

Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen Ein Projekt zieht Bilanz

Was hat Regionalentwicklung mit Lernen zutun? Welche Lernprozesse laufen in regionalen Kontexten ab? Welche dieser Prozesse unterstützen die Ausprägung neuer Lernkulturen? Welche Strukturen und Interventionen bewirken verstärkte Zukunftsfähigkeit von Regionen?

Diesen und weiteren damit zusammenhängenden Fragen wird in einem Forschungsprojekt zur Thematik regionaler Lernkultur sowie zu intermediären Tätigkeiten nachgegangen: Das Projekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – Intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsfähiger Lernkulturen“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wird in einer ersten Phase seit 2001 für den Zeitraum von vier Jahren gefördert und durch den Bereich „Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU) der ABWF/QUEM geleitet. (Vgl. auch Brödel, R.: „Intermediäre Arbeit als Lerninfrastrukturleistung“. In: QUEM-Bulletin 3/2003, S. 1-7)

Es stellt sich dem Anspruch, in Kooperation mit anderen Akteuren regionale Entwicklungsaufgaben anzugehen und entsprechende Prozesse zu erforschen. Diesem Engagement geht die Annahme voraus, mittels Lernen von Personen, Organisationen, Netzwerken und regionalem Lernen eine nachhaltige Regionalentwicklung vorantreiben zu können. Gleichzeitig werden dabei Akzente in Richtung einer zukunftsorientierten Lernkultur in der Region gesetzt.

Die regionale Gestaltungsarbeit wird durch acht Teams mit je drei Intermediären in unterschiedlichen Regionen realisiert, denen regionsbezogen zwei Begleitforschungen zugeordnet sind. Diese Konstruktion gibt Raum für handlungsforschende Tätigkeit, so dass dem Charakter, sowohl Modell- als auch Forschungsprojekt zu sein, Rechnung getragen wird. Sie bietet Raum für einen methodischen und arbeitspraktischen Ansatz, der sich einem kooperativem Erkenntnisgewinn zwischen Theorie und Praxis verpflichtet fühlt.

Durch die regionalen Intermediärenteams werden verschiedene Problemfelder auf den Gebieten von Lernen und Bildung bearbeitet. Die Palette ihrer Tätigkeiten reicht von der Initiierung regionaler Prozesse sowie Netzwerkbildungen und -arbeit bis hin zur Begleitung von Veränderungsverläufen oder dem Anstoß von Gemeinwesenarbeit. Weil diese Tätigkeiten Akteure unterschiedlicher gesellschaftlicher Sphären in Kontakt bringen,

Aus dem Inhalt

Kompetenzen als immaterielle Vermögenswerte in Betrieben

Da die Investition in IT und andere materielle Güter nicht mehr als Garant für mehr Produktivität im Vergleich zum Wettbewerb ausreicht, rücken die immateriellen Werte in den Mittelpunkt wirtschaftlicher Betrachtung. Ökonomische Ansätze zur Erfassung und Darstellung des Human- und intellektuellen Kapitals wurden in den letzten zwanzig Jahren entwickelt. Es bestehen jedoch kaum Verbindungen zu pädagogisch-psychologisch fundierten Methoden der Kompetenzmessung. Ausführungen werden zu Wissen und Kompetenzen als Wert und Produktionsfaktor, zu Kompetenzen als immaterielle Vermögenswerte sowie zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen und Humankapital gemacht. **Seite 5**

Neue Lerndienstleistungen

Schlaglichter aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung

Die Teilprojekte des Gestaltungsprojekts „Neue Lerndienstleistungen“ arbeiten seit September 2002 an der Ausgestaltung einer Lerndienstleistung, die deshalb als „neu“ bezeichnet werden darf, weil sie nicht auf den Strukturen klassischer Weiterbildungseinrichtungen aufbaut. Es soll zur Klärung der Frage beigetragen werden, inwieweit die eher weiterbildungsfernen Projektteams auf neue, gleiche oder ähnliche Potenziale und Probleme stoßen, wie „klassische“ Weiterbildungseinrichtungen. Erläutert werden die Teilprojekte, Fokus und Arbeitsprinzipien der wissenschaftlichen Begleitung, Ergebnisse und weiterführende Fragestellungen. **Seite 11**

können sie als intermediär bezeichnet werden. Die Teams erproben intermediäre Leistungen zur Förderung von Lernen im regionalen Kontext in Erweiterung und Ergänzung zu „klassischen“ institutionellen Lernarrangements. Ein vorrangiges Projektziel besteht darin, ihre Tätigkeiten und Leistungen in intermediären Agenturen zu organisieren, um eine innovative Form einer regionalen Lerninfrastruktur zu entwickeln und zu testen.

Die Reflexion und empirische Erforschung der Gestaltungsprozesse ermöglicht es der Begleitforschung, Erkenntnisse zu verallgemeinern und Modelle zu entwickeln.

In Zusammenschau bisheriger Ergebnisse wurden die Fragestellungen und Ziele des Projekts für eine zweite Phase – von 2005 bis 2006 – präzisiert.

Ergebnisse des Projekts

Ergebnisse des Projekts liegen einerseits in regionalen Strukturbildungsprozessen oder Modellprojekten und andererseits in Erkenntnissen aus den Beobachtungen der Intermediäre im Zuge ihrer Handlungsforschung und aus den empirischen Forschungen der begleitenden Teams. Die Vielzahl von Ergebnissen verbindet miteinander, dass sie aus intermediärer Tätigkeit erwachsen und den Erkenntnisstand auf diesem Gebiet präzisieren.

Im Folgenden werden in gebotener Kürze die Erkenntnisbereiche aufgeführt sowie erste Erkenntnisse und Erfahrungen, die aus gemeinsamen Forschen und Handeln der Projektmitarbeiter entstanden sind und sich zum Teil in vorläufigen Thesen niederschlagen.

Intermediäre

Die primäre Funktion eines Intermediärs liegt in der Vermittlung. Sein Handeln qualifiziert sich durch eine spezielle Art, Bezüge zu setzen zwischen ursächlich Getrenntem – Themenbereiche, Systeme oder Akteure. Die Funktionalität heißt nicht schlechthin „verbinden“, sondern bedeutet, diese Verbindungen in eine sinnstiftende thematische Auseinandersetzung mit Erfolgswahrscheinlichkeit auszuformen. Der Bedarf an intermediärem Handeln im hier thematisierten Kontext ist dann gegeben, wenn es für regionale Entwicklungen notwendig erscheint, dass sich die gesellschaftlichen Bereiche nicht nur in ihrer Reproduktion aufeinander beziehen, sondern sich daneben gemeinsam einer „dritten Sache“ zuwenden, die nicht zwangsläufig aus ihrer Funktionalität erwächst. In dem hier vorgestellten Feld handelt es sich bei der sog. „dritten Sache“ um regionale Entwicklungen und Themen wie beispielsweise die Lösung sozialer Problemlagen, die Stiftung regionaler Identität oder die Etablierung alternativer Bildungskonzepte.

Intermediäre, deren Handeln darauf gerichtet ist, Lernkulturen mitzugestalten, um die Innovationsfähigkeit und damit die Zukunftsfähigkeit ihrer Regionen zu erhalten, haben ein spezielles, breites

Aufgabenspektrum. Es bewegt sich zwischen Regionalentwickler und Lernbegleiter bzw. Lernunterstützer. Das bedeutet z. B. in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit, dass zur Erschließung erwerbssichernder Tätigkeiten oder Gestaltung von Übergängen in Arbeit gleichfalls vielfältige Lernprozesse anzuregen, zu intensivieren und zu begleiten sind. Die bereits beschriebene primäre Vermittlungsfunktion weitet sich aus bzw. erhält Konturen durch solche Aufgaben wie Aktivieren, Koordinieren, Vernetzen, Moderieren, Analysieren, Synthetisieren, Konzepterarbeitung, (Lern-)Beratung, Reflexion u. a. m. Dafür müssen Intermediäre über ein geeignetes Instrumentarium verfügen wie beispielsweise Kommunikations-, Entscheidungs- oder Einigungsprozesse beziehungsweise auch regionale oder fachliche Themen bei Bezugsgruppen. In einer veröffentlichten Handreichung wird diese Arbeit eines Intermediärs für Akteure regionaler Gestaltung durch Best-Practice-Beispiele nachvollziehbar gemacht (vgl. Instrumente für intermediäres Handeln: Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“. Handreichung LisU. Berlin 2004)

Intermediäre Agenturen

Die intermediäre Lernagentur ist ein Zusammenschluss von Intermediären, die unter der Zielstellung, lernförderliche regionale Entwicklungen zu unterstützen, zusammenarbeiten. Diese Intermediäre kann man als Agenten auffassen, die regionale Akteure aus verschiedenen Bereichen zusammenbringen, Partnerschaften und Netzwerke ausgestalten und über gezielte Interventionen die Lerninfrastrukturen in einer Region weiter ausbauen. Das interdisziplinäre Team einer intermediären Lernagentur leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erreichung regionaler Entwicklungsziele. Eine intermediäre Lernagentur kann als neuartige Struktur verstanden werden, die es sich zur Aufgabe stellt, regionale Lernkulturen mitzugestalten.

Partner, mit denen solche Agenturen vor allem zusammenarbeiten, sind lokale und regionale Akteure wie Unternehmen, freie Träger, soziokulturelle Einrichtungen, Bildungsdienstleister, bürgerschaftliche Initiativen, Entscheidungsträger in Verbänden und Körperschaften sowie Instanzen der Verwaltung und Kommunalpolitik. Dieser breit angelegte Arbeitsansatz zielt auf die Kernleistung der intermediären Agentur: Ressourcen verschiedenster Art zu erschließen und für eine fachübergreifende Anwendung innerhalb der Region bzw. für die Region nutzbar zu machen. Damit ist das Angebot der intermediären Agentur vor allem auf komplexe Aufgaben bzw. mittel- und langfristige Zielstellungen ausgerichtet. Methodisch unterlegen die Intermediäre Themen- und Aufgabenstellungen mit der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen. Leistungen der intermediären Lernagentur sind in diesem Zusammenhang: Beratung, Koordinierung, Moderation, Konzept- und Projektentwicklung. Typisch ist dabei, dass es sich um innovative Leistungen zur Schaffung von Kooperationsräumen handelt, die noch nicht als strukturierte Dienstleistungen in diesem Bereich oder in dieser Region eingeführt sind.

Eine Lernagentur versucht über die Bereitstellung von Kommunikationsräumen, die Initiierung von Kommunikations- und Diskussionsprozessen die Bereitschaft zu einer intensiveren Zusammenarbeit zu wecken, um neuartige Lernansätze erproben zu können. Solche Ansätze scheitern vielfach an formalen Schranken wie rechtliche Zuständigkeiten, Finanzierungslogiken, organisationale Grenzen. Dies zu überwinden, werden durch die Agentur neue Kooperationsformen geschaffen, die vorhandene Lerninfrastrukturen ergänzen.

Um regionale Entwicklung und Transformationen zu befördern, entwickelt die Agentur innovative Lernansätze und -arrangements, führt sie in die regionale Fachdebatte ein und bereitet Konzepte zu deren Umsetzung vor. Dazu arbeitet sie in entsprechenden Fachgremien und Initiativen mit. Im Vorfeld regionaler Entscheidungen bringt sie das Thema „Lernen“ ein, so dass es mit regionalen Themen und Problemen verknüpft werden kann.

Voraussetzung für das skizzierte Leistungsprofil der intermediären Agentur ist eine relative Autonomie im Rahmen ihres Gesamtauftrags und ihrer regionalen Legitimation. Nur so kann das intermediäre Team seine Kenntnis über regionale Strukturen und Problemlagen in regionale Lösungen umsetzen, die die Interessen und Entwicklungslogiken der lokalen Akteure einbeziehen und allen Partnern einen Zugewinn an Perspektiven sichern.

Verallgemeinert können intermediäre Agenturen auch als dezentrale Verhandlungssysteme verstanden werden. Damit ergibt sich als eine Hauptaufgabe von Agenturen eine spezielle Qualität von Kommunikationen, die anderweitige Eigenlogiken ausbalanciert – hier aus Sicht der Verpflichtung den Themen „Lernkultur“ und „Regionale Entwicklung“ gegenüber. Sie bewegen sich damit im Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Systeme der Gesellschaft, wobei sie zwischen den Akteuren, Wertesystemen, Alltagswelten, Aktivitäten und Prozessabschnitten vermitteln, Kooperationen ermöglichen und herstellen. Dazu sollten die Agenturen

- die Logiken, Rationalitäten, Werte- und Handlungsorientierungen der Herkunftsbereiche verstehen lernen,
- die spezifischen Wirkungsweisen und Sprachen der relevanten Gesellschaftsbereiche kennen,
- zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Kommunikation und Interaktion beitragen.

Das Handeln intermediärer Agenturen hat ebenfalls zum Ziel, Problemlagen zu Lerngelegenheiten auszuformen.

Regionale Strukturbildungsprozesse

Regionale Entwicklung bedeutet, aus der Funktions- und Bindungsredundanz innerhalb einer Region, Potentiale zu aktivieren und in Netzwerkprozesse zu integrieren. Häufig sind intermediäre Impulsgeber für regionale Themenfindung und für Netzwerkgrün-

dungen. Auf dieser Grundlage kann es ihnen gelingen, Einfluss auf die Zusammensetzung von Netzwerken zu nehmen. Aus ihrem Wissen heraus versuchen sie Teilnehmer aus allen Bereichen zu gewinnen, die für eine kompetente Problem- und Themenbearbeitung wichtig sind. Zur Bearbeitung und Moderation der zuweilen konfliktär angelegten Vernetzungsprozesse haben sich Intermediäre als besonders förderlich herauskristallisiert.

Konkrete Beispiele für regionale Strukturbildungsprozesse im Rahmen des Projekts sind: Gründung eines Bürgerhauses, eines Vereinshauses, eines Lernhauses, eines Naturparks, Initiierung diverser – vor allem auch inhomogener – Netzwerke, Entstehung von Entwicklungspartnerschaften. Gerade die hier aufgeführten Beispiele für Strukturbildung machen deutlich, dass es sich um Strukturen handelt, die Lernen unterstützen bzw. fördern und letztlich die Lernförderlichkeit einer Region mit prägen.

Das Projekt liefert Erkenntnisse, an welchen Kriterien sich solche eine „Lernförderlichkeit“ festmachen lässt und wie regionale Lernkulturen von einer lernförderlichen Infrastruktur bestimmt werden. Nachfolgend werden einige ausgewählte Thesen vorgestellt.

Thesen zur Lernförderlichkeit einer Region

Die Thesen entstanden in Diskussionsrunden der Projektmitarbeiter. Ihre Inhalte bilden Beobachtungen im Rahmen der Gestaltungsarbeit aller Regionen ab und formulieren diese Erfahrungen als Empfehlungen für die Gestaltung von Regionen hin zu lernförderlichen Räumen. Damit wollen sie insbesondere regional Verantwortliche und Akteure für die angesprochenen Themen sensibilisieren.

These 1 – Lernen und Regionalentwicklung

Eine lernförderliche Region zeichnet sich dadurch aus, dass sie Lernen als Querschnittsaufgabe für alle regionalen Entwicklungsprozesse versteht.

Zentrales Kriterium für die Lernförderlichkeit einer Region ist die Verankerung von Lernformen, -strukturen, -möglichkeiten und Lernorten in regionalen und kommunalen Entwicklungsprozessen (wie in regionalen Entwicklungskonzeptionen, innerhalb der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung).

These 2 – Kommunikations- und Beteiligungsprozesse

Lernförderliche Regionen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen Kommunikations- und Beteiligungsprozesse als Ausgangspunkt für regionale Entwicklungen und Entscheidungsverfahren genutzt werden. Leitbild Diskussionen und Agendaprozesse sind mögliche Instrumente.

Beteiligungsprozesse fördern das regionale Lernen auf zweierlei Weise. Zum einen werden mit ihrer Hilfe aus individuellen Vorstellungen gemeinsame Ziele und Lösungsansätze diskursiv

entwickelt. Zum anderen werden in einem solchen Prozess die unterschiedlichen Vorstellungen von Akteursgruppen der Region zueinander in Beziehung gesetzt, wodurch eine gemeinsam getragene Vision für ein Zukunftskonzept entstehen kann. Dieser Prozess kann zum gemeinsam getragenen Handeln motivieren.

These 3 – Problemanalyse

Lernförderliche Regionen zeichnen sich dadurch aus, dass regionale (Schlüssel-)Probleme frühzeitig erkannt, analysiert und Lösungen für sie entwickelt werden. Für diese Problemanalyse und -bearbeitung ist ein hoher Vernetzungsgrad regionaler Akteure notwendig.

Die zur Problemanalyse und -lösung notwendigen Kompetenzen erfordern neue Formen, Mittel und Methoden sowie Arrangements des Lernens.

These 4 – Verortung

Lernförderlich ist eine Region dann, wenn sie über vielfältige und vernetzte Lernorte und Bildungsangebote verfügt und dafür angemessene Strukturen für ressortübergreifende Kooperation und Kommunikation ausprägt.

So werden Lernräume und -möglichkeiten entwickelt, die für differenzierte Zielgruppen geeignet sind und die ihre konkreten Interessen und Situationen berücksichtigen. Dies schließt eine Vielzahl von niedrighschwelligem Angeboten ein. *Gerade Lernen im sozialen Umfeld, das sich durch tätigkeitsbezogenes Lernen außerhalb von Erwerbsarbeit auszeichnet (wie: Engagement in Initiativen) bietet Möglichkeiten für Kompetenzerwerb für die Bewältigung des privaten und beruflichen Alltags.*

These 5 – Regionale Lernkultur

Eine regionale Lernkultur, die den Aufbau lernförderlicher Lerninfrastruktur unterstützt zeichnet sich dadurch aus, dass es eine grundlegende Kooperationsbereitschaft zwischen den Nutzergruppen, den Bildungsinstitutionen, den politischen Entscheidungsträgern und den Verbänden in der Region gibt. Diese kooperierenden Bildungsbeteiligten offerieren verschiedenste Lernmöglichkeiten und -formen.

Innerhalb dieser Kooperation wird ein Konsens entwickelt über angemessene Lerninhalte, Lernformen und Lernorte (Lernarrangements) für die in der Region vorhandenen Lernbedarfe (z. B. Formen individuellen und partizipativen Lernens, Methodenvielfalt, formelles und informelles Lernen).

These 6 – Innovatives Umfeld

Regionale Milieus, Bedingungen und Strukturen bieten Räume und Möglichkeiten für ein lebensumspannendes Lernen von Individuen und Organisationen. In vielfältigen Kommunikationsstrukturen und

Vernetzungen zwischen Handlungs- und Lernfeldern werden Innovationspotentiale freigesetzt und immer wieder neu generiert.

Dies erfordert eine regionale Lernkultur, in der Originalität und Kreativität nicht nur Akzeptanz finden, sondern darüber hinaus Anerkennung und Unterstützung erfahren und in der auch „Scheitern“ als Lernprozess produktiv gemacht wird. Daraus erwächst die Chance zur Verstetigung eines innovativen Klimas in der Region.

These 7 – Selbstbestimmung

Eine wichtige Grundlage für die Lernförderlichkeit einer Region ist eine weitgehende regionale Selbstbestimmung von Lerninhalten, -methoden und -feldern. Dies gilt für alle Lernmöglichkeiten und -formen, wie sie sich auch in Tätigkeiten des sozialen Umfelds manifestieren.

Diese Selbstbestimmung ergibt sich aus dem Agieren innerhalb selbst gestalteter Handlungsräume. Sie wird unterstützt durch flexible regionale und überregionale Regelsysteme, konsensorientierte Entwicklungsziele und zur Verfügungsstellung von Ressourcen für Entwicklung und Realisierung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten.

Präsentation von Erkenntnissen

Die vorliegenden Erkenntnisse werden auf verschiedenen Wegen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

- Durchführung einer Ergebnistagung am 15. November 2004: Das Programm der Tagung bietet Präsentationen und Vorträge, vier thematische Foren, einen Infomarkt und die Möglichkeit des gegenseitigen Austauschs.
- Die beiden wissenschaftlichen Begleitforschungen werden ihre wissenschaftlichen Ergebnisse darstellen: theoretische Modelle, empirische Erkenntnisse und Fallbeispiele. Vorgesehen ist, sie in der Reihe edition QUEM zu veröffentlichen.
- Fallbeschreibungen zu intermediärem Handeln im Spannungsfeld von regionaler Lernkultur und Regionalentwicklung werden in einem Heft der Reihe QUEM-report erscheinen.
- „Das Modellprojekt ‚Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen‘“: In dieser LisU-Handreichung werden die Gesamtstruktur des Projekts, die intermediären Teams und Beispiele ihrer Arbeit sowie die wissenschaftlichen Begleitungen vorgestellt. (Berlin 2002)
- „Instrumente für intermediäres Handeln: Erfahrungen aus dem Modellprojekt ‚Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen‘“: In dieser LisU-Handreichung wird für Akteure regionaler Gestaltung die Arbeit eines Intermediärs durch Best-Practice-Beispiele nachvollziehbar gemacht. (Berlin 2004)

Diese Beiträge verstehen sich als Diskussionsangebote für die Fachöffentlichkeit, für interdisziplinär Handelnde und Forschende.

Ingeborg Bootz und Katrin Jutzi

Kompetenzen als immaterielle Vermögenswerte in Betrieben

Einführung

Die Hochschule für Bankwirtschaft (HfB) in Frankfurt am Main erstellt eine Studie im Bereich Grundlagenforschung „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zum Thema „Wissenswert – Wissenskapital: Bilanzierung von Kompetenzen in Kompetenzbilanzen“.

Da die Investition in IT und andere materielle Güter (Tangible Assets) nicht mehr als Garant für mehr Produktivität im Vergleich zum Wettbewerb ausreicht, rücken die immateriellen Werte (Intangible Assets) in den Mittelpunkt wirtschaftlicher Betrachtung. Ökonomische Ansätze zur Erfassung und Darstellung des Human- und intellektuellen Kapitals wurden in den letzten zwanzig Jahren entwickelt (Barthel/Gierig/Kühn 2004). Es bestehen jedoch kaum Verbindungen zu pädagogisch-psychologisch fundierten Methoden der Kompetenzmessung (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003). Es sollen Berührungspunkte zwischen diesen beiden Erscheinungsformen der Kompetenz- bzw. Humankapitalbewertung und Möglichkeiten der Anwendung in Unternehmen aufgezeigt werden.

Änderungen und neue Entwicklungen der internationalen und nationalen Bilanzierungsstandards unterstreichen die Relevanz des Themas. Der International Accounting Standard (IAS) mit dem IAS 38 zu Intangible Assets wird ab 2005 auch für die Europäische Union gelten. Der Standard DRS 12 (Immaterielle Vermögenswerte des Anlagevermögens) vom Deutschen Rechnungslegungs Standards Committee e. V. (DRSC) (<http://www.standardsetter.de> – Zugriff am 24.03.2004) empfiehlt schon seit 2003 eine Bilanzierung des intellektuellen Kapitals. Das „Humankapital“ und damit die Kompetenzen der Mitarbeiter spielen somit eine wichtige Rolle bei der Unternehmensbewertung.

Im Rahmen des Projekts wurden Experteninterviews durchgeführt (Meuser/Nagel 1991), die gegenwärtig ausgewertet werden. Erste Einblicke in die Meinungen der Experten sind in dieser Publikation eingearbeitet.

Wissen und Kompetenzen als Wert und Produktionsfaktor

Im Zuge des Wandels von der postindustriellen Gesellschaft zur Wissensgesellschaft (Drucker 1988) verlieren die traditionellen physischen Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital an Bedeutung, und Wissen wird zunehmend als wertvolle Ressource und bedeutender Wettbewerbsvorteil anerkannt. Gleichmaßen gewinnen wissensbezogene Theorieansätze in der Managementlehre an Bedeutung.

Finanzbilanzen sind immer weniger in der Lage, die Werte abzubilden, die wirklich zum Unternehmenserfolg beitragen. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage: Was ist der „wahre“ Unternehmenswert? Sie wäre noch vor wenigen Jahren einfach mit dem Buchwert beantwortet worden. Kritiker dieses Systems bemängelten stets, dass hier zwar die Schreibtische in einem Unternehmen positiv zu Buche schlagen, nicht jedoch die weitaus wertvolleren Mitarbeiter, die davor sitzen.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass das Verhältnis von Markt- zu Buchwert in verschiedenen Industrien zwischen 1:1 (z. B. Automobilhersteller) und 20:1 (z. B. Softwarehersteller und Life Style Marken) schwankt (Tuomi 1999). Fasst man alle Branchen, die im Wesentlichen von der Informationsverarbeitung leben (z. B. Dienstleistung einschließlich Finanzdienstleistung und stark von F&E abhängige Branchen) gegenüber klassischen Sparten aus Handel und Industrie zusammen, so zeigt sich, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine bemerkenswerte Entwicklungslücke zwischen wissensintensiven (oder wissensbasierten) und traditionellen Wirtschaftszweigen geöffnet hat (Skyrme 1999).

Insgesamt zeichnet sich ein tief greifender Wandel in der Bewertung von Unternehmen ab, der sowohl zu mehr Messbarkeit immaterieller Vermögenswerte führt als auch zu mehr Unsicherheit und Volatilität (Variabilität) in der Unternehmensbewertung.

Im Hinblick auf neuere Entwicklungen im Bereich der Rechnungslegungsstandards zu immateriellen Vermögenswerten, die das Humankapital und damit Kompetenzen betreffen, werden im Folgenden Ansätze zur Erfassung und Bewertung diskutiert. Zuvor sollen jedoch die immateriellen Unternehmenswerte und die Stellung der Kompetenzen in diesem System beleuchtet werden.

Kompetenzen als immaterielle Vermögenswerte

Das intellektuelle Kapital bzw. die immateriellen Vermögenswerte haben Eingang in die Standards der Rechnungslegung gefunden. In den International Accounting Standards (IAS), die nach einer EU-Verordnung (EG Nr. 1606/2002 vom 19. Juli 2002) ab 2005 auch in Europa gelten werden, gibt es den Artikel 38 zu Intangible Assets.

Das DRSC hat den „DRS 12 Bilanzierungsstandard für Immaterielle Vermögenswerte des Anlagevermögens“ herausgegeben. Er war erstmals anzuwenden auf das nach dem 31.12.2002 beginnende Geschäftsjahr. Im Abschnitt „Angaben im Konzernlagebericht“ wird in der Tz. 33 eine Berichterstattung über das intellektuelle Kapital

empfohlen. Weiter heißt es in Tz. 34: „Bei der Berichterstattung über das intellektuelle Kapital des Konzerns kann beispielsweise zwischen den Kategorien Humankapital (human capital), Kundenbeziehungen (customer capital), Lieferantenbeziehungen (supplier capital), Investor- und Kapitalmarktbeziehungen (investor capital), Organisations- und Verfahrensvorteile (process capital), Standortfaktor (location capital) und Innovationskapital (innovation capital) unterschieden werden.“

Was sind immaterielle Werte?

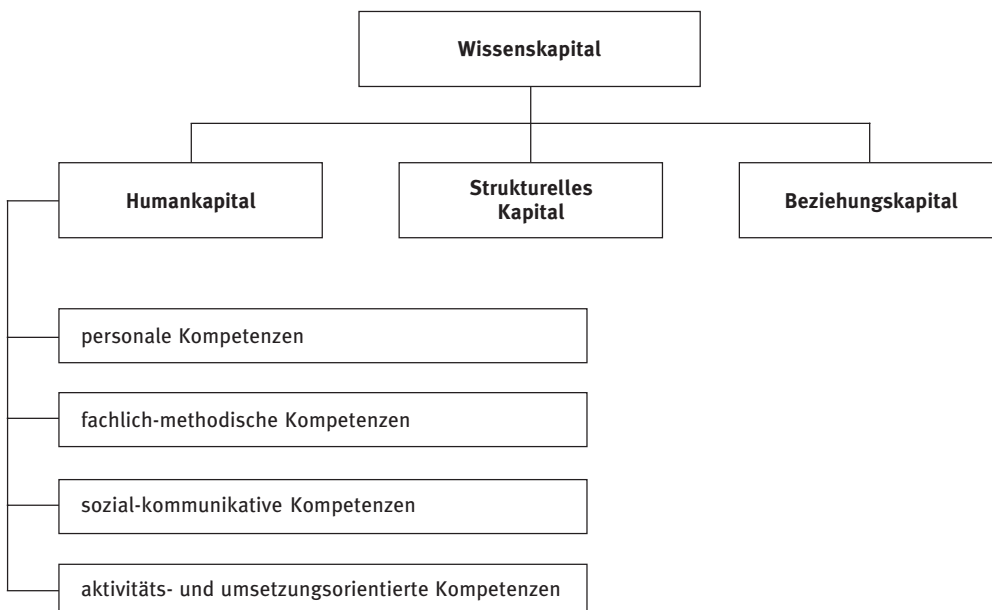
Vom Arbeitskreis „Immaterielle Werte im Rechnungswesen“ der Schmalenbach-Gesellschaft für Betriebswirtschaft e. V. wurde eine Kategorisierung der immateriellen Werte erarbeitet (AK Immaterielle Werte im Rechnungswesen 2001). Es werden sieben Formen unterschieden: Innovationskapital, Humankapital, Kundenkapital, Lieferantenkapital, Investorkapital, Prozesskapital, Standortkapital.

Die Kategorisierung der immateriellen Werte des Arbeitskreises ist in Deutschland von großer Bedeutung, da sie vom Deutschen Rechnungslegungs Standards Committee e.V. in Berlin im Standard zu immateriellen Vermögenswerten übernommen wurde (vgl. zuvor Tz. 34 des DRS 12).

In Ansätzen zur Erfassung der organisationalen Wissensbasis und im Bereich des Intellectual Capital Reporting wird oft auf ein Strukturmodell zurückgegriffen, das aus drei Säulen besteht (Roos/Roos/Edvinsson 1998, North 1999): den Kompetenzen der Mitarbeiter (Humankapital), den organisatorischen Strukturen (Strukturkapital) und den externen Beziehungen (Kundenkapital). Die Summe dieser Faktoren in einem Unternehmen wird als Wissenskapital bezeichnet (vgl. Übersicht). Das Wissenskapital tritt hierbei gleichwertig neben das Finanzkapital (Edvinsson 2002).

Übersicht

Erweitertes Strukturmodell des Wissenskapitals (nach Roos/Roos/Edvinsson 1998, Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003 und Heyse/Erpenbeck 2004)



Heyse/Erpenbeck (2004) beziehen vier Kompetenzklassen (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003) auf das Humankapital: „Humankapital ... wird durch Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten, durch Motivationen, Verhaltensbereitschaften und Werte sowie durch Anpassungs-, Innovations- und Umsetzungsfähigkeiten gekennzeichnet – also durch fachlich-methodische, personale und sozial-kommunikative sowie durch aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen!“ (S. XII f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein erweitertes Strukturmodell des Wissenskapitals skizzieren. (Vgl. Übersicht)

Berichterstattung über Kompetenzen und Humankapital

Die IAS werden ab 2005 für alle börsennotierten Unternehmen gelten; nach deutschem Recht für so genannte kapitalmarktorientierte Unternehmen.

In Artikel 38 der IAS zu „Intangible Assets“ werden Beispiele für immaterielle Werte genannt.

Darin sind Kompetenzen im umfassenden Sinne nicht enthalten. Es finden nur die immateriellen Güter Eingang in die bilanzielle Abbildung, die Vermögensgegenstandscharakter haben (z.B. Patente, Software etc.). Die Kriterien eines Vermögenswerts sind nach Küting/Dawo (2003) erfüllt, „... wenn aufgrund von Ereignissen in der Vergangenheit Güter in der Verfügungsmacht des Unternehmens stehen und dazu geeignet sind, dem Unternehmen in der Zukunft durch die Herstellung von Erzeugnissen bzw. der Erbringung von Dienstleistungen oder der unmittelbaren Nutzenabgabe an Dritte (z. B. durch Vermietung) Nutzen zu stiften. Ein immaterieller Wert darf darüber hinaus nicht monetärer Natur sein und keine physische Substanz aufweisen; gleichwohl muß er als Einzelheit

identifizierbar sein. Wenn diese fünf Kriterien erfüllt sind, kann vom Vorliegen eines immateriellen Vermögenswertes ausgegangen werden“ (S. 400).

Sind Kompetenzen im Sinne der Rechnungslegung also überhaupt bilanzierbar? Zu berücksichtigen ist die handelsrechtliche Aktivierungskonzeption (AK Immaterielle Werte im Rechnungswesen 2001): „Hinsichtlich der abstrakten Aktivierungsfähigkeit haben immaterielle Werte denselben Kriterien zu genügen, die auch für materielle gelten. So wird ein Vermögensgegenstand im Wesentlichen durch seine selbstständige Verwertbarkeit charakterisiert, die gegeben ist, wenn ein Gegenstand, zumindest dem Wesen nach, außerhalb des Unternehmens monetär verwertet werden kann und damit auch einzeln bewertbar ist“ (S. 991).

Kompetenzen sind messbar und auch quantifizierbar, aber sie sind auch personen- und kontextabhängig und damit nicht beliebig verfügbar und veräußerbar. Diese Ansicht wird auch von einer Expertin für den IAS 38 beim DRSC geteilt:

„Nach IAS 38 darf etwas nur dann als immaterielles Asset ausgewiesen werden, wenn es separat veräußerbar ist oder das Nutzungsrecht daran aus Gesetz bzw. Vertrag hervorgeht. Darüber hinaus muss das Unternehmen zwingend die uneingeschränkte Kontrolle über die betrachtete Ressource besitzen. Ein Unternehmen hat jedoch – zumindest in unserem Kulturkreis – keine uneingeschränkte Kontrolle über seine Angestellten. Ein Mitarbeiter kann seinen Arbeitsvertrag innerhalb der gesetzlichen oder vereinbarten Frist kündigen und dem Unternehmen somit das Nutzungsrecht entziehen. Aufgrund der Abwesenheit uneingeschränkter Kontrolle über den Mitarbeiterstamm ist nach derzeit gültigen IFRS eine Bilanzierung von Kompetenzen meiner Meinung nach nicht darstellbar.“ (Interview am 05. Mai 2004 in Berlin).

Hinsichtlich der Vermögenswertkriterien immaterieller Güter sind Kompetenzen, insbesondere individuelle Kompetenzen, also nicht in Finanzbilanzen zu erfassen. Es lässt sich schwerlich eine Dividende auf Wissen und Kompetenzen auszahlen, da in vielen Fällen eine Quantifizierung und Monetarisierung nicht möglich ist. Man wird sich auf qualitative Beschreibungen und strategische Aussagen beschränken müssen.

Nach den Vorstellungen des DRS 12 sind „Intellectual Capital Statements“ oder „Wissensbilanzen“ folglich im Konzernlagebericht darzustellen. Vom DRSC wurde am 13.11.2003 der E-DRS 20 zur Lageberichterstattung vorgelegt, der die Anforderungen an die Berichterstattung über das intellektuelle Kapital konkretisiert: „Es wird empfohlen, beim Humankapital Angaben zu Fluktuation, Mitarbeiterqualifikation, Weiterbildungsaufwendungen pro Mitarbeiter, Entlohnungssystem und Vergütungsregelungen sowie wesentlichen Änderungen der tariflichen und betrieblichen Vereinbarungen zu machen“ (Tz. 122). Vor dem Hintergrund des bevorstehenden Umbruchs der Rechnungslegung ab 2005 wird der Lagebericht mit den im E-DRS 20 vorgeschlagenen Regeln als zweite Säule der Rechnungslegung erheblich aufgewertet. (Kajüter 2003)

Kompetenzen werden nach den Standards des DRSC zwar im Sinne von Humankapital erfasst, problematisch ist aber, dass ein derart komplexes Thema wie die Beschreibung, Bewertung und Bilanzierung von intellektuellem Kapital in nur zwei Absätzen abgehandelt wird. Es werden keinerlei Handlungsempfehlungen gegeben. Allerdings befassen sich gegenwärtig zahlreiche Initiativen und Forschungsprojekte mit der Entwicklung von Ansätzen zur Erfassung, Bewertung und Entwicklung der „organisationalen Wissensbasis“ von Unternehmen (Intellectual Capital Management), die in ihrer grundlegenden Struktur im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Erfassung und Bewertung von Kompetenzen und Humankapital

Wenn die organisationale Wissensbasis ein entscheidender Faktor für den Erfolg eines Unternehmens ist, dann stellt sich die Frage nach geeigneten Methoden zur Erfassung des Wissens und zur Messung von Kompetenzen. Es wird offensichtlich, dass Ökonomen an einer Wissensmessung interessiert sind: „Traditionelle Instrumente der Unternehmensführung versagen jedoch häufig beim Management der komplexen Ressource Wissen. Dies gilt insbesondere für die Bewertung der organisationalen Wissensbasis und ihres Einflusses auf den Geschäftserfolg. Da wir überwiegend das managen, was wir messen können, führt der Verzicht auf Wissensmessung zu Fehlallokationen unserer Ressourcen“ (North/Probst/Romhardt 1998, S. 158).

Ökonomische Dimension: Humankapital (top-down)

Der Einsatz von Methoden zur Wissensbewertung und Kompetenzmessung im wirtschaftlichen Umfeld hat zu einer neuen Betrachtungsweise von Nachhaltigkeit und so genannten „weichen Faktoren“ geführt (Tochtermann/Maurer 2000). Daraus ist eine Reihe von Ansätzen entstanden, die sich in verschiedener Form zusammenfassen lassen. Bei der zeitlichen Betrachtung der verschiedenen Methoden zur Messung des Humankapitals lassen sich zwei Phasen ausmachen: Die erste Phase ist durch das Personalcontrolling und die zweite durch die Intellectual Capital Bewegung charakterisiert (Sullivan 2000). Der Begriff Humankapital kann als Synonym mit der wirtschaftlichen Dimension der Kompetenzmessung und der ökonomischen Betrachtung von Bildung und Lernen im Allgemeinen verwendet werden (Ederer/Schuller/Willms 2002, S. 8 ff.).

Die Bedeutung des Humankapitals ist jedoch keineswegs eine neue Entdeckung, wie ein überlieferter Ausspruch des amerikanischen Unternehmers Andrew Carnegie aus dem Jahr 1930 belegt: „Das einzige unersetzliche Kapital, das eine Organisation besitzt, ist das Wissen und die Fähigkeiten ihrer Menschen. Die Produktivität dieses Kapitals hängt davon ab, wie effizient Menschen ihre Kompetenzen mit jenen teilen, die sie verwenden können.“ Die Phase des Personalcontrolling beginnend in den 1960er Jahren ist von dem Bewusstsein für den „Wert der Arbeitskräfte“ geprägt. Aus

dieser Zeit stammt auch die „Humanvermögensrechnung“ (Schmidt 1982), die in den USA auch als „Human Resource Accounting“ bekannt wurde (Flamholtz 1974, 1985).

In der neueren Diskussion werden die statischen Modelle, die sich allein aus Finanzkennzahlen zusammensetzen, durch Ablaufmodelle ergänzt, welche die Komponenten des Wissenskapitals in eine dynamische Beziehung zueinander setzen (z. B. Stewart 1997, Sveiby 1997, Tuomi 1999, Edvinsson 2002). Eine kompakte Übersicht und kritische Betrachtung der ökonomischen Wissensmessung wurde von North/Probst/Romhardt (1998) vorgelegt. Die Methoden lassen sich in deduktiv-summarische und induktiv-analytische Ansätze unterteilen. (North/Probst/Romhardt 1998, S. 159 f.)

Es handelt sich hier um Top-down-Ansätze, die die Entwicklung der organisationalen Wissensbasis für den Geschäftserfolg im Auge haben und nicht die Entwicklung individueller Kompetenzen einzelner Mitarbeiter. Es geht um Unternehmenskompetenz: die Summe aller Eigenschaften, die ein Unternehmen durch Anpassungs- oder Innovationsfähigkeit wettbewerbsfähig machen oder erhalten.

Individuelle Kompetenzen (bottom-up)

Die meisten derzeit gebräuchlichen Methoden zur Kompetenzerfassung bedienen sich der Mess-, Charakterisierungs- und Beschreibungsverfahren der Persönlichkeitspsychologie und -soziologie, der Arbeits- und Handlungspsychologie, der Performanzanalyse, der Qualifikationsforschung und der Pädagogik. Eine umfangreiche Sammlung dieser Ansätze wurde im „Handbuch Kompetenzmessung“ von Erpenbeck/v. Rosenstiel (2003) herausgegeben. Die Kompetenzen werden hier als Dispositionen selbst organisierten Handelns und Lernens beschrieben und in vier Kompetenzklassen (Schlüsselkompetenzen) eingeteilt (S. XIII ff.):

- personale Kompetenzen (Fähigkeit, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln: z. B. sich selbst einschätzen können, auch die intrinsische Motivation spielt hier eine wichtige Rolle, Zuverlässigkeit, Lernbereitschaft),
- aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (z. B. Flexibilität, Selbständigkeit, Kreativität),
- fachlich-methodische Kompetenzen (z. B. EDV-Kenntnisse und Suchstrategien zur Internetrecherche),
- sozial-kommunikative Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Durchsetzungsvermögen).

Kompetenzen sind im Gegensatz zu formellen Qualifikationen kontextabhängig: Sie zeigen sich in der Anwendung von Wissen – in der Performanz, die auch messbar ist. Basierend auf diesem pädagogisch-psychologisch fundierten Verständnis von Kompetenz als individuelle Disposition selbst organisierten Handelns werden individuelle Kompetenzen in einem System von Selbsteinschätzung und Fremdbewertung qualitativ beschrieben und/oder quantitativ entlang von Skalen erfasst.

In Deutschland hat sich bislang kein Ansatz zur Kompetenzbilanzierung durchsetzen können. Ein weiteres Problem der bislang eingesetzten Methoden zur Kompetenzmessung besteht darin, dass zumeist eindimensionale und punktuelle Messmethoden eingesetzt wurden, die keine biographische Komponente zulassen. Neuere Methoden berücksichtigen allerdings bereits mehrere Kompetenzdimensionen und deren zeitliche Entwicklung (Erpenbeck/Heyse 1999). Im europäischen Rahmen sind bereits unterschiedliche Verfahren im Einsatz, einige davon sogar auf staatlicher Ebene. Dazu gehören die Diskussion von Kompetenzbilanzen in Frankreich (Thömmes 2003) und Norwegen (Bjørnåvold 2001) sowie Ansätze in der Schweiz wie das „Schweizer Qualifikationsbuch“, das 1998 von der Gesellschaft Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn (CH-Q) entwickelt wurde (Calonder Gerster/Gügli 2004). Ein Nachteil des Einsatzes dieser Methoden in der Praxis ist, dass die individuelle Kompetenzbilanzierung meist nur für die persönliche Berufsorientierung herangezogen wird und selten zur systematischen Personalentwicklung in Unternehmen.

Verbindungen zwischen Kompetenz und Humankapital?

Es gibt also im Wesentlichen zwei Entwicklungsfelder für Kompetenz- und Wissensbilanzen: Ansätze zur Bilanzierung von Kompetenzen im pädagogisch-psychologischen Kontext, bei denen die einzelnen Mitarbeiter (bottom-up), und Ansätze im ökonomischen Kontext, bei denen das ganze Unternehmen, die organisationale Wissensbasis (top-down) Gegenstand der Betrachtung sind. Auf der einen Seite geht es um Kompetenzen (oder Eignung) und individuelle Kompetenzentwicklung (lernorientiert) – auf der anderen um Human- oder Wissenskapital (ressourcenorientiert). Die pädagogisch-psychologischen Methoden sind eher qualitativ, die ökonomischen eher quantitativ-finanziell orientiert.

Betrachtet man die relevante Fachliteratur, dann ist bemerkenswert, dass beide Bereiche sehr wenig miteinander vernetzt sind. Im Rahmen einer Expertenbefragung zum betrieblichen Kompetenzmanagement des Fraunhofer Instituts für Fabrikbetrieb und -automatisierung in Magdeburg wurden Wissenschaftler gefragt, welcher Kompetenzansatz (lernorientiert oder ressourcenorientiert) die Fachwelt dominiert (im Oktober 2003). Immerhin gaben 35 Prozent an, beide Ansätze gleichermaßen zu verfolgen, während 25 Prozent für einen der Ansätze votierten (n=20). Die Studie kommt zu dem Schluss, dass das Fehlen eines einheitlichen und praktikablen Kompetenzmanagementmodells den Praxistransfer einschränkt (Reinhardt 2004).

Grübel/North/Szogs (2004) stellen nach einem Methodenvergleich fest, dass „es das Modell zur Bilanzierung intellektuellen Kapitals noch nicht gibt ... Schwächen beziehen sich insbesondere auf Standardisierung und objektiviertes Vorgehen sowie die Aussagekraft für interne und externe Zielgruppen“ (S. 27).

Aus kompetenztheoretischer Sicht ist zudem festzustellen, dass reine Top-down-Ansätze Kompetenzen gar nicht erfassen können, da das eigentliche Problem von Kompetenzen nicht berührt wird. Das Austrian Research Center (ARC) in Seibersdorf (Österreich) legt seit Jahren Wissensbilanzen vor, in denen mit Kennzahlen über das Humankapital der Forschungseinrichtung berichtet wird (Leitner/Kasztler 2004). Auch der Arbeitskreis Immaterielle Werte im Rechnungswesen der Schmalenbach Gesellschaft für Betriebswirtschaft e. V. hat ein Indikatormodell zur Erfassung der vom Arbeitskreis vorgeschlagenen sieben Kategorien immaterieller Werte vorgelegt (AK Immaterielle Werte im Rechnungswesen 2003).

Frau v. Keitz, Mitglied des Arbeitskreises der Schmalenbach Gesellschaft und Professorin an der Fachhochschule Münster, hebt hervor, dass die als aussagekräftig erachteten Indikatoren im individuellen Kontext des Unternehmens gesehen werden müssen:

„Der Arbeitskreis der Schmalenbach Gesellschaft schlägt einen vierstufigen Aufbau der IC-Statements vor. So empfehlen wir, für jede der sieben Kategorien eine Darstellung zu den Punkten Strategie, Katalog von Indikatoren, Definitionen und Wechselwirkung sowie Kommentierung. Wir haben für jede Kategorie verschiedene Kennzahlen/Indikatoren genannt. Diese sind indes nur als Beispiele zu verstehen. U.E. ist es nicht sinnvoll, von allen Unternehmen die gleichen Kennzahlen zu verlangen. Damit würde bei den Unternehmen nur eine Flut an Daten produziert, die zumindest z. T. für keinen Adressat entscheidungsrelevant sind. Daher empfehlen wir den Management Approach, gemäß dem die Auswahl und Zusammensetzung der Indikatoren sich unternehmensindividuell an den auch für die Unternehmenssteuerung relevanten Kennzahlen orientieren sollte.“ (Interview am 11. Mai 2004 in Münster).

Die aus dem Personalcontrolling entlehnten Kennzahlen mögen für das interne und externe Reporting geeignet sein, sie geben jedoch im Hinblick auf eine Kompetenzentwicklung keinen Aufschluss über individuelle Kompetenzen. Die Berichterstattung über Humankapital erstreckt sich auf Qualifikationen und Angaben summarischer Art, z. B. Anzahl der Weiterbildungstage oder Fluktuationsraten. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht sind diese Ansätze wenig „kompetenzhaltig“. Es sei auf die fehlende Berücksichtigung der biographischen Entwicklungskomponente (effe 2001, Erpenbeck/Heyse 1999) und Aspekte des informellen Lernens (Dohmen 2001, Kadishi 1998) verwiesen.

Darüber hinaus lassen sich aus den Kennzahlen, die das Humankapital als lineare und summative Funktion der Individualkompetenzen beschreiben, schwerlich Unternehmenskompetenzen („überindividuelle Kernkompetenzen“) ableiten, die jedoch für eine strategische Entwicklung der organisationalen Wissensbasis von entscheidender Bedeutung sind. Selbst organisierte Handlungsprozesse in Unternehmen sind mehrdimensional und nicht linear. Individuen handeln in Teams und bilden Teamkompetenzen aus, über die das Humankapital bestimmt wird (Erpenbeck 2004). Die Formel der Schmalenbach Gesellschaft *des Humankapitals* (Wert-

schöpfung pro Mitarbeiter – Personalkosten pro Mitarbeiter) x Mitarbeiterzahl kann den Wertbeitrag zwar berechnen, ihn aber nicht erklären.

Hier gilt es Verbindungen zwischen den beiden Formen der Kompetenz- und Humankapitalbewertung (top-down und bottom-up) zu knüpfen, um die von Betriebswirtschaftlern entwickelten Ansätze kompetenzhaltiger zu machen und andererseits die ökonomische Dimension der individuellen Kompetenzen besser zu berücksichtigen. Nur durch einen integrierten Ansatz des betrieblichen Kompetenzmanagements ist die nachhaltige und strategische Entwicklung der organisationalen Wissensbasis inklusive der individuellen Kompetenzen möglich. Selbstverständlich bedarf es einer übergeordneten Strategie, durch die Unternehmenskompetenzen und Ziele definiert werden. Kompetenzmanagement ist ein strategisches Thema und darf nicht allein auf Kennzahlen des Personalcontrollings reduziert werden. Letztlich sind die Unternehmenskompetenzen (betriebliche Schlüsselkompetenzen) aber fundiert in den Kompetenzen der Mitarbeiter. In diesen Zusammenhang ist ein Prozess zur individuellen Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung einzubetten. Die Summe aller individuellen Kompetenzen und der übergeordneten Unternehmenskompetenzen ergibt Innovation und Wettbewerbsfähigkeit.

Fazit

Die aktuellen Entwicklungen und Änderungen der Bilanzierungsstandards unterstreichen die große Relevanz des intellektuellen Kapitals. Sie führen zu mehr Transparenz, erzeugen Aufmerksamkeit und erhöhen das Bewusstsein für die große Bedeutung der Entwicklung von Kompetenzen und der organisationalen Wissensbasis. Die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen wird im Rahmen des betrieblichen Kompetenzmanagements und über die Bilanzierung des Humankapitals weiter an Bedeutung gewinnen. Hier gilt es Top-down- und Bottom-up-Ansätze stärker zu integrieren, um eine kompetenzbasierte Entwicklung des Humankapitals als Grundlage für Innovationen und Wettbewerbsfähigkeit zu fördern. Modelle hierfür sind noch zu entwickeln. Eine spannende Perspektive für weitergehende Forschung.

Literatur

- AK Immaterielle Werte im Rechnungswesen: Kategorisierung und bilanzielle Erfassung immaterieller Werte. Der Betrieb, 54 (2001) 19, S. 989-995
- AK Immaterielle Werte im Rechnungswesen: Freiwillige externe Berichterstattung über immaterielle Werte. Der Betrieb, 56 (2003) 23, S. 1233-1237
- Barthel, E.; Gierig, R.; Kühn, I.-W.: Humankapital in Unternehmen – Ansätze zur Bewertung. In: Erpenbeck, J.; Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O. (Hrsg.): Kompetenzkapital. Frankfurt a. M. 2004 (im Druck)

- Bjørnåvold, J.: Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formell erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001
- Calonder Gerster, A.; Gügli, E.: Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung – Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB, 33 (2004) 1, S. 36-40
- Chauvin, K.; Hershey, M.: Goodwill, profitability, and market value of the firm. *Journal of Accounting and Public Policy*, 13 (1994) (Summer), S. 159-180
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001
- Drucker, P. F.: *The coming of the new organisation*, Harvard Business Review on Knowledge Management: Harvard Business School Press 1988
- Ederer, P.; Schuller, P.; Willms, S.: *Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge*. Frankfurt a. M. 2002
- Edvinsson, L.: *Corporate longitude. Navigating the knowledge economy*. Stockholm 2002
- effe: *Kompetenzen. Portfolio – von der Biografie zum Projekt*. Bern 2001
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: *Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L.: (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart 2003
- Erpenbeck, J.: Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren. In: Erpenbeck, J.; Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O. (Hrsg.): *Kompetenzkapital*. Frankfurt a. M. 2004 (im Druck)
- Flamholtz, E. G.: *Human Resource Accounting. A review of Theory an Research*. *The Journal of Management Studies* (1974) 11, S. 44-61
- Flamholtz, E. G.: *Human resource accounting*. San Francisco 1985
- Grübel, D.; North, K.; Szogs, G.: *Intellectual Capital Reporting – ein Vergleich von vier Ansätzen*. *Zeitschrift für Führung + Organisation*, 73 (2004) 1, S. 19-27
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.: *Kompetenztraining – 64 Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart 2004
- Kadishi, B.: *Anerkennung und Validierung (außer-)beruflich erworbener Kompetenzen am Beispiel der Familien- und Hausarbeit*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 9 (1998) 5, S. 217-220
- Kajüter, P.: *Der Lagebericht als Instrument einer kapitalmarktorientierten Rechnungslegung*. *Der Betrieb*, 57 (2003) 5, S. 197-203
- Küting, K.; Dawo, S.: *Die Bilanzierung immaterieller Vermögenswerte nach IAS 38 – gegenwärtige Regelungen und geplante Änderungen: Ein Beispiel für die Polarität von Vollständigkeitsprinzip und Objektivierungsprinzip*. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* (2003) 4, S. 397-417
- Leitner, K.-H.; Kasztler, A.: *Wissensbilanzen als neue Form des Berichtswesens: Konzeptioneller Hintergrund, Modelle und Erfahrungen der Austrian Research Centers*. In: Erpenbeck, J.; Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O. (Hrsg.): *Kompetenzkapital*. Frankfurt a. M. 2004 (im Druck)
- Meuser, M.; Nagel, U.: *ExpertInneninterviews, vielfach erprobt, wenig bedacht – Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen 1991, S. 441-471
- North, K.; Probst, G.; Romhardt, K.: *Wissen messen – Ansätze, Erfahrungen und kritische Fragen*. *Zeitschrift für Führung + Organisation* (1998) 3, S. 158-166
- North, K.: *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden 1999
- Reinhardt, K.: *Betriebliches Kompetenzmanagement – Chancen und Herausforderungen für die betriebliche Praxis*. In: Erpenbeck, J.; Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O. (Hrsg.): *Kompetenzkapital*. Frankfurt a. M. 2004 (im Druck)
- Roos, J.; Roos, G.; Edvinsson, L.: *Intellectual Capital. Navigating the new business landscape*. New York 1998
- Schmidt, H. (Hrsg.): *Humanvermögensrechnung: Instrumentarium zur Ergänzung der unternehmerischen Rechnungslegung – Konzepte und Erfahrungen*. Berlin 1982
- Skyrme, D. J.: *From Measurement Myopia to Knowledge Leadership*. London 1999
- Stewart, T. A.: *Intellectual capital*. London 1997
- Sveiby, K.: *The new organizational wealth*. San Francisco 1997
- Tochtermann, K.; Maurer, H.: *Knowledge Management and Environmental Informatics*. *Journal of Universal Computer Science* 6 (2000) 5, S. 517-537
- Thömmes, J.: *Bilan de compétences*. In: Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart 2003, S. 545-555
- Tuomi, I.: *Corporate knowledge: Theory and practice of intelligent organizations*. Oxford 1999

Olaf Zawacki-Richter, Joachim Hasebrook und Erich Barthel

Neue Lerndienstleistungen

Schlaglichter aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung

Das Gestaltungsprojekt „Neue Lerndienstleistungen“ geht auf einen Ideenwettbewerb im Jahre 2001 zurück. Gesucht und gefunden wurden vier Ideen für neue Lerndienstleistungen, die die Entwicklung der Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Regionen unterstützen. Eingebettet in den Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zielen die Teilprojekte auf die Erprobung und Analyse von Möglichkeiten für selbst organisiertes Lernen (SOL). SOL ist sowohl als Konzept als auch als Methode theoretische und praktische Handlungsgrundlage. Auch selbst organisierte Lernprozesse benötigen professionelle und organisatorische Unterstützung, die durch Weiterbildner und Weiterbildungseinrichtungen mit gezielt hierzu entwickelten Lerndienstleistungen angeboten werden kann. Jedoch stellt sich die Frage, wie institutionalisierte berufliche Weiterbildung die aus SOL und lebensbegleitendem Lernen erwachsenden Herausforderungen annehmen und bewältigen kann.

Die vier im Ideenwettbewerb ausgewählten Teilprojekte arbeiten seit September 2002 bis Dezember 2004 an der Ausgestaltung einer Lerndienstleistung, die deshalb als „neu“ bezeichnet werden darf, weil sie nicht auf den Strukturen klassischer Weiterbildungseinrichtungen aufbaut. Das Gestaltungsprojekt „Neue Lerndienstleistungen“ kann somit zur Klärung der Frage beitragen, inwiefern die eher weiterbildungsfernen Projektteams auf neue, gleiche oder ähnliche Potenziale und Probleme stoßen, wie „klassische“ Weiterbildungseinrichtungen. Ein interessanter Aspekt wird sein, inwiefern die Problembewältigung und Lösungssuche bei den neuen Lerndienstleistungen auch Anregungen für klassische Weiterbildungseinrichtungen darstellen können.

Die wissenschaftliche Begleitung der gestaltenden Teilprojekte wurde vor diesem Hintergrund bewusst nach dem „Helfer-Berater-Modell“ gestaltet, wobei auch hier SOL als Methode und Handlungsgrundlage dient. (Der Evaluationsansatz der wissenschaftlichen Begleitung ist exemplarisch beschrieben in der Studie „Lernwirkungen neuer Lernformen“ von Ingeborg Schübler, vgl. <http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/content/main/publik/materialien/ab%202003/materialien55.pdf>)

Teilprojekte der „Neuen Lerndienstleistungen“

Die vier gestaltenden Teilprojekte setzen während der Projektlaufzeit ihre Ideen zu neuen Lerndienstleistungen um. Hierbei unter-

scheiden sich diese Ideen deutlich hinsichtlich Themen, Settings und Zielgruppen, wie folgender kurzer Überblick zeigt:

Das Projekt „*FLINK*“ zielt auf die Förderung des selbst organisierten Lernens in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Es wird durch die QUALITUS GmbH – einem spin-off aus der Universität Köln – bearbeitet. Die neue Lerndienstleistung umfasst die Identifizierung und Freilegung von vorhandenen individuellen betrieblichen Lernpotenzialen. Ausgehend von einer Erstanalyse der Situation vor Ort werden in Abstimmung mit den Beteiligten konkrete Gestaltungsszenarien entwickelt und umgesetzt, wobei sich das Projektteam in der Rolle eines Bildungsbrokers sieht. Bei den Maßnahmen kann es sich dabei sowohl um individuelle Unterstützungsleistungen (z. B. Coaching bei Mitarbeitergesprächen, Optimierung der individuellen Lernwege) als auch um Maßnahmen zur Verbesserung der Informations- und Kommunikationswege im Betrieb (z. B. die Einführung einer Informationsdatenbank) handeln.

Die Erstellung eines besonderen elektronischen Arbeitsinstruments und die Konzeption seines kompetenzförderlichen Einsatzes sind wesentliche Inhalte des Teilprojekts des Beratungsunternehmens INVENT.NET GmbH. Mit der zu entwickelnden „*TOOLBOX*“ zum methodischen Problemlösen sollen Geschäftsführungen kleiner und mittelständischer Unternehmen bei der Bewältigung ihrer Probleme zweifach unterstützt werden: Erstens soll ein Angebot zur ganzheitlichen und systematischen Bearbeitung des Problems unterbreitet und passende Tools oder Toolsysteme sollen bereitgestellt werden. Zweitens soll die Kompetenz zum methodischen Problemlösen erhöht werden, indem eine systematische Durchdringung des Problembearbeitungsprozesses angeboten wird. Angeregt wird dieser durch die (mehrfache) Anwendung von methodischen Instrumenten des Problemlösens durch ein webbasiertes interaktives Programm.

Der Verbund aus der CAM Marketing GmbH und dem Verein Wissenschaftler, Ingenieure, Marketing Dresden e.V. (WIMAD) entwickelte im Rahmen des Projekts „*Kugelhaus*“ ein neues Herangehen im Sinne des projektorientierten, generationsübergreifenden Lernens. Die Kombination von Erfahrungswissen und neuestem Hochschulwissen soll es arbeitssuchenden Teilnehmenden ermöglichen, leichter neue Beschäftigungsfelder bis hin zur Existenzgründung zu erschließen. Fehlende Kenntnisse werden in Selbstlernprozessen mit Hilfe von Qualifizierungsmodulen vermittelt. Das Projekt richtet sich konkret an arbeitslose Akademiker aus der Baubranche. Die Idee ist, ein historisch wertvolles technisches Bauwerk zu sanieren oder wieder aufzubauen. Die Lerndienstleis-

tung besteht dann darin, die Beteiligten über diesen Prozess zu befähigen, die eigenen Kompetenzen einzubringen, weiterzuentwickeln, Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern zu pflegen und in der Projektarbeit Grundkenntnisse zur partnerschaftlichen Führung eines gemeinsamen Unternehmens zu erwerben.

Im Teilprojekt „Pädagogische Biographiearbeit“ wurde ein berufsbegleitendes Fortbildungskonzept für Professionelle in unterschiedlichen pädagogischen und sozialen Berufsfeldern entwickelt. Im Projektzeitraum fanden zwei Fortbildungsdurchgänge statt, die forschend begleitet wurden. Auf diese Weise wurden die Erfahrungen der Teilnehmenden und des Projektteams systematisch in die Konzeptentwicklung rückgebunden. An der Durchführung dieses Kooperationsprojekts von Wissenschaft und Praxis waren die Universität Bielefeld, das Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa (Heimvolkshochschule) und der Verein Freie Altenarbeit Göttingen e.V. beteiligt.

Die konkreten Ergebnisse der gestaltenden Teilprojekte und weiterführende Fragestellungen werden im Rahmen einer Ergebnistagung am 25. und 26. November 2004 in Potsdam vorgestellt und nachfolgend in Abschlussberichten dokumentiert.

Fokus und Arbeitsprinzipien der wissenschaftlichen Begleitung

Aufgrund der besonderen Merkmale des Projektverbunds und seiner Einordnung in den Programmbereich LiWE ergab sich für die wissenschaftliche Begleitung ein doppelter Fokus. Dieser betrifft einerseits die neue Lerndienstleistung selbst bzw. den Prozess ihrer Entwicklung sowie andererseits die Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Projektteams während dieser Produktentwicklung (vgl. Abbildung). Beide Blickwinkel sind durch die Leitlinien des Programmbereichs, die sich in den Projektanträgen der Projekte widerspiegeln, und die formative Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung orientierend unterstützt.

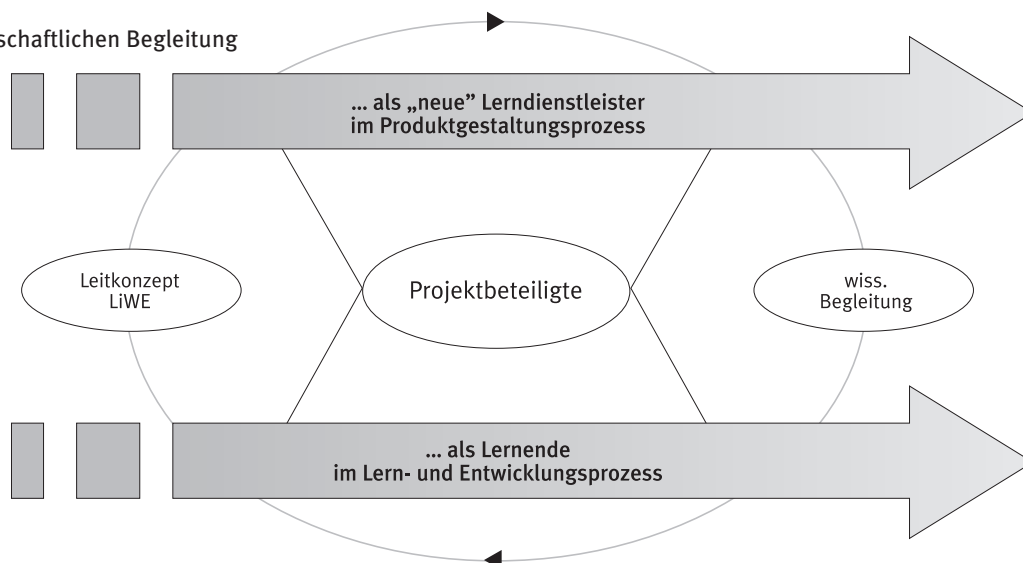
Die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung unter der Leitung von Dr. Ingeborg Schüßler (Technische Universität Kaiserslautern in Kooperation mit der enbiz gmbh) begleitete und unterstützte die Projekte so, dass die Projektbeteiligten selbst in ihrem eigenen Entwicklungsprozess die lerntheoretischen Prinzipien ihrer zu gestaltenden Lerndienstleistung gleichfalls selbst erlebten. Das heißt, auch die Projektbearbeitung trägt der beruflichen Kompetenzentwicklung und der Entwicklung von Fähigkeiten zum selbst organisierten Lernen der Projektgestalter Rechnung. Für die Teilprojekte ging es entsprechend darum, eine Lerndienstleistung zu entwickeln, die den lerntheoretischen Prinzipien eines selbst organisierten Lernens gerecht wird. Der Prozess der Entwicklung der Lerndienstleistung hat somit auch Einfluss auf die beteiligten Mitarbeiter in den Projekten und die Organisationsstruktur der Lerndienstleister selbst. Die Beteiligten müssen sich z. B. nicht nur ihrer eigenen subjektiven Theorien zum Lernen und eingeschiffener Handlungs-routinen bewusst werden, sondern auch in ihrer organisatorischen Struktur den Anforderungen an eine innovative Lerndienstleistung Rechnung tragen.

Vor diesem Hintergrund hat sich die wissenschaftliche Begleitung an folgenden Arbeitsprinzipien orientiert:

- *Prozess-, Handlungs- und Arbeitsfeldorientierung*
Die Projektbearbeitung ist als Lernprozess der Beteiligten anzusehen, da es um die Entwicklung eines neuartigen „Lernprodukts“ geht, das zukünftig auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden soll. Das Lernen erfolgt somit im Prozess der Arbeit. Es ist daher notwendig, in einem prozessorientierten (formativen) Vorgehen einen direkten und permanenten Rückbezug von (Teil-)Ergebnissen der Evaluation zur Praxis herzustellen, damit diese Ergebnisse quasi als Korrektiv in den weiteren Projektlauf eingebunden werden. Die wissenschaftliche Begleitung versteht sich dann im Sinne des Handlungsfor-schungsansatzes, der die Arbeit in den Projekten problemers-schließend unterstützt.
- *Selbstorganisations- und Subjektorientierung*

Abbildung

Doppelter Fokus der wissenschaftlichen Begleitung



Die wissenschaftliche Begleitung muss ebenfalls dem Selbstorganisationsanspruch der neuen Lerndienstleistungen gerecht werden und die Projektmitarbeiter zur selbstbestimmten Gestaltung ihres eigenen Arbeits- und Forschungsprozesses befähigen. Dazu eignen sich selbstevaluative Verfahren, weil sie die Beteiligten zu einer reflexiven Sicht auf den eigenen Lernprozess anregen und durch diesen Rückkopplungsmodus wesentlich zur Entwicklung einer lernenden Organisation beitragen. Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich an dem subjektiven Kenntnisstand und den Bedürfnissen der Beteiligten. Die Orientierung am Einzelfall ist daher wichtiger als die Generalisierung von Ergebnissen. Die wissenschaftliche Begleitung fühlt sich einem Helfer-Berater-Modell verpflichtet.

Aus dem doppelten Spannungsfeld zwischen einerseits selbst organisiertem kompetenzförderlichen Lernen (SOL) und der zu gestaltenden Lerndienstleistung und andererseits zwischen SOL und dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess der Projektbeteiligten identifiziert die wissenschaftliche Begleitung für die neuen Lerndienstleister charakteristische Lern- und Problemfelder sowie weiterführende Fragestellungen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Anregung zu reflexivem Handeln

Gemäß den genannten Arbeitsprinzipien waren die permanente Anregung zu und die Unterstützung bei selbst evaluierenden Vorgehensweisen wesentlicher Bestandteil der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung.

Zu Beginn der Projektlaufzeit wurden die Selbstbilder der Projektteams von Lehren und Lernen besprochen. Diese waren von Teilprojekt zu Teilprojekt entsprechend der unterschiedlichen Lernbiographien, Professionen und Erfahrungsschätze sehr verschieden.

Im weiteren Verlauf wurden die Projekte darin unterstützt, ihre Ziele zu explizieren und zu detaillieren. Diese Zieleexplikationen dienten nicht nur der Unterstützung der Projektbearbeitung, sondern auch der Definition eigener Lern- und Entwicklungsziele der Projektteams. Neben dem Herausarbeiten des innovativen Charakters der Lerndienstleistungen stellten sie auch die Grundlage für selbstevaluierendes Handeln dar und wurden sowohl in Dokumentationen als auch bei Verbundtreffen immer wieder aufgegriffen.

Die Klärung formaler und inhaltlicher Bedingungen umfasste Aushandlungsprozesse bezüglich der Kooperation zwischen den gestaltenden Teilprojekten, der wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung. Zu Projektstart gemeinschaftlich abgestimmte Leitlinien der Zusammenarbeit füllten sich erst im weiteren Verlauf mit Leben und konnten sich erst durch die aktive Zusammenarbeit und Diskussion konkretisieren. Neben Verbundtreffen waren insbesondere auch bilaterale Gespräche in Form von Telefonaten und persönlichen Treffen von großer Bedeutung. Zusätzlich orientie-

rend wirkte eine Online-Lern- und Arbeitsplattform, in der wesentliche Protokolle, Berichte, Kommentare etc. jeweils verbundöffentlich oder teilprojektspezifisch über die gesamte Projektlaufzeit hinweg dokumentiert wurden und somit auch bzgl. der Prozesse ergebnissichernd wirkten.

Aufgrund der unterschiedlichen Lerninhalte und Zielgruppen innerhalb des Projektverbunds erfolgte auch die Bestimmung und Operationalisierung der Gegenstände bei der Entwicklung der Lerndienstleistungen projektindividuell. Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung wurde hierbei auf Anfrage geleistet. Förderlich scheint hierbei die bewusst interdisziplinäre Zusammensetzung der wissenschaftlichen Begleitung gewesen zu sein, die so nicht nur Unterstützung in didaktischen oder lerntheoretischen, sondern auch bei inhaltlichen Fragen, z. B. im Bereich neuer Medien, leisten konnte. Die projektspezifisch gestalteten Dokumentationen erlauben über den Projektverlauf hinweg die Beobachtung der fortschreitenden Operationalisierung der jeweiligen Betrachtungsgegenstände – dies betrifft z. B. das Umschwenken eines Teilprojekts von einem relativ statischen CD-ROM-Konzept mit künstlicher Intelligenz auf ein eher dialogisches Online-Konzept oder auch die Reduzierung eines Bildungsbroking-Ansatzes zu Gunsten einer bedarfsorientiert individuellen Angebotsentwicklung in einem anderen Teilprojekt oder den Verzicht eines Teilprojekts auf eine ursprünglich avisierte Webpräsenz.

Insbesondere wegen des formativen Charakters der wissenschaftlichen Begleitung sind die Kriterien für selbstevaluierendes Handeln qualitativer Art. Sie wurden bei Verbundtreffen und in der Gestaltung von Dokumentationsstrukturen in den Projektverbund gespiegelt und betreffen z. B. die Unterstützung und Förderung von SOL der Teilnehmenden, den lernförderlichen Einsatz neuer Medien, die Mitwirkung beim Aufbau regionaler Lerninfrastrukturen und auch die Unterstützung von Unternehmen bei der Entwicklung einer lernenden Organisation sowie den Beitrag zur Mitgestaltung von kompetenzorientierten Lernkulturen. In gleicher Weise gelten diese Kriterien auch für die Projektteams selbst – also z. B. die Ermöglichung von SOL im eigenen Unternehmen und die gezielte Entwicklung einer kompetenzorientierten Lernkultur in der eigenen Organisation. Durch die gänzlich unterschiedlichen Projekteinhalte haben diese Kriterien in den Projekten verschieden starke Bedeutung, so ist z. B. der lernförderliche Einsatz neuer Medien im Projekt „*TOOL-BOX*“ wesentlich stärker ausgeprägt, als die Mitwirkung beim Aufbau regionaler Lerninfrastrukturen – beim Projekt „*Kugelhaus*“ ist dies hingegen umgekehrt.

Informationen gewinnen

Als wesentliche Informationsquelle standen der wissenschaftlichen Begleitung im Projektverlauf die Projektbeteiligten selbst zur Verfügung. Eine Triangulation schien so zunächst schwierig, ließ sich jedoch zumindest durch den teilweise mittelbaren Zugriff auf andere Informationsquellen oder unterschiedliche Zugänge zu den

Projektbeteiligten erreichen. Die Projektmitarbeiter nehmen in ihren Berichten und Dokumentationen die Rolle der Berichtersteller gegenüber dem Fördergeldgeber bzw. der wissenschaftlichen Begleitung ein. Darüber hinaus hat die wissenschaftliche Begleitung in ihrer Rolle als Helfer und Berater einen anderen Blickwinkel auf die Projekte und die Projektteams. Weitere Informationsquellen für die wissenschaftliche Begleitung waren Dritte, die die Auswirkungen des Handelns und der Entwicklung der Projektbeteiligten erfahren (z. B. Kooperationspartner, Behörden, Teilnehmende).

Die wissenschaftliche Begleitung hat diese Quellen in unterschiedlich starkem Maße genutzt. Der Zugang zu den Projektbeteiligten und sich selbst war am einfachsten zu realisieren. Er ließ sich durch die entsprechende Auswahl der Erhebungsmethoden auch nahezu symbiotisch in die Abläufe der Projektbearbeitung einbetten (z. B. durch die Vereinbarung bestimmter Dokumentationsformen, die einerseits der Projektbearbeitung und andererseits der Datenerhebung zu Gute kommen). Auch die Berichterstattung gegenüber dem Fördergeldgeber hat somit einen dualen Nutzen.

Der Zugang zu Erfahrungen, Urteilen und Meinungen Dritter war kaum direkt realisierbar. Bei den Projektteams wurde daher ein verstärkt selbstevaluierendes Vorgehen angeregt. Dieses (auf Wunsch durch die wissenschaftliche Begleitung methodisch unterstützt) umfasst wiederum die Informationserfassung bei Dritten durch die Projektteams selbst. Somit stehen die entsprechenden Informationsquellen über die Auswertung der Projektberichterstattung und andere Erhebungsmethoden mittelbar auch der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung.

Primäre Datenerhebungsmethode war somit die Dokumentenanalyse. Sie bezog sich auf die jeweils projektspezifisch vereinbarten Dokumentationsbestandteile und die Zwischenberichte der Projektteams. Darüber hinaus wurden auch schriftlich fixierte Besprechungsprotokolle, E-Mail-Verkehr, Telefonnotizen etc. entsprechend analysiert. Sowohl die bilateralen Treffen von wissenschaftlicher Begleitung und einzelnen Umsetzungsteams als auch Verbundtreffen waren weitere wesentliche Anlässe zur Datenerhebung. Als Erhebungsmethoden standen hier neben der teilnehmenden Beobachtung ebenfalls wieder die Dokumentenanalyse von vorbereiteten oder gemeinschaftlich erarbeiteten Ergebnisdokumenten und Protokollen im Vordergrund.

Darüber hinaus hatte die wissenschaftliche Begleitung beschlossen, mittels Interviews auch die eher persönliche Sicht der einzelnen Hauptprojektbearbeiter zu erfassen. Diese Zugangsform zielte ebenso auf emotionale und situative Individualdaten ab, welche die eher formalisierten und egalisierten Daten der Berichterstattung vervollständigen. Zu diesem Zwecke wurden neun Einzelinterviews mit maßgeblich an der Bearbeitung der Teilprojekte beteiligten Personen geführt.

Als Interviewform wurde das offene Gespräch gewählt. Ziel war es,

durch Fragen oder Anmerkungen ein möglichst aktives und freies Erzählen der Interviewten anzustoßen. Der Interviewleitfaden war auf folgende Themenkomplexe ausgerichtet:

- persönliche Wertungen und Empfindungen hinsichtlich der Entwicklung des Projektverlaufs – z. B. Einschätzung der durch die Projektmitarbeit geforderten Kompetenzen, Definition des eigenen Standpunkts gegenüber ursprünglich geplantem und tatsächlich umgesetztem Innovationscharakter des Vorhabens,
- persönliche Wertungen und Empfindungen hinsichtlich der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Organisation – z. B. Erkenntnis eigener Lernerfahrungen, Identifizierung von Lern-Auslösern, Bezug zwischen neuen Lernerfahrungen und weiterer Projektarbeit, Bezug zwischen neuen Lernerfahrungen und Änderungen in organisationalen Abläufen und Routinen,
- persönliche Einschätzung der Kooperationen im Projekt – z. B. Reflexion der Wahl von Kooperationspartnern, Beschreibung von Rollenverteilungen, Zukunftsperspektiven,
- Bewertung der erwarteten Projektergebnisse – z. B. Beurteilung und persönliche Bewertung erforderlicher Planänderungen, persönliche Einschätzungen zu Marktchancen und Zielgruppen,
- Bewertung der eigenen Lernkultur – z. B. Verfolgung der eigenen Visionen, Entscheidungsfindung im Team, Selbstevaluation,
- Bewertung der Einbindung in den Forschungsverbund – z. B. Erwartungen und Feedback zur wissenschaftlichen Begleitung, Kooperation mit anderen Umsetzungsprojekten, Kommunikation mit der ABWF/QUEM.

Abstrahierte und interpretierte Erkenntnisse aus Dokumentenanalyse und Interviews wurden bei gemeinsamen Treffen diskutiert und in den Projektverbund zurückgespiegelt.

Ergebnissplitter

Aufgrund der noch bis Dezember andauernden Projektlaufzeit und der damit verbundenen abschließenden Berichterstattung, ist eine ausführliche und erschöpfende Ergebnisformulierung zur Zeit noch nicht möglich. Einige Erkenntnisse und Grundannahmen der zu detaillierenden Ergebnisse können jedoch bereits formuliert werden. Bei diesen Punkten ist zu beachten, dass es sich bei den Projektbeteiligten nicht um klassische Weiterbildner handelt (noch dazu mit individuell stark unterschiedlicher pädagogischer Erfahrung). Somit stellt sich zum einen nicht nur die Frage, ob Neues gefunden werden konnte, sondern auch ob Altbekanntes in neuem Kontext ebenfalls von Bedeutung ist. Zum anderen stellen die im Folgenden genannten Aspekte für einige Projektbeteiligte gewonnene Erkenntnisse und für Andere hingegen bestätigte Erfahrungen dar.

Als Kennzeichen einer „guten“ neuen Lerndienstleistung kann eine

stark reflektierte und weniger zufällige Praxis genannt werden. Auch die kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung des Angebots sowie die integrierte Förderung von Methoden- und Selbstlernkompetenz zählen hierzu. In den vorgestellten Teilprojekten hat sich gezeigt, dass für SOL die Unterstützung der Lernenden bei der Reflexion ihrer eigenen Lernprozesse erforderlich scheint. Neue Lerndienstleistungen stehen im Konflikt zwischen Standardisierung (z. B. aus wirtschaftlichen Gründen) einerseits und Individualisierung und Bedürfnisorientierung andererseits. Ebenso ist der Aufbau entwicklungsfördernder und transparenter Lerninfrastrukturen als Kennzeichen einer „guten“ Lerndienstleistung identifizierbar.

Den Ideen für die neuen Lerndienstleistungen waren theoretische Konstrukte hinterlegt, die im Entwicklungsprozess zum Teil mehrfach und gravierend an die Praxis angepasst werden mussten. Die Beherrschung und Ausgestaltung der teilweise neuen Kooperations- und Organisationsstrukturen (z. B. Zusammenarbeit eines kleinen kommerziell ausgerichteten Unternehmens mit einem Verein) erwies sich ebenfalls als eine Besonderheit bei einigen Teilprojekten. Herausfordernd waren auch die Ansprüche, ein SOL der Teilnehmenden zu ermöglichen und SOL als Prinzip tatsächlich zu verinnerlichen und selbst zu leben. Während der Projektarbeit haben sich teilweise die individuellen Konstrukte von Lehren und Lernen stark gewandelt z. B. durch die starke Auseinandersetzung mit SOL oder durch die Erkenntnis, dass Lernen auch durch Differenzenerfahrung, Irritation und Widerstände bewusst gefördert werden kann.

Eine generelle Herausforderung für alle Teilprojekte ist darin erkannt worden, dass die Frage der Nachhaltigkeit einerseits vielschichtig und andererseits hinsichtlich einer erfolgreichen Fortführung der Lerndienstleistungen nach der Förderdauer von wesentlicher Bedeutung ist.

Die Teilprojekte haben im Projektverlauf durch die Evaluation der eigenen Praxis nicht nur Impulse für die Herausbildung der neuen Lerndienstleistung, sondern zum Teil auch für eine Weiterentwicklung ihrer sonstigen Angebote gewonnen. Dies bezieht sich z. B. auf bestimmte Beratungsleistungen, interne Prozesse zur Dokumentation von Projektverläufen oder die bewusste Arbeit an der unternehmenseigenen Kommunikations- und Lernkultur. Die reflexive Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Lerndienstleistung hat darüber hinaus ebenfalls zu einer kompetenzförderlichen vertieften Durchdringung der Themengebiete geführt (Zitat: „Jetzt wenden wir auch mal auf uns selbst an, was wir ansonsten anderen empfehlen“).

Die gelungene Übertragung von SOL in die eigene Arbeit ist ein Prozess, der sich langsam entwickelt und der u. U. durch „Vorleben“ gefördert werden kann. Ebenso hat sich gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Programmzielen und wissenschaftlicher Begleitung zur Reflexion des eigenen Lernverständnisses herausfor-

dert – was sich dann wiederum in Revisionen bei der Entwicklung der Lerndienstleistung niederschlägt (Zitat: „Das zweite ist, dass durch *ihren* ... Anschlag, dass man sich über Dinge Gedanken gemacht hat, die man sich sonst vielleicht nicht gemacht hätte, und der Projektfortschrittsbericht, das Tagebuch wäre vermutlich so nicht ins Leben getreten; vielleicht unter anderen Aspekten dann doch irgendwann, aber vielleicht auch *nie*. Und dass es jetzt gemacht wurde, halte ich für einen Zugewinn.“).

Bei den meisten Teilprojekten hat sich erst im Lauf der Zeit eine differenzierte Reflexion über den Einfluss der wissenschaftlichen Begleitung auf die Teams und die Entwicklung der Lerndienstleistungen herausgebildet. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit diese Entwicklung sich prozessförderlich oder -hindernd erwiesen hat und wie diese Effekte in Kontexten außerhalb begleiteter Projekte genutzt bzw. vermieden werden könnten.

Weiterführende Fragestellungen

Auf der Ebene des Programmbereichs wird ein Vergleich zwischen klassischen Weiterbildnern und den „Neuen Lerndienstleistern“ sowie zwischen klassischen Weiterbildungsangeboten und den „Neuen Lerndienstleistungen“ Aufschluss darüber geben, worauf Differenzen gründen und inwieweit diese wirkungsvoll in das Angebot einfließen. Auf Ebene der Teilprojekte haben sich zum Teil sehr starke eigene Entwicklungsprozesse abgezeichnet. Die Frage ist nun, wie nachhaltig diese Entwicklungen oder die entwickelten Lerndienstleistungen selbst über den Förderzeitraum hinaus sind. Das würde eine Längsschnittbetrachtung erforderlich machen.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich über die programm- und projektspezifischen Fragestellungen hinaus auch offene Fragen hinsichtlich des eigenen Tätigseins:

Welche Bedeutung hat die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des Helfer-Berater-Ansatzes bei der Entwicklung neuer Lerndienstleistungen und/oder bei den Entwicklungsprozessen der „untypischen“ Weiterbildner?

Welche Stützstrukturen oder -maßnahmen könnten ggf. breitenwirksam mögliche positive Entwicklungen neuer Lerndienstleistungen und neuer Lerndienstleister fördern?

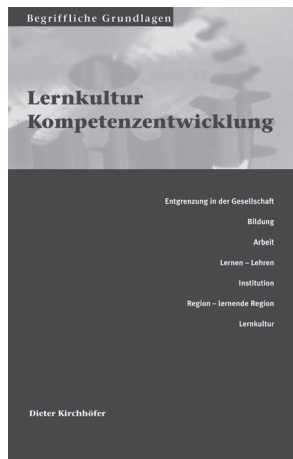
Welche Unterstützungsfaktoren benötigen neue Lerndienstleister, die nicht auf einen Projektverbund und auf eine wissenschaftliche Begleitung zurückgreifen können?

Kurzum: Was ist der Anteil der wissenschaftlichen Begleitung an der Projektentwicklung und wie kann sie mit den Beteiligten die Beratungselemente so in den Entwicklungsprozess einbauen, dass diese nach der Fördermaßnahme eine eigene Selbstlern- und Reflexionsstruktur in ihrer Organisation implementiert haben?

Spannende Fragen, die u. a. Gegenstand der Verlängerungsphase für zwei Teilprojekte und die wissenschaftliche Begleitung werden.

Ingeborg Schübler und Christian M. Thurnes

Jetzt erschienen



Das Kompendium vereint in sieben Begriffsfeldern „Entgrenzung in der Gesellschaft“, „Bildung“, „Arbeit“, „Lernen – Lehren“, „Institution“, „Region – lernende Region“, „Lernkultur“ Begriffe, die im Kontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gebraucht werden.

Die Begriffe werden in die jeweils historische Kontinuität ihres Entstehens eingeordnet und auch auf andere begriffliche Fassungen des jeweiligen Terminus wird hingewiesen.

Das Kompendium ist nicht als verbindliche Begriffsfestlegung für einen bestimmten Nutzerkreis gedacht, sondern als Diskussionsangebot sowohl für Bildungspolitiker und Bildungstheoretiker als auch für die Akteure und Projektmitarbeiter.

Die Broschüre „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.

Unsere Autoren

Prof. Dr. Erich Barthel, Hochschule für Bankwirtschaft, Frankfurt am Main

Dr. Ingeborg Bootz, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt QUEM, Berlin

Prof. Dr. Joachim Hasebrook, ISNM International School of New Media, Lübeck

Dr. Katrin Jutzi, Universität Leipzig

Dr. Ingeborg Schübler, Universität Kaiserslautern

Dr. Christian M. Thurnes, enbiz gmbh, Kaiserslautern

Dr. Olaf Zawacki-Richter, Bankakademie e. V., Hochschule für Bankwirtschaft/efiport AG, Frankfurt am Main

Veröffentlichungen



QUEM-report 86 „Online- und Multimediainstrumente zur Kompetenzerfassung“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.

QUEM-BULLETIN

Jg. 2004, Heft 5

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Herausgeber:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Verleger: Beate Eveslage

Redaktion: Gabriele Kossack (verantwortlich), Peggy Prien

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Tel.: 0 30 / 42 187 515, Fax: 0 30 / 42 187 305

E-Mail: kossack@abwf.de

Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.