

## Berufliche Kompetenzentwicklung – ausgewählte Arbeiten des BIBB

► **Berufliche (Handlungs-)Kompetenz ist ein Schlüsselbegriff, wenn es darum geht, das Ziel von beruflicher Aus- und Weiterbildung zu beschreiben. Die Vermittlung von Grundlagen und die Ausführung erster routinierter Handlungsabläufe als Ausdruck beruflicher Kompetenz sind Aufgabe der Ausbildung. Aufrechterhaltung, Weiterentwicklung und Nutzung dieser Kompetenz sind aus Sicht der Berufsbildung zentrale Anliegen einer zukunftsfähigen Beschäftigung. In diesem Beitrag werden an zwei ausgewählten Forschungsprojekten exemplarische Forschungsfragen beruflicher Kompetenzentwicklung diskutiert und damit zusammenhängende Forschungsfelder skizziert.**

### **MONIKA BETHSCHEIDER**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB*

### **ULRICH DEGEN**

*Dipl.-Politologe, Leiter des Arbeitsbereichs „Kompetenzentwicklung“ im BIBB*

### **GABRIELA HÖHNS**

*Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im BIBB*

### **GESA MÜNCHHAUSEN**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB*

### **ANKE SETTELMAYER**

*Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB*

### **Kompetenz – Stand der Diskussion um Begriff und Konzept**

In der derzeitigen wissenschaftlichen Diskussion zu beruflichen Kompetenzfragen ist mehr oder weniger unstrittig, „dass Kompetenz ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt ist, das sich auf vielfältige, hochkomplexe Ziel-, Handlungs- und Anwendungskontexte bezieht“ und „allen Kompetenzdefinitionen ... der Bezug auf die Handlungsfähigkeit gemein (ist). Kompetenz erweist sich in der Bewältigung von Handlungssituationen. Diese sind Ausgangspunkt sowohl der Kompetenzentwicklung als auch der -feststellung. Neben dem Handlungsbezug gelten der Kontextbezug, die Subjektgebundenheit und die Veränderbarkeit von Kompetenz als Grundelemente von Kompetenzkonzepten.“<sup>1</sup>

Berufliche Kompetenz zielt somit immer auf das Individuum ab – auf die Herausbildung einer individuellen beruflichen Handlungsfähigkeit zur situativen Bewältigung von Aufgaben, zum Lösen von Problemen und Entwickeln von Strategien zur Optimierung erprobter Problemlösungsansätze: Das handelnde Individuum ist Träger beruflicher Kompetenzen und Fähigkeiten.

Auf die individuellen Potentiale und Prozesse der Erzeugung von Leistungen verweist bereits Franke in seinen Beiträgen zur Kompetenzforschung in der Berufsbildung (FRANKE 2001). STRAKA setzt sich mit den Dimensionen, Bedingungen und Möglichkeiten zur Förderung der Lernkompetenz von Subjekten auseinander, die nach seiner Auffassung die drei Dimensionen der Handlungskompetenz, nämlich die Fach-, Personal- und Sozialkompetenz zur Voraussetzung hat (vgl. STRAKA 2001). Zwar wäre es „verfehlt (...), auf ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu hoffen“<sup>2</sup>; meinen Erpenbeck und Rosenstiel, gleichwohl ist neben der Subjektorientierung die ergebnisbezogene Betrachtung der Arbeitsresultate der Träger von beruflichen Kompetenzen ein weiteres Merkmal des Kompetenzbegriffs. Es wird zunehmend der Output der „Kompetenzträger“ betrachtet und bewertet. Subjekt- und Outputorientierung charakterisieren zwei wichtige Kompetenzfunktionen. Berufliche Kompetenzen sind damit bedeutsam für das „souveräne Handeln im Beruf“.<sup>3</sup>

Historisch und konzeptionell betrachtet differenzierte sich der Begriff der beruflichen Kompetenz über mehrere Entwicklungsphasen bis zum heutigen Verständnis aus. Erste Überlegungen zum „Leitprinzip Kompetenz“ wurden für das (Berufs-)Bildungssystem in Deutschland in der Zeit der Bildungsexpansion Ende der 1960er-Jahre angestellt: Der Deutsche Bildungsrat verstand dabei Kompetenz vor allem im Sinne von Zielen von Lernprozessen. Dieses auf die „Pädagogische Anthropologie“ von ROTH zurückgehende Konzept folgt den „Bedingungen und Postulaten einer Erziehung als Förderung von Handlungskompetenz über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“.<sup>4</sup>

Der Bedeutungszuwachs, den die Kompetenzforschung in der Berufsbildung inzwischen erfahren hat, hängt im Wesentlichen mit zwei Entwicklungen zusammen: zum einen mit der stärkeren Orientierung an Kompetenzen im Zuge der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre. Die damit verbundenen Zielsetzungen der beruflichen Bildung, für Fach-, Methoden-, Sozial-, Human- und Selbstkompetenz durch Ausbildung Sorge zu tragen, waren der Grundgedanke der Neuordnung. Ein zentrales Anliegen der damaligen Reformen, das von seiner Aktualität bis heute nichts eingebüßt hat, war es, zur Verbesserung der Durchlässigkeit, der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und Anerkennung der beruflichen Kompetenzen für weiterführende Bildungswege beizutragen.<sup>5</sup>

Auch auf europäischer Ebene hat die Diskussion über die Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen zugenommen. Die EU-Kommission startete Mitte der 1990er-Jahre ein europaweites Projekt zur Validierung und Akkreditierung von Kompetenzen. Damit verbundene Ziele waren die Motivation der Menschen in Europa zum lebenslangen Lernen, der Nachweis von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen und die Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität. Jede/r soll seine Kompetenzen beurteilen und validieren lassen können, unabhängig davon, wo oder wie sie erworben wurden.

Die zwischenzeitliche Entwicklung im europäischen Forschungsraum zur Untersuchung der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungs- und Berufsbildungssysteme sowie die Diskussion über die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) mit seinen Konsequenzen für einen nationalen Qualifikationsrahmen haben die Diskussion um das Verständnis, den Umfang und die Tragweite beruflicher (Handlungs-)Kompetenz auch in der deutschen Berufsbildungsforschung beeinflusst. Zunehmend flexiblere ganzheitliche Produktionssysteme und Arbeitsorganisationen stellen an die berufliche Handlungskompetenz der Fachkräfte zusätzliche und komplexe Kompetenzanforderungen.

Das BIBB befasst sich im Kontext verschiedener Aufgabenstellungen mit dem Thema Kompetenz, so im Zusammenhang mit den Diskussionen um den Europäischen Qualifikationsrahmen EQF und dessen „Übersetzung“ in einen nationalen Deutschen Qualifikationsrahmen DQR bei der Begleitung von Modellversuchen zur Kompetenzentwicklung sowie im Zusammenhang mit der Erstellung neuer Ausbildungsordnungen.<sup>6</sup>

An dieser Stelle wird über zwei laufende Forschungsprojekte zu subjektorientierten Fragen der Kompetenzforschung im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung exemplarisch informiert. Im ersten Projekt stehen Analysen der Prozesse und die Bedingungen der Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Schulabsolventinnen und -absolventen mit und ohne Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Bei der vergleichenden Analyse der beiden Gruppen sollen betriebliche und persönliche Einflussgrößen in ihrem Zusammenwirken auf die berufliche Kompetenzentwicklung identifiziert werden. Das zweite Projekt will insbesondere Erkenntnisse darüber gewinnen, wie sich die befristete Beschäftigung auf die Entwicklung beruflicher Kompetenzen von Erwerbstätigen auswirkt.

Beiden Projekten ist gemeinsam, dass in ihren Analysen die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen infolge der Prägung durch Bildungs- und Arbeitsprozesse untersucht wird.

## Handlungskompetenz und Migrationshintergrund

Das Projekt begann 2007 und soll 2009 abgeschlossen werden. Es erweitert die Kompetenzforschung um einen zielgruppenspezifischen Zugang, der bislang theoretisch nicht bearbeitet wurde. Die bisherige migrantenspezifische Forschung bezieht sich vor allem auf Übergänge an der ersten Schwelle und sucht nach Erklärungen, warum z. B. der Anteil der Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die einen Ausbildungsvertrag abschließen, von 33 Prozent im Jahre 1995 um fast ein Drittel auf 24 Prozent im Jahr 2005 zurückging.<sup>7</sup> Zwar gibt es Hinweise darauf, dass auch in der Ausbildung selbst Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, z. B. hinsichtlich der gemeinsamen Besprechung von Aufgaben<sup>8</sup> und des Lernens in der deutschen (Zweit-) Sprache.<sup>9</sup> Zur beruflichen Handlungskompetenz dieser Jugendlichen sowie zu ihrer Situation in der betrieblichen Ausbildung, ihren Ressourcen, den Problemen, die im Ausbildungsalltag entstehen, ihren eigenen Handlungsstrategien und denen ihrer Ausbilder/-innen liegen dagegen bisher wenig Erkenntnisse vor.<sup>10</sup>

In der Untersuchung sollen betriebliche und persönliche Einflussgrößen ermittelt werden, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund – im Vergleich zu Auszubildenden

ohne Migrationshintergrund – sowie ihre Ausbilder/-innen von besonderer Bedeutung sind. In Anlehnung an BAETHGE u. a. werden vier Dimensionen von Kompetenz unterschieden: Fach-, Methoden-, Sozial- bzw. kommunikative und Reflexionskompetenz/Metakognition.<sup>11</sup>

#### Forschungsleitende Hypothesen:

- Einige Kompetenzdimensionen hängen unmittelbar mit dem Migrationshintergrund zusammen, z. B. sprachliche Kenntnisse als Teil kommunikativer Kompetenz, während andere lediglich mittelbar auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, z. B. das Selbstkonzept als ein Bestandteil von Reflexionskompetenz.
- Spezifische Ressourcen wirken sich positiv auf die Handlungskompetenz aus (z. B. mutter- bzw. fremdsprachliche Kenntnisse), während Schwierigkeiten (z. B. fehlende Deutschkenntnisse) den Erwerb von Fachkompetenz sowie kommunikativer Kompetenzen hemmen.
- Die Wirkung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes ist sowohl vom sachlichen Kontext abhängig (sie hat beispielsweise innerbetrieblich eine andere Bedeutung als im Kundenkontakt – so etwa Sprachkenntnisse) als auch von der persönlichen Wahrnehmung und Bewertung durch die beteiligten Akteure.
- Stellenwert und Bedeutung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes von Auszubildenden können sich im Verlauf der betrieblichen Ausbildung verändern.

In der Untersuchung wird u. a. folgenden Fragen nachgegangen: Ergeben sich für Ausbilder/-innen spezifische Anforderungen bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz an Jugendliche mit Migrationshintergrund? Welche Bedeutung messen Ausbilder/-innen, welche Auszubildende dem Migrationshintergrund bei? Spielt das jeweilige Herkunftsland der Auszubildenden bzw. ihrer Eltern dabei eine Rolle? Fühlen Ausbilder/-innen sich auch verantwortlich dafür, Schwierigkeiten zu beseitigen, die speziell Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen? Es geht insofern sowohl um eine Darstellung derjenigen Aspekte des Migrationshintergrundes, die in der Ausbildung Einfluss auf die Handlungskompetenz haben können, als auch um ihre Bewertung durch Ausbilder/-innen und Auszubildende. Die Ergebnisse des Projektes sollen zu einem differenzierteren Verständnis des allzu selbstverständlich verwendeten Begriffs „Migrationshintergrund“ beitragen als Voraussetzung für dessen differenzierten Gebrauch. In der Untersuchung werden die subjektiven Sichtweisen der Beteiligten erfragt, Prozesse beschrieben, zentrale Faktoren und deren Zusammenhänge analysiert. Daher wird ein Vorgehen gewählt, bei dem vor allem qualitative Daten (leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden und Ausbildern/-innen mit und ohne Migrationshintergrund) dem Ziel der Theoriegenerierung ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen insbesondere für die Ausbildung der Ausbilder, das Ausbildungspersonal in Betrieben, über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie Verwaltungen und Berufsschulen zur Verfügung gestellt werden.<sup>12</sup>

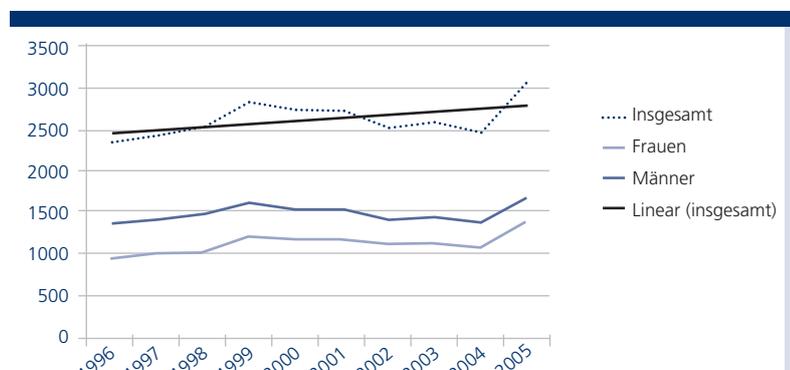
## Kompetenzentwicklung in befristeten Beschäftigungsverhältnissen

Wie wirken sich die Rahmenbedingungen der Beschäftigung auf die beruflichen Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung aus? Diese Frage wird zunehmend bedeutsam, weil in der Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland festgestellt wurde, dass das Normalarbeitsverhältnis (hier verstanden als unbefristete Vollzeitbeschäftigung) 1968 noch bei 65,2 Prozent lag, 2002 aber nur noch bei 51,5 Prozent.<sup>13</sup> Immer mehr Erwerbstätige stehen damit in sogenannten „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen, zu denen neben Teilzeitarbeit, geringfügiger Beschäftigung und Zeitarbeit auch die befristeten Beschäftigungsverhältnisse gezählt werden. In einem befristeten Beschäftigungsverhältnis befinden sich laut Statistischem Bundesamt in Deutschland bereits mehr als acht Prozent der abhängig Beschäftigten (ohne Auszubildende). (vgl. Abbildung)

Mit dem Trend der „Flexibilisierung“ von Arbeit und Beschäftigung und der Zunahme befristeter Beschäftigungsverhältnisse entsteht Bedarf nach einem „neuen“ Arbeitnehmertypus, der sich auszeichnet durch Selbstverantwortlichkeit, Kreativität und Risikobereitschaft.<sup>14</sup> Die Beschäftigten müssen in der Lage sein, mit sich ändernden beruflichen Anforderungen umzugehen. Auch sind Personen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen mit anderen Formen der Arbeitsgestaltung konfrontiert als solche in einem „Normalarbeitsverhältnis“.

In der Bewältigung von konkreten Handlungssituationen erst erweist sich Kompetenz.<sup>15</sup> In Untersuchungen zur Arbeitsgestaltung wurden allerdings die Kompetenzen der Mitarbeiter bislang selten als abhängige Variable untersucht.<sup>16</sup> Inwieweit haben die unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung bei Personen im Normalarbeitsverhältnis und bei solchen in atypischen Beschäftigungen Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung?

Abbildung **Abhängig befristet Beschäftigte in Deutschland von 1996 bis 2005**  
(in 1000 Personen) Insgesamt ohne Auszubildende



Schon ein abgeschlossenes Forschungsprojekt des BIBB, das sich als Pilotstudie mit der Kompetenzentwicklung in der gleichfalls atypischen Beschäftigungsform Zeitarbeit befasste,<sup>17</sup> verweist auf spezifische Chancen für die Kompetenzentwicklung – vorwiegend durch das Lernen in der Arbeit. Das Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung in befristeten Beschäftigungsverhältnissen“ (Laufzeit III/2007 bis I/2010) führt die gewonnenen Erkenntnisse weiter. Mit breiter angelegten Mess- und Erhebungsmethoden werden am Beispiel der befristeten Beschäftigung die möglichen Auswirkungen der situativen Aspekte einer atypischen Beschäftigungsform auf die beruflichen Kompetenzen der Erwerbstätigen untersucht. Berufliche Kompetenzen werden hier verstanden als subjektorientierte, individuelle Handlungsvoraussetzungen und Dispositionen im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen, die sich in performativen Handlungen und Leistungen zeigen und beeinflusst werden durch motivationale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten.<sup>18</sup>

Als Kriterien werden – in Anlehnung an Verfahren der Arbeits- und Kompetenzanalyse – Tätigkeits- und Handlungsspielräume, Aufgabenvielfalt, Komplexität und Intensität der Arbeit, Karrieremöglichkeiten im Sinne von innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten oder einer Anschlussbeschäftigung, Teilhabe an formaler Weiterbildung, soziale Unterstützung und Integration im Betrieb, Entscheidungs-

befugnisse, Informationsangebote und subjektiv empfundene Arbeitszufriedenheit und -motivation einbezogen.

#### Forschungsleitende Hypothesen im Projekt

- Die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen wird in besonderem Maße durch die arbeitsorganisatorischen Bedingungen sowie durch damit zusammenhängende motivationale und einstellungsbedingte Prozesse der Subjekte beeinflusst. Da die arbeitsorganisatorischen Bedingungen bei Personen im Normalarbeitsverhältnis und in atypischer Beschäftigung unterschiedlich sind, ist zu erwarten, dass auch die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen unterschiedlich verläuft.
- Inwieweit eine befristete Beschäftigung als chancenreich oder einschränkend im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung erlebt wird, hängt von dem Bildungshintergrund, dem Einsatzberuf, der Branche und der Dauer der Befristung sowie von der Lernhaltigkeit des Arbeitsplatzes und den individuell erlebten Gestaltungsmöglichkeiten ab.

Im Rahmen von qualitativen und quantitativen Erhebungen werden befristet und unbefristet Beschäftigte nach den Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in ihren Arbeitsverhältnissen befragt, um daraus Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsform zu erhalten. Für den Vergleich werden die Variablen Branche (in der Privatwirtschaft), Beruf, Bildungsniveau, Altersgruppe und Einstellungs- bzw. Befristungsgründe kontrolliert.

Die Projektergebnisse werden Erkenntnisse zu der Frage liefern, inwieweit die Beschäftigten bereits innerhalb der

#### Anmerkungen

- 1 Rützel, J.: Kompetenz – Popanz oder Leitprinzip? – „Blickpunkt“. In: *Berufsbildung*. Heft 103/104 (2007), S. 2
- 2 Erpenbeck, J.; Rosenstiel L.: *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart 2003
- 3 Haasler, B.; Beelmann, G.: *Kompetenzen erfassen – Berufliche Entwicklungsaufgaben*, Kap. 5.2.6. In: Rauner, F. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Bielefeld 2005, S. 622
- 4 Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bad Heilbrunn 2006, S. 305
- 5 Vgl. Innovationskreis berufliche Bildung: *Zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung*. Berlin 16. Juli 2007, Hrsg. BMBF
- 6 Hanf, G.; Rein, V.: *Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik*. In: *BWP 36* (2007) 3, S. 7–12; vgl. auch Beitrag Hollmann Ch. u. a. sowie Lorig, B.; Schreiber, D. in diesem Heft
- 7 Der Rückgang bei deutschen Jugendlichen fiel dagegen deutlich geringer aus (von 66% auf ca. 58%) (vgl. Uhly, A.; Granato, M.: *Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt?* In: *BWP 35* (2006) 3, S. 51–55
- 8 Quante-Brandt, E.; Rosenberger, S.; Breden, M.: *Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit*, Bremen 2006
- 9 Rösch, H.: *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der beruflichen Bildung*. [www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/DaZ-Beruf.pdf](http://www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/DaZ-Beruf.pdf), 2004
- 10 Kalter, F.: *Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35 (2006) 2, S. 144–160; Seibert, H.; Solga, H.: *Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?* In: *Zeitschrift für Soziologie* 34 (2005) 5, S. 365–382
- 11 Baethge, M. u. a.: *Dynamische Zeiten – langsamer Wandel. Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft*, Göttingen 2006
- 12 Weitere Informationen zu diesem Projekt: [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at\\_24201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_24201.pdf)
- 13 SOFI & IAB & ISF & INIFES (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht 2005*
- 14 Voss, G.; Pongratz, H. J.: *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 50 (1998) 1, S. 131–168
- 15 Weiß, R.: *Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme*. In: QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur*. Münster 1999, S. 433–493
- 16 Kauffeld, S.; Grote, S.: *Arbeitsgestaltung und Kompetenz*. In: Frieling, E. et al.: *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter*. Münster 2000
- 17 Münchhausen, G. et al. (2005): *Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit*. [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_34104.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34104.pdf); Münchhausen, G.: *Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit*. In: *BWP 35* (2006) 2, S. 47–51
- 18 Vgl. Baethge, M. u. a., a. a. O.; vgl. Sloane, P. F. E.: *Editorial: Standards von Bildung – Bildung von Standards*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101. Band, Heft 4 (2005), S. 484–496
- 19 Weitere Informationen zu diesem Projekt: [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at\\_23201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_23201.pdf)
- 20 Ein Arbeitskreis „Kompetenzforschung“ im BIBB sorgt für die Vernetzung von Ergebnissen in der beruflichen Kompetenzforschung durch Kooperationen und Erfahrungsaustausche mit universitären und außeruniversitären Einrichtungen, um so die Kommunikation im nationalen und internationalen Rahmen zu unterstützen. Damit sollen die Erkenntnis- und Erfahrungsschritte bei der Umsetzung der Ziele des EQF oder im Bereich der Durchlässigkeit von Berufsbildungsgängen und der Gleichwertigkeit von allgemeinen und beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen mitbestimmt werden.

beruflichen Aus- und Weiterbildung auf die Besonderheiten (Chancen und Risiken) des Kompetenzerwerbs in flexiblen und atypischen Beschäftigungsverhältnissen wie z. B. die befristete Beschäftigung vorbereitet werden können (müssen) – im Sinne von Stärkung der Eigenverantwortung und der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit.<sup>19</sup>

## Ausblick

Die Forschungs- und Handlungsfelder „berufliche Kompetenz und Handlungskompetenz“ bleiben mittel- und langfristig in der Berufsbildungsforschung von großer Bedeutung. Im Bereich der Ausbildung stellen sich in der Praxis beispielsweise Fragen des Zuschnitts und der inhaltlichen Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Darüber hinaus werden Fragen nach praktikablen und verlässlichen Verfahren zur Leistungsbewertung von nach kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen ausgebildeten Jugendlichen in der Zwischen- und Abschlussprüfung in den Fokus rücken.

Im Bereich der Beschäftigung werden praktische Verfahren zur Feststellung, Anrechnung und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen bedeutsamer werden.

Weitere Forschungs- und Handlungsfelder zur Kompetenzentwicklung werden sein: eine stärker prozessorientierte

Ausbildung, gestaltungsoffene Ausbildungsregelungen und -verordnungen, kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen, in Form von Ausbildungsmodulen und -bausteinen vermittelte Qualifikationen und informeller Kompetenzerwerb, die aus der Beschäftigungsfähigkeit abgeleitete Notwendigkeit lebenslangen Lernens mit Folgen für Prozess, Inhalt und Organisation der Ausbildung sowie die Gestaltung einer zunehmend wissensbasierten Beschäftigung.

Angesichts der zunehmenden berufspraktischen, betrieblichen und theoretischen Bedeutung des Konzepts „berufliche Kompetenz“ sieht das Bundesinstitut für Berufsbildung mittel- und langfristig auch Forschungsbedarf:

- zur Weiterentwicklung von Methoden und Analyseinstrumenten zur Erfassung und Messung von Kompetenzen,
- zur Formen und Bestimmungsfaktoren des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Lebensphasen,
- zur Messung des Niveaus von Kompetenzdimensionen im beruflichen Lebensverlauf und
- zur Beobachtung von Prozessen des Kompetenzerwerbs.

Ziel der Kompetenzforschung im BIBB ist es, einen Beitrag zur Optimierung und Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit zu leisten und eine qualitativ hochwertige Ausbildung und perspektivreiche Beschäftigung zu sichern.<sup>20</sup> ■

Anzeige wbv