemäß § 40 Absatz 2 BBiG/§ 2 Absatz 2 der oben genannten Musterprüfungsordnung besetzt. Durch Vorgaben materiell-inhaltlicher und struktureller Art dieses eigentlich für grundsätzliche Entscheidungen zuständigen Beschlussorgans der AkA, die die paritätisch besetzten AkA-Fachausschüsse binden, würde das Erfordernis der paritätischen Besetzung unterlaufen. Derartige Vorgaben durch den AkA-Beirat sind daher nicht zulässig.“*

(Hervorhebung d.d. Verf.) Beide Schreiben sind der AkA bekannt.

Festzuhalten ist: Vorgaben, die Badura und die AkA den Prüfungsersteller/innen machen, verstoßen allesamt gegen das Berufsbildungsgesetz, sofern sie nicht von einem im Sinne des § 42(2) BBiG legitimierten Gremium beschlossen wurden. Wer über Rechtssicherheit und Justiziabilität sinniert, sollte sich zunächst und vor allem selbst darauf achten.

## Korrektur und Bewertung schriftlicher IHK-Prüfungen in der kaufmännischen Berufsausbildung

Im Teil D, „Korrektur und Bewertung ...“<sup>51</sup>, belässt es Badura nicht dabei, das Erstellen von Prüfungsaufgaben vorzugeben, sondern er will nun auch Prüfungsausschussmitgliedern mitteilen, wie sie ihre Aufgabe zu erledigen haben. Und zwar so, wie die „Vorgaben“ der AkA es festlegen. Die Argumentationskette liest sich wie folgt:

- ▶ die kaufmännischen Berufe seien bundeseinheitlich geregelt
- ▶ deshalb müsse es eine bundeseinheitliche Prüfung geben
- ▶ diese Prüfung müsse bestimmte Qualitätskriterien erfüllen (natürlich die der AkA)
- ▶ die Prüfungsleistungen seien einheitlich zu bewerten (weil schließlich auch die Prüfung bundeseinheitlich sei)
- ▶ dabei gäbe es bei den ungebundenen Aufgaben die größten Probleme mit der Objektivität<sup>52</sup>
- ▶ deshalb sei hierauf mit Blick auf die Justiziabilität besonders zu achten.

<sup>50</sup> Schreiben von Voss, Karl-Ulrich (Justiziar BmbF); 6. Februar 2015, mit Kopie an Hess, Sabine; Troll, Heike; Grebe, Ute, (BmbF); Betreff: Anfrage zur Zuständigkeit für Strukturen und Inhalt von Prüfungsaufgaben

<sup>51</sup> Badura a. a. O., S. 96 ff.

<sup>52</sup> „Es haben aber gerade die ungebundenen Aufgaben, die von Hand vor Ort durch die Prüfungsausschüsse korrigiert werden, gegenüber dem gebundenen Aufgabentyp erhebliche Defizite bei der Auswertungsobjektivität.“, Badura, a. a. O., S. 96



Der Hinweis auf die Justiziabilität zeigt einmal mehr, dass Badura das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes, auf das er sich zu Beginn seiner Handreichung bezieht, nicht zu Ende gelesen oder nicht verstanden hat (oder verstehen wollte). Das Urteil befasst sich eben nicht mit der Qualität der Bewertung, sondern nur mit dem *Bewertungsverfahren*, für das das Bundesverfassungsgericht ausdrücklich einen *Bewertungsspielraum* einräumt, den es für geradezu wesensbestimmend hält. Das macht auch der § 25 der Musterprüfungsordnung deutlich (in der Fassung von 2007<sup>53</sup>), der das Bewertungsverfahren und die Feststellung des Prüfungsergebnisses wie folgt festlegt:

### **§ 25 Bewertungsverfahren, Feststellung der Prüfungsergebnisse**

*(1) Jede Prüfungsleistung ist von jedem Mitglied des Prüfungsausschusses selbstständig zu bewerten. Beschlüsse über die Bewertung einzelner Prüfungsleistungen, der Prüfung insgesamt sowie über das Bestehen und Nichtbestehen der Abschlussprüfung werden vom Prüfungsausschuss gefasst. Bei der gemeinsamen Feststellung der Ergebnisse dienen die Einzelbewertungen der Prüfungsausschussmitglieder als Grundlage.*

*(2) Zur Vorbereitung der Beschlussfassung nach Absatz 1 kann der Vorsitz mindestens zwei Mitglieder mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen beauftragen. Die Beauftragten sollen nicht derselben Mitgliedergruppe angehören. Die beauftragten Mitglieder dokumentieren die wesentlichen Abläufe und halten die für die Bewertung erheblichen Tatsachen fest (§ 42 Abs. 2 und 3 BBiG). Die übrigen Mitglieder des Prüfungsausschusses sind bei der Beschlussfassung nach Absatz 1 nicht an die Einzelbewertungen der beauftragten Mitglieder gebunden.*

*(3) Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen. Im Rahmen der Begutachtung sind die wesentlichen Abläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten (§ 39 Abs. 2 und 3 BBiG). Die Beauftragung erfolgt nach den Verwaltungsgrundsätzen der zuständigen Stelle. Personen, die nach § 3 von der Mitwirkung im Prüfungsausschuss auszuschließen sind, sollen nicht als Gutachter tätig werden.*

---

<sup>53</sup> Das die zum Zeitpunkt der Erstellung des Badura-Papiers gültige Musterprüfungsordnung. Siehe: Richtlinie des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung – Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen – Auf Grund des Beschlusses des Berufsbildungsausschusses vom ... gemäß den Richtlinien des Hauptausschusses vom 8. März 2007 (geändert am 13. Dezember 2012) erlässt die/der/das ... (z. B. Industrie- und Handelskammer) als zuständige Stelle nach § 47 Abs. 1 Satz 1 und § 79 Abs. 4 Satz 1 des Berufsbildungsgesetzes vom 23. März 2005 (BGBl. I Seite 931) die folgende Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen



Aber Badura verkürzt diese Regelung, indem er unterschlägt, dass jede Prüfungsleistung von *jedem* Mitglied des Prüfungsausschusses *selbstständig* zu bewerten ist. Dagegen legt er Wert auf die Feststellung, dass auch zwei Mitglieder des Prüfungsausschusses mit der Bewertung einzelner Prüfungsleistungen betraut werden könnten, um sich dann zu der (falschen) Behauptung zu versteigen: „Die organisatorische Umsetzung dieser Vorgaben für schriftliche Prüfungen liegt im Ermessen der jeweiligen IHK ...“<sup>54</sup> Dies lag noch nie im Ermessen einer zuständigen Stelle (IHK) und liegt es auch heute nicht. Bis 2022 konnte der Vorsitz darüber entscheiden, heute muss im zuständigen Prüfungsausschuss Einvernehmen hergestellt werden. Denn in der aktuellen Fassung der Musterprüfungsordnung von 2022 heißt es:

## § 25 Bewertungsverfahren, Feststellung der Prüfungsergebnisse

(...)

*(3) Der Prüfungsausschuss oder die Prüferdelegation kann einvernehmlich die Abnahme und Bewertung einzelner schriftlicher oder sonstiger Prüfungsleistungen, deren Bewertung unabhängig von der Anwesenheit bei der Erbringung erfolgen kann, so vornehmen, dass zwei seiner oder ihrer Mitglieder die Prüfungsleistungen selbstständig und unabhängig bewerten. Weichen die auf der Grundlage des in der Prüfungsordnung vorgesehenen Bewertungsschlüssels erfolgten Bewertungen der beiden Prüfenden um nicht mehr als 10 Prozent der erreichbaren Punkte voneinander ab, so errechnet sich die endgültige Bewertung aus dem Durchschnitt der beiden Bewertungen. Bei einer größeren Abweichung erfolgt die endgültige Bewertung durch ein vorab bestimmtes weiteres Mitglied des Prüfungsausschusses oder der Prüferdelegation (§ 42 Absatz 5 BBiG).*

(...)

*(5) Prüfungsausschüsse oder Prüferdelegationen nach § 42 Absatz 2 BBiG können zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen. Im Rahmen der Begutachtung sind die wesentlichen Abläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten (§ 39 Absatz 3 BBiG). Die Beauftragung erfolgt nach den Verwaltungsgrundsätzen der zuständigen Stelle. Personen, die nach § 3 von der Mitwirkung im Prüfungsausschuss auszuschließen sind, sollen nicht als Gutachter tätig werden. (Hervorhebung d.d. Verf.)<sup>55</sup>*

Nach diesem irreführenden Ausflug ins Prüfungsrecht geht Badura in die Einzelheiten der Bewertung. Er legt den Prüfern nahe, dass die Leistungen der Prüflinge „einer verantwortungsvollen, ausführlichen Bewertung“<sup>56</sup> zu unterziehen seien. „Dazu gehört, die Prüfungsleistungen akribisch zu lesen, zu analysieren und zu bewerten.“<sup>57</sup> Dagegen ist nichts einzuwenden, denn das sind Selbstverständlichkeiten.

Dann rät er den Prüferinnen und Prüfern, sich abzustimmen und nennt dafür zwei mögliche „Verfahren“: die „Gruppenkorrektur“, die er favorisiert, und die „Einzelkorrektur“. Zunächst mahnt Badura, dass Bewertungen nicht „meilenweit“ auseinanderliegen dürften. Das sei zwar nicht „verboten“, aber Prüflingen, die Einsicht in die Prüfungsunterlagen nähmen, schwer zu vermitteln. An dieser Stelle, wie auch schon zuvor, lässt Badura völlig außer Acht, dass es einen paritätisch zusammengesetzten Prüfungsausschuss gibt, dessen Aufgabe es ist, in einer „Überdenkungsphase“, wie es Gerichte nennen, die unterschiedlichen Bewertungen und deren Gründe zu diskutieren – und *danach* als Kollegialorgan die Note festzulegen.

<sup>54</sup> Badura, a. a. O., S. 96

<sup>55</sup> § 25 Musterprüfungsordnung von 2022, siehe: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA120.pdf>;

<sup>56</sup> Badura, a. a. O., S. 97

<sup>57</sup> Badura, a. a. O., S. 97

Für Badura ist die „Gruppenkorrektur“ das Mittel der Wahl. Alle Korrektoren – ein Begriff, den das Gesetz nicht kennt, aber damit meint er die Prüfungsausschussmitglieder – versammeln sich in einem Raum und gehen gemeinsam Aufgabe für Aufgabe durch. Bewertungsunterschiede könnten so an Ort und Stelle ausgeräumt, d.h. „nivelliert“ werden. Ein solches ist Verfahren allerdings nur dann möglich, wenn es sich um Prüfungen á la AkA handelt, bei denen es viele zusammenhanglose Einzelaufgaben gibt. Außerdem müsste sichergestellt sein, dass sich *jedes* Ausschussmitglied unabhängig von den anderen ein eigenes Urteil bilden kann und muss. Bei komplexen, kompetenzorientierten Prüfungen funktioniert ein solches Verfahren ohnehin nicht. Denn bei solchen Prüfungen – und eigentlich sollten sie die Regel sein – müssen sich die Prüfer/innen ein vollständiges Bild der gesamten Lösung und ihrer Teile machen, um die Prüfungsleistung in ihrer fachlichen Gesamtheit einordnen zu können.

Bei der „Einzelkorrektur“ arbeitete, so Badura, jede/r für sich allein und eine ggf. erforderliche Abstimmung sei dadurch komplizierter.

Danach beschreibt Badura „die wichtigsten Regeln zum korrekten Umgang mit der Aufgabenstellung/„Operatoren““ sowie die Feinheiten der Bewertung von Aufgaben, bei denen etwas „erläutert“ werden soll. Die in einer Aufgabenstellung verwendeten „Operatoren“ wie „erläutern“ oder „nennen“ sind für Badura „Handlungsaufträge“, an die sich Prüflinge zu halten haben.

Dazu bemüht er folgendes Beispiel:<sup>58</sup>

*Die Europäische Zentralbank kann die Erhöhung der Mindestreservesätze beschließen. Beschreiben Sie dieses geldpolitische Instrument. (6 Punkte)*

### **Lösung des Prüflings**

*Geschäftsbanken müssen einen bestimmten Prozentsatz (Mindestreserve) eines Teiles ihrer Nichtbankeneinlagen als Guthaben auf Konten der nationalen Zentralbanken unterhalten.*

*Beabsichtigte Wirkungsweise: z.B. Liquiditätsverknappung bei den Banken, ⇒ Zinssteigerung ⇒ geringe Kreditnachfrage ⇒ Nachfragesenkung ⇒ geringerer Preisanstieg ⇒ stabilerer Geldwert*

Die vom Prüfling ergänzte „beabsichtigte Wirkungsweise“ sei aber nicht gefordert und deshalb bekäme ein Prüfling die sechs Punkte bereits für die Beschreibung. Was mit der unaufgefordert hinzugefügten „Wirkungsweise“ geschehen soll, lässt Badura zwar offen, weist aber darauf hin, dass der Prüfling sich nicht an den „Handlungsauftrag“ gehalten habe. Auf so einen Unsinn kann nur kommen, wer Bearbeitungsanweisungen (nennen, erläutern, beschreiben, usw.) für sich schon als Handlungsaufträge und darüber hinaus eine für alle Aufgaben geltende situative Einbettung für unmöglich hält. Für Badura haben ungebundene, offen zu beantwortende Aufgaben „erhebliche Objektivitätsmängel“, die nur dadurch minimiert werden könnten, indem sich die Korrektoren streng an die Lösungshinweise hielten. Vielleicht sollte sich Badura, der so gerne die Justiziabilität von Prüfungen bemüht, mit dem befassen, was Gerichte von Musterlösungen halten. Z. B. ist für den Verwaltungsgerichtshof (VGH) Mannheim die maßgebliche Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit einer Bewertung nicht die Musterlösung, sondern die eigenständige Bewertung von Prüferinnen und Prüfern. Eine Musterlösung enthält für den VGH bloß Hinweise auf mögliche Lösungsansätze und stellt insofern nur eine allgemeine, nicht verbindliche Hilfestellung dar.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Badura, a. a. O., S. 98

<sup>59</sup> vgl. VGH Mannheim, Beschluss vom 30.10.2014, Aktenzeichen 9 S 279/14

Vor dem Hintergrund dieser richterlichen Eingrenzung der Funktion von Musterlösungen erscheinen Baduras Mahnungen „Halten Sie sich grundsätzlich an vorliegende Lösungshinweise!“ und „Vergeben Sie auf keinen Fall Zusatzpunkte!“<sup>60</sup> in einem neuen Licht:

Sie sind schlichtweg falsch!

Das gilt auch für den von Badura empfohlenen Umgang mit Folgefehlern: „Halten Sie sich (...) konsequent an die entsprechende Vorgabe (!) des Lösungshinweises, denn nur dann ist eine bundesweit einheitliche Korrektur gewährleistet.“<sup>61</sup> NEIN! Es handelt sich nur um bloße Hinweise, wie der VGH Mannheim festgestellt hat, und auf gar keinen Fall um „Vorgaben“! Das gilt ebenso für „Ratefaktoren“, für deren Umgang Badura empfiehlt, nur die geforderte Anzahl von Nennungen bei der Bewertung zu berücksichtigen, wenn Prüflinge darüber hinausgingen. Auch hier gilt, was der VGH für Recht erklärt hat: Es gilt einzig und allein die *eigenständige, fachliche Bewertung der Prüferinnen und Prüfer*.

Es gibt aber auch Positives zu vermelden: Baduras Empfehlungen für den Umgang mit schlechter Handschrift und mangelnden Orthografiekenntnissen sind uneingeschränkt zu bejahen. Sie dürfen bei der Bewertung keine Rolle spielen. Auch an seinen „Sonstigen Regeln“ ist wenig auszusetzen:

- ▶ man soll transparent und nachvollziehbar „korrigieren“ (eigentlich: bewerten)
- ▶ die Schwellenwerte beachten (50 Punkte, 81 Punkte, 92 Punkte)
- ▶ die erreichten Punkte noch einmal nachzählen, um Additionsfehler zu vermeiden
- ▶ Bewertungsunterschiede mit den Kolleg/innen klären.

# ZUSAMMENFASSUNG

Baduras Argumentationsprinzip besteht darin, durch Ungenauigkeiten und Weglassungen falsche Eindrücke zu erzeugen. Dadurch entsteht folgende, in die Irre führende Argumentationskette

- ▶ Berufe sind bundeseinheitlich geregelt.
- ▶ Deshalb müssten Prüfungen auch bundeseinheitlich sein.
- ▶ Weil Gerichte sich mit Prüfungsergebnissen befassen, müssten Prüfungen rechtssicher sein.
- ▶ Rechtssicher seien Prüfungen, wenn sie objektiv seien.
- ▶ Objektiv seien Prüfungen, wenn die Aufgaben eindeutig seien.
- ▶ Eindeutig seien Aufgaben, wenn es eindeutige Lösungen gäbe. Das sei bei Antwort-Auswahl-Aufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben, MC-Aufgaben) am ehesten gegeben; ungebundene Aufgaben seien demgegenüber problematisch.
- ▶ Objektiv seien Prüfungen dann, wenn auch die Bewertung objektiv sei.
- ▶ Die Bewertung sei objektiv, wenn es eindeutige Punktzuschreibungen gäbe, an die sich die Korrektoren zu halten hätten, um juristische Probleme zu vermeiden.

Die paritätische Besetzung der Prüfungsausschüsse wird von Badura völlig ignoriert. Dabei übersieht er (oder will es übersehen), dass ihre Zusammensetzung deshalb vom Gesetzgeber gewählt wurde, damit unterschiedliche Sichtweisen (Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Lehrer) Eingang in die Bewertung finden können und sich in einem gemeinsamen, abschließenden Ergebnis niederschlagen. So entsteht nach dem Willen des Gesetzgebers eine objektive und gerechte Bewertung! Für Badura seien jedoch Musterlösungen mit ihren Punktvorgaben aus Gründen der Justiziabilität notwendig und deshalb einzuhalten. Das aber sehen Gerichte völlig anders! (vgl. Gerichtsurteile zu Musterlösungen im Anhang)

<sup>60</sup> Badura, a.a.O., S. 100

<sup>61</sup> Badura, a.a.O., S. 100

# UNSERE POSITION

An Prüfungen sind vorrangig drei Forderungen zu stellen (nicht so viele, wie bei Badura):

**1. Validität (Gültigkeit):** Prüfungen mit allen ihren Prüfungsaufgaben sollen das messen, was gemessen werden soll. Was in welcher Form zu messen ist, steht in den für den jeweiligen Beruf geltenden Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan, Rahmenlehrplan). Prüfungsaufgaben und die gesamte Prüfung sollen jene in den Ordnungsmitteln genannten Lernziele und Kompetenzen überprüfen, die Bestandteil der beruflichen Handlungsfähigkeit (Handlungskompetenz) sind.

Die Gültigkeit von Prüfungsaufgaben erweist sich dadurch, dass sie in geeigneter Form tatsächlich das prüfen, was die Prüflinge können sollen (inhaltliche Validität). Die Aufgabeninhalte müssen deshalb so ausgewählt werden, dass sie den in den Ordnungsmitteln festgeschriebenen Lerninhalten/Lernzielen sowie auch den typischen Anforderungen der beruflichen Praxis entsprechen. Ziel der Prüfung und damit Funktion des Prüfungsergebnisses ist die Feststellung, ob und inwieweit Prüflinge auf die künftigen Anforderungen der beruflichen Praxis vorbereitet sind, d.h. ob und inwieweit sie über die erforderliche berufliche Handlungsfähigkeit verfügen.

**2. Reliabilität (Zuverlässigkeit):** Prüfungen sollen ein Bildungsziel, in diesem Fall die berufliche Handlungsfähigkeit, zuverlässig messen. Eine Prüfung ist dann zuverlässig, wenn sie zu einem Ergebnis führt, das den tatsächlichen Leistungsstand wiedergibt. Aufgaben, die in einer Prüfung zum Einsatz kommen, sollen daher in einer vergleichbaren Situation/Prüfung denselben Leistungsstand hervorbringen. Aufgaben müssen deshalb von den Prüflingen so verstanden werden können, dass sie bei vergleichbaren Bedingungen vergleichbare Ergebnisse liefern.

**3. Objektivität:** Prüfungen und ihre Prüfungsaufgaben sollten so beschaffen sein, dass Prüfungsergebnisse weitgehend unabhängig von einzelnen Prüfer/innen und deren Auffassungen zustande kommen. Das betrifft die folgenden Phasen:

▶ Die *Durchführungsobjektivität* soll sicherzustellen, dass Prüflinge ihre Prüfung unter den gleichen Anforderungen und unter gleichen Bedingungen absolvieren können. Das betrifft die Aufgabenstellung, die Bearbeitungszeit, die räumlichen Bedingungen, das Verhalten der Prüfungsaufsicht, die zulässigen Hilfsmittel usw.

Weitere Anforderungen (Qualitätskriterien), die bei Badura so nicht vorkommen, sind:

- ▶ *Erfahrungsbasiert*; weil die Berufsausbildung auch Berufserfahrung ermöglichen soll, muss sich jene auch in Prüfungen niederschlagen können.
- ▶ *Praxisbezug/berufliche Relevanz*; Prüfungsaufgaben müssen einen eindeutigen Praxisbezug aufweisen und im beruflichen Alltag von Bedeutung sein. Nebenschauplätze sollen und dürfen keine Rolle spielen.
- ▶ *Authentizität*; Problem- und Aufgabenstellungen sollten die tatsächlichen, berufstypischen Anforderungen widerspiegeln.

Bei der *Auswertungsobjektivität* und *Interpretationsobjektivität* geht es darum, inwieweit die Auswertung und Feststellung von Prüfungsergebnissen unabhängig von einzelnen Prüfer/innen zustande kommen.



Klar ist, dass die Gültigkeit einer Prüfung ihre Zuverlässigkeit und Objektivität zur Voraussetzung hat. Klar ist auch, dass die Gültigkeit einer Prüfung davon abhängt, ob und inwieweit sie den Vorgaben der Ordnungsmittel und den Anforderungen der beruflichen Praxis entspricht. Wenn jedoch eine Abschlussprüfung besonders „objektiv“ gestaltet ist, indem die gesamte Prüfung aus Antwort-Auswahl-Aufgaben besteht, kann sie nicht den erforderlichen Grad an Gültigkeit haben.

Die Kriterien Objektivität und Zuverlässigkeit müssen zweifellos angemessen zur Geltung kommen. Aber zwischen ihnen gibt es Zielkonflikte mit der Folge, dass eine Prüfung nicht allen Kriterien in gleicher Weise gerecht werden kann. Insofern ist mit Blick auf die Aussagekraft zwischen den drei Kriterien abzuwägen, in welchem Grad sie zur Geltung kommen sollen. Abschlussprüfungen sollen nämlich nicht nur den Ausbildungsstand feststellen, sondern auch, inwieweit die Prüflinge für ihre zukünftige, sich in ständigem Wandel befindliche berufliche Tätigkeit gerüstet sind. Dies kann aber nur festgestellt werden, wenn die Prüfung die erforderliche berufliche Handlungskompetenz und die dazu erforderlichen, relevanten Qualifikationen zu messen geeignet ist.

Technischer Wandel und die damit verbundenen beruflichen Anforderungen machen es unumgänglich, dass Prüfungen vor allem Gültiges zu prüfen und zu bescheinigen haben. Objektivität und Reliabilität sind demgegenüber kein Selbstzweck, sondern sollen dazu beitragen, dass gültig geprüft werden kann.

Aber was nützt die beschworene Objektivität und Messgenauigkeit, wenn Aufgaben nicht das messen, was sie messen sollen, nämlich die Fähigkeit, in typischen beruflichen Situationen fachgerecht handeln zu können. Deshalb müssen Prüfungsaufgaben...

- ▶ der beruflichen Komplexität gerecht werden
- ▶ berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse in ihrer organisatorischen und zeitlichen Struktur abbilden
- ▶ mit authentischen Situationen beruflicher, d. h. betrieblicher Realität arbeiten.

Es geht um Aufgabenstellungen, die einen berufstypischen Handlungszusammenhang umfassen. Das führt zwangsläufig zu zusammenhängenden, komplexen Aufgabenstellungen, in denen nur solche Teilaufgaben eine Berechtigung haben können, die im Gesamtzusammenhang der zu bearbeitenden Problemstellung einen Schritt zur Gesamtlösung darstellen.

Um einer verbreiteten Auffassung entgegenzutreten: Komplexe Aufgaben sind nicht zwangsläufig auch kompliziert, sondern es handelt sich dabei um Aufgaben, die sich aus unterschiedlichen, inhaltlich aufeinander bezogenen Teilen zusammensetzen – so wie es im Berufsleben bei jedem realen zu bearbeitendem Auftrag, einem Projekt oder einer Arbeitsaufgabe der Fall ist. Es geht um Aufgaben, die ein geschlossenes Ganzes bilden. Die vom Prüfling durchzuführenden Handlungen und damit alle Teilaufgaben müssen sich am Ablauf eines realen Arbeitsauftrages oder Projektes orientieren. Hieraus folgt, dass neben den fachlichen Inhalten auch der *Prozess* der Auftragsbearbeitung/ Leistungserstellung prüfungsrelevant sein muss.

Vor diesem Hintergrund hat der Hauptausschuss des BIBB in seiner Empfehlung Nr. 158<sup>62</sup>, an die auch die AKA gebunden ist, festgelegt, dass Prüfungen mit *zusammenhängenden* Aufgabenstellungen zu gestalten sind. Das bedeutet zwangsläufig, dass Prüfungen Gelegenheit für eine vollständige, in sich schlüssige Handlung in einem betrieblichen bzw. beruflichen Kontext bieten müssen. Die damit verbundenen Anforderungen werden auch durch den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), Niveau 4, beschrieben, das mit einem Berufsabschluss in der dualen Ausbildung schließlich erreicht werden soll. Danach sollen auf diesem Niveau beruflich Qualifizierte in einem sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeld

- ▶ selbständig Aufgaben planen und bearbeiten
- ▶ selbständig Probleme lösen,
- ▶ Arbeitsergebnisse und -prozesse beurteilen,
- ▶ über Sachverhalte umfassend kommunizieren, Abläufe und Ergebnisse begründen sowie
- ▶ die Arbeit mitgestalten können und dabei Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen einbeziehen.<sup>63</sup>

Die Handlungsstruktur von Aufgaben in diesem Sinne ist in den Ausbildungsordnungen durch selbständiges *Planen, Durchführen und Kontrollieren* charakterisiert. Das bedeutet, Prüflinge werden vor ein berufstypisches Problem gestellt, das sie fachlich kompetent lösen sollen. Das erfordert:

1. analysieren des Problems, Auftrags/der Situation
2. klären der vorhandenen und benötigten Ressourcen
3. bereitstellen von Wissen und Material (Reproduktion vorhandenen Wissens sowie Erschließen nicht präsenter Informationen, Beschaffung)
4. planen von Handlungsschritten
5. anwenden – Wissen und Können situationsgerecht einsetzen
6. beurteilen des Handlungsergebnisses.

Derartige Aufgabenstellungen, d.h. berufstypische Probleme sind dadurch gekennzeichnet, dass „die Mittel zum Erreichen eines Zieles unbekannt sind oder die bekannten Mittel auf neue Weise zu kombinieren sind, aber auch dadurch, dass über das angestrebte Ziel keine klaren Vorstellungen existieren.“<sup>64</sup>  
Aufgabenstellungen, die nur eine richtige Lösung kennen, sind wirklichkeitsfremd.

<sup>62</sup> „Das/die gewählte/n Prüfungsinstrument/e für einen Prüfungsbereich muss/müssen es ermöglichen, dass die Prüflinge anhand von zusammenhängenden Aufgabenstellungen Leistungen zeigen können, die den Anforderungen („dabei soll der Prüfling zeigen, dass er ...“) entsprechen.“

Die Anforderungen aller Prüfungsbereiche und die dafür jeweils vorgesehenen Prüfungsinstrumente und Prüfungszeiten müssen insgesamt für die Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit, d. h. die beruflichen Kompetenzen, die am Ende der Berufsausbildung zum Handeln als Fachkraft befähigen, in dem jeweiligen Beruf geeignet sein.“

siehe: „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen“, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf>, zuletzt aufgerufen am 6.4. 2021

<sup>63</sup> Vgl. <https://www.dqr.de/content/2334.php>, abgerufen am 3.11.2020

<sup>64</sup> Dörner, D.: Vom Umgang mit Unbestimmtheit

# ANHANG: PRÜFUNGSRECHT



## Grundsätzliches

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts –1 BvR 419/81 und 213/83 – aus dem Jahr 1991, auf das sich Badura in seinem Papier bezieht, enthält folgend Leitsätze:

2. *Nach Art. 12 Abs. 1 GG müssen berufsbezogene Prüfungsverfahren so gestaltet sein, dass das Grundrecht der Berufsfreiheit effektiv geschützt wird. Prüflinge müssen deshalb das Recht haben, Einwände gegen ihre Abschlussnoten wirksam vorzubringen. Hingegen ist die Eröffnung einer zweiten Verwaltungsinstanz mit einer vollständigen Neubewertung umstrittener Prüfungsleistungen nicht geboten.*
3. *Die Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte zum Bewertungsspielraum der Prüfungsbehörden ist mit Art. 19 Abs. 4 GG nur vereinbar, soweit es um prüfungsspezifische Wertungen geht. Hingegen sind fachliche Meinungsverschiedenheiten zwischen Prüfer und Prüfling der gerichtlichen Kontrolle nicht generell entzogen.*
4. *Aus Art. 12 Abs. 1 GG ergibt sich für berufsbezogene Prüfungen der allgemeine Bewertungsgrundsatz, dass eine vertretbare und mit gewichtigen Argumenten folgerichtig begründete Lösung nicht als falsch bewertet werden darf.*

Diese Leitsätze stärken die Position des Prüflings. Allerdings sind den Möglichkeiten, Widerspruch gegen ein Prüfungsergebnis einzulegen, enge Grenzen gesetzt. In dem Urteil heißt es in der ausführlichen Begründung:

*„...Nach der Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte, der auch die angegriffenen Entscheidungen folgen, ist der Bewertungsspielraum überschritten und eine gerichtliche Korrektur geboten, wenn **die Prüfungsbehörden Verfahrensfehler begehen, anzuwendendes Recht verkennen, von einem unrichtigen Sachverhalt ausgehen, allgemeingültige Bewertungsmaßstäbe verletzen oder sich von sachfremden Erwägungen leiten lassen.** (Hervorhebung d. d. Verf.).*

*Diese Formel, die an das Kontrollprogramm bei Ermessensentscheidungen anknüpft, ist so abstrakt gefasst, dass sie die Kontrolldichte noch nicht erkennen lässt. Es kommt entscheidend darauf an, unter welchen Voraussetzungen die Verletzung allgemeingültiger Bewertungsmaßstäbe angenommen und aus welchen Merkmalen auf sachfremde Erwägungen geschlossen wird. Hierzu hat das Bundesverwaltungsgericht Kriterien entwickelt, welche die gerichtliche Kontrolle von fachspezifischen Fragen, die nur mit Hilfe von Sachverständigen des jeweiligen Prüfungsfachs beantwortet werden könnten, ausschließen. So soll es keinen allgemeingültigen Bewertungsgrundsatz geben, der es verböte, Richtiges als falsch und vertretbare Ansichten als unvertretbar zu bewerten. Die danach allein verbleibende Willkürkontrolle wird auf Extremfälle beschränkt, in denen eine Bewertung auch ohne näheres Eingehen auf fachspezifische Erwägungen möglich ist. Nur wenn eine Beurteilung "auf einer derart eklatanten und außerhalb jedes vernünftigen Rahmens liegenden Fehleinschätzung wissenschaftlich-fachlicher Gesichtspunkte" beruht, "dass sich ihr Ergebnis dem Richter als gänzlich unhaltbar aufdrängen muss", soll die Willkürgrenze überschritten sein...“<sup>65</sup>*

Hiermit wird deutlich, wie eng die Grenzen gesetzt sind, eine Bewertung bzw. den Inhalt einer beruflichen Abschlussprüfung gerichtlich anzufechten. Deutlich wird aber auch, dass Verfahrensfehler eine besondere Rolle bei der Überprüfung von Prüfungsentscheidungen spielen.

<sup>65</sup> Vgl.: DFR – BVerfGE 84, 34 – Gerichtliche Prüfungskontrolle.html; zuletzt aufgerufen am 25.02.2021



## Antwort-Wahl-Aufgaben

*„Eine Prüfung, bei der die auf einem Bildschirm angezeigten Prüfungsfragen ausschließlich durch das Markieren der vom Anwendungsprogramm vorgegebenen Antwortfelder mit einem Eingabegerät beantwortet werden und die Fragen und Antworten ausschließlich als digitale Informationen auf einem Speichermedium verbleiben, stellt keine schriftliche Prüfung dar.“*

VG Hannover, Beschluss vom 10.12.2008 – 6 B 5583/08

*„Das Antwort-Wahl-Verfahren weist gegenüber einer ungebundenen, „freitextlichen“ Prüfung einige Besonderheiten auf, denen das Prüfungsverfahren Rechnung tragen muss (vgl. BVerfG, B.v. 17.4.1991 – 1 BvR 1529/84, 1 BvR 138/87 – juris; BVerfG, B.v. 14.3.1989 – 1 BvR 1033/82, 1 BvR 174/84 – juris; OVG NW, B.v. 4.10.2006 – 14 B 1035/06 – juris Rn. 14). Der Prüfling kann im Antwort-Wahl-Verfahren lediglich eine oder mehrere Antworten ankreuzen. Er hat nicht die Möglichkeit, zu begründen, warum er die Antwort ausgewählt hat, oder gegebenenfalls darzulegen, dass er keine der vorgegebenen Antworten als richtig erachtet, beziehungsweise auf weitere Fehler in der Aufgabenstellung hinzuweisen (vgl. BVerfG, B.v. 17.4.1991 – 1 BvR 1529/84, 1 BvR 138/87 – juris Rn. 56, 71). Da die Bewertung der Prüfung letztlich in einem bloßen Zusammenzählen von richtigen und falschen Antworten besteht, entfällt für den Prüfer der Bewertungsspielraum. Die Prüfertätigkeit wird damit auf die Ausarbeitung der Fragestellungen, die Auswahl der Aufgaben und die Festlegung der Bestehens- und Notengrenzen vorverlagert (vgl. BVerfG, B.v. 17.4.1991 – 1 BvR 1529/84, 1 BvR 138/87 – juris Rn. 56; BVerfG, B.v. 14.3.1989 – 1 BvR 1033/82, 1 BvR 174/84 – juris Rn. 63; SächsOVG, B.v. 10.10.2002 – 4 BS 328/02 – juris Rn. 7; Niehues/Fischer/Jeremias, Prüfungsrecht, 6. Aufl. 2014, Rn. 40). Da bei einem bloßen maschinellen Auslesen der Prüfungsergebnisse der jeweilige Schwierigkeitsgrad keine Beachtung mehr findet, muss das Prüfungsverfahren einen Ausgleich in der Form gewährleisten, dass die Bestehensgrenze in Zusammenhang mit dem Schwierigkeitsgrad der Prüfung gesetzt wird (vgl. BVerfG, B.v. 14.3.1989 – 1 BvR 1033/82, 1 BvR 174/84 – juris Rn. 75). Ein probates Mittel hierfür ist die sog. relative Bestehensgrenze, bei der sich die zum Bestehen der Prüfung erforderliche Punktzahl nicht allein aus einem Vomhundertsatz der Gesamtpunktzahl ergibt, sondern zumindest auch aus einem Vomhundertsatz der durchschnittlichen Leistung.“*

*Wird eine Prüfung im Antwort-Wahl-Verfahren durchgeführt, muss dies seine Grundlage in einem Gesetz im formellen oder zumindest materiellen Sinne haben (vgl. Niehues/Fischer/Jeremias, Prüfungsrecht, 6. Aufl. 2014, Rn. 29). Eine bloße verwaltungsinterne Vereinbarung, mag sie auch für die Verwaltung selbst bindend sein, genügt dem mangels Außenwirkung nicht. § 8 Abs. 4 Verordnung-Bürokommunikation vom 13.02.1991 bestimmt jedoch, dass die in Absatz 3 genannte Prüfungsdauer insbesondere unterschritten werden kann, soweit die Prüfung in programmierter Form, also im Antwort-Wahl-Verfahren, durchgeführt wird. Damit ist die Möglichkeit, die Prüfung oder einen Teil der Prüfung im Antwort-Wahl-Verfahren durchzuführen, in der Prüfungsordnung niedergelegt. Ob es einer solchen Erwähnung des Antwort-Wahl-Verfahrens in der Prüfungsordnung angesichts der Besonderheiten des konkreten Verfahrens und des geringeren Eingriffs in die Berufsfreiheit nach Art. 12 Abs. 1 GG überhaupt bedarf, kann daher im vorliegenden Fall offen bleiben. Einer weitergehenden Festlegung bedarf es jedenfalls nicht, da in der streitgegenständlichen Prüfung nicht die gesamte Prüfertätigkeit auf die Fragestellung vorgelagert ist, sondern die von der Prüfungsordnung vorgesehenen Prüfer, also der örtliche Prüfungsausschuss, – wie oben dargelegt – bei der Bewertung der Prüfung einen gewissen Spielraum besitzen und die Frage, ob und mit welchem Bestimmtheitsgrad das ausgeführte Antwort-Wahl-Verfahren geregelt sein muss, für jede berufsbezogene Prüfung im Einzelfall zu prüfen ist (Niehues/Fischer/Jeremias, Prüfungsrecht, 6. Aufl. 2014, Rn. 42). Daher ist es auch nicht zu beanstanden, dass die für das Antwort-Wahl-Verfahren erforderlichen Verfahrensbesonderheiten, das Auf- und Abwertungs sowie das Kritikverfahren nur in einer verwaltungsinternen Vereinbarung niedergelegt sind.“*

Verwaltungsgericht Ansbach, Urteil vom 19.04.2018 – AN 2 K 16.02202, Rn. 53 und 60, <https://openjur.de/u/2277633.html>, abgerufen am 6.4. 2021

## **Materielle Bewertungsfehler**

Die Bewertung einer Prüfungsleistung ist zwar gerichtlich vollständig überprüfbar, aber der Prüfungsbehörde kommt ein von den Gerichten nur eingeschränkt überprüfbarer Beurteilungsspielraum zu. Daher muss die Bewertung nachvollziehbar dargelegt und spätestens im sog. „Überdenkungsverfahren“ erläutert und begründet werden. Der Bewertungsspielraum ist dann überschritten, wenn z.B. ein Prüfungsstoff zum Prüfungsgegenstand gemacht wird, der außerhalb des in der Prüfungsordnung zugelassenen Stoffes liegt.

*Die Beauftragung von einzelnen Mitgliedern des Prüfungsausschusses zur Vorbereitung der Beschlussfassung über die Bewertung einzelner Prüfungsleistungen führt nicht zur Verschiebung der Prüfergemeinschaft von den Mitgliedern des Prüfungsausschusses auf die beauftragten Mitglieder. (vgl. Rn. 37)*

*Jedes Mitglied des Prüfungsausschusses ist verpflichtet, die Leistung vollständig und selbstständig zu bewerten; Grundlage hierfür können die Vorbereitungen der beauftragten Mitglieder bilden, sofern diese schriftlich dokumentiert wurden. (vgl. Rn. 37)*

*„Bei Streitigkeiten über Prüfungsentscheidungen, in denen Bewertungsmängel geltend gemacht werden, darf das Gericht die streitgegenständlichen Prüfungsleistungen nicht selbst bewerten, weil den Prüfern bei prüfungsspezifischen Wertungen insbesondere hinsichtlich der Beurteilung der Qualität der Prüfungsleistung und der Zuordnung zu einer bestimmten Note ein Bewertungsspielraum verbleibt, der nicht durch Dritte ersetzt werden kann.“(Rn. 52)*

VG Würzburg, Urteil vom 31.10.2018 – W 6 K 17.861, <https://openjur.de/u/2279977.html>, aufgerufen am 6.4. 2021

*„Das BVerG hat....entschieden, dass Gegenstand der gerichtlichen Überprüfung nur der (abschließende) Bescheid der Prüfungsbehörde sei, der über das Bestehen oder Nichtbestehen der Prüfung oder über das erzielte Prüfungsergebnis entscheidet. Nur dieser Bescheid enthält eine Regelung mit unmittelbarer Rechtswirkung nach außen, die ihn als Verwaltungsakt gem. § 35 VwVfg qualifiziert. Die einzelnen Bewertungen der schriftlichen Arbeiten, ebenso wie die Ergebnisse der mündlichen Prüfungen hätten in solchen Fällen in rechtlicher Hinsicht keine selbständige Bedeutung, da ihnen das Merkmal der unmittelbaren Rechtswirkung fehle. Sie bilden nur die Grundlage für die Berechnung des gesamten Durchschnitts, der dafür maßgeblich ist, ob der Prüfling zur mündlichen Prüfung zugelassen wird bzw. ob und mit welcher Prüfungsgesamtnote die Prüfung bestanden ist. Greift ein Prüfling die Bewertung einzelner Prüfungsteile der Prüfung an, so macht die fehlerhafte Bewertung einer einzelnen Arbeit das Prüfungsergebnis insgesamt rechtswidrig; der Prüfungsbescheid – und die die Bewertung der einzelnen Arbeit – ist dann aufzuheben und die Behörde zu einer Neubewertung zu verpflichten.“*

Dr. Brehm & Dr. Zimmerling, Aktualisiertes Manuskript des Prüfungsrechtsseminars vom 22.05.2017, Stand 30.09.2017; S. 10

## **Musterlösungen<sup>66</sup>**

- ▶ Nach herrschender Rechtsprechung dienen Musterlösungen lediglich als „Lösungsskizze für die Prüfer“ (Verwaltungsgericht Leipzig, 03.05.2017 – 4 K 1253/15).
- ▶ Der Prüfer muss die vom Prüfling angesprochenen Gesichtspunkte und Gedanken unabhängig davon, ob sie in der „Musterlösung“ enthalten sind, danach beurteilen, ob sie sich im Rahmen des vom Prüfling gewählten Aufbauschemas bewegen, ob sie sachlich richtig oder zumindest vertretbar und logisch begründet sind und ob für die geforderte Prüfungsleistung wichtige Gesichtspunkte gesehen worden sind (OVG Lüneburg, Beschluss vom 10.12. 2009, 5 ME 182/09).
- ▶ Maßgebliche Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit einer Prüferbewertung ist nicht die Lösungsskizze, sondern die eigenständige Bewertung des Prüfers. „Musterlösungen“ sind bloße Hinweise auf die Fragestellungen, die eine Aufgabe aus der vorläufigen Sicht des Aufgabenerstellers enthält. Die Musterlösung stellt somit für den Prüfer grundsätzlich lediglich eine allgemeine, nicht verbindliche Hilfestellung dar, auch wenn sie von der Hochschule zum Zwecke der Qualitätssicherung als „komplett“ sowie „nachvollziehbar und angemessen“ zertifiziert ist (VGH Mannheim, Beschluss vom 30.10.2014, 9 S 279/14).

---

<sup>66</sup> siehe Dr. Brehm & Dr. Zimmerling, Aktualisiertes Manuskript des Prüfungsrechtsseminars vom 22.05.2017, Stand 30.09.2017; S. 116

## **Verfahrensfehler**

Wenn es zu gerichtlichen Auseinandersetzungen über Prüfungsergebnisse kommt, untersuchen die Gerichte zunächst und in erster Linie das formale Zustandekommen des Prüfungsergebnisses. Dabei spielen folgende formalen Aspekte eine Rolle:

- ▶ Ordnungsgemäße Bestellung der Prüfer
- ▶ Ordnungsgemäße (paritätische) Zusammensetzung des Prüfungsausschusses
- ▶ Ordnungsgemäße Beschlussfassung über die Prüfungsaufgaben bzw. die gesamte Prüfung
- ▶ Eigenständige Bewertungen einzelner Prüfungsleistungen (z.B. bei Einsatz von Korrekturassistenten)
- ▶ Ordnungsgemäßer Beschluss über das Prüfungsergebnis; Prüfungsprotokoll
- ▶ (Un-) Befangenheit der Prüfer
- ▶ Prüfungsbedingungen (Lärm, räumliche Gegebenheiten, etc.)
- ▶ Einhaltung der Prüfungszeiten

### Kontakt

IG Metall

Bildungs- und Qualifizierungspolitik

Wilhelm-Leuschner-Str. 79

60329 Frankfurt am Main

pruefen@igmetall.de

wap.igmetall.de/pruefen

### Impressum

IG Metall

Wilhelm-Leuschner-Str. 79, 60329 Frankfurt am Main

Vertreten durch den Vorstand, 1. Vorsitzender: Jörg Hofmann

Kontakt: vorstand@igmetall.de

V.i.S.d.P. / Verantwortlich nach § 18 Abs. 2 MStV:

Vorname Nachname

Gliederung/Funktion

Musterstraße 123, 12345 Musterstadt

Kontakt: muster@igmetall.de

Autoren: Andreas Kahl-Andresen

Gerd Labusch, Volker Denzau und Maren Keup-Gottschalck

Gestaltung: Lara Altrichter (Ausbildung Mediengestaltung, BFW Hamburg)

Bildnachweis: AdobeStock: 315975384, 257921757, 479689644,

352220763, 315981132, 120752903, 416313290, 358264944,

296282121, 67545842

**Danke!**