

Humankapital und Intellectual Capital

Semantik, Begriffsgeschichte
und praktische Bedeutung zweier
Kategorien aus pädagogischer
und wirtschaftlicher Sicht

Von der Philosophischen Fakultät der
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
Dr. phil.
genehmigte Dissertation

von Dipl. Päd. Klaus Soyka,
geboren am 24.10.1947 in Hannover

2006

Referent: Prof. Dr. Holger Rust

Koreferent: Prof. Dr. Lothar Schöffner

Tag der Promotion: 12.03.2007

„Es ist sehr gut, die von andern hundertmal
gelesenen Bücher immer noch einmal zu lesen,
denn obgleich das Objekt einerlei bleibt,
so ist doch das Subjekt verschieden“

Georg Christoph Lichtenberg, Göttingen 1794

Abstract

Der insbesondere durch globalisierte Märkte in typischen Industrieländern ausgelöste Strukturwandel wirtschaftlicher Grundlagen von eher rohstofforientierten zu wissensbasierten Tätigkeiten sowie der damit korrelierende gesellschaftliche Wandel erhöhen die Bedeutung aller zu aktivierenden Humanpotenziale und deren Förderung durch die Bildungssysteme.

Die Diskussion um den Begriff „Humankapital“, definiert als individuell verfügbare und im Wirtschaftsprozess eingesetzte Kategorie, konzentriert sich zunehmend auf die Frage nach der Bedeutung von Wissen, Kreativität und Kompetenz. Vorliegende Forschungsergebnisse belegen, dass aus persönlichem Humankapital erwachsende Innovationen sich sowohl auf individueller, als auch auf mikro- und makroökonomischer Ebene rentierlich auswirken und somit Investitionen in Bildung und Ausbildung, die der Entwicklung von Humankapital dienen, zu signifikanten Wohlstandsgewinnen führen.

Es ergeben sich in der Dissertation zwei Schwerpunkte. Zum einen geht es um die Entstehung von Humankapital im Zusammenhang mit den dafür ursächlichen pädagogischen Anstrengungen und Konzepten, insbesondere im Hinblick auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen innerhalb und außerhalb von Institutionen. Der zweite Schwerpunkt liegt im Bereich der Untersuchung des Problems der ökonomischen Verwertung wertvollen Humankapitals und dem damit verbundenen Vorgang der Generierung von Intellectual Capital. Die in diesem Zusammenhang erforderliche Bereitschaft, alle vorhandenen individuellen Humanpotenziale in ein Unternehmen einzubringen, basiert auf gegenseitigem Vertrauen der Mitarbeiter und des Managements sowie auf der Würdigung humanzentrierter Werte des Individuums. Nur, wenn Humankapital im organisationalen Umfeld mit diesen und anderen unter dem Begriff Intellektuelles Vermögen subsumierten Werten zusammentrifft, kann Intellectual Capital entstehen.

Vorliegende Arbeit geht davon aus, dass die Kategorien „Humankapital“ und „Intellectual Capital“ nicht isoliert aus erziehungswissenschaftlicher oder aus wirtschaftstheoretischer Sicht betrachtet werden können. Das in einem Cross-Subject-Process zu erforschende Feld umgibt die Schnittstelle der beiden Disziplinen. Daher steht die Arbeit im Kontext eines interdisziplinären Diskurses unter Einbeziehung ökonomischer, pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sichtweisen und richtet sich an dem Anspruch aus, theoretische und praktische Erkenntnisse zu verbinden.

Drei Schlagwörter:

Humankapital

Intellectual Capital

Cross-Subject-Process

Abstract

The structural changes in economic fundamentals – occurring in particular due to the globalised markets of typical industrial countries and with a shift from primarily raw-material-oriented activities to knowledge-based activities – and the ensuing changes in the social structure increase the importance of all activated human potential and its enhancement by education systems.

The discussion around the term ‘human capital’ – defined as an individually accessible category and applied in the economic process – concentrates increasingly on the question of the significance of knowledge, creativity and competence. Current research findings show that innovations resulting from personal human capital have a beneficial impact both on an individual level as well as on micro and macro economic levels and that hence any investments made in education and training facilities for the development of human capital will lead to a significant increase in prosperity.

Two main points emerge from the dissertation. Firstly, there is the question of the origin of human capital in the context of the pedagogic efforts and concepts devised to achieve it, in particular with regard to the idea of the self-imposed lifelong learning process inside or outside institutions. The second point investigates the problems of making economic use of valuable human capital as well as the related process of generating intellectual capital. The willingness required in this context to input all available individual human potential into a company presupposes mutual trust between employees and management as well as the appreciation of the human values of each individual. Intellectual capital can be generated only if the organisational environment allows human capital and other values subsumed under the heading of intellectual assets to come together.

This dissertation assumes that the categories ‘human capital’ and ‘intellectual capital’ cannot be regarded in isolation under purely educational or theoretical economic aspects. The interface of the two disciplines is bound by a field investigated in a cross-subject process. The study has therefore been conducted within the context of an interdisciplinary discourse, taking due account of economic, pedagogic, psychologic and social aspects and addresses the need to combine theoretical and practical findings.

Three catchwords:

Human Capital

Intellectual Capital

Cross-Subject-Process

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	11
1	Einleitung	13
1.1	Herausforderungen an das Bildungssystem	13
1.2	Problemstellung aus ökonomischer Sicht	16
1.3	Formulierung von vier Hypothesen	18
1.4	Thematisierung der Schwerpunkte und Vorgehensweise	18
2	Die historische Entwicklung der Begriffe	23
2.1	Die deskriptiven Theorien zum Humankapital	23
2.1.1	Die neoklassische Schule	27
2.1.2	Die Weiterentwicklung des Humankapitalkonzepts	30
2.2	Messung und monetäre Bewertung von Humankapital	31
2.2.1	Bewertungsverfahren nach Kosten und Ertragswert	33
2.2.2	Schätzungen von volkswirtschaftlichem Humanvermögen	36
2.3	Bewertung unter Einbeziehung von Bildungsinvestitionen	38
2.3.1	Korrelation zwischen Humankapital und Ausbildungskosten	41
2.3.2	Bildungskosten implizieren investive Elemente	43
2.4	Zur Begriffsgeschichte des Terminus Intellectual Capital	44
2.4.1	Anfänge der Bilanzierung von Wissenskapital	45
2.4.2	Intellectual Capital ist mehr als ein Bewertungsinstrument	49
	Zusammenfassung und Überleitung	51
3	Bedeutung der Begriffe	53
3.1	Genese vom Intellektuellen Potenzial über Intellektuelles Vermögen zum Intellectual Capital	53
3.2	Zur Semantik des Begriffs Humankapital	55
3.2.1	Humankapital aus Unternehmensperspektive	58
3.2.2	Bedeutung von Bildung für das Humankapital	61
3.3	Der Terminus Intellectual Capital	62
3.3.1	Die Kategorie aus buchhalterischer Sicht	63
3.3.2	Intellectual Capital als komplexer Begriff	65
3.4	Strukturelles Kapital ist Unternehmenskapital	67
3.4.1	Divergierende Definitionen von Organisationskapital	67
3.4.2	Das Kundenkapital	69
	Zusammenfassung und Überleitung	71

4	Von der Materialwirtschaft zur Wissensgesellschaft	73
4.1	Wissen als Rohstoff der Zukunft	73
4.1.1	Wissen im organisationalen Kontext	76
4.1.2	Ein neuer Wert: Immaterielles Vermögen	77
4.2	Wissensarbeit im Zentrum der sich wandelnden Gesellschaft	81
4.2.1	Abkehr von der Industriegesellschaft	82
4.2.2	Der Weg in die Wissensgesellschaft	83
4.3	Ökonomische Aspekte des Wandels zur Wissensgesellschaft	86
4.3.1	Der Wandel aus gesamtwirtschaftlicher Sicht	86
4.3.2	Ein Paradigmenwechsel im Unternehmen	88
4.4	Die Globalisierung der Wirtschaft und deren Folgen	90
4.4.1	Einfluss der Marktmechanismen	91
4.4.2	Folgen für die Humankapitalentwicklung	93
	Zusammenfassung und Überleitung	96
5	Der Produktionsfaktor Humankapital als Grundlage wirtschaftlichen Geschehens	97
5.1	Der Prozess vom Humankapital zur Innovation	97
5.2	Das Individuum als Träger von Humankapital	100
5.3	Humankapital aus volkswirtschaftlicher Perspektive	103
5.3.1	Zu- und Abwanderungsbilanz einer Volkswirtschaft	107
5.3.2	Herausforderungen durch den demographischen Wandel	109
5.4	Humankapital aus mikroökonomischer Sicht	114
5.4.1	Aspekte der Mitarbeiterfluktuation	119
5.4.2	Formen des Zugewinns von Humankapital	122
	Zusammenfassung und Überleitung	124
6	Bedeutung des Bildungssystems für die Prägung von Humankapital	125
6.1	Anforderungen an das Bildungssystem	125
6.2	Finanzierung und volkswirtschaftliche Rendite von Bildungsinvestitionen	130
6.2.1	Lohnende Investitionen in die Basisqualifikationen	133
6.2.2	Wohlstand aufgrund hoher Bildungsrenditen	137
6.3	Notwendigkeit interdisziplinären Denkens und Handelns an den Schnittstellen zwischen Ökonomie und Pädagogik	139
6.3.1	Konfliktlinie zwischen Ökonomie und Pädagogik	139
6.3.2	Grenzüberschreitungen an signifikanten Schnittstellen	141
6.4	Die Wirtschaftspraxis im „Cross-Subject-Process“	144
6.4.1	Suche nach konsultativer Kooperation	145
6.4.2	Wechselseitige Stärkung durch neue Koalitionen	147
	Zusammenfassung und Überleitung	150

7	Institutionen des Bildungssystems und ihre Aufgaben	151
7.1	Vorschulische und schulische Bildungssozialisation	151
7.1.1	Möglichkeiten vorschulischer Bildungskonzepte	152
7.1.2	Aufgaben des Schulsystems	153
7.2	Die berufliche Weiterbildung und ihre Relevanz für das Humankapital	157
7.3	Staatliche Hochschulen als Bildungsvermittler	161
7.3.1	Hochschulen im Wettbewerb	163
7.3.2	Eliteuniversitäten	166
7.4	Primär privatwirtschaftlich organisierte Bildungsgänge auf Hochschulniveau	168
7.4.1	Das MBA – Studium	171
7.4.2	Corporate Universities	173
	Zusammenfassung und Überleitung	179
8	Bildung als Quelle von Humankapital	181
8.1	Der Mensch als Maßstab des Bildungsbegriffs	181
8.1.1	Humankapitalentwicklung: Vom Belehren zum Lernen	182
8.1.2	Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens	184
8.2	Konfliktpotenzial zwischen Bildung und Ausbildung	185
8.2.1	Qualifikation und Bildung als komplementäre Größen	186
8.2.2	Konvergenz unterschiedlicher Interessen	188
8.3	Bedeutungsspektrum der betrieblichen Weiterbildung	189
8.3.1	Verantwortung der Unternehmen für betriebliches Lernen	191
8.3.2	Bereitschaft zur Weiterbildungsbeteiligung	194
8.4	Betriebliche Weiterbildung unter Rentabilitäts Gesichtspunkten	197
8.4.1	Praxis der Weiterbildung im betrieblichen Umfeld	201
8.4.2	Neue Aufgaben der Betrieblichen Weiterbildung	203
	Zusammenfassung und Überleitung	205
9	Lernkonzepte und berufliche Entwicklung	207
9.1	Die bildungspolitische Relevanz des lebenslangen Lernens	207
9.2	Das Konzept der Schlüsselqualifikationen	211
9.2.1	Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Berufswelt	213
9.2.2	Schlüsselqualifikationen aus pädagogischer Sicht	217
9.3	Emotionale Kompetenz	221
9.4	Vom Wissen zur Kompetenzentwicklung	226
9.4.1	Der Prozess vom reinen zum angewandten Wissen	227
9.4.2	Der Kompetenzbegriff ersetzt den Qualifikationsbegriff	231
	Zusammenfassung und Überleitung	233

10	Die Nutzung von Humankapital im Wirtschaftsprozess	235
10.1	Bedeutung von Wissenstransfer und Wissensmanagement	235
10.1.1	Der Bildungsaspekt des Wissensmanagements	236
10.1.2	Identifikation und Nutzung von Wissensbeständen	237
10.2	Wissensmanagement als Interventionskonzept	238
10.2.1	Relevanz von Wissenstausch	240
10.2.2	Kommunikation erschließt ungenutztes Wissen	243
10.3	Humanpotenziale und ihre Nutzung	245
10.3.1	Das Human-Resource-Management	246
10.3.2	Planung und Regelung des Personalbedarfs	248
10.4	Qualifikation des Humankapitals durch Personalentwicklung	249
10.4.1	Einflüsse der Pädagogik auf die Personalentwicklung	250
10.4.2	Personalentwicklung als Führungsinstrument	252
	Zusammenfassung und Überleitung	256
11	Die Entwicklung vom Wissen zum Intellectual Capital	257
11.1	Wissen und der Wert von Intellectual Capital	257
11.2	Das lernende Unternehmen	261
11.2.1	Lernen lernen in der Organisation	261
11.2.2	Das Arbeitsumfeld als komplexer Lernort	265
11.3	Organisationsentwicklung zwischen geplantem Wandel und individueller Selbstentfaltung	269
11.4	Wissenssichernde Unternehmensführung	274
	Zusammenfassung und Überleitung	276
12	Intellektuelles Vermögen im Unternehmen	277
12.1	Mitarbeiterzufriedenheit und Bereitschaft des Individuums zur Einbringung seines Humankapitals in ein Unternehmen	278
12.2	Würdigung des Menschen im Unternehmen	279
12.2.1	Die Entwicklung von Unternehmenskultur	280
12.2.2	Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten	282
12.3	Erschließung ganzheitlicher Humanpotenziale in sinnorientiertem Umfeld	285
12.4	Intellektuelles Vermögen als entscheidender Faktor bei der Entstehung von Intellectual Capital	290
12.4.1	Vorhandensein von Intellektuellem Vermögen	291
12.4.2	Bereitschaft zur Bündelung aller Humanpotenziale	294
	Zusammenfassung und Überleitung	295
13	Zusammenfassende Schlussbetrachtung	297
13.1	Der Weg zur Entstehung von Humankapital	297
13.2	Generierung von Intellectual Capital	299
13.3.	Validierung der vier Eingangshypothesen	301
13.4.	Abschließende Bemerkungen	303
	Literaturverzeichnis	305

Vorwort

Im Gegensatz zu der Kategorie Intellectual Capital, die bisher ausschließlich Gegenstand betriebswirtschaftlicher Forschung ist, genießt der Begriff Humankapital große Aufmerksamkeit auch als Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Es besteht daher die Notwendigkeit, insbesondere den Begriff Humankapital vor einer oberflächlichen Nutzung zu bewahren und gleichzeitig die konzeptionellen Kontexte zu entwickeln. Die Erkenntnis, dass intellektuelle Potenziale zukünftig einen wesentlich größeren Stellenwert im Wirtschaftsgeschehen einnehmen werden als dieses in typischen rohstofforientierten Wirtschaften der Vergangenheit der Fall war, stärkte das allgemeine wie das wissenschaftliche Interesse an dem Begriff Humankapital, ohne einen Konsens hinsichtlich seiner Bedeutung zu finden.

Daraus ergeben sich zwei Arbeitsschwerpunkte: Zum einen geht es um die Entstehung von Humankapital und die dafür ursächlichen pädagogischen Anstrengungen und Konzepte sowie die Bedeutung des Bildungssystems und seiner finanziellen Ausstattung im Zusammenhang mit dem Entstehungsprozess von Humankapital. Der zweite Schwerpunkt liegt bei dem Problem der ökonomischen Verwertung wertvollen Humankapitals und dem damit verbunden Vorgang der Generierung von Intellectual Capital.

In vorliegender Arbeit werden also die durch den Wandel von einer Produktions- zu einer Wissensgesellschaft auftretenden Bedeutungszuwächse individueller Humanpotenziale beschrieben, die durch die gleichzeitig sich vollziehenden strukturellen Änderungen einer von globalem Wettbewerb gekennzeichneten Wirtschaftswelt zusätzlich verstärkt werden. Die aus dieser Entwicklung erwachsenden Herausforderungen, insbesondere die steigende Nachfrage nach qualitativer und quantitativer Stärkung der Bildungssysteme, werden thematisiert und diskutiert.

Das Projekt geht davon aus, dass die Kategorien „Humankapital“ und „Intellectual Capital“ nicht isoliert aus erziehungswissenschaftlicher oder aus wirtschaftstheoretischer Sicht betrachtet werden können. Das zu erforschende Gebiet umgibt die Schnittstelle der beiden Disziplinen, berührt auch weitere Fachdisziplinen und berücksichtigt zudem die jeweiligen Praxisfelder. Daher steht die Arbeit im Kontext eines interdisziplinären Diskurses unter Einbeziehung ökonomischer, pädagogischer und soziologischer Sichtweisen und richtet sich an dem Anspruch aus, theoretische und praktische Erkenntnisse zu verbinden. Der bereits genannte Strukturwandel wirtschaftlicher Grundlagen von rohstofforientierten zu wissensbasierten Tätigkeiten sowie der damit korrelierende gesellschaftliche Wandel verschaffen dem Thema pädagogische und soziologische Bedeutung und erfordern die Vernetzung neuer wissenschaftlicher Perspektiven.

1 Einleitung

Einführend soll an dieser Stelle zunächst eine kurze Zusammenfassung der aktuellen Herausforderungen an das Bildungssystem sowie eine Darlegung der Perspektiven und der Rentierlichkeit von Investitionen in alle Bildungsbereiche gegeben werden. Dem schließt sich ein Überblick über den Stellenwert humanzentrierter Potenziale und ihrer Entwicklung in einer von Globalisierung determinierten gesellschaftlichen und ökonomischen Umbruchsituation an, um die Problemstellung auch aus ökonomischer Sicht zu verdeutlichen. Im Folgenden werden vier Hypothesen in Bezug auf die Kernaussagen der Arbeit formuliert, deren Validierung Gegenstand des 13. Kapitels sein wird. Abschließend erfolgt die Thematisierung der Schwerpunkte der einzelnen Kapitel sowie die Explikation der Vorgehensweise hinsichtlich der Erarbeitung der einzelnen Problemfelder.

Der Abschluss der Recherchen erfolgte am 31.12.2005. Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten hat es bis zu diesem Zeitpunkt keine neuen, hier nicht berücksichtigte Entwicklungen gegeben. Wenn nach Abgabe der Arbeit neue Erkenntnisse im wissenschaftlichen Diskurs bekannt werden, so konnten diese in der Arbeit daher nicht berücksichtigt werden.

1.1 Herausforderungen an das Bildungssystem

In Deutschland, wie in vergleichbaren Industriestaaten, manifestieren sich erhebliche Herausforderungen an das Bildungssystem, dessen Gestaltung und finanzielle Ausgestaltung die global beobachtbaren ökonomischen und soziologischen Entwicklungen implizieren muss. Die Antizipation der demografischen Situation zukünftiger Perioden lässt schon heute erkennen, dass der Bedarf an akademisch gebildeten Arbeitskräften und auch an hoch qualifizierten Facharbeitern erheblich steigen wird, während schlecht ausgebildete oder ungelernte Kräfte noch stärker als heute von Arbeitslosigkeit bedroht sein werden.

Der Aufbau von individuellem Humankapital und damit zugleich von volkswirtschaftlichem Humanvermögen ist vorrangig von der Bereitstellung zukunftsorientierter, allen geeigneten Bewerbern offenstehenden Bildungsinstitutionen und damit von der Ausweitung der Finanzierung in Bildungssysteme abhängig. Die Pädagogik bezieht mehr als in der Vergangenheit die Unternehmenswelt in den Bereich der eigenen Arbeit ein. Es sollte daher geklärt werden, welche neueren Erkenntnisse der Pädagogik erfolgversprechend im ökonomischen Umfeld umgesetzt werden können. Dabei stellt sich die Frage, ob nicht auch Unternehmen in dieser Zeit nach päd-

gogischen Gesichtspunkten handeln müssen, um vorhandenes Humankapital auf die Herausforderungen der Wirtschaftswelt einzustellen.

Es wird daher erforderlich sein, Kinder eher als bisher üblich nicht nur spielerisch zu beschäftigen, sondern bereits frühzeitig in altersgemäße Lernprozesse zu integrieren. Ferner würde eine Verkürzung der Verweildauer sowie eine Neukonzeptualisierung der Ausbildungssysteme in Schulen und Hochschulen zu international kompatiblen Abschlüssen und zu intensiverer Nutzung besonders lernintensiver Lebensphasen führen. Zugleich gilt es, soziale Ungleichheiten bei den Bildungsabschlüssen zu minimieren, um alle Humanpotenziale auszuschöpfen und damit Bildungsreserven zu aktivieren. Sozialpolitische Konzepte hinsichtlich der Betreuung von Kindern können darüber hinaus dazu beitragen, die Berufstätigkeit von Frauen stärker als bisher zu ermöglichen.

Die Bedeutung von Lernen, verstanden als lebenslanger Prozess des Lernens von Basiswissen und des Anschlusslernens in jeder Lebensphase wird immer deutlicher. Verglichen mit Zeiten, in denen größere Teile der Bevölkerung davon ausgingen, nach Abschluss einer Erstausbildung nicht mehr aktiv lernen zu müssen, erhalten der Bereich der nachgelagerten Erwachsenenbildung und in diesem Zusammenhang auch der des Coaching einen deutlich höheren Stellenwert.

Es muss daher geklärt werden, unter welchen Bedingungen Menschen bereit und in der Lage sind, lebenslang zu lernen und welche Unterstützung sie dabei benötigen. Zeitgemäße pädagogische Konzepte, die selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen in den Mittelpunkt stellen sowie der Erkenntnis folgen, dass Lernen nicht unbedingt an bestimmte, institutional vorgegebene Lernorte gebunden ist, könnten stärkere Berücksichtigung im Bereich der Erwachsenenbildung finden.

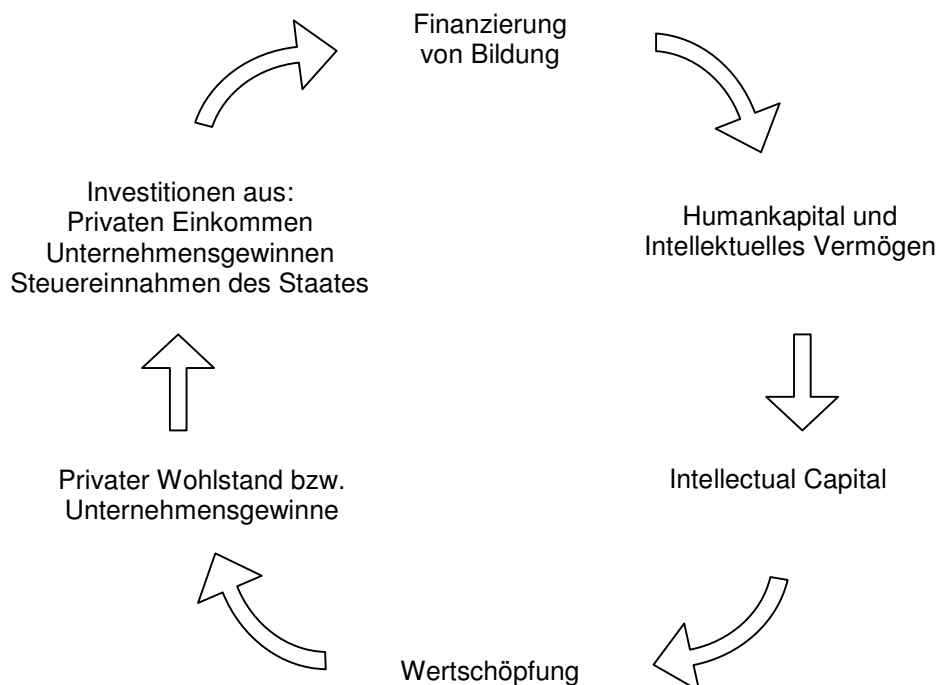
Der Begriff Gleichheit wandelt in modernen Gesellschaften seine Bedeutung dahingehend, dass jedem Individuum innerhalb der Gesellschaft die gleichen Bildungschancen eröffnet werden. Gleichheit misst sich also zunehmend nicht mehr ausschließlich an der Verteilung von Kaufkraft, sondern an den Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung. Die Finanzierung von Bildung erfolgt aus unterschiedlichen Quellen, wobei die Frage der Verantwortlichkeit hinsichtlich der Übernahme von Bildungskosten zwischen staatlichen und privaten Institutionen sowie den Bildungsteilnehmern selbst permanenter Klärung bedarf.

Es gibt begründete Erkenntnisse dafür, dass sich der Erwerb von Bildung und das daraus erwachsende Humankapital sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft insgesamt im Sinne einer Kosten-Nutzen Erwägung auszahlen. Korrelationen zwischen aus gesteigerten Bildungsinvestitionen hervorgegangenem Humankapital sowie individuellen und gesell-

schaftlichen Wohlstandszuwächsen sind unter anderem in Studien der OECD nachgewiesen.

Die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen hat, entgegen der bisher stark verbreiteten Annahme, es handele sich dabei im Sinne eines Werteverzehrs um Kosten, eindeutig investiven Charakter. Die Wirkmechanismen von Bildungsfinanzierung können verdeutlicht werden, um zu belegen, wie in einer Art Kreislauf die einzelnen Stationen dieses Kreislaufs über die Erzielung von Wohlstandsgewinnen zu möglichen Ressourcen für neue Bildungsinvestitionen führen.

Danach wirken sich sowohl private als auch betriebliche und staatliche Investitionen in Bildung rentierlich aus. Zunächst entstehen durch ihren Einsatz ergänzende Bestände an Humankapital und Intellektuellem Vermögen, daraus wiederum kann sich betriebliches Intellectual Capital entwickeln. Dieses trägt zu steigender Wertschöpfung bei, die sich positiv auf private und unternehmerische Zugewinne auswirkt. Von diesen Wohlstandszuwächsen werden sowohl private Einkommen, unternehmerische Gewinne als auch staatliche Steuereinnahmen erzielt. Teile dieser privaten Einkommen, Unternehmensgewinne und Steuereinnahmen können den Kreislauf vollenden, indem sie wiederum in Bildungsfinanzierung fließen, so dass ein permanenter Kreislauf entstehen kann. Nachfolgendes Schema stellt dieses mögliche, idealtypische Kreislaufsystem dar:



1.2 Problemstellung aus ökonomischer Sicht

Der nicht aufzuhaltende Wandel von der Produktions- zu einer von Ideen und Innovationen bestimmten Wissenswirtschaft, der zunächst als ein Phänomen der traditionellen Industriestaaten in Erscheinung tritt, stellt diese vor beträchtliche Probleme hinsichtlich der erforderlichen Aktivierung aller Humanpotenziale. Die Produktion von industriellen Massengütern unterliegt zudem einem erheblichen Rationalisierungsdruck, so dass ohne die Entstehung neuer Arbeitsplätze Wachstum generiert werden kann, eine Entwicklung, die in der Wirtschaftspraxis als „Jobless Growth“ bezeichnet wird.

Darüber hinaus ist die Herstellung von Industrieprodukten heute nicht mehr an bestimmte Fertigungsstandorte gebunden. Sie wird daher von den Unternehmen an betriebswirtschaftlichen Standortfaktoren orientiert. Das gilt zumindest so lange, wie weltweit konkurrierende Volkswirtschaften mit divergierenden Lohnniveaus sowie unterschiedlichen arbeitsrechtlichen, fiskalpolitischen und umweltschutzrechtlichen Regelungen existieren, deren Wirtschaftspolitik von monolateralen Zielen geleitet ist.

Da nur innovationsintensive Unternehmensbereiche notwendiges Wachstum erzeugen können und unter marktwirtschaftlichen Bedingungen insbesondere standardisierte Produktionsvorgänge mit einem geringen Anteil an qualifizierten Facharbeiterleistungen, aber auch Verwaltungs- und sogar Forschungstätigkeiten jederzeit an kostengünstigere Standorte verlagert werden können, kommt auf bestimmte Volkswirtschaften und deren Arbeitsbevölkerung, die bisher in dieser Hinsicht nahezu konkurrenzlos agieren konnten, ein erheblicher Umstellungsdruck zu.

Die Zukunft einer Volkswirtschaft wie der deutschen, deren gegenwärtige Prosperität unter anderem auf dem Export von Fahrzeugen und Maschinen in herausragender, bisweilen konkurrenzloser Qualität beruht, muss als gefährdet erachtet werden, wenn diese Produkte auch in anderen Ländern in ähnlicher oder gleicher Qualität zu günstigeren Konditionen gefertigt werden können. Es wird zunehmend deutlich, dass Deutschland als Standort für Produktionen von weltweit handelbaren Gütern, insbesondere jenen, die von niedrigqualifizierten Mitarbeitern erstellt werden, keine Zukunftschance mehr hat.

Schon gegenwärtig werden neben Arbeitsplätzen des Produktionssektors auch größere Teile der Bereiche Verwaltung, Disposition, Forschung und Produktentwicklung in das Ausland verlagert. Auch zukünftig sicher nachgefragt sind vornehmlich nicht mobile Dienstleistungsjobs im Niedriglohnbereich. Die Konzentration auf den binnenmarktorientierten Dienstleistungssektor wird verloren gehende Angebote des Arbeitsmarktes im Produktionssektor jedoch nicht vollständig kompensieren können.

Die Bewahrung oder gar Ausweitung des Wohlstandsniveaus westeuropäischer Volkswirtschaften, so auch der deutschen, wird zunehmend abhängig von intellektuellen Potenzialen und dem sich daraus in lebenslangen, auch selbstgesteuerten Bildungsprozessen entwickelnden Humankapital der Arbeitsbevölkerung sowie deren Bereitschaft, dieses selbstbestimmt in die betreffenden Unternehmen einzubringen. In diesem Zusammenhang ist auch nach Sinnkonzepten zu fragen, die anachronistische Arbeitsbegriffe hinterfragen und ethische Kompetenz des Managements als Teil von Unternehmenskultur einfordern.

Die einzig denkbare wirtschafts- und bildungspolitische Reaktion auf diese Sachlage besteht in der Konzentration auf die Generierung einer Ideenwirtschaft, die jedoch erheblich gesteigerte materielle und ideelle Anstrengungen hinsichtlich der Ausweitung von Bildungs- und Forschungsressourcen voraussetzt, um zu einer echten Innovationswirtschaft zu gelangen. Kreativität und technologische Spitzenleistungen, die zu Innovationen führen, werden maßgeblich den Grad des Wohlstandsprofils ehemaliger typischer Industrieländer bestimmen, wobei diese nach wie vor auch Standort für industrielle Produktion sein werden, die jedoch unter permanentem Produktivitätsdruck stehen wird. Nachdem der Dienstleistungssektor für Rationalisierungsmaßnahmen wegen der immanent hohen Personalintensität nahezu ausscheidet und in der industriellen Produktionstechnik Optimierungen hinsichtlich einer Rationalisierung von Arbeitsabläufen zunehmend ausgereizt erscheinen, fokussiert sich die Wirtschaftspraxis daher auf den einzig verbliebenen Optimierungsbereich, das durch Bildung und Ausbildung vermehrbare Humankapital. Es gilt, für diesen Begriff eine zeitgemäße Interpretation zu finden.

Verdrängungstendenzen auf globalen Arbeitsmärkten sowie die Suche nach maximal leistungsfähigen und leistungswilligen Arbeitskräften sind signifikant für globale Arbeitsmärkte. Es geht darum, einen Wettbewerbsvorsprung im Bereich der gefragten Kompetenzen gegenüber anderen Anbietern auf dem Weltmarkt zu erreichen. Parallel dazu muss daher auch die Diskussion um die bezüglich der Verwendung der Humanpotenziale im Wirtschaftsprozess bedeutende Kategorie Intellectual Capital der Unternehmen einbezogen werden, deren Entstehungsprozess im Verlauf dieser Arbeit untersucht werden soll.

Einsatzbereitschaft, Lern- und Arbeitsmotivation der Belegschaften sowie die daraus erwachsenden Produktivitätssteigerungen, nicht hingegen ein unmotiviertes Abdienen von Arbeitszeit führen zu innovativen, intelligenten, auf den Weltmärkten verkäuflichen Produkten und Dienstleistungen. Die Entstehung von Intellectual Capital als permanente Weiterentwicklung vorhandener Humanpotenziale innerhalb von Organisationen gewinnt an dieser Stelle Priorität.

1.3 Formulierung von vier Hypothesen

Die folgenden vier Hypothesen zu den Kernaussagen der Arbeit werden formuliert, um die Belastbarkeit dieser Aussagen im Schlusskapitel einer Validierung unterziehen zu können:

- 1 Die Bedeutung von Lernen, verstanden als lebenslanger Prozess des Lernens von Basiswissen und des Anschlusslernens in jeder Lebensphase wird immer deutlicher.
- 2 Investitionen in Bildung schaffen wertvolles Humankapital, das in der Folge zu individuellem und gesellschaftlichem Wohlstand führt.
- 3 Humankapital wird nur dann wirksam und trägt zur Generierung von Intellectual Capital bei, wenn die Würdigung humanzentrierter Werte des Individuums gewährleistet ist.
- 4 Die Lösung der Zukunftsprobleme hinsichtlich des Aufbaus und der Entwicklung von Humankapital erfordert die curriculare Entgrenzung der Wirtschaftswissenschaften und der Pädagogik sowie deren Kooperation in einem sogenannten „Cross-Subject-Process“.

1.4 Thematisierung der Schwerpunkte und Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit thematisiert und diskutiert in den Kapiteln 2 bis 12 die das Thema betreffenden Forschungsfelder. Der wissenschaftliche Diskurs im Hinblick auf die Berührungspunkte zwischen Wirtschaftswissenschaften und –praxis auf der einen und Erziehungswissenschaften und –praxis auf der anderen Seite sowie deren Schnittstellen und Interdependenzen soll mit Hilfe von Dokumentenanalysen und umfangreicher Literaturrecherche geführt werden. Gleichzeitig werden sowohl pädagogisch als auch ökonomisch orientierte Ansätze dokumentiert, die Lösungen für die in den Kernfeldern erkennbaren Problemstellungen darstellen können.

Die historische Entwicklung der Begriffe „Humankapital“ und „Intellectual Capital“ ist Gegenstand des Kapitels 2. Der Schwerpunkt liegt hier im Bereich des Humankapitals, dessen Tradition als ökonomische Kategorie we-

sentlich größer ist als die des Intellectual Capital. Zugleich werden in diesem Kapitel mögliche Modelle der Messung und Bewertung von Humanressourcen sowie Zusammenhänge zwischen Ausbildungskosten und der Entstehung von Humankapital thematisiert.

In Kapitel 3 wird die Semantik der in der Arbeit genutzten Kategorien humanzentrierter Potenziale geklärt und gleichzeitig festgelegt, wie diese im Verlauf der Arbeit genutzt werden sollen. Zum Verständnis der Entstehungsprozesse sowohl von Humankapital als auch von Intellectual Capital werden die Begriffe Intellektuelles Potenzial, Intellektuelles Vermögen und Humanpotenzial eingeführt. Eine am Schluss des Kapitels folgende Grafik gibt einen Überblick über die strukturellen Zusammenhänge der einzelnen Kategorien.

Das Kapitel 4 schildert die Relevanz von Wissen als immaterielles Vermögen im wirtschaftlichen Geschehen und macht deutlich was es bedeutet, wenn sich traditionelle Industrieländer zu ideengeprägten Wissenswirtschaften wandeln, um ihr Wohlstandsniveau zumindest zu erhalten. Angesichts der globalisierten Weltmärkte werden Wissen und Kompetenzen zum „Rohstoff der Zukunft“.

Das Kapitel 5 nimmt sich der Bedeutung des Produktionsfaktors Humankapital in innovativen Wirtschaftsprozessen an. Es soll deutlich werden, dass jedes Talent, jedes intellektuelle Potenzial, die Ausschöpfung aller Begabungsreserven einer Gesellschaft aktiviert werden müssen. Neben den Stellenwert des Humankapitals für jedes Individuum werden daher die Wirkung von Humankapital auf die Unternehmen und auf die gesamte Volkswirtschaft erörtert. Mikroökonomisch sind dabei insbesondere Auswirkungen von Mitarbeiterfluktuation sowie die bedarfsgerechte Gestaltung des Humankapitalbestandes relevant, während makroökonomisch die Probleme des demographischen Wandels sowie die Prozesse der Zu- und Abwanderungsbilanz im Vordergrund stehen.

Die Bedeutung des Bildungssystems für den Faktor Humankapital wird in Kapitel 6 untersucht. Hier geht es vornehmlich um den Zusammenhang von Bildung, Innovation und der Generierung von Humankapital, wobei deutlich werden soll, dass die Wettbewerbsfähigkeit von Individuen, Unternehmen und ganzen Volkswirtschaften in einer globalisierten Welt von der Finanzierung in die Bildungssysteme und von gerechten Chancen auf Teilhabe an Bildung abhängig sind. Es soll zudem anhand aktueller Daten belegt werden, dass auch unter Kosten-Nutzen-Erwägungen Investitionen in Bildung zu Wohlstandsgewinnen auf allen Ebenen des Wirtschaftsgeschehens führen und damit rentierlich für den einzelnen Menschen, für Unternehmen sowie für die gesamte Volkswirtschaft sind. Darüber hinaus soll deutlich werden, dass die Genese von Humanpotenzialen eindeutig ein Gegenstand pädagogischen Inhalts ist und daher in Theorie und Praxis eine interdiszi-

plinäre Kooperation von pädagogischem und ökonomischem Sachverstand in einem Cross-Subject-Process erforderlich ist.

Die Anforderungen an die einzelnen Institutionen des Bildungssystems auf allen Bildungsstufen und deren pädagogisches Angebot werden in Kapitel 7 thematisiert. Um zu erkennen, welche Anstrengungen in der sich wandelnden Bildungswelt zukünftig erforderlich sein werden, sollen hier die erkennbaren Defizite aufgezeigt, aber auch Vorschläge zur Verbesserung der derzeitigen Lage mit Beispielen aus der Literatur sowie aus der Bildungspraxis aufgegriffen und diskutiert werden.

Theoretische Überlegungen zum Menschen als Zentrum des Bildungsgeschehens und Maßstab des Bildungsbegriffs stehen am Anfang des Kapitels 8. Außerdem sollen hier grundsätzliche theoretische Gedanken zum Lernen sowie das umstrittene Verhältnis zwischen Qualifikation und Bildung erörtert werden. Bildung als Quelle von Humankapital bildet auch den Rahmen für das bedeutende Thema der Betrieblichen Weiterbildung. Sowohl die Verantwortung der Unternehmen hinsichtlich ihrer persönlichen und gesellschaftlichen Verpflichtung, als auch deren Strategie unter Rentabilitäts Gesichtspunkten sollen Teil des Diskurses sein.

Im Fokus des Kapitels 9 stehen die für die berufliche Entwicklung relevanten Lernkonzepte, wie beispielsweise das selbstbestimmte, lebenslange Lernen. Daran anschließend wird die Frage diskutiert, welches Wissen in beruflichen Situationen nachgefragt wird. Neben dem Vorhandensein von Schlüsselqualifikationen wird von Arbeitnehmern statt der Speicherung von Informationen reflexives Wissen erwartet. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff den Qualifikationsbegriff ablöst. Die Erkenntnis, dass nicht ausschließlich das institutional erworbene Wissen zu innovativen Gedanken führt, sondern dass es die im Laufe des Lebens und auch in spezifischen Arbeitssituationen erworbenen komplexen Kompetenzen sind, die Humankapital wertvoll machen, scheint sich durchzusetzen.

Das Interesse der Wirtschaftspraxis an Humankapital und die Bereitschaft, in dieses zu investieren, sind Gegenstand des Kapitels 10. Es wird deutlich, dass die Personalentwicklung durch das Konzept der lebenslangen, selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung eine pädagogische Ausrichtung erhält, die das Human-Resource-Management zum Umdenken zwingt. Ein Wissensmanagement im Sinne der Verwaltung vorhandener Wissensbestände wird abgelöst von der Erkenntnis, dass nur selbständig, in geeigneten Kommunikationsstrukturen arbeitende Menschen intelligente Arbeitsergebnisse erzielen können. Dieses kann als ein erster Schritt zu der Entstehung von unternehmensgeprägtem Intellectual Capital gewertet werden. Diese Kategorie ist, mehr als vielfach vermutet, von dem Vorhandensein intellektuellen Vermögens abhängig, denn Humanpotenziale können nur dann für alle Betroffenen rentierlich genutzt werden, wenn die Unternehmensphilo-

sophie hinsichtlich des Gestaltens und Steuerns von pädagogisch geprägten Prozessen auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter ausgerichtet und eingestellt ist.

Vor dem Hintergrund des Bedarfs an innovationsorientierten Belegschaften gewinnt die Entwicklung von Wissen zum Intellectual Capital im lernenden Unternehmen, so wie im Kapitel 11 beschrieben, an Bedeutung. Da Organisationen sich durch das Wissen und die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter entwickeln, steigt die Relevanz der Initiierung und Gestaltung unternehmensinterner gruppengeprägter Lernprozesse. Das Organisationale Lernen fördert die Kompetenzen des Einzelnen, der Gruppe und legt die Grundlagen für unternehmensinternes Intellectual Capital. Damit kann die Organisationsentwicklung sowohl die individuelle Selbstentfaltung, als auch die Leistungsfähigkeit des Unternehmens fördern.

In Kapitel 12 werden beispielhaft die wichtigsten Ausprägungen der Kategorie Intellektuelles Vermögen thematisiert, einem Faktor, dessen Wirkung im Unternehmen von den Handelnden im Management bisher eher unterschätzt wird. Intellectual Capital entsteht jedoch nur dann, wenn Humankapital im organisationalen Umfeld mit Intellektuellem Vermögen zusammentrifft. Die Entwicklung vom Humankapital zum Intellectual Capital betrifft als spezifisches unternehmerisches Problem den Einsatz von Humankapital hinsichtlich der Erzeugung ökonomisch wertvollen und nutzbaren Humankapitals. Daher ist die Frage, wann und unter welchen Bedingungen Individuen ihr vorhandenes Humankapital in ein Unternehmen einbringen, eine Kernfrage der Arbeit. Zugleich muss geklärt werden, ob mögliche pädagogische Interventionen den Prozess durch Beeinflussung von Führungsverhalten sowie den Aufbau einer Vertrauenskultur fördern können.

Gegenstand des Kapitels 13 ist eine evaluierende Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit sowie die Validierung der in diesem Kapitel formulierten Eingangs-Hypothesen. Abschließende Bemerkungen zu den im Kontext der Arbeit gewonnenen Erkenntnissen sind Thema der Schlussbetrachtung.

2 Die historische Entwicklung der Begriffe

Dieses Kapitel soll verdeutlichen, dass die Begriffe Humankapital und Intellectual Capital sowohl in der aktuellen wirtschaftswissenschaftlichen sowie peripher auch in der pädagogischen Literatur, als auch zunehmend in der Wirtschaftspraxis, dort jedoch zum Teil undifferenziert, verwendet werden.

Die abweichende historische Entwicklung der Begriffe lässt sich nur mit deren sehr unterschiedlichen Entstehungsgeschichten erklären. Während Studien zum Humankapital bereits im 18. Jahrhundert von Adam Smith erarbeitet wurden und der Begriff selbst spätestens zum Ende des 19. Jahrhunderts eine feste Größe in der volkswirtschaftlichen Terminologie darstellte, entstand der Begriff Intellectual Capital erst im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts.

2.1 Die deskriptiven Theorien zum Humankapital

Zunächst erfolgt eine auf volkswirtschaftliche Untersuchungen gestützte chronologische Betrachtung des Begriffes Humankapital. „Die besondere Bedeutung des von der Bevölkerung beziehungsweise von Teilen derselben repräsentierten Wertes für das langfristige Wachstum einer Volkswirtschaft wurde in der Nationalökonomie nicht nur relativ frühzeitig erkannt, sondern auch in detaillierter Weise untersucht“ (Aschoff, 1978, S.26). Die Problematik des Eingriffs in die Würde eines Individuums, die mit dem Versuch entsteht, dessen Wertigkeit in Kapital auszudrücken, kann in diesem Rahmen nicht ausführlich diskutiert werden. Daher sollen spätere Entwicklungen, die auch betriebswirtschaftliche Sichtweisen einbeziehen oder sowohl makro- wie mikroökonomisch argumentieren, hier erst einmal unberücksichtigt bleiben.

Bereits unter den Klassikern der Nationalökonomie, wie dem allgemein als dem der Begründer der klassischen Volkswirtschaftslehre angesehenen Adam Smith, wurde die Frage gestellt, ob der Mensch und seine Fähigkeiten als Kapital aufzufassen sind (vgl. Pfahler, 2000, S.36). Smith zählte in seinem 1776 erschienenen Hauptwerk „An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations“ den Menschen zum festen beziehungsweise stehenden Kapital, dessen Wesen darin besteht, Einkommen oder Gewinn abzuwerfen, ohne in Umlauf gesetzt zu werden oder den Betrieb zu verlassen (vgl. Smith, 1870, S.224).

Nach Smith gehören zum fixen Kapital nicht nur Maschinen, Werkzeuge und Gebäude, sondern auch die erworbenen Fähigkeiten aller Einwohner

der betreffenden Volkswirtschaft (vgl. a.a.O., S.220 f). Er sieht in den Fähigkeiten des Individuums, z.B. der Geschicklichkeit eines Arbeiters, die die Arbeit erleichtert und abkürzt, sowohl einen Teil des Vermögens des Betroffenen als auch der gesamten Volkswirtschaft. Dazu führt er aus: „When an expensive machine is erected, the extraordinary work to be performed by it before it is worn out, it must be expected, will replace the capital laid out upon it, with at least the ordinary profits. A man educated at the expense of much labour and time to any of those employments which require extraordinary dexterity and skill, may be compared to one of those expensive machines. The work which he learns to perform, it must be expected, over and above the usual wages of common labour, will replace to him the whole expense of his education, with at least the ordinary profits of an equally valuable capital“ (a.a.O., S.93).

Obwohl Smith den Aufbau von Humankapital teilweise mit Aktivitäten des Bildungssystems in Verbindung bringt, ordnet er die Arbeit von Lehrern und Wissenschaftlern als unproduktive Tätigkeit ein, da sie keine verkaufsfähigen Produkte hervorbringen. Der hier sichtbar werdende Widerspruch zwischen dieser Aussage und seiner These, dass Humankapital dem fixen Kapitalstock zuzuordnen wäre, führt zu Kritik späterer Autoren. Denn wenn sich durch Dienstleistungen keine zusätzlichen Werte schaffen lassen, ist es auch nicht möglich, durch Ausbildung Humankapital aufzubauen oder zu vervollkommen (vgl. Pfahler, 2000, S.11).

Es entsteht der Eindruck, dass Smith unbedingt die Abgrenzung der von ihm definierten volkswirtschaftlichen Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital und Boden gewährleisten sehen wollte. Durch die einfache Unterscheidung von produktiver (Landwirtschaft und Industrie) und unproduktiver Arbeit (Dienstleistungen) konnte der Prozess der Humankapitalbildung nicht mehr befriedigend erklärt werden (vgl. a.a.O., S.11)

Jean-Baptiste Say repräsentierte einen ähnlichen Ansatz wie Smith. In seinem 1803 erschienenen *Traité d'économie politique* rechnete er wie Smith das Humankapital zum fixen oder stehenden Kapital, definierte jedoch menschliche Dienstleistungen als produktive Arbeit, wenn sie die Brauchbarkeit und dadurch den Wert des Gutes erhöhten (vgl. Say, 1827, S. 123 ff.). Obwohl Say deutlich zwischen produktiver und unproduktiver Arbeit differenzierte, war ihm jede in einer Volkswirtschaft erbrachte Arbeitsleistung ausgebildeter Menschen würdig, in seine Berechnungen aufgenommen zu werden. Er beschrieb auch bereits den Fall des Verlustes von Humanvermögen einer Nationalökonomie durch Seuchen, Hungersnöte und Kriege, indem er beklagte: „Drittens endlich ist ein großer Verlust von ausgebildeten Menschen ein starker Verlust von bereits erworbenem Reichtum; denn jeder erwachsene Mensch ist ein aufgehäuftes Capital, welches sämtliche Vorschüsse repräsentirt, die während einer Reihe von

Jahren gemacht werden müssten, um ihn auf den Punkt zu stellen wo er jetzt steht“ (a.a.O., S.219).

Die sogenannte historische Schule der Humankapitalforschung stellte sich am Anfang des 20. Jahrhunderts gegen die individualistische Lehre der bisher genannten Vertreter der klassischen Schule. Die Sichtweise, Dienstleistungen nicht als produktive Tätigkeit aufzufassen, wie es insbesondere von Adam Smith formuliert wurde, stieß auf generelle Ablehnung.

Auch bezeichnete die historische Schule, zu deren Hauptvertreter Friedrich List gehörte, sämtliche Leistungen, die die Produktionsfähigkeit einer Volkswirtschaft erhöhen, als produktiv. Dieses implizierte auch jene Tätigkeiten, die das geistige Kapital der lebenden Menschen erhöhen. Unter dem geistigen Kapital verstand List die Anhäufung aller Entdeckungen, Erfindungen, Verbesserungen, Vervollkommnungen und Anstrengungen aller Generationen, die zuvor gelebt haben (vgl. List, 1910, S.228). List hat somit durch seine Arbeiten das große Verdienst erworben, die Mängel der Einseitigkeit des klassischen Kapitalbegriffs zu verdeutlichen und seinerseits diesen Kapitalbegriff um das geistige Kapital einer Volkswirtschaft zu erweitern.

In diesem Punkt kritisierte er ganz besonders Smith heftig. Dessen Nichtbeachtung geistiger Tätigkeiten bei der Definition des Humankapitalbegriffs veranlassten ihn zu folgenden Äußerungen: „Adam Smith hat die Natur dieser Kräfte im ganzen so wenig anerkannt, dass er nicht einmal der geistigen Arbeit derer, welche Recht und Ordnung handhaben, Unterricht und Religiosität, Wissenschaft und Kunst pflegen, Produktivität zugesteht. Seine Forschungen beschränken sich auf diejenige menschliche Tätigkeit, wodurch materielle Werte hervorgebracht werden. In Beziehung auf diese erkennt er zwar, dass ihre Produktivität von der Geschicklichkeit und Zweckmäßigkeit abhängt, womit sie in Anwendung gebracht werden, aber in seinen Forschungen nach den Ursachen dieser Geschicklichkeit und Zweckmäßigkeit geht er nicht weiter, als bis zur Teilung der Arbeit, und diese erklärt er einzig aus dem Tausch, aus der Vermehrung der materiellen Kapitale und der Ausdehnung des Marktes“ (vgl. a.a.O., S.231).

Friedrich List stellt in diesen Ausführungen erstmalig klar, dass er auch die Arbeit von Lehrern und Ausbildern als produktive Tätigkeit wertet, er stellte die Produzenten von geistigem Kapital gar über die Produzenten von materiellen Gütern. Denn die erstgenannten bringen produktive Kräfte hervor, während die zweite Gruppe nur Tauschwerte produziert. List wehrte sich gegen die Sichtweise, dass der Mensch nichts anderes sei als aufgehäuftes Kapital. Für ihn hängt deshalb die Prosperität einer Nation nicht von der Menge der aufgehäuften Tauschwerte ab, sondern von der Entwicklung produktiver Kräfte (vgl. a.a.O., S.234).

Johann Heinrich von Thünen, der sich selbst eigentlich zunächst als Schüler des Adam Smith empfand, rückte ab 1875 insbesondere hinsichtlich der Theorie der Humankapitalbildung von diesem ab. Er fand sich in diesem Teilbereich seiner Arbeiten mehr List und dessen Gedanken zur Einbeziehung der immateriellen Güter der Menschen in die Produktivkräfte einer Nationalökonomie verbunden. „Vor allem im zweiten Teil seines Hauptwerkes berücksichtigte Thünen bei der ‚Erklärung wirtschaftlicher Erscheinungen vermehrt ethische und sozialpolitische Gesichtspunkte“ (Pfahler, 2000, S.17). Er hatte ethische und moralische Bedenken, den Menschen als Kapital - und damit in Analogie zum Sachkapital als Wirtschaftsgut – zu betrachten (vgl. Hufner, 1970, S.13).

Auch sah er darin die Ursache für Auseinandersetzungen der Wissenschaftler zum Begriff des Humankapitals: „Eine innere Scheu scheint die Schriftsteller und überhaupt alle von der Betrachtung, was der Mensch kostet, welches Kapital in ihm enthalten ist, abzuhalten. Der Mensch scheint uns zu hoch zu stehen, und wir fürchten eine Entwürdigung zu begehen, wenn wir eine solche Betrachtungsweise auf ihn anwenden. Aus tiefer Scheu entspringen aber Unklarheit und Verworrenheit der Begriffe über einen der wichtigsten Punkte der Nationalökonomie, und andererseits ist es nachgewiesen, dass Freiheit und Würde des Menschen auch dann, wenn er den Gesetzen des Kapitals unterworfen ist, siegreich bestehen können.“ (Thünen, 1875, S. 145 f.).

Thünen vertrat ferner die Ansicht, dass ein länger andauernder formaler Bildungsprozess nicht nur im Falle der höheren sozialen Klassen zu einer Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikation und Erhöhung ihrer Arbeitsproduktivität führen kann, sondern er forderte vielmehr auch für einfache Landarbeiter eine Verlängerung des Bildungsweges sowie höhere Bildungsinvestitionen und versprach sich davon eine Erhöhung der Arbeitsproduktivität. Damit wäre sowohl der Arbeiterschaft in ihrer sozialen Misere als auch dem Staat bei der Stärkung der Volkswirtschaft geholfen. Erst die Einsicht, dass in dem gut ausgebildeten Menschen selbst ein Kapital enthalten ist, führt zu der Erkenntnis, dass im Falle einer Verschwendung des Faktors Arbeit die Volkswirtschaft ärmer wird (vgl. Pfahler, 2000, S.18). Die Ungerechtigkeit für den einzelnen Betroffenen, der durch ausbleibende Bildung materielle Nöte erleidet, scheint Thünen jedoch noch weit mehr zu bewegen als die geringere Produktivität der gesamten Volkswirtschaft. So gelangt er in seiner Analyse zu folgendem, die staatlichen Institutionen kritisierenden Schluss: „So sehen wir also abermals eine Ungerechtigkeit daraus entspringen, dass man die Erziehungskosten des Menschen nicht als produktives Kapital erkannt hat“ (Thünen, 1875, S.152)

Die Verschärfung der sozialen Spannungen und die Verelendung weiter Volksschichten im Zuge der Industrialisierung ließen zunehmenden Zweifel an der von der klassischen Lehre behaupteten wohltätigen Wirkung eines

sich selbständig und harmonisch entwickelnden Wirtschaftslebens aufkommen. Damit wurden auch die Prinzipien des klassischen Humankapitalansatzes in Frage gestellt (vgl. Pfahler, 2000, S. 15). Karl Marx, dessen Lehre die Grundlage des wissenschaftlichen Gedankenguts des Sozialismus darstellt, übernahm und erweiterte die Arbeitswertlehre von Ricardo. In Anlehnung an diesen unterschied er in den Gebrauchswert und den Tauschwert einer Ware. Der in diesem Zusammenhang relevante Tauschwert legt fest, welche Menge einer Ware notwendig ist, um eine bestimmte Menge einer anderen Ware eintauschen zu können. Da dieser Tauschwert ein festes mengenmäßiges Verhältnis angibt, in dem die Waren zueinander stehen, muss ihm eine allen Waren gemeinsame Eigenschaft zugrunde liegen. Die Eigenschaft, die allen Waren gemeinsam ist, ist die Tatsache, dass sie Produkte menschlicher Arbeit sind (Marx, 1985, S.49 ff.).

Der Tauschwert einer Ware enthält laut Marx einfache und komplizierte Arbeit. Eine bestimmte Menge einfache Arbeit als historisch bestimmte Maßeinheit der gesellschaftlichen Gesamtarbeit dient der Erstellung des Tauschwertes. Komplizierte Arbeit, also Arbeit, für die höherwertiges Humankapital erforderlich ist, bezeichnet Marx als zusammengesetzte Arbeit, die als potenzierte oder vielmehr multiplizierte einfache Arbeit aufzufassen ist (vgl. a.a.O., S.56 ff.). Den Eingang von Kosten für Bildung und Ausbildung in die komplizierte Arbeit und deren Höherwertigkeit aufgrund erweiterter Arbeitszeiten erklärt Marx wie folgt: „Die Arbeit, die als höhere, komplizierte Arbeit gegenüber der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit gilt, ist die Äußerung einer Arbeitskraft, worin höhere Bildungskosten eingehen, deren Produktion mehr Arbeitszeit kostet und die daher einen höheren Wert hat als die einfache Arbeitskraft. Ist der Wert dieser Kraft höher, so äußert sie sich daher auch in höherer Arbeit und vergegenständlicht sich daher, in denselben Zeiträumen, in verhältnismäßig höheren Werten“ (a.a.O., S.211).

2.1.1 Die neoklassische Schule

Die von Alfred Marshall zum Ende des 19. Jahrhunderts begründete Tradition des beruflichen Humankapitals, differenziert in generelle und spezifische Qualifikationen, wird in der Literatur auch als neoklassische Schule bezeichnet. Im Vordergrund steht hier das Entscheidungsproblem der zweckmäßigen Verwendung knapper Ressourcen. Die theoretische Grundlage für die Formulierung des Humankapitalansatzes wurde durch die Annahme geschaffen, dass sich Individuen rational verhalten und letztlich vom Selbstinteresse geleitet werden (vgl. Marshall, 1890, S.111 f.). Marshall sprach sich allerdings ganz im Gegenteil zu jenen, die in der Mitte des letzten Jahrhunderts seine Gedanken aufgriffen, gegen die marktliche Bewer-

tung des Menschen aus. Seine Ende des 19. Jahrhunderts erschienenen Publikationen betonten den Einfluss von Erziehung und Ausbildung für Staat und Gesellschaft.

Die Bildung von generellen Fähigkeiten hielt er für wichtiger für die Leistungsfähigkeit des Humankapitals, weil sie Auffassungskraft und Tatkraft fördert, während spezielle Fähigkeiten durch Weiterbildung erworben werden können. Er sprach sich für höhere Bildungsausgaben aus, weil er eine liberale allgemeine Schulbildung für alle Schichten der Bevölkerung zur Förderung aller volkswirtschaftlich vorhandenen Talente zum Aufbau des volkswirtschaftlichen Humanvermögens erforderlich hielt. „The most valuable of all capital is that invested in human beings“ (a.a.O., S. 134).

Der Begriff des Wissens im Sinne allgemeinerer Kenntnisse und Einsichten, die zum Erlernen sämtlicher Berufe notwendig sind wurde von ihm in die wissenschaftliche Diskussion gebracht. Schultz bemerkte dazu 80 Jahre später: „With respect to knowledge also, Marshall anticipated much of what is now becoming clear in economics; for example, his dictum that 'Knowledge is our most powerful engine of production'“ (Schultz, 1971, S.VI). Überhaupt sah Marshall in bildungspolitischen Maßnahmen, die der großen Masse des Volks Gelegenheit zur Bildung geben, eine Möglichkeit den Wohlstand zu erhöhen. Erst in solchen Maßnahmen sah er die Chance der Entfaltung vorhandener Talente.

Gleichzeitig machte er jedoch darauf aufmerksam, dass sowohl der Staat als auch die Eltern für die Finanzierung der Ausbildung der Kinder aufkommen sollten (vgl. Pfahler, 2000, S.21). Marshall befürchtete jedoch bei Unterlassen der von ihm geforderten Anstrengungen im Bildungsbereich, dass eine große Zahl hochintelligenter Kinder aus der Arbeiterklasse nicht angemessen gefördert würde: „Aber der größte Teil derselben kann mangels günstiger Bedingungen nicht zur Verwertung kommen. Hierin liegt aber die größte Verschwendung zum Schaden des nationalen Reichtums, dass derartige Talente, welche durch Zufall in niederen Kreisen geboren sind, an niedere Betätigung gefesselt bleiben und sich darin verzehren. Die Verbesserung der Schulen und besonders der Mittelschulen könnte hier am allermeisten zu einer raschen Vermehrung des materiellen Reichtums beitragen, vorausgesetzt, dass sie mit umfassenden Stipendien ausgestattet werden, welche es dem begabten Arbeiterkinde ermöglichen, allmählich immer höhere Schulen zu besuchen, bis es die beste theoretische und praktische Ausbildung, die ein Zeitalter bieten kann, erlangt hat“ (Marshall, 1930, S.246).

Obwohl Marshall an vielen Stellen seines Werkes die Bedeutung von Humankapitalinvestitionen hervorhob, selbst Näherungswerte für den wirtschaftlichen Wert des Menschen ermittelte, hielt er ein umfassendes Kapitalkonzept aber lediglich unter abstrakt-mathematischen Gesichtspunkten

für vertretbar. Da Menschen unverkäuflich seien, lehnte er das Humankapitalkonzept per se jedoch ab (vgl. Hüfner, 1970, S.16). „Der Standpunkt von Marshall wurde aufgrund des Einflusses, den er ausübte, zur herrschenden Meinung und zum Hauptargument gegen eine Ausweitung des traditionellen Kapitalbegriffs auf das geistige Kapital“ (Pfähler, 2000, S.20). Insbesondere Schultz kritisierte später diese ablehnende Haltung verbunden mit dem Bedauern, dass - infolge des großen Einflusses, den Marshall ausübte – viele Nationalökonomien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Menschen in ihren Kapitaldefinitionen nicht berücksichtigten (vgl. Hüfner, 1970, S.16).

Irving Fisher ließ in seinen Veröffentlichungen eine eher ambivalente Haltung in der Frage erkennen, ob die vom Menschen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten als Kapital zu bewerten seien oder nicht. Ähnlich wie sein Zeitgenosse Marshall bezog er hier auch nie eindeutig Position. Die Differenzierung zwischen Kapital im engeren und im weiteren Sinn führte zu der Feststellung: „Als Kapital ist der Mensch nur im weiten Sinn zu verstehen“ (Fisher, 1965, S.51). Für Fisher, der sich auch intensiv mit dem Unterschied zwischen dem Zustand der Sklaverei und der Freiheit beschäftigte, wobei für ihn Probleme der Bewertung im Mittelpunkt standen, galt der Mensch letztlich doch als Kapitalgut. Er verwies auf Schwierigkeiten, die auftraten, wenn der Mensch nicht in den Kapitalbegriff einbezogen wird. Das hielt ihn jedoch in späteren Veröffentlichungen nicht davon ab, den Menschen aus den Kapitaldefinitionen herauszunehmen und dieses auf Bewertungsprobleme zurückzuführen (vgl. a.a.O., S.5 f.).

Humankapital nimmt aus ökonomischer Sicht eine Sonderstellung ein, da es einerseits theoretisch nichtvermehrbares Sachkapital darstellt und andererseits aufgrund seines Entstehungsprozesses aus Humanpotenzialen und Bildung sowie der Möglichkeit, es durch Intensivierung von Bildung zu vermehren von dem makroökonomischen Kapitalbegriff abweicht (vgl. BPB, 2002, S.2). Diese Zwitterstellung nahmen auch Schultz und wahrscheinlich auch Becker mit ihren Veröffentlichungen der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts ein. Sie vertraten einen theoretischen Ansatz, der als erweiterte Humankapitaltheorie bezeichnet wurde und Grundlage der entstehenden Bildungsökonomie war (vgl. Ammermüller; Dohmen, 2004, S.8). Laut dieser Humankapitaltheorie kann die Investition in die Bildung eines Arbeiters mit derjenigen in Sachkapital verglichen werden, da die Erwirtschaftung einer Bildungsrendite Ressourcen wie Zeit und Ausbildungskosten erfordert und die Produktivität des Arbeiters durch höhere Effizienz seiner Tätigkeit steigert (vgl. a.a.O., S.8).

Moderne wachstumstheoretische Ansätze implizieren einen wesentlichen Einfluss des Humankapitals auf die Wachstumsrate des Sozialprodukts und sie legen daher Handlungsstrategien nahe, die zur Bildung von Humankapital führen (vgl. BPB, 2004, S.4). Neuere Modelle der Humankapitaltheorie

aus den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts schließen die Akkumulation von Humankapital ein. Insbesondere aus der Sicht von Romer unterstreicht die Gleichstellung des Faktors Humankapital mit den klassischen Faktoren Kapital und Arbeit die Bedeutung von Bildung für das Wirtschaftswachstum eines Landes. Ein hohes Bildungsniveau der Bevölkerung ist demzufolge Prämisse für hohes und anhaltendes volkswirtschaftliches Wachstum (vgl. a.a.O., S.9). Die Wachstumstheorie sieht laut Romer in der Bildung oder besser in dem durch Bildung generierten Humankapital die Triebfeder der wirtschaftlichen Dynamik. Damit zeigen sich signifikante Schnittmengen zwischen Humankapital- und Wachstumstheorie (vgl. Straubhaar, 2004, S.2).

Nach dem Verständnis der Humankapitaltheorie entscheiden sich rational denkende Individuen in Kenntnis der Wirkmechanismen für die Aufnahme einer bestimmten Ausbildung, solange die Bildungsrendite, also das Verhältnis des bildungsbedingt höheren Einkommens zu den Aufwendungen für diese Bildungsinvestition, über jener alternativer Handlungsstrategien liegt. Anders ausgedrückt heißt das, dass ein Individuum nach dem einzelwirtschaftlichen Optimierungskalkül solange in Humankapital investiert, bis die Grenzkosten der Investitionstätigkeit dem Gegenwartswert der sich daraus ergebenden Grenzerträge entsprechen (vgl. Farhauer, 2002, S.5).

Daraus folgt für Unternehmen, die ausschließlich an Gewinnmaximierung interessiert sind, dass es nicht rational ist, in Weiterbildung der Mitarbeiter zu investieren, wenn das daraus resultierende Humanvermögen aufgrund seiner allgemeinen Mobilität auch von anderen Unternehmen genutzt werden kann, wenn ein wechselwilliger Mitarbeiter damit dort mehr Lohn erzielen kann (vgl. a.a.O., S.4).

2.1.2 Die Weiterentwicklung des Humankapitalkonzepts

Im Gegensatz zu dieser stark von materiellen Kausalitäten geprägten theoretischen Sicht gehen erweiterte Theorien, die von soziologischen Ansätzen geprägt sind, von anderen Entscheidungskriterien aus. Dabei wird der Entscheidungsprozess sowohl von einer ungefähren Einschätzung der finanziellen Erträge, als auch von weiteren potentiellen persönlichen Nutzen, wie gute Arbeitsbedingungen, angenehmes Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten, Status und Prestige eines nur durch eine bestimmte Ausbildung zu erreichenden Arbeitsplatzes bestimmt (vgl. a.a.O., S.13).

Definitionen von Kapital im engeren ökonomischen Sinne von Adam Smith über Karl Marx, Alfred Marshall bis zu Theodore W. Schultz sind in der Vielfalt ihrer Interpretationsmöglichkeiten über die Vorstellung der Nichtver-

mehrfach menschlicher Potenziale nur unwesentlich hinausgegangen. Die Einbeziehung des Terminus Sozialkapital in neueren wirtschaftstheoretischen Betrachtungen stellt dagegen eine Weiterentwicklung des Humankapitalkonzepts dar, da sie die Beziehungen zwischen den Akteuren als bedeutend für die Entwicklung von Humankapital wertet (vgl. a.a.O., S.3).

Der Soziologe Pierre Bourdieu, der den Begriff Humankapital selbst nicht benutzt, differenziert in seinem Kapitalbegriff zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Nur das Individuum verfügt über humankapitalistische Produktionsmittel. Beziehungen zwischen Individuen können daher nur von der Kategorie Sozialkapital erfasst werden (vgl. Häfliger, 2000, S.1).

Das laut Bourdieu im Individuum inkorporierte Kulturkapital, eine von drei Untergruppen des sozialen Kapitals, zeigt große Schnittmengen mit der Kategorie Humankapital, da es die Bedeutung der im Bildungsprozess erzielten akkumulierten Arbeit betont (vgl. Bourdieu, 1983, S.183). Bourdieu weist dem ökonomischen Kapital eine Schlüsselstellung zu, da er davon ausgeht, dass soziales und kulturelles Kapital durch Aufwendung von ökonomischem Kapital erworben werden können. Übertragen auf die Entwicklung von Humankapital (Bourdieu verwendet den Begriff inkorporiertes Kulturkapital) würde dieses die These stützen, Humankapital könne durch den Einsatz von ökonomischem Kapital in Form von Investitionen in Bildung gefördert werden (vgl. BPB, 2002, S.1).

Die moderne, von Romer geformte Humankapitaltheorie kann als theoretisches Fundament der wissensgeprägten Dienstleistungswirtschaft gewertet werden. Ihr Grundgedanke ist die Erforschung der Wirkung von Bildungsinvestitionen auf ökonomische aber auch auf gesellschaftliche Prozesse (vgl. Häfliger, 2000, S.3). Durch die Einbeziehung der Bildungsthematik entsteht ein Forschungsterrain, auf dem sich ökonomische und erziehungswissenschaftliche Forschungsinteressen begegnen und im Idealfall gegenseitig anregen können.

2.2 Messung und monetäre Bewertung von Humankapital

Neben Vertretern einer rein deskriptiven Betrachtung des volkswirtschaftlichen Terminus Humankapital standen teilweise zeitgleich jene Nationalökonomien, deren Interessen eher finanzwirtschaftlicher Natur waren. Es sind bereits aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Versuche bekannt, den Wert des vom einzelnen Menschen verkörperten Humankapitals für die Nationalökonomie zu schätzen und zu bewerten (vgl. Aschoff, 1978, S.26).

Als Erster war daran Sir William Petty beteiligt, der in seinem Hauptwerk „Political Arithmetic“ bereits 100 Jahre vor Adam Smith versuchte, den monetären Wert des Humankapitalbestandes einer Nation zu berechnen und aus seinen Ergebnissen wirtschaftspolitische Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Petty, 1899, S.265).

Petty ging von der Annahme aus, dass menschliche Arbeit die Verzinsung des Humankapitals darstellt, sah in dem Produktionsfaktor Arbeit die Quelle des nationalen Wohlstands und nannte ihn: „Father and active principle of wealth“ (Hull, 1986, S.68). Er hielt die bestehenden Methoden der Besteuerung für ungerecht, weil das Gleichheitsprinzip für ihn solange nicht verwirklicht war, wie der tatsächliche Wert einer Volkswirtschaft unbekannt war (vgl. a.a.O., S.104).

Neben der Bewertung der Wirtschaftskraft eines Landes ging es Petty auch um die ökonomischen Wirkungen der relevanten Bereiche Auswanderung sowie Auswirkung von Kriegen und Seuchen. In England führten sowohl Migration als auch starke menschliche Verluste in kriegerischen Auseinandersetzungen zu Defiziten im volkswirtschaftlichen Humanvermögen, das von Petty als nationalökonomisches Humankapital bezeichnet wurde (vgl. a.a.O., S.505 ff.).

Da statistische Unterlagen zur Ermittlung der Arbeitseinkommen nicht zur Verfügung standen, bediente Petty sich eines sehr einfachen empirischen Ansatzes, wobei er die Arbeitseinkommen als Restgröße schätzte. Zur Berechnung ging er von einem britischen Volkseinkommen von 40 Millionen Pfund aus. Da sich die Einkünfte aus Kapital und Boden nachweislich auf 15 Millionen Pfund beliefen, wurde die Restgröße von 25 Millionen Pfund dem Faktor Arbeit zugerechnet. Daraus schloss er, dass bei einem Zinssatz von sechs Prozent und einem Einkommen aus Arbeit in Höhe von 25 Millionen Pfund das Humankapital einen Wert von 417 Millionen Pfund hatte. Der Zinssatz ergab sich aus der Verzinsung des Vermögens von Kapital und Boden, das 250 Millionen Pfund betrug. Demnach hatte England bei einer Bevölkerung von sechs Millionen einen durchschnittlichen Humankapitalwert von 69 Pfund vorzuweisen (vgl. a.a.O., S.108 f.).

Petty gehört mit diesen Gedanken und Berechnungen sicherlich zu den wichtigsten Vorläufern der klassischen Schule und muss ohne Zweifel als Pionier auf dem Gebiet der Messung von volkswirtschaftlichem Humanvermögen bezeichnet werden. Er war, soweit bekannt, der erste, der sich darum bemühte, den Humankapitalstock eines Landes zu quantifizieren (vgl. Hufner, 1970, S. 17).

Auch William Farr sah als Hauptvertreter der bewertungsbezogenen Ansätze der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts finanzwissenschaftliche Motive

im Vordergrund seines Interesses für die Bewertung des Humankapitals auf der Grundlage erster ausführlicher Berechnungen. Die Berechnung des Humankapitalwertes erfolgte, indem Farr den Wert zukünftiger Einkünfte auf den Zeitpunkt des Eintritts in das Berufsleben diskontierte, wobei er auch die Sterbewahrscheinlichkeit in den verschiedenen Altersstufen berücksichtigte und vom Ertragswert sämtliche Kosten, wie die Ausgaben für den täglichen Bedarf, aber auch die Bildungsausgaben abzog (vgl. Hüfner, 1970, S.17 f.) Farr nahm an, dass die Lebenskosten während der Kindheit ansteigen, bis der Punkt erreicht wird, an dem Erträge in Form von Löhnen oder Gehältern fließen: „Der gegenwärtige Wert der wahrscheinlich zukünftigen Einkünfte einer Person, minus der notwendigen Ausgaben, um diese Einkünfte zu erhalten, ist der gegenwärtige Wert der Dienstleistungen dieser Person“ (Farr, 1975, S.532).

Die Berechnungsmethoden von Farr sind insbesondere deshalb erwähnenswert, weil sie bis zum Zweiten Weltkrieg die Grundlage für alle weiteren Berechnungen des volkswirtschaftlichen Humankapitals bildeten. Die von ihm verwendete Kapitalwertmethode und die Schätzverfahren anhand von Sterbetafeln stimmten mit der theoretischen Vorstellung überein, dass der Mensch seinen Wert durch Investitionen in sein Humankapital erhöhen könnte. Es liegt also ebenso wie bei den Investitionen in Realkapital ein ökonomisches Kalkül zugrunde.

2.2.1 Bewertungsverfahren nach Kosten und Ertragswert

Aus versicherungstechnischen Gründen haben in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verschiedene Wissenschaftler der „Deutschen Schule“ versucht, ausführliche Berechnungen über den Wert des Menschen durchzuführen.

Will man eine Person versichern, so ist es im Versicherungsfall unvermeidbar, den Wert des Menschen in Geld abzuschätzen oder zu berechnen, auch wenn dieses Bestreben auf Ablehnung stößt, weil es dem natürlichen Gefühl widerspricht, den Menschen oder Teile von ihm in monetären Größen auszudrücken (vgl. Pfahler, 2000, S. 25) Bei der Einschätzung durch eine Versicherungsgesellschaft geht es ohnehin nicht um den Wert des Menschen, sondern um den seiner Arbeitskraft, die dort als Humankapital verstanden wird.

Eine der ersten Berechnungen zur Ermittlung versicherungsfähigen Humankapitals wurde von Theodor Wittstein 1867 durchgeführt. Zunächst beklagt er in kritischen Bemerkungen, dass Adam Smith in seiner Lehre die Bedeutung des Humankapitals des Individuums nicht ausreichend gewür-

digt hat: „Einer der erheblichsten Vorwürfe, welchen man dem berühmten Begründer der heutigen Nationalökonomie machen kann, besteht in der Vernachlässigung, die er dem geistigen Werthe des Menschen hat zutheil werden lassen. Nicht etwa als ob der geistige Werth des Menschen in jenem Systeme überall keinen Platz gefunden hätte oder nicht richtig aufgefasst worden wäre; aber wo Adam Smith diesen Punkt berührt, da geschieht es in so untergeordneter Weise und so völlig nebensächlich, dass daraus irgendwelche Folgerungen für das System der Wissenschaft sich überall nicht ergeben“ (Wittstein, 1867, S.49).

Wittstein definierte zwei für ihn relevante Werte zur Erfassung des Humankapitals eines Individuums. Die Berechnung des für Wittstein besonders wichtigen Kostenwerts besteht in der Addition von Lebenshaltungskosten einerseits und Bildungskosten andererseits: „Der Mensch repräsentiert durch dasjenige, was er in der Periode seiner Erziehung sowohl an körperlichen als auch an geistigen Fähigkeiten sich erworben hat, eine Summe von angesammelter Arbeit, das ist ein Capital, welches er nach Vollendung seiner Erziehung productiv zu verwerthen im Stande ist und bei ordentlichem Gange der Dinge wirklich verwerthet“ (a.a.O., S.49).

Dem Kostenwert stellt Wittstein dann den Ertragswert gegenüber, den der Mensch nach Eintritt in das Berufsleben durch das erzielte Einkommen erreicht. Der Ertragswert sollte mindestens den Kostenwert decken, wird idealerweise jedoch über diesen hinausgehen. Zum Zeitpunkt des Berufseintritts sind nach Wittstein der Kostenwert und der Ertragswert gleich. Nur wenn der Ertragswert den Kostenwert übersteigt, kann der Betreffende zur Erziehung und Ausbildung der nächsten Generation beitragen und auf diese Weise wiedergutmachen, was die vorangegangene Generation für seinen Bildungsprozess getan hat (vgl. a.a.O., S. 50 f.).

R. Lüdtkke näherte sich dem Thema 1867 ebenfalls aus versicherungstechnischer Sicht und unterschied wie Wittstein in Kosten- und Ertragswert eines Menschen. Bei ihm entsprach der Kostenwert, den er auch den volkswirtschaftlichen Geldwert des Menschen nannte, den von diesem verursachten Erziehungs- und Bildungskosten. Der dem Versicherungswert entsprechende Ertragswert ergab sich aus dem Barwert des durchschnittlich zukünftig zu erarbeitenden Lebensnettoeinkommens. Lüdtkke definierte den volkswirtschaftlichen Geldwert eines Menschen als einen Teil des Nationalvermögens, den das Individuum während des Durchlaufens seiner formalen Bildungsprozesse in Höhe der gesamten Bildungskosten repräsentiert.

Einerseits wurde dem Einzelnen zugestanden, aus dem ihm anvertrauten und durch staatliche Bildungsmaßnahmen erreichten Humankapital den höchstmöglichen Nutzen zu ziehen, andererseits sprach Lüdtkke von einer sogenannten Erziehungsschuld des Individuums, die der Mensch entweder in bar oder durch die Erziehung eigener Kinder zu begleichen habe, wenn

es ihm nicht gelänge, diese in der Periode zwischen Berufseintritt und dem Ruhestand zu tilgen. Zum Ende des Berufslebens ist dann der volkswirtschaftliche Geldwert aufgezehrt (vgl. Lüdtkke, 1873, S.473 f.).

Als dritter Vertreter dieser Periode, der schon 1866 ähnliche Berechnungen wie Wittstein und Lüdtkke durchführte und beschrieb, ist Ernst Engel zu nennen. Er schloss sich Lüdtkke 1883 bezüglich der Verpflichtung für die kommende Generation und deren Ausbildung inhaltlich an, was zu folgender nationalökonomischen Quintessenz führte: „Die wirtschaftliche Erhaltung eines Volkes ist darauf gegründet, dass jede Generation das auf sie aufgewendete Erziehungs- und Bildungscapital voll und mit Zinsen zurückzahle, welches dadurch geschieht, dass sie selbst eine neue Generation aufzieht“ (Engel, 1883, S.67).

Engel stellte die These auf, dass jeder Mensch drei Perioden durchlebt, und zwar zwei unproduktive, nämlich die Jugend und das Alter sowie eine produktive, die Arbeitsperiode. Während dieser Zeit hat der einzelne Mensch Sorge zu tragen, dass sein Einkommen die Erziehungs- und Bildungskosten der Jugendzeit, die Lebenshaltungskosten der Arbeitsperiode und die Auslagen während der Altersphase abdeckt. Das Einkommen muss um so größer sein, je intensiver und länger der Bildungsprozess dauert (vgl. Pfahler, 2000, S.28)

Es war ebenfalls Engel, der beabsichtigte ein Ertragswertverfahren für die Ermittlung des Humankapitals anzuwenden. Er zog dazu zunächst Daten zur Einkommensteuerveranlagung heran, wegen fehlender theoretischer Grundlagen und eines ohnehin bei ihm vorhandenen Missbehagens gegenüber der Ertragswertmethode verschob er weitere Untersuchungen dazu auf einen späteren Zeitpunkt, an dem er in einem weiteren Band seiner Veröffentlichungen diese Thematik wieder aufgreifen wollte. Aus dem geplanten zweiten Band wurde jedoch nichts. Zwar hatte er keine Probleme bei der Ermittlung seiner Kostenwerte wegen der empirisch leicht zu ermittelnden Verbrauchswerte, er sah jedoch große Schwierigkeiten bei der Anwendung der Ertragswertmethode, wenn er sich vorstellte, beispielsweise die Ertragswerte eines Goethe, Newton oder Benjamin Franklin zu bestimmen (vgl. Engel, 1883, S.35 ff.).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Methoden zur Berechnung des Humankapitals bei Wittstein, Lüdtkke und Engel sich auffällig ähneln. Das Bestreben, eine Bewertungsmethode zu finden, die eine objektive Einschätzung des Humankapitals ermöglicht, verstellte den Blick für eine kritische Hinterfragung der Kostenwertmethode. Keiner der drei Wissenschaftler fand einen gesicherten Zusammenhang zwischen den individuell aufgewandten Erziehungskosten und dem Wert des Menschen (vgl. Pfahler, 2000, S.29).

2.2.2 Schätzungen von volkswirtschaftlichem Humanvermögen

Eine andere Gruppe von Wissenschaftlern versuchte die Wirtschaftskraft bzw. den Entwicklungsstand einer bestimmten Volkswirtschaft mit Hilfe der Humankapitalberechnung darzustellen, u. a. auch, um Ländervergleiche vornehmen zu können. Abgesehen von John S. Nicholson, der bereits im 19. Jahrhundert Schätzungen zum Wert des Humankapitals vornahm, indem er ohne großen Erfolg den Teil des Sozialproduktes, der auf den Einsatz „lebenden Kapitals“ zurückzuführen war, kapitalisierte, war A. Barriol der erste, der die Bedeutung des Humankapitals für die Entwicklung einer Volkswirtschaft vermutete. Bei ihm stand der soziale Wert des Menschen, also der Wert des Einzelwesens für die Gesellschaft im Zentrum der Analyse. Im Jahre 1911 ermittelte er den Wert des einzelnen Menschen für die Gemeinschaft, ausgedrückt in der Summe der Ausgaben dieses Individuums. Er ging dabei davon aus, dass der Konsum während des gesamten Lebens dem des Einkommens in der gleichen Zeit entspricht.

Barriol berechnete beispielsweise die Sozialwerte für einen Arbeiter und einen Ingenieur auf der Grundlage ihres Lebenskonsums. Mit dem Berufseintritt beginnt der Mensch danach Geld zu verdienen und Ausgaben zu tätigen. Die Summe der möglichen Ausgaben steigt bis zu einem bestimmten Alter an, bleibt dann für eine Weile konstant und sinkt schließlich bis zum Ruhestand. Im Anschluss daran werden die Ausgaben aus den Ersparnissen gedeckt. Bildungskosten berücksichtigte Barriol in seinen Berechnungen nicht (vgl. Pfahler, 2000, S.32). Die Zusammensetzung der Bevölkerung nach Alter und Geschlecht war Grundlage bei der Ermittlung des Sozialwerts einer Volkswirtschaft. Da Barriol davon ausging, dass nur etwa die Hälfte der Frauen berufstätig war und dabei durchschnittlich nur etwa die Hälfte der männlichen Einkommen erzielte, nahm er an, dass der Sozialwert einer Frau nur ein Viertel von dem eines Mannes betrug. Aus den so ermittelten Grundlagen berechnete er dann sowohl den durchschnittlichen Sozialwert eines einzelnen Menschen, als auch den der gesamten Volkswirtschaft. Im Vergleich verschiedener Länder stellte er fest, dass die Durchschnittswerte des Einzelmenschen bezeichnend für die wirtschaftliche Entwicklung der betrachteten Länder waren (vgl. a.a.O., S.33).

Friedrich Zahn, der sich Anfang der dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts in seinen Gedanken stark an Engel anlehnte, sah in Kostenwert und Ertragswert etwas grundsätzlich Verschiedenes und hielt es daher auch für überflüssig, über den Unterschied zwischen diesen beiden Termini zu streiten. Er vertrat die Auffassung, Kostenwert und Ertragswert verhalten sich zueinander wie die Herstellungskosten einer Ware zu deren effektiv am Markt zu erzielenden Verkaufspreisen (vgl. Zahn, 1934, S.265 ff.). Zahn veröffentlichte Anfang der dreißiger Jahre diverse Artikel in Fachzeitschriften, denen keine eigenen detaillierten Berechnungen zugrunde lagen. Er

differenzierte darin in einen quantitativ nicht messbaren ideellen, geistigen und sittlichen Wert, den er als Kulturwert bezeichnete, und den materiellen Wert des Menschen, der seiner Ansicht nach folgendermaßen zu beschreiben war: „Es ist der Wirtschaftswert seiner Arbeitskraft, in der modernen Geldwirtschaft also der Geldwert seiner Arbeitskraft“ (a.a.O., S.266). Diese Sichtweise, verbrämt mit Begriffen wie z.B. Volksbiologie fand dann auch umgehend für politische Zwecke Verwendung. Es ist nicht verwunderlich, dass sich die Nationalsozialisten der Humankapitaltheorie bedienten, um eine bestimmte Bevölkerungs- und Rassenpolitik zu rechtfertigen, so dass dieses Humankapitalkonzept in seinen vagen Ausprägungen für inhumane politische Zwecke missbraucht werden konnte (vgl. Hüfner, 1970, S.29).

Die Autoren Edward A. Woods und Clarence B. Metzger entwickelten zur gleichen Zeit in den Vereinigten Staaten mit Hilfe von fünf verschiedenen Berechnungsmethoden Schätzungen zum Humanvermögen der USA. Ihre auch stark von gesundheitspolitischen Ratschlägen und versicherungswirtschaftlichem Kalkül durchsetzten Publikationen orientierten sich an traditionellen Vorgehensweisen. Sie vertraten beispielsweise die Ansicht, dass zur Erzeugung von Sachkapital eine bestimmte Menge und Qualität an Humankapital vorhanden sein muss. Das heißt, dass letztlich die Entstehung von Sachkapital auf das Vorhandensein von Humankapital zurückgeht (vgl. Pfahler, 2000, S.34). Aufgrund des Vergleichs der Resultate bisheriger Messmethoden anderer Humankapitalforscher als Grundlage und der Berechnung des Wertes des Humankapitals auf Basis aktueller Daten mit den Ergebnissen ihrer eigenen Messverfahren, kamen Woods und Metzger zu dem Ergebnis, dass Humankapital das wichtigste Vermögen eines Landes darstellt (vgl. Woods/Metzger, 1927, S.101 ff.).

Die Entwicklung des Begriffes Humankapital über mehrere Jahrhunderte bis zum zweiten Weltkrieg, also über jene Phase, die hier nunmehr abschließend bearbeitet wurde, steht im Zeichen zweier Methoden zur Wertermittlung menschlicher Arbeit, einmal der Kostenwertmethode und zum anderen der Ertragswertmethode. Die Kostenwertmethode ermittelt die Produktionskosten des Humankapitals. Dieser Ansatz stößt jedoch in den meisten Fällen auf Schwierigkeiten, da die Autoren erkennen, dass zwischen den Produktionskosten respektive den Ausbildungskosten und dem ökonomischen Wert eines Kapitalgutes kein eindeutiger Zusammenhang besteht. Es ist zumindest zweifelhaft, allein von den Kosten der Ausbildung eines Menschen auf dessen späteren ökonomischen Erfolg zu schließen. Die Ertragswertmethode verfolgt den Gedanken, den Wert des Humankapitals zu berechnen, indem die Leistungsfähigkeit definiert wird, die erforderlich ist um ein bestimmtes Einkommen zu erwirtschaften und sie ist daher eher geeignet den Wert des Humankapitals zu messen (vgl. Pfahler, 2000, S.43)

Insgesamt ist erkannt worden, dass Investitionen in das Humankapital die Produktivität des Faktors Arbeit erhöhen (vgl. a.a.O., S.42). Manche Ökonomen waren bestrebt, den Wert des Menschen insgesamt zu ermitteln, andere waren nur an seiner Qualifikation interessiert, weil nur sie wertbestimmend sei. An sich ist diese Unterscheidung jedoch unwichtig, denn die Qualifikation ist untrennbar mit dem Menschen verbunden, so dass beide Elemente zum Humankapitalbegriff zusammengefasst werden können (vgl. Schultz, 1961, S.571)

2.3 Bewertung unter Einbeziehung von Bildungsinvestitionen

Die Motivation, menschliche Arbeit zu bewerten und in einen Begriff wie Humankapital zu fassen, entsprang unterschiedlichen gesellschaftlichen und beruflichen Hintergründen. Einige Autoren führten ihre Untersuchungen in erster Linie aus steuerpolitischen Gründen durch, andere suchten nach dem wahren Wert des Menschen aus der Sicht der Versicherungswirtschaft und eine dritte Gruppe versuchte das Verhältnis von Humankapital zu Sachkapital als Indikator des Volkswohlstandes zu ermitteln (vgl. Hüfner 1970, S.26) Das Wohl des Menschen als zentralem Faktor der Arbeitswelt und auch der Geschäftserfolg einzelner Unternehmen spielten bei allen Autoren eine untergeordnete oder gar keine Rolle.

Daran änderte sich auch zunächst nichts, als sich nach dem Zweiten Weltkrieg - einer Renaissance gleich - die Wiederentdeckung des Humankapitalkonzepts in den USA vollzog. Die Gründe waren vielmehr im gesellschaftlichen Umfeld der Wissenschaftler zu finden, die den Begriff Humankapital aufnahmen und in ihre Arbeiten einbanden. Das „soziale Klima“ sowohl auf innenpolitischer, wie auf weltpolitischer Ebene trug, wie Hüfner meint, ganz wesentlich zu dieser Entwicklung bei: „Dieser Beschreibung liegt die Annahme zugrunde, dass die Existenz bestimmter theoretischer Ansätze in den Sozialwissenschaften per se nicht ausreicht, um ihnen eine gesellschaftspolitische Relevanz zu verleihen“ (a.a.O., S.30).

Er sieht drei Gründe für das Interesse an Berechnungen zur Höhe oder an den Einflussgrößen des Humankapitals. Erstens ist dieses der Einfluss des Wettrüstens in den fünfziger Jahren, begleitet von Ereignissen wie dem Korea-Krieg und der Blockade Berlins. Der sogenannte „Sputnik-Schock“, der einen Vorsprung der Sowjetunion in der Weltraumtechnologie signalisierte, führte in den USA zu vermehrten Anstrengungen im Bildungsbereich, speziell im Hochschulwesen und in der Förderung von F&E. Der zweite Grund war die gestiegene Nachfrage nach Bildungsressourcen aufgrund der prosperierenden Wirtschaft in den Industrienationen der sogenannten „westlichen Welt“, verbunden mit hohen Wachstumsraten. Drittens

ist auch der Entwicklungsprozess der Dritten Welt zu nennen, wo Bildungsinvestitionen im Rahmen der Entwicklungshilfe nach dem Zerfall der alten Kolonialreiche die dortige Herrschaftspolitik ablösten.

Der Beginn der Renaissance des Humankapitalkonzepts kann auf die Arbeiten des US-Ökonomen Theodore W. Schultz zurückgeführt werden (vgl. a.a.O., S.311 ff). Im Jahre 1961 beschrieb er Bildung nicht als Konsumgut sondern als eine Investition zum Erwerb von Humankapital, welches vergleichbar mit Sachkapital ist (vgl. Ammermüller; Dohmen, 2004, S.7). Diese Einbeziehung in die volkswirtschaftliche Theorie hinderte ihn nicht, sich zur Relevanz des immateriellen Kapitals im Verlauf der sechziger und siebziger Jahre eher noch vorsichtig und zurückhaltend zu äußern. Dagegen klingen seine Thesen 1986 überzeugt. Er stellt fest, dass der Besitz von Humankapital wichtiger ist als der von materiellem Kapital und fordert die in der Wirtschaft handelnden auf, in Menschen zu investieren, denn nur dann könne sich eine Volkswirtschaft weiterentwickeln. In seiner Auseinandersetzung bezüglich der veränderten Wertigkeit der volkswirtschaftlichen Produktionsfaktoren spricht er sich entschieden gegen eine Überbewertung des Faktors Boden aus (vgl. a.a.O., S.8). In Zeiten erkennbar schwindender Energievorräte und sinkender Bedeutung traditioneller Industrieproduktion erkennt er die Chance, Quantität über Bildung durch Qualität zu substituieren: „Lehrt uns doch die Geschichte in erster Linie, dass wir Ressourcen durch Fortschritte im Wissen zu vermehren vermögen“ (Schultz, 1986, S.7).

Zusammen mit Schultz muss Gary S. Becker als Vertreter der „Nachkriegsschule“ in den USA genannt werden. Das berufliche Humankapital wird in der von Marshall begründeten und von Becker fortgeführten Tradition in generelle und spezifische Qualifikationen differenziert (Robbers, 1993, S.10). Fraglich bleibt dabei, inwieweit eine solche Differenzierung empirisch nachvollziehbar ist, denn sie vernachlässigt insbesondere berufs- oder branchenspezifische Qualifikationen und suggeriert, dass für generelles und spezifisches Humankapital unabhängige Investitionsentscheidungen möglich seien (vgl. Robbers, 1993, S.10). Becker versucht in seinen Arbeiten nach Input-Output Gesichtspunkten vorzugehen. Im Gegensatz zu Schultz stehen bei ihm stärker die Erträge, ausgedrückt in Geldwerten, als eine Verbesserung der Bevölkerungsqualität im Vordergrund. Alle Investitionen in Humankapital sollten nach Becker Fertigkeiten, Wissen und Gesundheit verbessern und damit die Geldeinkommen erhöhen (vgl. Becker, 1975, S.9). Becker wird in der Literatur zwar zusammen mit Schultz als Wissenschaftler gewürdigt, der das Konzept des Humankapitals aus volkswirtschaftlicher Sicht bearbeitet, es entsteht jedoch der Eindruck, dass eine präzise Trennung zu einem eher betriebswirtschaftlichen Blickwinkel nicht mehr zu erkennen ist. Becker steht jedoch – wie Schultz – als Vertreter der „modernen Volkswirtschaftslehre“, die Anfang der sechziger Jahre begonnen hat, Wertansätze für den einzelnen Menschen und das durch alle Mit-

glieder einer Volkswirtschaft verkörperte Kapital zu errechnen und die Resultate als „Human Capital“ zu definieren.

Während der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts und insbesondere ab 1980 gab es einen starken Anstieg des Interesses an betriebswirtschaftlich motivierten Messmethoden, wie dem „Human Resource Accounting“ auch außerhalb der USA. Die Konzepte beruhen auf der Prämisse, dass Ausgaben für Bildung und Weiterbildung im Unternehmen Investitionen darstellen. Wenn die Investitionssumme dem Nutzenpotenzial entspricht, muss der Nutzen auch tatsächlich bei der Inanspruchnahme der „Human Resources“ entstehen. Diese quasi als Personalkosten mit Investitionscharakter zu bezeichnenden Aufwendungen werden von sogenannten aufwandsgleichen Personalkosten (Löhne und Gehälter) unterschieden. Letztere werden über die Gewinn- und Verlustrechnung verbucht, erstere unter Anwendung bestimmter Bewertungsmaßstäbe in die Bilanz gestellt (vgl. Würtele 1993, S.278).

Betriebswirtschaftliche Ansätze zur besseren Bestimmung, laufenden Erfassung und Bewertung der menschlichen Arbeitskraft sind vorhanden. Eine Möglichkeit, das Humanvermögen eines Unternehmens zu erfassen, wird in der Einrichtung und Führung von Personalinvestitionskonten gesehen (vgl. Becker, 1999, S.378). Für jeden Mitarbeiter wird mit Eintritt in das Unternehmen ein Konto eröffnet. Die Soll-Seite nimmt als Anfangsbestand die Beschaffungskosten auf. Weiter werden alle Kosten der Einarbeitung, Weiterbildung, Personalentwicklung und –betreuung im Soll gebucht. Die Haben-Seite nimmt die Veränderungen – die Wertminderungen des Mitarbeiters – auf (vgl. a.a.O., S.378). Ferner werden die Abschreibungen des Gesamtnutzungswertes, die Entwertung geleisteter Personalförderung und der Schlussbestand im Haben gebucht. Die Mitarbeiterkonten können als Humankapitalkonten und damit als Unterkonten geführt und deren Saldo in ein Sammelkonto „Humanvermögen“ eingestellt werden (vgl. a.a.O., S.379).

Nach den Normen des deutschen Handelsrechts gilt für die buchhalterische und bilanzielle Behandlung nach wie vor das Aktivierungsverbot nach § 248 Abs. 2 HGB. Für immaterielle Vermögensgegenstände des Anlagevermögens, die nicht entgeltlich erworben wurden, darf daher ein Aktivposten nicht angesetzt werden, was aus der Sicht kapitalintensiver Industrieunternehmen nachzuvollziehen ist, denn in einem Stahlwerk spielte beispielsweise besonders in der Vergangenheit die Qualifikation eines Produktionsmitarbeiters verglichen mit Gebäuden, Anlagen, Maschinen, Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen nur eine untergeordnete Rolle (vgl. a.a.O., S.382).

Der Dienstleistungsanteil reifer Volkswirtschaften steigt jedoch mit großer Geschwindigkeit. Vertreter aussagefähiger Humanvermögensrechnungen beklagen, dass dieser Entwicklung nicht ausreichend Rechnung getragen

wird. Noch immer kann die Ressource „Arbeitskraft“ im jetzigen Bilanzierungssystem nicht aktiviert werden. Intensive Kosten, etwa für Anwerbung, Auswahl, Einstellung, Einarbeitung, Aus- und Weiterbildung von Personal werden statt dessen als Aufwand verrechnet (vgl. a.a.O., S.382) Eine Humanvermögensrechnung würde den Fokus der Qualifikationsbetrachtung von der Entstehungsseite somit auf die Verwendungsseite verlagern.

Da die Verwertungsdauer einmal erworbener Qualifikationen gerade in innovativen Dienstleistungsbranchen besonders stark schrumpft, würde eine Humanvermögensrechnung den tatsächlichen Unternehmenswert dort wesentlich deutlicher darstellen als es die traditionelle Rechnungslegung vermag. Die Umsetzung möglicher Systeme zur Erfassung des Humanvermögens im Rahmen eines umfassenden Personalcontrollings ist bisher nicht vollständig gelungen. Insbesondere die Erfassung des Bildungsnutzens im Vergleich zu den Bildungsinvestitionen verlangt Bewertungskriterien, die subjektive Sichtweisen minimieren (vgl. a.a.O., S.399). Hier sind Konfliktfelder auch für Auseinandersetzungen zwischen Arbeitnehmern und den die Unternehmensinteressen vertretenden Personalcontrollern zu finden.

Die Messung und monetäre Bewertung von Humankapital wird aufgrund der Gesetzeslage zur Erfassung und Bilanzierung nicht ohne Probleme in deutschen Unternehmen eingeführt werden können. In den USA ist die Entwicklung zur Erfassung der Humanvermögenswerte weiter fortgeschritten und dort wird der Humanvermögenswert auch bereits teilweise als Basis zur Berechnung der Entlohnung herangezogen (vgl. a.a.O., S.384-385). Eine tiefergehende Darstellung der Gesamtproblematik zur Humanvermögensrechnung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich möchte daher und auch angesichts der Tatsache, dass weite Bereiche der Würdigung menschlicher Kreativität in den mir bekannten Konzepten zur Erfassung des Humanvermögens unbeachtet bleiben, an dieser Stelle auf eine Vertiefung dieses Themas verzichten.

2.3.1 Korrelation zwischen Humankapital und Ausbildungskosten

Während in der bisher in dieser Arbeit dokumentierten historischen Entwicklung des Begriffes Humankapital Bildungsausgaben nur in wenigen Fällen zumindest als Kostenelement auftraten, sah John R. Walsh zu Beginn der dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts in der Ausbildung, und zwar nur in der für die berufliche Karriere eines Menschen erbrachten, einen relevanten Faktor von großer Bedeutung. Da er davon ausging, dass im Falle des Besuches weiterführender Bildungseinrichtungen nach dem Schulpflichtalter die größeren finanziellen Belastungen von den Eltern und ihren Kindern getragen werden, beschränkte er seine Kostenanalyse auf

die Weiterbildungsphase nach Schulabschluss. Er diskutierte bereits im Jahr 1935 den Zusammenhang zwischen Ausbildungskosten und Humankapital. Während des Besuchs einer Bildungseinrichtung kann kein Einkommen erwirtschaftet werden. Je länger der Bildungsweg ist, um so höher sind die Opportunitätskosten, die für die Ausbildung anfallen. Dabei gehen Eltern beziehungsweise deren Kinder von der Erwartung aus, dass in diesem Fall ihre größeren finanziellen Belastungen durch den Besuch dieser Bildungseinrichtungen zu gewinnbringenden Erträgen in Form zukünftigen Einkommens führen und die eingesetzten Kosten sich damit amortisieren werden. Deshalb haben Ausbildungskosten den Charakter einer Kapitalinvestition (vgl. Walsh, 1935, S.255 f.).

Walsh vertrat die Ansicht, dass ohne einen organisierten Bildungsmarkt die Nachfrage nach technischem, kaufmännischem und juristischem Wissen temporär groß ist, wenn der Wert einer Ausbildung größer ist als deren Kosten. Bei Vorhandensein eines vollständig wettbewerblich organisierten Marktes würde der Mangel an derartigen Fachkräften schnell gedeckt, weil vermehrt junge Menschen solche Ausbildungszweige wählten (vgl. a.a.O., S.275 ff.). Da die Kosten einer Ausbildung nie genau mit den zukünftig erzielbaren Einkommen übereinstimmen können, war das Modell angreifbar und manchen Vorwürfen ausgesetzt. Zudem sind die Ursachen für Einkommensunterschiede nicht ausschließlich mit unterschiedlichen Bildungsniveaus erklärbar (vgl. Pfahler, 2000, S.41). Walsh selbst stand seinem eigenen Ansatz durchaus kritisch gegenüber. Er erkannte, dass am Bildungsmarkt Marktunvollkommenheiten bestehen, die eine einfache Übertragung der Erkenntnisse aus wettbewerblich organisierten Gütermärkten auf den Markt für Humankapital erschweren. Denn selbst wenn der Faktor Arbeit vollkommener Mobilität unterliegen würde, ist nicht sicherzustellen, dass jeder Arbeitnehmer über die jeweils erforderliche Qualifikation verfügt (vgl. Baethge, 1989, S.435 ff.).

Darüber hinaus stellte Walsh fest, dass aus seiner Sicht bestimmte Gruppen auf dem Arbeitsmarkt einen Wettbewerbsvorteil gegenüber ihren Konkurrenten haben, ohne das geklärt wäre, ob dieser Vorteil auf natürlicher Begabung oder auf dem jeweiligen Bildungsabschluss beruht. Aus ökonomischer Sicht wäre für Walsh jedoch dieser Wettbewerbsvorteil nicht gerechtfertigt, wenn er einzig auf den Schulabschluss zurückzuführen wäre. Dann ließe sich der gleiche Output auch mit geringerem – weniger gebildetem – Humankapital erzielen, denn wenn eine Gruppe sich gegenüber gleich begabter Konkurrenz mit Hilfe des Bildungssystems einen derartigen Wettbewerbsvorteil verschaffen kann, beansprucht sie ein Investitionsvolumen, das zu Lasten der konsumtiven Verwendung des Sozialprodukts beziehungsweise zu Lasten derjenigen geht, die nicht der privilegierten Gruppe angehören (vgl. Walsh, 1935, S.277 f.)

2.3.2 Bildungskosten implizieren investive Elemente

Die Frage des Anteils investiver Elemente an den Bildungskosten wurde wesentlich später von Schultz untersucht. Er stellte in seinen Untersuchungen des Verhältnisses zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum 1961 fest: „Wäre Bildung ausschließlich Konsum, würden wir unsere Untersuchung auf das Verhalten der Wirtschaftssubjekte als Konsumenten beschränken und versuchen, ihre Nachfrage nach formaler Bildung zu schätzen und zu erklären. Insoweit Bildung aber eine Investition darstellt, möchten wir ihren Ertrag und – unter anderem – ihren Beitrag zum Wirtschaftswachstum kennen“ (Schultz, 1961, S.234 f.).

In diesem Zusammenhang untersucht Schultz also intensiv die Frage, ob Bildungskosten eher konsumtiven oder eher investiven Charakter haben und damit zum Aufbau volkswirtschaftlichen Humankapitals beitragen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass diese dann als Investition zu sehen sind, wenn sie eine Ausbildung finanziert haben, die später eine berufliche Nutzung erfährt und sagt für alle anderen Fälle explizit: „Wir rechnen also alle Bildung, die nicht in der Erwerbsbevölkerung verkörpert ist, nicht zum Humankapital“ (a.a.O., S.235).

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden Aus- und Fortbildung menschlicher Ressourcen in volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen ausschließlich als Konsumgut betrachtet. Schultz wies den Investitionscharakter solcher Tätigkeiten nach. Er ging dabei von dem Grundgedanken aus, dass das von den Individuen angestrebte Mehr an Aus- und Weiterbildung das Resultat eines Investitionskalküls darstelle (vgl. Freiling, 1978, S.19). Schultz macht jedoch immer wieder deutlich, dass Investitionen in Bildung und nahe Bereiche nur dann Humankapitalinvestitionen sind, wenn sie zur Förderung der beruflichen Karriere beitragen: „Much of what we call consumption constitutes investment in human capital. Direct expenditures on education, health, and internal migration to take advantage of better job opportunities are clear examples“ (Schultz, 1971, S.25).

Auch Becker begann Ende der fünfziger Jahre, das Konzept des Humankapitals auf einzelne Bereiche von gesamtwirtschaftlicher Bedeutung, wie etwa Schulbildung, berufliche Ausbildung und Gesundheitsvorsorge anzuwenden. Die von ihm vertretene Schule rückte den Zusammenhang von Bildung und Humankapital sowie dessen Einfluss auf die ökonomische Produktivität in den Fokus ihrer Untersuchungen (vgl. Aschoff, 1978, S.26 ff.). Nach Becker erzeugt generelle Bildung Qualifikationen, die außerhalb des berufsbildenden Unternehmens in vielen Unternehmen einsetzbar sind. Hingegen erhöht spezifische Bildung die Produktivität des Arbeitsanbieters im berufsbildenden Unternehmen stärker als in anderen Unternehmen (Becker, 1964, S.11 ff.). Wie bereits oben thematisiert, vernachlässigte Becker

bei der Differenzierung in generelles und spezifisches Humankapital die Einbeziehung berufs- und branchenspezifischer Qualifikationen (vgl. Robbers, 1993, S.10). Dennoch bedeutete für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung in den Unternehmen der Nachweis einer Korrelation von betrieblich initiiertem Weiterbildung und steigenden Qualifikationen, also auch steigenden Humanvermögensbeständen, finanzielle Sicherheit bei entscheidenden Investitionsentscheidungen.

Die Frage nach einer Korrelation zwischen Ausbildungskosten und Humankapital, also die nach der ökonomischen und sozialen Bedeutung von Bildung, wird außerhalb dieses kurzen historischen Überblicks im Verlauf der Arbeit bezogen auf den gegenwärtigen Stand des Diskurses noch ausführlich diskutiert. Bildungsrenditen, das heißt, private und soziale Erträge, die Investitionen in Bildung rechtfertigen, werden in der Praxis für viele unterschiedliche Felder ermittelt. Das gilt für solche mit mikro- wie mit makro-ökonomischem Hintergrund. Ihre Relevanz, beispielsweise in der bildungspolitischen Planung, als auch im Bereich betrieblicher Aus- und Weiterbildung ist unbestritten (vgl. Ammermüller; Dohmen, 2004, S.7).

2.4 Zur Begriffsgeschichte des Terminus Intellectual Capital

Die Bedeutung von Intellectual Capital, für Stewart definiert als auf bestimmte Situationen im Unternehmen anzuwendendes, angepasstes Wissen zum Zwecke der Gewinnerzielung, ist für ihn keineswegs ein neuzeitliches Phänomen. So fanden beispielsweise bereits die Zünfte des Mittelalters – eine Frühform unternehmerischer Interessensverbände - Wege, Wissenskapital zu managen (vgl. Stewart, 1998, S.10). „Ist Wissen knapp, so sammelt man es an, gibt ihm eine geheimnisvolle Aura und nur wenigen Eingeweihten Einblick in dieses ‚heilige Gut‘. Dies ist eine Form des Wissensmanagements, wie sie noch heute in so unterschiedlichen Branchen wie der Medizin oder der Jurisprudenz, dem Kardinalskollege oder auch in einem der größten Computer-Unternehmen praktiziert wird“ (a.a.O., S. 10).

Im späten 19. Jahrhundert wurde Wirtschaftlichkeit anhand des Rohstoffverbrauchs gemessen, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts traten dann die Kilowattstunden produzierter Energie, verbrauchtes Benzin oder die in der Eisenbahn zurückgelegten Kilometer als Bemessungsgrundlagen hinzu. Gleichzeitig verwaltete die Unternehmensspitze in einer pyramidenhaft angeordneten Unternehmenshierarchie das Firmenwissen. Zunehmend wurde Muskel- und Maschinenkraft durch Wissen ersetzt, anstelle von Rohmaterialien und Energie wurde Wissen zum entscheidenden Produktionsfaktor. Die wesentliche Unternehmensaufgabe besteht heute darin,

die Humanpotenziale im Unternehmen zu managen, um die Entstehung von Intellectual Capital zu initiieren (vgl. a.a.O., S.11).

2.4.1 Anfänge der Bilanzierung von Wissenskapital

Der erste Gebrauch des Terminus "Intellectual Capital" wird dem US-Ökonomen John Kenneth Galbraith zugeschrieben, der 1969 in einem Brief an seinen Kollegen Michael Kalecki schrieb: „I wonder if you realize how much those of us in the world around have owed to the Intellectual Capital you have provided over these past decades" (Sveiby, 2000, S.1). Galbraith verwendet den Begriff Intellectual Capital hier wohl zunächst ohne die Absicht, eine neue Kategorie der Wirtschaftswissenschaften zu kreieren, sondern eher im ganz individuellen Sinne. Ein Bezug auf wissensorientierte Organisationen ist nicht zu erkennen. Die Entwicklung des Begriffes zu seiner heutigen Bedeutung wurde erst in einem Adaptionprozess durch die Wirtschaftspraxis eingeleitet. „The early use of the term is thus to describe the dynamic effects of individuals' intellect. When managers and consultants use the term, it becomes more organizational" (a.a.O., S.2).

1979 kaufte Sveiby zusammen mit Freunden die schwedische Wirtschaftszeitschrift „Affärsvärlden“, die zu diesem Zeitpunkt nur zehn Mitarbeiter hatte. Er glaubte damals, dass das Arbeitsergebnis eines Unternehmens sichtbar sein würde und dass die Bilanz ein ziemlich genaues Bild vom Wert eines Unternehmens vermittelte. Die Zeitschrift hatte keine sichtbare Produktion, der Druck war fremdvergeben. Es gab kein nennenswertes Anlagevermögen, keine sichtbaren Vermögenswerte und der Titel der Zeitschrift wurde in der Bilanz mit einem Nominalwert von einer schwedischen Krone bewertet. Doch es gab etwas anderes, nämlich beträchtliches Wissen als unsichtbares Kapital. Das setzte bei Sveiby einen Prozess des Nachdenkens in Gang. Allmählich faszinierte ihn das Thema Management immaterieller Vermögenswerte und er schrieb über dieses Thema 1986 zusammen mit Anders Risling sein erstes Buch „The Know-how Company“. Die deutsche Übersetzung erschien 1988 unter dem Titel „Das Wissensunternehmen“ (vgl. Sveiby, 1998, S.14-15). Das Buch wurde in Skandinavien ein Bestseller und regte zahlreiche Forscher und Praktiker an, die dargestellten Prinzipien weiterzuentwickeln. Dadurch begann in Schweden ein einzigartiger Dialog zwischen Theorie und Praxis auf den Gebieten Messung und Management immaterieller Vermögenswerte (vgl. a.a.O., S.279).

Sveiby zählt damit zu den Pionieren des Erkennens und Erfassens immaterieller Vermögenswerte. Diese betrachten das Unternehmen aus der Perspektive des Wissens. „Indem wir uns von den geistigen Fesseln des Industriezeitalters befreien, habe ich mit einigen dieser Pionierunternehmer –

manchmal scheinbar zufällig – eine Quelle unbegrenzter Ressourcen entdeckt: die grenzenlose menschliche Fähigkeit, Wissen zu entwickeln, und den Umstand, dass Wissen – im Gegensatz zu konventionellem Anlagevermögen – zunimmt, wenn man es mit anderen teilt“ (a.a.O., S.16).

Seit über 18 Jahren arbeitet Sveiby nunmehr beratend im Bereich der Entwicklung und Erfassung immaterieller Vermögenswerte. Mitarbeiter sind für ihn die einzig wahren Handelnden im Geschäft. Alle Vermögenswerte und Strukturen sind das Ergebnis menschlicher Handlungen. Alles hängt letzten Endes von den Mitarbeitern ab. Die drei Gruppen von Vermögenswerten, die Sveiby unterscheidet, sind:

- Kompetenz der Mitarbeiter
- Interne Strukturen, wie Patente, Konzepte, Computer- und Verwaltungssysteme und Modelle
- Externe Strukturen, wie die Beziehungen zu Kunden und Lieferanten, Markennamen, Warenzeichen und Image des Unternehmens.

Sveiby fasst Humankapital und Strukturelles Kapital unter dem Sammelbegriff Wissensstrukturen zusammen und bezeichnet diese als die entscheidenden immateriellen Vermögenswerte (vgl. a.a.O., S.27). „Diese unsichtbaren, immateriellen Vermögenswerte brauchen für uns jedoch kein Geheimnis zu bleiben. Sie stammen alle von den jeweiligen Mitarbeitern eines Unternehmens und lassen sich in drei Gruppen klassifizieren, die zusammen die Bilanz des Intellectual Capitals bilden“ (a.a.O.; S.26).

„Seit Beginn der achtziger Jahre können wir eine kontinuierliche Auseinanderentwicklung von Buchwert und Börsenwert von Unternehmen erkennen. Unternehmen wie SAP oder Microsoft werden an der Börse etwa mit dem zehnfachen ihres Buchwertes taxiert“ (North, 1999, S.19). Diese auffällig große Differenz zwischen Marktwert und Buchwert bei wissensgeprägten Unternehmen regte dann auch Wirtschaftswissenschaftler an, Intellectual Capital als Verursacher dieser Differenz genauer zu untersuchen.

Thomas Stewart, für den Intellectual Capital jedwede Form von Wissen ist, mit der Wohlstand erzeugt werden kann, hat den Begriff selbst im Herbst 1990 zum ersten Mal gehört. Der Vorstandssprecher einer großen Wurstfabrik namens Johnsonville Foods in Wisconsin wählte ihn in einer Rede zu Strukturveränderungen der sowohl innerhalb von Unternehmen als auch in der gesamten Volkswirtschaft eingesetzten Produktionsfaktoren. Stewart dachte daraufhin intensiver darüber nach, warum dieses Intellectual Capital, anders als Grundstücke oder Finanzwerte, bis dahin nicht in Bilanzen ausgewiesen wurde (vgl. Stewart, 1998, S.12). Seine ersten Untersuchungsergebnisse zum Thema „Intellectual Capital“ erschienen 1991 in

einem kurzen Fachbeitrag (der Erscheinungsort des Beitrags ist mir nicht bekannt), den er im Rahmen einer Reihe von Veröffentlichungen zu neuen Trends im Unternehmensalltag publizierte (vgl. a.a.O., S.12).

Wenig später traf Stewart anlässlich eines Kongresses in den USA auf Leif Edvinsson, der ähnliche Forschungswege verfolgt hatte und kurz zuvor in Schweden dem Vorsitzenden der Geschäftsbereiche Versicherungs- und Finanzdienstleistung des schwedischen Versicherungskonzerns Skandia, Jan Carende, die ersten Ergebnisse seiner Forschung unter dem Titel „Brainpower“ präsentiert hatte, worauf ihn dieser umgehend engagierte und zum weltweit ersten „Corporate Director of Intellectual Capital“ ernannte. Stewart und Edvinsson waren sich einig, dass sie zu den treibenden Kräften zugunsten des Intellectual Capital werden würden (vgl. a.a.O., S.12).

Die Programme Edvinssons hinsichtlich der Bewertung nicht in Bilanzen erfassten Vermögens basieren auf den Ideen Sveibys. Edvinsson ist dabei noch einen Schritt weiter gegangen und hat die Konzepte auch auf Gebiete angewendet, die Sveiby noch nicht vorgeschlagen hatte. Zudem berücksichtigte er Ideen aus dem 1992 publizierten Konzept „The Balanced Scorecard“ von Kaplan und Norton (vgl. Sveiby, 1998, S.254-255). Dieses Modell ist Resultat einer von der KPMG Wirtschaftsprüfungs- und Unternehmensberatungsgesellschaft in den USA geförderten Studie zur Steigerung der Aussagefähigkeit traditioneller, finanziell orientierter Kennzahlen (vgl. Probst, 1998, S.324). Das Konzept betrachtet ein Unternehmen aus vier Perspektiven: der Kundenperspektive, der finanziellen Perspektive, der Perspektive der internen Geschäftsprozesse und der Lern- und Wachstumsperspektive. „Die balanced scorecard ist somit ein strategisches Managementinstrument, welches eine Verbindung zwischen langfristigen Unternehmenszielen und operativen Eingriffen in die organisatorische Wissensbasis herzustellen sucht“ (a.a.O., S.325).

Edvinsson erkannte bereits 1991 die Bedeutung der von ihm als „hidden values“ bezeichneten Elemente des Intellectual Capitals eines Unternehmens. Gleichzeitig begannen seine Bemühungen, diese Daten für das Management sichtbar, in speziellen Berichten darzustellen. „Supplementary information to financial information and non-financial capital“ sollten dem Datenwerk der Geschäftsberichte zugeordnet werden, da sie einen größeren als den bisher vermuteten Wert repräsentierten (vgl. Edvinsson, 1997, S.368). „This kind of thinking led Skandia management to recognize that there is a need to bring these hidden values to the surface“ (a.a.O., S.368). 1994 wurde erstmalig ein sogenannter „balanced annual report“ erstellt, der die immateriellen Vermögenswerte des Tochterunternehmens Skandia AFS unternehmensintern publizierte.

1995 erschien dann der erste Bericht des Gesamtkonzerns als Ergänzung zum traditionellen Geschäftsbericht. „The first document was published in

May 1995, under the heading – Visualising Intellectual Capital“ (a.a.O., S.370). Die Relevanz der durch Edvinsson in den Diskurs gebrachten These, Intellectual Capital sei die Differenz zwischen Marktwert und Buchwert eines Unternehmens, wurde hier bereits bestätigt. Diese Differenz, im englischen Sprachraum gern als nicht gegenständliche Vermögenswerte („intangible assets“) bezeichnet, steht heute auch im Mittelpunkt der Empfehlungen der US-Börsenaufsicht an ihre Mitglieder, die sich stark an Edvinssons Konzept anlehnen (vgl. Seeger, 1999, S.18; North, 1999, S.20).

In dem bereits genannten, 1994 als Ergänzungsband zum jährlichen Geschäftsbericht von Skandia AFS veröffentlichten ersten, weltweit viel beachteten, „Intellectual Capital Report“ präsentierte Edvinsson mit dem „Skandia Navigator“ ein Managementkonzept, das die ermittelten wissens- und zukunftsbezogenen Daten nachvollziehbar in Verbindung zu dem Unternehmensumsatz brachte (vgl. Seeger, 1999, S.18). Die Grundstruktur des Kennzahlensystems „Navigator“ des Finanzdienstleisters Skandia umfasst die fünf Bereiche finanzieller Fokus, Kundenfokus, Humanfokus, Prozessfokus und Innovationsfokus und gibt insgesamt etwa dreißig Kennzahlen dieser Gebiete wieder, die jährlich, inzwischen sogar halbjährlich, überprüft, erfasst und anschließend in einem Bericht publiziert werden (vgl. Sveiby, 1998, S.255).

Edvinsson, der inzwischen nicht mehr für Skandia tätig ist, hatte sein Modell des Navigators an das Konzept der „Balanced Scorecard“ angelehnt, das weniger strategieorientiert ausgerichtet ist und stattdessen Humanressourcen in harte Bilanzzahlen umwandeln will (vgl. Lehnert, 2004, S.2). Nach Aussage des derzeitigen Senior Vice President von Skandia, Henrik Danckwardt, stellt sich der Unternehmenskurs heute so dar, dass man die Unsicherheiten der Bewertung von Intellectual Capital erkannt hat, und dass daher das individuelle Engagement und die Bereitschaft jedes Mitarbeiters, Neues zu lernen und Verantwortung für die eigenen Ziele zu übernehmen, im Vordergrund stehen (vgl. a.a.O., S.3). Der Navigator dient heute eher dazu, die Vision des Unternehmens auf konkrete Handlungen für jeden Mitarbeiter herunterzubrechen. Dafür spricht die heutige Funktionsbestimmung für den Humanfokus, der zugleich Geist, Herz und Seele der Organisation sein soll. Dankwardt bezeichnet den Navigator als Werkzeug strategischen Managements und relativiert dessen Bedeutung im Hinblick auf die Bewertung von Humanressourcen: „Und was nun das Messen von Intellectual Capital angeht, so hat das sehr viel mit Intuition zu tun, wobei der Navigator wichtige Anhaltspunkte liefern kann – mehr aber auch nicht (vgl. a.a.O., S.4).

Die Diskussion darüber, wie über immaterielle Vermögenswerte Rechenschaft abgelegt werden sollte, wurde Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts durch breit veröffentlichte Firmenkäufe von Konsumgüterherstellern mit vielen Marken und Warenzeichen entfacht (vgl. a.a.O., S.252).

„In den neunziger Jahren verschob sich der Schwerpunkt der Diskussion zum unsichtbaren Kapital – ‚unserem größten Kapital‘, wie es von Unternehmensleitungen routinemäßig genannt wird - den Mitarbeitern“ (Sveiby, 1998, S.252). Schweden hat in der Erfassung und Veröffentlichung von Berichten über immaterielles Vermögen eine Sonderstellung. Ein weiterer Pionier in dieser Sache ist neben Skandia das Unternehmen WM-data, deren Geschäftsberichte bereits seit 1989 einen Teil beinhalten, der aussagekräftige Aufzeichnungen zu diesem Themenbereich enthält. Bereits 1994 empfahl der Swedish Council of Service Industries seinen Mitgliedern, immaterielle Vermögenswerte in ihre Geschäftsberichte aufzunehmen und in den Unternehmen einen Verantwortungsbereich für Intellectual Capital zu schaffen (vgl. a.a.O., S.280).

Etwa seit 1998 enthalten Geschäftsberichte schwedischer Unternehmen, insbesondere solche von Aktiengesellschaften, ein oder zwei Seiten mit wichtigen einschlägigen Zahlen, wobei sich die meisten Unternehmen auf Empfehlungen Sveibys stützen, die dieser 1989 in „The Invisible Balance Sheet“ veröffentlichte (vgl. a.a.O., S.252). Die größten Wissensunternehmen weltweit, wie beispielsweise Microsoft, verzichteten bisher weitgehend auf die Veröffentlichung vergleichbarer Zahlen und Kennziffern. Sveiby vermutet, dass der bedauerliche Mangel an relevanten Informationen aus diesen Unternehmen auf ein fehlendes Verständnis der ökonomischen Relevanz von Wissen und Kompetenz sowie für die Bedeutung von Intellectual Capital zurückzuführen ist (vgl. a.a.O., S.252). Karner bemängelt 1996 das Fehlen geeigneter Messgrößen, um immaterielle Vermögenswerte eines Unternehmens fokussieren zu können. „Wir ringen nun schon seit zehn Jahren in Wissenschaft und Praxis, der Informationsgesellschaft mit neuen Maßen beizukommen. Die bisherigen Bewertungen unternehmerischen Handelns reichen nicht aus, um das Wissenspotenzial in den Firmen und der Gesellschaft zu erfassen“ (Karner, 1996, S.81).

2.4.2 Intellectual Capital ist mehr als ein Bewertungsinstrument

In dem von der OECD 1996 veröffentlichten Report „Employment and Growth in the Knowledge-based Economy“ wird von einer Studie der zu dieser Zeit noch eigenständig operierenden Unternehmensberatungsgesellschaft Arthur Andersen berichtet, die im Jahre 1992 forderte, künftig Aufzeichnungen zu nicht greifbaren Vermögenswerten dem Bericht zum Finanzstatus der Unternehmen beizufügen. Der Begriff „Intellectual Capital“ wird jedoch weder von Arthur Andersen noch von den Autoren des OECD-Reports gebraucht. Die Verfasser der Studie machen deutlich, dass es aus ihrer Sicht zwei Probleme gibt, die eine Berichterstattung über immaterielle Vermögenswerte bis dahin verhinderten. „The regulators of accounting

practice in most important economies have discouraged companies from capitalising intangible fixed assets within their financial statement, mainly because there existed no generally accepted framework of methods for valuing intangible assets and there was perceived to be a high degree of subjectivity involved in valuing intangible assets" (OECD, 1996/3, S.76). In der Tat trifft insbesondere der zuletzt genannte Einwand hinsichtlich zu erwartender Subjektivität in den Bewertungsverfahren von immateriellen Vermögenswerten die Sicht vieler Kritiker eines vornehmlich auf die Bewertung und Verwaltung von Intellectual Capital gerichteten Ansatzes.

Die Gefahren der Erstellung von Wissensbilanzen und Berichten zu „Intangible Assets“ erwachsen aus der Überzeugung vieler ihrer Schöpfer, diese Art von erweiterter Buchhaltung allein, kann die ausreichende Würdigung des Intellectual Capitals eines Unternehmens bewirken. Im Grunde ist die Bilanzierung von Wissenskapital nichts anderes als ein Benchmarking, eine Bewertung von Unternehmensdaten, wie sie von Unternehmensberatungen durchgeführt wird, um Ausgangskennzahlen für ein Projekt und für die Entwicklung von Zielgrößen zu entwickeln (vgl. Seeger, 1999, S.18).

Die Frage nach der Relevanz von Intellectual Capital im Wissensunternehmen, nach der Notwendigkeit, dieses nicht nur buchhalterisch nachzuweisen, sondern es primär zu pflegen und zu steigern, stellt sich mittlerweile auch Edvinsson. Er weiß, die Prioritäten liegen in den Prozessen der Organisationsentwicklung, die Zielkongruenz wird durch das Zusammenwirken von Innovationspotenzial und Personalmanagement erreicht. In diesem Sinne sind seine folgenden Aussagen aus dem Jahre 2000 zu verstehen: „It is clearly to the advantage of the knowledge firm to transform the innovations produced by its human resource into intellectual assets, to which the firm can assert rights of ownership. One major task of Intellectual Capital Managers is to transform human resource into intellectual assets" (Sveiby, 2000, S.2).

Karner merkt dazu an: „Wir haben die Industriegesellschaft, die Produktionsgesellschaft, bereits vor geraumer Zeit verlassen. Sie dauerte von etwa 1760 bis 1940. Die ihr folgende Informationsgesellschaft befindet sich bereits im dritten Viertel, also der Reifephase ihres Lebenszyklus. Obwohl wir also mitten drin sind, ist es noch nicht gelungen, das Wissen zum Hebel in den Unternehmen zu machen. Sehr oft sind wir sogar nicht berechtigt, von Information, geschweige denn von Wissen zu sprechen. Wir agieren noch zu oft mit „Daten-Friedhöfen“. Eine Transformation von Wissen in Intellectual Capital gelingt daher selten“ (Karner, 1996, S.95).

Wodurch und inwieweit Intellectual Capital zum wichtigsten Kapital für Unternehmen oder Organisationen geworden ist, wie dieses aufgespürt, eingesetzt und vermehrt werden kann, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit genauer untersucht. Die eher buchhalterische, von betriebswirtschaftlichen

Controllingkonzepten bestimmte Denkschule, die mehr am Messen und Verwalten immaterieller Vermögenswerte im Sinne eines „Intellectual Capital Accounting“ orientiert ist, wird dabei vernachlässigt.

Zusammenfassung und Überleitung

Die Kategorien Humankapital und Intellectual Capital müssen aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen historischen Entwicklung und der ebenfalls unterschiedlichen Häufigkeit ihres bisherigen Auftretens im wissenschaftlichen Diskurs zur Entwicklung von Humanpotenzialen sehr differenziert betrachtet werden. Während „Humankapital“ sowohl im Wissenschaftsbereich als auch in der allgemein zugänglichen Medienwelt ein viel diskutierter Begriff ist, erscheint „Intellectual Capital“ nahezu ausschließlich in wirtschaftswissenschaftlich determinierten Publikationen.

In der mir bekannten pädagogischen Literatur wird, zumindest bisher, der Terminus Intellectual Capital gar nicht verwendet. Da jedoch die originär pädagogischen Kategorien Wissen und Lernen sowie humanzentrierte, am Sozialkapital einer Gesellschaft orientierte Werte, die Entstehung von Intellectual Capital erheblich beeinflussen, wird im Rahmen dieser Arbeit versucht werden, Interdependenzen aufzudecken und zu erklären.

Im folgenden Kapitel sollen zunächst Definitionen für die Begriffe Humankapital und Intellectual Capital gefunden und vergleichend gegeneinander gestellt werden. Dieses gilt ebenso für all jene Begriffe, die erforderlich sind, um die Entstehung von Humankapital und Intellectual Capital zu beschreiben.

3 Bedeutung der Begriffe

Dieses Kapitel stellt die Semantik der beiden Begriffe „Humankapital“ und „Intellectual Capital“ in den Mittelpunkt, wobei in beiden Fällen auf eine Vertiefung zunächst verzichtet wird, da sich diese erst im Verlauf der Arbeit durch Einbeziehung interdependenter Felder ergeben wird.

Schon wegen der erheblich längeren Existenz des Begriffes Humankapital gegenüber der des Intellectual Capital, findet dieser sich wesentlich häufiger in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur und der pädagogischen Literatur. Letztere hat jedoch durch die Fokussierung auf traditionell bildungsrelevante Felder unter starker Berücksichtigung der Interessenslage des einzelnen Menschen die Bedeutung unternehmensgebundener Wissensressourcen sowohl hinsichtlich der Entwicklung vorhandener individueller Humanpotenziale, als auch der gesamtgesellschaftlichen Humanvermögensbestände lange vernachlässigt.

Um Ordnung in das Chaos bisheriger oberflächlicher Nutzung der Termini zu bringen, werden hier unabhängig davon jedoch bereits Definitionen der beiden Begriffe sowie der sie bestimmenden Kategorien fixiert, wie sie in der gesamten Arbeit Gültigkeit haben werden und nach Ansicht des Verfassers über diesen Rahmen hinaus verwendet werden sollten.

3.1 Genese vom Intellektuellen Potenzial über Intellektuelles Vermögen zum Intellectual Capital

Vorab sei festgestellt, dass der Terminus Humankapital vielfach unpräzise genutzt und pauschal mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums gleichgesetzt wird. Ein solches Verständnis lässt sowohl die Entstehung, als auch die polysemantische Verwendung des Begriffes unberücksichtigt. Humankapital entsteht in einem nie abgeschlossenen, also lebenslangen Sozialisations- und Bildungsprozess auf der Grundlage des in jedem Individuum in unterschiedlicher Ausprägung vorhandenen „Intellektuellen Potenzials“.

Der in den mir bekannten Veröffentlichungen in diesem Zusammenhang selten genutzte Begriff Intellektuelles Potenzial beschreibt die von einem Menschen in den individuellen und gesellschaftlichen Lernprozess eingebrachten intellektuellen und psychosozialen Fähigkeiten, Talente und Möglichkeiten, deren Entstehung sowie die Darstellung des damit verbundenen genetischen sowie neurophysiologischen Hintergrunds im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert werden sollen.

Qualität und Quantität des individuell entstehenden und ständigen Veränderungsprozessen unterliegenden Humankapitals sind somit abhängig von einem permanenten Vorgang der Synthese von Intellektuellem Potenzial, bereits kumuliertem Humankapital des betreffenden Menschen, den Einflüssen der Sozialisationsbiographie, der Lernfähigkeit sowie der Intensität und Permanenz der empfangenen Bildung und Ausbildung.

Im Ergebnis kann Humankapital definiert werden als das in einem permanenten Bildungsprozess erworbene Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten eines Individuums, die dieses zu einem bestimmten Zeitpunkt in den gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Prozess einzubringen imstande ist. Der Begriff Humanvermögen unterscheidet sich von Humankapital nur dahingehend, dass er die gesamten Humankapitalbestände sowohl bezogen auf ein Unternehmen als auch auf eine Volkswirtschaft beschreibt.

Abweichend von allen mir bekannten Quellen unterscheide ich an dieser Stelle zusätzlich zwischen dem akkumulierten Humankapital eines Menschen und dem Umfang des tatsächlich in den Wirtschaftsprozess einfließenden Humankapitals. Der Transferprozess von Humankapital auf die Prozessebene eines Unternehmens oder einer Organisation ist jedoch – wie später nachgewiesen werden soll - nicht ohne gleichzeitigen Einsatz von „Intellektuellem Vermögen“ möglich.

Das Intellektuelle Vermögen eines Menschen impliziert die emotional gesteuerte Bereitschaft, vorhandenes Humankapital, getragen von Motivation und Verantwortungsbewusstsein, einer Organisation bzw. einem Unternehmen vollständig zur Verfügung zu stellen.

Nicht zu unterschätzende Einflüsse auf die Entstehung von Intellektuellem Vermögen gehen dabei auch von dem „Sozialkapital“ des gesellschaftlichen Umfelds aus, das durch gemeinsame Grundwerte, tradierte Regeln, verbindliche Normen, gegenseitiges Vertrauen, Beziehungsnetze, sozialen Frieden und Gemeinwohlorientierung bestimmt wird (vgl. Mohr, 1997/2, S.97). Die Bedingungen zur maximalen Entfaltung von Intellektuellem Vermögen sollen im Verlauf der Arbeit deutlich werden.

Aus der Summe von Humankapital und Intellektuellem Vermögen ergibt sich das tatsächlich dem Unternehmen oder der Organisation zur Verfügung stehende „Humanpotenzial“. Dieser Begriff wird in dieser Arbeit immer dann verwendet, wenn nicht nur das existierende Humankapital, sondern alle im Individuum angelegten Potenziale gemeint sind, die einem bestimmten Unternehmen oder einer Organisation zur Verfügung gestellt werden könnten oder tatsächlich zur Verfügung gestellt werden.

Die Verwendung der Kategorie Humanpotenzial wird jedoch besonders dann relevant, wenn die das Intellectual Capital bestimmenden Variablen beschrieben werden sollen. Neben dem in der jeweiligen Organisation existenten „Strukturkapital“, definiert als die Summe von Organisations- und Kundenkapital, fließt die Gesamtheit aller in der betreffenden Organisation vorhandenen Humanpotenziale in das Intellectual Capital ein.

In den meisten profunden Veröffentlichungen zum Intellectual Capital wird dessen Wert, mathematisch gesprochen, als die Summe von Humankapital und dem sich aus Organisations- und Kundenkapital zusammensetzenden Strukturkapital definiert. Es wird dabei unterstellt, dass der Summand Humankapital ungeschmälert in die Summation einbezogen werden kann, wobei jedoch die Notwendigkeit des Vorhandenseins und der Mitwirkung von Intellektuellem Vermögen nicht berücksichtigt wird.

Entgegen dieser Darstellung entsteht die Kategorie Intellectual Capital jedoch durch das Zusammenwirken von Humankapital, Intellektuellem Vermögen und Strukturkapital und zwar – wie im Verlauf der Arbeit herausgearbeitet wird - in einem deutlich von individuellem Verhalten der Mitarbeiter geprägten unternehmensspezifischen Prozess.

Intellectual Capital wird danach definiert als die sich in einem permanenten Lern- und Arbeitsprozess entwickelnden Ergebnisse der Synergien organisationaler Humanpotenziale mit dem organisationseigenen Strukturkapital.

Insgesamt herrscht der Eindruck vor, dass der traditionell volkswirtschaftliche Begriff Humankapital sowohl in der makro- wie mikroökonomischen Literatur als auch in pädagogischen Publikationen verwendet wird, während die Kategorie Intellectual Capital vornehmlich Gegenstand betriebswirtschaftlicher Studien ist.

3.2 Zur Semantik des Begriffs Humankapitals

Die Bedeutung des Begriffes Humankapital ist von zahlreichen Wissenschaftlern unterschiedlicher Perioden beschrieben worden. Der Terminus wurde zunächst insbesondere aus der Sicht der Nationalökonomie mit Blick auf seine Wirkung auf Wirtschaft und Gesellschaft untersucht, später nahmen sich auch Vertreter verschiedener betriebswirtschaftlicher Schulen des Begriffes an.

Es existieren jedoch keine detaillierten dogmenhistorischen Darstellungen einer Theorie des Humankapitals (siehe dazu Pfahler, 2000; S.7; Hüfner, 1970, S.12). Beiträge zum historischen Verlauf der Diskussion des Begriff-

fes können bisher nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Im folgenden einige Beispiele unterschiedlicher Definitionen der Kategorie Humankapital.

Für A. Hegelheimer ist Humankapital ein „ungemein schillernder“ Begriff (Hegelheimer, 1974, S.LI). Häfliger warnt vor einer inflationären Nutzung des Begriffes und konstatiert, dass dieser sehr breit gefasst und facettenreich diskutiert wird. Er plädiert für eine mit den Vorstellungen des Statistischen Bundesamtes korrelierende Definition, nach der unter Humankapital sehr knapp formuliert die Summe allen in der Bevölkerung vorhandenen Wissens und Könnens verstanden werden kann, wobei er den Begriff Humanvermögen, der die Summe allen in einer Volkswirtschaft existierenden Humankapitals beinhaltet, ignoriert (vgl. Häfliger, 2000, S.1).

Sosehr die Kategorie Humankapital von vielen verschiedenen Autoren jeweils unterschiedlich definiert und angewandt wird, so einig sind sich alle Ansätze jedoch darin, dass neben den durch Bildungsinvestitionen erworbenen Qualifikationen auch angeborene und im Verlauf der Sozialisation eines Menschen akkumulierte Fertigkeiten und Fähigkeiten als Bestandteil des Humankapitals angesehen werden. Neben genetischen Voraussetzungen spielen die Faktoren Bildung sowie Aus- und Weiterbildung laut Schultz ohne Zweifel für den Bereich der Humankapitalentstehung und für die lebenslangen Pflege des individuellen Humankapitalbestandes die entscheidende Rolle (vgl. Schultz, 1986, S.26).

Die Bedeutung des eher auf den beruflichen Bereich bezogenen Humankapitals, definiert als Leistungsfähigkeit sowie durch Aus- und Fortbildung geförderte Tatkraft des Individuums, wurde schon Ende des neunzehnten Jahrhunderts durch Marshall, dem Begründer der sogenannten neoklassischen Schule, erkannt und beschrieben. Die neoklassische Analyse sieht das Entscheidungsproblem der zweckmäßigen Verwendung knapper Ressourcen im Vordergrund und mit ihrer Annahme, dass sich Individuen rational verhalten sowie vom Selbstinteresse geleitet werden, schuf sie eine theoretische Grundlage für die Betrachtung des Begriffes Humankapital (vgl. Pfahler, 2000, S.19).

Für den industriellen Produktionsprozess, der sich zu jener Zeit in der Vorstellungswelt der Nationalökonomien ausschließlich in einer rohstofforientierten, im Aufbruch befindlichen Schwerindustrie abspielte, war für Marshall bereits das Wissen die entscheidende Antriebskraft (vgl. Marshall, 1890, S.227 ff). In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, als an der immensen Bedeutung des Faktors Wissen von Seiten der Wirtschaftswissenschaften nicht mehr gezweifelt wurde, konnte Marshall beispielhaft von Schultz mit den Worten „Knowledge is our most powerful engine of production“ zitiert werden (Schultz, 1971, S.VI).

Ohne die Relevanz der großen Mehrheit der im ökonomischen Prozess tätigen Humankapitalträger zu missachten, vertritt Stewart die Ansicht, dass der Entrepreneur und der Erfinder Humankapital in Reinform verkörpern, da von diesen die entscheidenden Innovationsimpulse ausgehen. Er definiert den Begriff Humankapital als den unter der Baumrinde zirkulierenden Lebenssaft eines Unternehmens, der Innovation und Wachstum fördert und in Form von Jahresringen hilft, Teil einer Baumstruktur zu werden (vgl. Stewart, 1998, S.113).

Leif Edvinsson, der während seiner Tätigkeit bei dem schwedischen Versicherungskonzern Skandia intensiv an der Möglichkeit der Erfassung und Bewertung des auf Humankapital aufbauenden Intellectual Capitals gearbeitet hat, fand eine kurze aber sehr treffende Definition für den Begriff Humankapital: „Human Capital are the competence and capabilities of the employees“ (Edvinsson, 1998, S.2).

Nach Wolfgang Becker lässt sich Humankapital ganz allgemein als die Summe der durch formale Bildung erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse definieren, wobei der Kapitalcharakter daraus resultiert, dass Investitionen in Bildung eine Quelle für zukünftige Bedürfnisbefriedigung, zukünftiges Einkommen bzw. zukünftigen Wohlstand darstellen (vgl. Becker, 2004, S.1).

Die OECD wählt in ihrem bis heute gültigen Report von 1998 zum Human Capital Investment für den Terminus Humankapital eine Definition, die neben Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auch nicht näher beschriebene individuelle Eigenschaften subsumiert und geht damit über andere Quellen und deren Kerndefinition hinaus. „Human Capital can be defined in many ways, but this report adopts the following meaning: ‘the knowledge, skills, competences and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity’“ (OECD, 1998, S.9).

Schon 1996 stand in der Publikation “Measuring What People Know” der Wissenserwerb und die Verwendung des Wissensbestandes im Zentrum einer weiteren Definition: “Human capital is defined here as the knowledge that individuals acquire during their life and use to produce goods, services or ideas in market or non-market circumstances” (OECD, 1996/1, S.22).

Mit dem Begriff Humankapital wird nach Friedman et al. ein Sachverhalt beschrieben, den es aufzubauen oder zu erweitern gilt und der in seiner Substanz erhalten bleibt und sich sogar erweitert, indem er gleichzeitig Nutzen erwirtschaftet (vgl. Friedman et al., 1999, S.27).

Doré und Clar definieren Humankapital als das in ausgebildeten und lernfähigen Individuen repräsentierte Leistungspotenzial, das sich auf Wissen und Erfahrungen stützt. Dieses kann zum einen Wissen um Sachverhalte,

Zusammenhänge und mögliche Vorgehensweisen sein, was sich als Verfügungswissen zusammenfassen lässt, zum anderen kann es Orientierungswissen sein, was das individuelle Wissen um Kultur, Werte und Orientierungen beschreibt (vgl. Doré; Clar, 1997, S.159). Dieses vielfältige Wissen eignen sich Individuen in Lernprozessen an, die nicht nur im formalen Bildungssystem, sondern auch während des individuellen Sozialisationsprozesses sowie integriert im Arbeitsleben und in der Freizeit stattfinden (vgl. Mohr, 1997, S.14).

Während einer Konferenz der EU zur Beschäftigungssituation in Europa im Juli 2002 legten sich die Teilnehmer auf folgende Begriffsfassung fest: „Humankapital kann definiert werden als die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen, das in Personen verkörpert ist und das durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben werden kann“ (Europäische Kommission, 2003, S.2).

Der Begriff Humankapital (die englische Bezeichnung „Human Capital“ wird von mir nur bei Zitierung anderer Autoren verwendet, wenn diese die englische Form wählen) muss von dem oftmals im gleichen Zusammenhang auftretenden Terminus „Humanvermögen“ (engl.: „Human Resources“ oder auch „Human Assets“) abgegrenzt werden. Während „Humankapital“ die einem einzelnen Menschen zuzurechnenden Leistungsfähigkeiten beschreibt, wird der Begriff „Humanvermögen“ zur Bezeichnung der Summe der Ressourcen aller in einem bestimmten Unternehmen tätigen Individuen und auch zur Summe allen in einer Volkswirtschaft vorhandenen Humankapitals verwendet. Das Humanvermögen als die innovativen Fähigkeiten der Mitarbeiter sollte ganz bewusst als wertvolles Kapital und wichtige Quelle kreativer Kraft im Unternehmen begriffen werden (vgl. Geiselhart, 2001, S.20).

3.2.1 Humankapital aus der Unternehmensperspektive

Im Rahmen des sogenannten Human Resource Managements, das im weiteren Verlauf der Arbeit noch einer genaueren Betrachtung unterzogen wird, soll unter Einsatz von Personalmarketing und Personalentwicklung dem Unternehmen geeignetes und ausreichendes Humankapital zur Verfügung gestellt werden.

Das Humanvermögen des Unternehmens, betrachtet aus der Sicht des betriebswirtschaftlichen Vermögensbegriffs und definiert als die Summe aller Ressourcen, über die das Unternehmen zur wirtschaftlichen Nutzung bzw. zum Verzehr verfügen kann (vgl. Gabler, 2000, S.1461), bildet die Grundlage für diesen personalwirtschaftlichen Vorgang. Es werden als Humanver-

mögen nicht die Arbeitnehmer selbst, sondern es wird ihr individuelles Leistungspotenzial erfasst und dabei auch berücksichtigt, über welchen Zeitraum dieses dem Unternehmen zur Verfügung gestellt wird.

Bei diesem Ansatz wird jedoch nicht beachtet, wie und auf welche Weise die eingesetzten Ressourcen entstehen. Da zunächst eine statistische Bestandsgröße ermittelt wird, bleiben Veränderungen bei der Erfassung ausgeschlossen. Aus- und Weiterbildung bleiben also unberücksichtigt. Humanvermögen wird hier behandelt, als seien Prozesse ausgeschlossen. Entwicklungsmöglichkeiten, auch solche, die sich aufgrund von Sozialisationsprozessen und als Ergebnis eigengesteuerter Humankapitalzuwächse ergeben, werden ignoriert.

Friedman et al. lehnen den Begriff Human Resources ab und favorisieren stattdessen den Terminus Human Asset bzw. Humanvermögen, weil der an anderer Stelle für Humanvermögen häufig gebrauchte Begriff Human Resources den Verbrauch im Sinne eines endgültigen Verzehrs desselben impliziert und daher keine auf ein Individuum bezogene Bestandsgröße darstellen kann (vgl. Friedman et al., 1999, S.27).

Schon während der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurde aus betriebswirtschaftlicher Sicht über die Frage nachgedacht, ob es sich bei dem Faktor Humankapital um eine Bestandsgröße handelt und in diesem Zusammenhang auf den Vermögenscharakter verschiedener Leistungspotenziale beziehungsweise auf den Investitionscharakter von Aus- und Weiterbildung hingewiesen.

Eine Resonanz zur Entwicklung von Modellen zur Wertfindung, wie etwa im Bereich des Sachvermögens haben diese Überlegungen aber noch nicht gefunden (vgl. Aschoff, 1978, S.26 f). Es wurde jedoch in der wirtschaftstheoretischen Literatur deutlich, dass Ausbildung und Erziehung die Produktivität eines Menschen verändern und damit zu höheren Erträgen auf der individuellen, der unternehmerischen sowie der volkswirtschaftlichen Ebene beitragen.

Da der betriebliche Einsatz von Humankapital entscheidend für die Erzielung von Wettbewerbsvorteilen gegenüber Mitbewerbern ist, benötigt ein Unternehmen professionelle Controlling-Instrumente zur Erfassung und Sicherung des Wertes des Humanvermögens. Es gibt zwar Versuche der Bewertung von Humanvermögensbeständen, ein zieladäquates Informationssystem ist jedoch in der Wirtschaftspraxis noch nicht vorhanden, so dass die Dokumentation der Leistungspotenziale sowie deren intensive Erschließung durch professionelle Steuerungsmethoden die Aktivitäten des Personalmanagements bisher an Grenzen stoßen lässt (vgl. Würtele, 1993, S.274).

Sowohl die Feststellung des Bedarfs an Humankapital, als auch der Prozess des Humankapitalerwerbs unterliegen den Gesetzen des Marktgeschehens. Das unregulierte Marktsystem ist in der Lage, Fragen der Spezifität des Humankapitals zu lösen und zwar nicht im Sinne eines Entweder-oder, sondern im Sinne eines Mehr oder Weniger, so dass ein Kontinuum entsteht, das Anbietern und Nachfragern von Humankapital je nach Bedarf und Leistungsfähigkeit eine Qualifizierung ermöglicht (vgl. Pfahler, 2000, S.3).

Obwohl die Wirtschaftswissenschaften - und hier insbesondere die Betriebswirtschaftslehre – in den zurückliegenden Jahrzehnten den Begriff Humankapital permanent verwendet und auch dessen Bedeutung gewürdigt haben, finden sich in der Literatur über eine sehr lange Periode keine Ansätze, die Gedanken der siebziger Jahre einer reformorientierten Betrachtung zu unterziehen. Lediglich das Bestreben, den Wert des im Produktionsprozess eingesetzten Humankapitals numerisch, vorzugsweise in Geldeinheiten, zu erfassen, wurde – wie bereits in Kapitel 2 beschrieben - perfektioniert.

Die aus den USA stammende „Humanvermögensrechnung“ (englisch: „Human Resource Accounting“) versucht beispielsweise die Gesamtheit der Leistungspotenziale, die einem Unternehmen durch seine Mitarbeiter zur Verfügung gestellt werden können, quantitativ zu erfassen (vgl. Gabler, 2000, S. 1461). Dabei wird ein betriebswirtschaftlicher Vermögensbegriff zugrunde gelegt, ohne jedoch dabei über Kriterien für eine bilanztechnische Erfassung verfügen zu können.

Das Konzept, die ökonomische Wertigkeit des Menschen sowie die Faktoren, die diese beeinflussen, wissenschaftlichen Betrachtungen zu unterziehen, ist keineswegs – wie in einigen Publikationen behauptet – eine amerikanische Erfindung der Nachkriegszeit. Die Grundlagen wurden viel früher gelegt (vgl. Pfahler, 2000, S.7 und Kapitel 2.2 dieser Arbeit). Humankapital als mit dem einzelnen Menschen verbundene Größe wird nur schwer in den Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Abrechnungssystems gefasst werden können.

Würtele möchte den Vermögensaspekt stärker hervorheben, stellt jedoch in diesem Zusammenhang fest: „Handelsrechtliche Bilanzen sowie Gewinn- und Verlustrechnungen mit Anhang und Lagebericht sowie die angewendeten Kostenrechnungssysteme und Planungsrechnungen in den Unternehmen werden den Anforderungen nicht gerecht, da sie überwiegend den Vermögenscharakter des Humankapitals nicht berücksichtigen“ (Würtele, 1993, S.277).

3.2.2 Bedeutung von Bildung für das Humankapital

Es bleibt als Fazit festzuhalten, dass die Faktoren Bildung bzw. Investitionen in Bildung große Relevanz bei der Bewertung und Erfassung von Humankapital haben, wobei zwischen drei unterschiedlichen Herangehensweisen zu unterscheiden ist:

- Für eine erste, eher volkswirtschaftlich argumentierende Gruppe, steht die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die Gesellschaft und Wirtschaft eines Landes im Mittelpunkt allgemeiner ökonomischer Untersuchungen. Deren Berechnungsansatz versucht, alle aufgrund getätigter Investitionen erfolgten Bildungsaktivitäten in die periodische Erfassung von Humankapital einzubeziehen.
Im Gegensatz zum „Human Resource Accounting“ ist in diesem Zusammenhang von „Human Capital Accounting“ die Rede. Darin soll dann nicht der Wert des Humanvermögens für die einzelnen Unternehmen, sondern der Wert aller Individuen für eine Volkswirtschaft ermittelt werden (vgl. Freiling, 1978, S.52 ff.).
- Eine zweite Gruppe von Publikationen untersucht in theoretischen Analysen des Kapitalbegriffs die Frage, ob der Mensch überhaupt „Kapital“ im volkswirtschaftlichen Sinne repräsentieren kann, und ob bestimmte qualitative Aspekte, zum Beispiel Bildung oder Gesundheit in den Kapitalbegriff mit einbezogen werden sollten oder nicht (vgl. Pfahler, 2000; Hüfner, 1970).
Wenn Humankapital jedoch als das auf Ausbildung und Erziehung beruhende Leistungspotenzial einer Arbeitskraft betrachtet wird (vgl. Gabler, 2000, S.1460), dann erklärt sich der Begriff aus den zur Ausbildung der Fähigkeiten aufgewendeten hohen finanziellen Ressourcen und der damit geschaffenen Ertragskraft.
- Die von einer dritten Gruppe betriebene statistische Erfassung des Humankapitals setzt einen konkreten Wertansatz für einen Menschen voraus. Das empirische Vorgehen zur Bewältigung dieses Bewertungsproblems stellt für Vertreter dieses Ansatzes bis in die Gegenwart hinein auch ein ethisches Problem dar. Die meisten Versuche, Humankapital und seinen Wert zu erfassen, gehen daher auf eine Humankapitaltheorie zurück, die den neoklassischen Ansatz als Ausgangspunkt hat. Individuen - wie alle Marktteilnehmer - ihren Gewinn im Markt zu maximieren. Sie tun dieses, indem sie in ihre eigene Bildung investieren, um ihre individuellen Fähigkeiten zu erweitern (vgl. Doré; Clar, 1997, S.162). Die Kosten der Bildungsinvestitionen können erfasst werden und repräsentieren nach diesem Ansatz den Wert des entstandenen Humankapitals.

Es sollen an dieser Stelle nicht in aller Ausführlichkeit alle mikro- und makroökonomischen Definitionen der Begriffe Kapital und Vermögen oder sogar deren „Unterbegriffe“ erörtert werden, zumal diese von Vertretern unterschiedlicher Fachrichtungen jeweils den Bedürfnissen entsprechend verwendet werden und allein eine vollständige Aufzählung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Daher beschränke ich mich hier bewusst auf den Hinweis, dass weder von dem Wort Humankapital noch von Humanvermögen die Verwendung der Wortbestandteile Kapital und Vermögen im Sinne einer wirtschaftswissenschaftlichen Terminologie erwartet werden kann.

Da es sich in beiden Fällen nicht um Begriffe handelt, die pädagogische Tatbestände beschreiben, wird verständlich, dass in einem Bereich, der sowohl aus wirtschaftstheoretischer als auch aus pädagogischer Sicht untersucht wird, diese Begriffe selten der reinen Lehre einer der beiden Wissenschaftsbereiche entsprechend verwendet werden. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass Vermögen eher als Bestandsgröße im Sinne von Vorhandensein eines Potenzials und Kapital als Stromgröße und damit als zur Investition bereitstehende Größe benutzt wird, was nicht unbedingt monetär gemeint sein muss.

3.3 Der Terminus Intellectual Capital

In dieser Arbeit wird der Begriff „Intellectual Capital“ als das Ergebnis der Fusion aller Humanpotenziale mit den vorhandenen Organisationspotenzialen in einem Unternehmen verstanden. Die mir vorliegende deutschsprachige Literatur übersetzt den Begriff Intellectual Capital nahezu durchgängig nicht in die deutsche Sprache, sondern belässt ihn, im Unterschied etwa zum Human Capital (deutsch: Humankapital), in der originären englischen Bezeichnung.

Ich werde mich für den Verlauf dieser Arbeit auf den Gebrauch des Terminus „Intellectual Capital“ festlegen. Einige Autoren nutzen nahezu synonym dazu den Begriff „Intellectual Resource“. Auch hier stellt sich - wie im Zusammenhang mit der Kategorie Human Resources - die Frage, ob der Begriff Resource nicht einen endgültigen Verzehr impliziert und daher für die Beschreibung einer Bestandsgröße ungeeignet ist. (vgl. Stewart, 1998, S.76).

Eine Übertragung der Logik des Begriffspaares Humankapital und Humanvermögen, stehend für die Beschreibung des individuellen und des unternehmerischen Bestandes, auf ein ebensolches, bestehend aus Intellectual Capital und Intellectual Assets, ist jedoch keinesfalls möglich. Wie bereits

zuvor thematisiert, wird Humankapital auf die erworbenen Leistungspotenziale eines einzelnen Mitarbeiters bezogen, während Humanvermögen für die Summe aller von Menschen zu erbringenden Fähigkeiten innerhalb eines bestimmten Unternehmens steht. Intellectual Capital, so wie der Begriff in den dazu vorliegenden Veröffentlichungen von Sveiby, Edvinsson und Stewart verwendet wird, beschreibt jedoch nicht die Wissensressourcen eines Individuums, sondern bereits die Wissens- und Strukturpotenziale des gesamten Unternehmens.

Der Begriff Intellektuelles Material wird von Klein und Prusak in den Diskurs gebracht. Sie verwenden diesen als ein bereits im spezifischen Unternehmensinteresse qualifiziertes Humankapital und definieren Intellectual Capital als „intellektuelles Material, das formalisiert und erfasst wurde, um mit seiner Hebelwirkung ein höherwertiges Vermögen für das Unternehmen zu erzeugen“ (Klein; Prusak, 1994, S.1). Intellektuelles Material impliziert laut Klein und Prusak beispielsweise die auf einem Notizzettel festgehaltene Adresse, den genialen Einfall auf dem Weg zur Arbeit oder einen aufgegriffenen Gesprächsfetzen. Nichts davon sei Kapital, es ist jedoch als Intellektuelles Material relevant bei der Entstehung von Intellectual Capital (vgl. a.a.O., S.1).

3.3.1 Die Kategorie aus buchhalterischer Sicht

Eine klare, mathematisch anmutende Summation von Humankapital und Strukturellem Kapital oder – wie er es nennt - Strukturkapital ist Ausgangspunkt der Definition des Begriffes Intellectual Capital von Leif Edvinsson, der damit in der Tradition von Hubert Saint-Onge steht. Die Taxonomie Edvinssons unterscheidet sich von der Saint-Onges jedoch darin, dass Edvinsson differenziert zwischen Intellectual Capital, das nach Feierabend „nach Hause geht“, sich also in den Köpfen der Mitarbeiter befindet, und dem, das im Unternehmen zurückbleibt. Das Strukturkapital setzt sich bei Edvinsson aus Organisationskapital und Kundenkapital zusammen (vgl. Stewart, 1998, S.248)

Leif Edvinsson, der in seiner Funktion als weltweit erster „Director of Intellectual Capital“ während seiner aktiven Zeit bei der schwedischen Versicherungsgesellschaft Skandia 1995 den ersten Bericht über das Wissenskapital seines Unternehmens vorgelegte, ist zugleich Urheber der kürzesten aller Definitionen des nicht in Geldwerten zu messenden Begriffes Intellectual Capital, indem er, ausgehend von seinen Versuchen der Bewertung immaterieller Unternehmenswerte schreibt: „Das Intellectual Capital ist die Differenz zwischen dem Marktwert und dem Buchwert eines Unternehmens“ (Edvinsson, 1998, S.2).

Edvinsson und Malone haben zusammen eine Definition gefunden, die sich an dem Fall des tatsächlichen oder beabsichtigten Unternehmensverkaufs orientiert. Realisierbare Größen für den Marktwert und den Finanzwert wären also bekannt und könnten in die Berechnung einfließen. Unter dieser Voraussetzung stellen sie fest: „You can define Intellectual Capital as the difference between a firm's market value and its 'financial capital' (the net amount it could gain from selling its physical assets)” (Edvinsson; Malone, 1997, S.7).

Der Buchwert jeden Unternehmens ist anhand der Bilanzen jederzeit rückwirkend für die letzte Abrechnungsperiode festzustellen. Die Ermittlung des Intellectual Capitals nach dieser Definition ist also dann möglich, wenn ein Marktwert bekannt ist, berechnet oder geschätzt werden kann. Der tatsächliche Marktwert weicht wirklich in den allermeisten Fällen von der Börsennotierung ab, da die immateriellen Werte der Unternehmen nicht ausreichend gewürdigt und berücksichtigt werden. Das gilt insbesondere für stark wissensgeprägte Unternehmen.

Eine Bewertung und Messung von Intellectual Capital ist bis zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund fehlender oder unzureichender Messmethoden bzw. der Unvergleichbarkeit und solitären Ausprägung einzelner Unternehmen nicht befriedigend gelungen. Es gibt Versuche der Erfassung von Intellectual Capital mit Hilfe von Kennzahlen. Die bisher dabei zur Anwendung gelangenden Bewertungskriterien führen jedoch nicht zu objektiven Befunden, da insbesondere Elemente des Intellektuellen Vermögens sich mathematischen Bewertungsmaßstäben entziehen und daher bei der Bestimmung von Kennzahlen unberücksichtigt bleiben.

Der von Edvinsson kreierte Skandia Navigator ist beispielsweise eines der bekannten Instrumente zur Bewertung immaterieller Vermögenswerte eines Unternehmens, dessen Validität derzeit jedoch noch in Frage gestellt werden muss (vgl. Stewart, 1998, S.83). Ich werde daher die Frage der Bewertung von Intellectual Capital in Geldeinheiten in dieser Arbeit nicht vertiefend behandeln. Einen anderen Ansatz findet Edvinsson, wenn er die von ihm geprägte vereinfachte Version einer Definition in ihrer Entstehung protokolliert: „A list of hidden values was made consisting items such as trade marks, concessions, customer databases, fund management systems, IT-systems, core competencies, key persons, partners and alliances, as well as about 50 more items. The list was too long and unwieldy. It was therefore reduced, based on the major decisive characteristics. This led to the simplified definition of Intellectual Capital as follows: Human Capital plus Structural Capital is Intellectual Capital” (Edvinsson, 1997, S.368).

3.3.2 Intellectual Capital als komplexer Begriff

Die Komplexität des Begriffes Intellectual Capital erfasst Edvinsson in einer Definition, die das Beziehungsgeflecht zwischen Individuen, Ideen und Wissen verdeutlicht: „Intellectual Capital has many dimensions. These might be summarized as the appreciation of those collective human and structural assets which have knowledge as a component. It is a search for relationships among people, ideas and knowledge. Intellectual Capital is therefore a relationship issue not a thing not an objective. It is a renewable, as well as renewing resource, that must be cultivated in a context“ (a.a.O., S.372).

In Anlehnung an Edvinsson definiert Töpfer mit teilweise eigenen Termini Intellectual Capital als die Summe aus drei Teilmengen: „Das Intellectual Capital kennzeichnet im Gegensatz zum materiellen Vermögen des Unternehmens das immaterielle Vermögen. Zum Intellectual Capital zählen humanzentrierte Vermögenswerte, Marktvermögenswerte und auf die Infrastruktur des Unternehmens bezogene Vermögenswerte“ (Töpfer, 1999, S.1).

Die drei beschriebenen Gruppen entsprechen etwa der Gliederung in Humankapital, Kundenkapital und Strukturkapital. Töpfer ordnet den drei Gruppen folgende Kategorien zu: „Zu den humanzentrierten Vermögenswerten gehört insbesondere das im Unternehmen verfügbare Humankapital, also die Qualifikationen, das Engagement, die Erfahrung, das Know-how und die Problemlösungskompetenz von Mitarbeitern und Führungskräften.

Die Marktvermögenswerte bestehen aus dem Kundenkapital in Form von Zufriedenheit und Bindung der Kunden sowie aus der externen Struktur im Sinne eines Partnering mit anderen Wertschöpfungspartnern innerhalb eines über die Grenzen des Unternehmens hinausgehenden Netzwerkes. Infrastrukturvermögenswerte umfassen sowohl marktbezogene immaterielle Vermögenswerte als auch durch Urheberrechte geschützte Vermögenswerte, verbrieftes intangibles Eigentum sowie schützbare immaterielle Vermögenswerte, wie Wissensdatenbanken und persönliche Netzwerke“ (a.a.O., S.1).

Zusammen mit Gisela Brüning kam Edvinsson zu der folgenden Definition: „Das Intellectual Capital umfasst den wertschöpfenden Anteil der immateriellen Ressourcen im Unternehmen und enthält insbesondere das erfolgskritische Wissen, das die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens sichert“ (Edvinsson; Brüning, 2002, S.1). Hier wird deutlich, dass sowohl die Ressource Wissen als auch die Einstellung des Individuums, mit dieser im

Sinne des Unternehmens zu operieren prägend für den Begriff Intellectual Capital sind.

In diesem Sinne äußert sich Edvinsson auch, wenn er den einzelnen Mitarbeiter in die professionelle Pflicht nimmt: „Intellectual Capital umfasst viele Bereiche. Es ist nicht nur das Wissenspotenzial der Mitarbeiter, also ihre Ausbildung und ihre Erfahrung, es ist auch die Summe der über die Jahre entwickelten professionellen Reaktionsfähigkeit eines Unternehmens“ (Edvinsson, 1998, S.1).

Thomas A. Stewart verweist in seiner Definition von Intellectual Capital auf die Bedeutung des Faktors Wissen bei dessen Entstehung. Wissen wird zu Vermögen, wenn es systematisiert wird, wenn es eine schlüssige Form annimmt, z.B. als Adressliste, als Datei oder als Prozessbeschreibung. Wenn es eine Form erhält, die beschreibbar, nutzbar und teilbar ist, wird es zu Intellectual Capital, denn dieses ist nichts anderes als eine Ansammlung nützlichen Wissens (vgl. Stewart, 1998, S.77).

Das in den Köpfen der Mitarbeiter enthaltene Humankapital einschließlich der kollektiven Erfahrungen und des Sachverstands sind nach Stewart die Ressourcen, die vom Unternehmen zur Schöpfung von Gewinnen genutzt werden können, obgleich sie in ihrer impliziten Form kaum weiterverkäuflich sind. Intellectual Capital ist dagegen manifest in den kodifizierten, greifbaren oder materiellen Beschreibungen speziellen Wissens, auf das das Unternehmen ein Besitzrecht hat und das in seiner immateriellen Form gehandelt werden kann (vgl. a.a.O., S.247).

Ökonomisch wertvolle Ideen müssen nicht immer kompliziert, gelehrt oder hochtechnisch sein. Die meisten Mitarbeiter eines Unternehmens werden sicherlich niemals mit der Schnittstelle zur Wissenschaft in Berührung kommen. Sie versuchen einfach, die ihnen übertragene Tätigkeit besser zu machen. Dieses ist ein bedeutender Aspekt bei der Betrachtung von Intellectual Capital (vgl. a.a.O., S.77). Paul M. Romer beschreibt in einem Vortrag, der sich intensiv mit dem Wert von Ideen befasst, dieses Phänomen wie folgt: „Mit Hilfe unserer Ideen lassen sich begrenzte physikalische Ressourcen sinnvoll und wertschöpfend miteinander verknüpfen“ (Romer, 1994, S.2)

Stewart geht davon aus, dass Wissen einen wesentlichen immateriellen Vermögenswert bildet, dessen Bedeutung mit dem finanziellen Vermögen mindestens gleichzusetzen ist. Intellectual Capital definiert er als die Summe allen Wissens aller Mitarbeiter, die einem Unternehmen einen Wettbewerbsvorteil verschafft. Er ergänzt dieses durch die Feststellung, dass im Gegensatz zu herkömmlichen Vermögenswerten wie Land, Fabriken, Anlagen oder finanziellem Kapital das Intellectual Capital schwer greif- und messbar ist (vgl. Stewart, 1998, S.13).

„Es ist das Wissen, das Mitarbeiter einbringen, beispielsweise die berufliche Befähigung und die Erfahrung einer Gruppe von Chemikern, die ein Medikament erfinden, dessen Verkauf einen Milliarden Gewinn verspricht, oder das Know-how von Arbeitern, die mit tausendund einem Verbesserungsvorschlag zur Optimierung und Vereinfachung von Arbeitsabläufen beitragen“ (a.a.O., S.13). Anknüpfend an diese Beispiele definiert Stewart hier unter Vernachlässigung des Bezugs auf ein bestimmtes Unternehmen wie folgt: „Kurz gesagt, Intellectual Capital ist intellektuelles Material – Wissen, Information, intellektuelles Gemeingut, Erfahrung“ (a.a.O., S. 13).

Stewart gelangt in einer weiteren Definition des Intellectual Capital über die rein numerische Addition verschiedener Kategorien hinaus, wenn er Interdependenzen zwischen den von ihm definierten drei Argumentationssträngen konstatiert: „Der entscheidende Punkt ist, dass Intellectual Capital nicht als zählbare Anhäufung von Humankapital, Strukturellem Kapital und Kundenkapital zu verstehen ist, sondern aus dem Wechselspiel der drei Elemente untereinander entsteht“ (a.a.O., S.84).

3.4 Strukturelles Kapital ist Unternehmenskapital

Aus den unterschiedlichen Fassungen des Begriffes Intellectual Capital kann für alle zutreffend die zusammenfassende Erkenntnis gezogen werden, dass dieses aus dem Zusammentreffen von Humanpotenzialen mit einer oder mehreren anderen Kategorien aus dem Bereich der Organisationspotenziale entsteht. Intellektuelles Vermögen wird dabei in der Literatur nicht explizit als Humanpotenzial genannt, wohl aber Strukturelles Kapital als repräsentative Größe des Organisationspotenzials eines Unternehmens. Strukturelles Kapital, definiert als Summe von Organisations- und Kundenkapital, ist damit eindeutig dem Unternehmenskapital zuzurechnen.

3.4.1 Divergierende Definitionen zum Terminus Organisationskapital

Die vorliegende Literatur bietet kein einheitliches Bild in der Frage der Definition von Strukturellem Kapital und insbesondere von Organisationskapital. Teilweise werden die Begriffe synonym verwendet. Edvinsson wählt als Sammelbegriff „Strukturelles Kapital“ als Summe von Organisationskapital und Kundenkapital und bezeichnet damit das Additiv im Entstehungsprozess zum Intellectual Capital. Er bündelt in seiner Auffassung des Begriffes Strukturelles Kapital unterschiedliche Phänomene, die in von Unternehmen

zu Unternehmen unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung bei der Entwicklung und Entstehung von Intellectual Capital beitragen. „Structural Capital is the sum of many important items: databases, customer lists, manuals, trademarks and organizational structures, to give a few examples” (Edvinsson 1998, S.2).

An anderer Stelle ergänzt er diese Auflistung um weitere organisationale Bestandteile: Strategie und Kultur, Systeme, Routine und Abläufe, also Vermögen, das oftmals umfassender und wertvoller ist als das kodifizierte. Präzisierend und mathematisch formuliert bedeutet dieses, dass Strukturkapital die Summe aus Organisationskapital und Kundenkapital darstellt (vgl. Stewart 1998, S.114).

Zusammen mit Malone findet er zu der simplifizierten Fassung: “Structural Capital can be defined as the ability to make money out of all those trained people” (Edvinsson; Malone 1997, S.7). Ergänzend fügen die beiden Autoren dann jedoch hinzu: You can subdivide Structural Capital into the value of loyal customers, patents and copyrights, other product ideas, business processes and so forth” (a.a.O., S.7). Die Relevanz des Strukturellen Kapitals im Prozess der Generierung von Intellectual Capital für ein Unternehmen gilt für Edvinsson uneingeschränkt. Humankapital ist für ihn die Quelle für Innovation im Unternehmen, doch Strukturelles Kapital erachtet er für weit wichtiger. Er betrachtet es als eine Hauptaufgabe des Managements, kollektives Vermögen im Sinne von Strukturellem Kapital aufzubauen (vgl. Stewart 1998, S.114).

Das menschliche und institutionelle Potenzial zur Umsetzung von Humankapital in Intellectual Capital, verbunden mit Innovationsressourcen und den optimalen Organisationsstrukturen sowie einer am Angebot orientierten Kenntnis des Marktes und sowohl der vorhandenen, als auch der potenziellen Kunden, sind für Seeger die Bestandteile des Strukturellen Kapitals (vgl. Seeger 1999, S.19).

Stewart vergleicht zwei Umfelder, um den Begriff Strukturelles Kapital deutlich zu machen. Er sieht Universitäten als Sammelbecken überdurchschnittlich intelligenter Menschen. Da innerhalb dieser Institutionen das Wissen jedoch nur spärlich fließt, sind Universitäten als Ganzes nicht als intelligent zu bezeichnen. Andererseits verfügen beispielsweise die Mitarbeiter der Firma McDonald's eher nur über einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten, das Unternehmen als Ganzes ist jedoch äußerst intelligent, da es in der Lage ist, überall auf der Welt Produkte mit der selben Qualität zu bieten. Das Unternehmen hat sein Wissen strukturiert und vereinheitlicht, es verfügt über ein ausgeprägtes Strukturelles Kapital (vgl. Stewart, 1998, S.84).

Die organisationalen Aspekte der Unternehmensstrukturen stellen einen wesentlichen Teil des Strukturellen Kapitals dar, ein zweiter wird von dem Kundenkapital repräsentiert.

Um beide Teile für ein Unternehmen wirksam werden zu lassen, stellt Stewart an alle Verantwortlichen im Management die Forderung, Führungsverantwortliche sollten das Wissen ihres Unternehmens eingrenzen und das in der Organisation vorhandene Wissen an diese binden, so dass es sich nicht nur in den Köpfen der Mitarbeiter befindet, sondern im weiteren Sinn Unternehmenseigentum und damit zum Strukturellen Kapital wird (vgl. a.a.O., S.113).

3.4.2 Das Kundenkapital

Der Begriff Kundenkapital, also die Bezeichnung der Beziehungen zu und das Wissen über die Kunden der in Geschäftsbeziehungen stehenden Partner eines Unternehmens, wird in vorliegender Literatur unterschiedlich zugeordnet. In einigen Quellen stellt er eine eigenständige Kategorie dar, in anderen werden auch die sämtlichen Kundenbeziehungen als Teil der Unternehmensstrukturen in das Strukturkapital einbezogen. Die Bedeutung der Inhalte bleibt davon unberührt, die unterschiedlichen definitorischen Positionen können daher eigentlich vernachlässigt werden (vgl. Töpfer, 1999, S.1).

In dieser Arbeit wird Kundenkapital als Teil des Strukturkapitals behandelt. Auch bei Edvinsson repräsentiert das Kundenkapital die zweite Säule des Strukturellen Kapitals (vgl. Edvinsson; Brüning, 2002, S.1). Für Stewart besteht Strukturkapital aus der Summe von Organisationskapital und Kundenkapital (vgl. Stewart, 1998, S.114). Er sieht das Kundenkapital als Pool an Informationen und Erkenntnissen, den ein Unternehmen von seinen Kunden hat. „Obgleich es in der Buchführung nicht dokumentiert ist, lässt sich seine Höhe anhand von Indikatoren wie Marktanteil, Kundentreue, Kundeneinbußen und Pro-Kopf-Umsatz leicht abschätzen“ (Stewart, 1998, S.144).

Töpfer weist das Kundenkapital unter dem von ihm geprägten Begriff der Marktvermögenswerte getrennt von Strukturellem Kapital aus und versteht darunter die Form der Zufriedenheit der Kunden in der Interaktion mit den Mitarbeitern sowie die Intensität der Bindung der Kunden an das Unternehmen (vgl. Töpfer, 1999, S.1). Nach Hubert Saint-Onge ist Kundenkapital der Wert eines Exklusivrechts sowie der Wert der fortwährenden Beziehungen eines Unternehmens zu Menschen oder anderen Unternehmen, die es mit seinen Produkten oder Leistungen beliefert.

Verglichen mit Humankapital und Strukturkapital stellt Kundenkapital am offensichtlichsten einen Wert dar. Da der Kunde den Preis der Ware oder der Dienstleistung bezahlt, hinterlässt er in der Bilanz eine deutliche Spur, die leichter nachvollzogen werden kann als die von Personen, Strukturen oder Fähigkeiten (vgl. Saint-Onge, 1996, S.8).

Leif Edvinsson spricht von Kundenbeziehungen als einem permanenten Vorgang, der auch in speziellen Datensammlungen dokumentiert sein sollte (vgl. Edvinsson; Brüning, 2002, S.1). Dennoch ist Kundenkapital bislang in der Praxis der immaterielle Vermögenswert, der bei weitem am schlechtesten verwaltet wird. Viele Unternehmen, beginnend mit einem Zeitungskiosk bis hin zu Busunternehmen wissen nicht einmal, wer ihre Kunden sind. Wichtige Daten zum Kundenverhalten und zu häufig wiederkehrenden Kundenwünschen werden nicht gespeichert. Wissen über Kunden wird auf diese Weise nicht als Vermögenswert behandelt und auch nicht in die Unternehmensstrukturen einbezogen.

Die veraltete Marketingformel vom Kunden als König im Wirtschaftsleben, dem dienend, ja zuweilen sogar unterwürfig begegnet wird, um die Geschäftsbeziehung nicht zu gefährden, ist absolut anachronistisch. Modernes Marketing ist ständig auf der Suche nach den Wünschen, Fragen und Problemen des potentiellen Kunden um bei deren Lösung behilflich zu sein und sie zu den eigenen Problemen zu machen, um möglichst zeitnah auf Entwicklungen der Kundenwünsche reagieren zu können. Auf diese Weise wird eine Bindung zum Kunden erzeugt und das Kundenkapital wird erweitert.

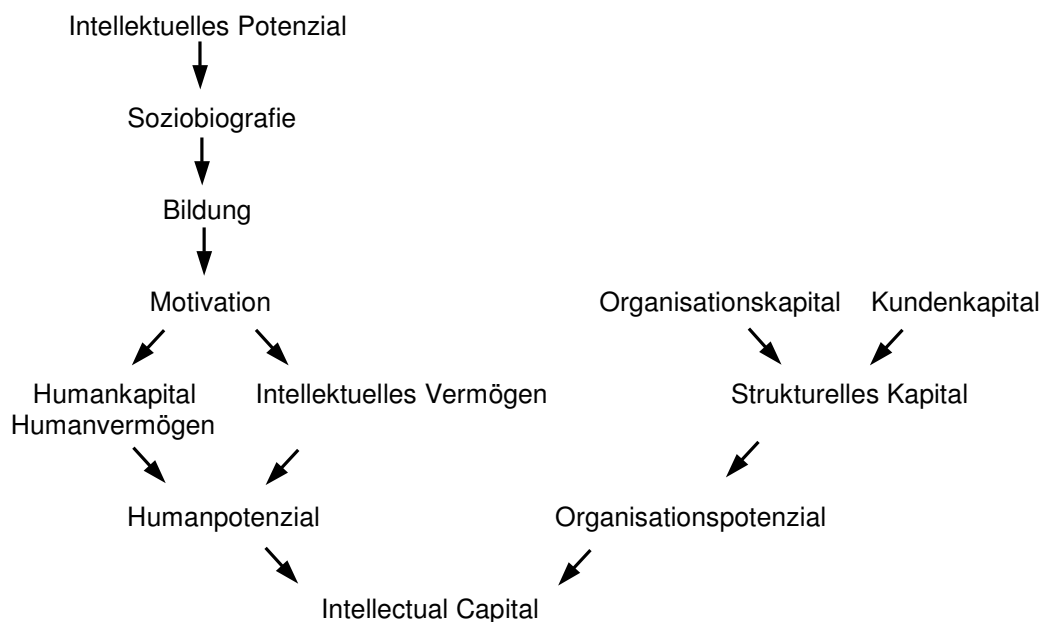
Die bei den Kundenkontakten gewonnenen Erkenntnisse sind sehr relevante Bestandteile des unternehmenseigenen Kundenkapitals. Noch zu wenige Unternehmen beginnen damit, das Kundenverhalten und die Kundenwünsche in ihre strategischen Pläne einzubeziehen. Das Wissen über die Kunden ist jedoch der Hauptbestandteil des Kundenkapitals und für das Intellectual Capital jedes Unternehmens von erheblicher Bedeutung (vgl. Stewart, 1998, S.145).

Die Bedeutung von Kundenkapital, der Interaktion und Kommunikation wird durch Stewart hervorgehoben, indem er isoliertes Humankapital als nicht ökonomisch wirksam einstuft. Die Beziehung zu den Kunden, die durch ihre Bestellungen oder Aufträge das Betriebsergebnis des Unternehmens beeinflussen, sollte im Fokus der Humankapitalträger stehen. „Wenn Humankapital in Form von ausgefuchsten Mitarbeitern und Strukturelles Kapital in Form einer Technologie, die den Stand der Technik repräsentiert, nicht mit dem Kundenkapital interagieren, dann ist die Pleite vorprogrammiert. Intellectual Capital bringt keinen Nutzen, wenn es sich nicht bewegt. Ein kluges

Köpfchen, das allein im Zimmer sitzt, nützt niemandem. Und genau an dieser Stelle müssen wir anfangen: bei den Menschen“ (a.a.O., S.86).

Zusammenfassung und Überleitung

Um die Semantik der Kategorien Humankapital, Intellectual Capital und die Bedeutung der zu deren Erklärung obligaten Begriffe sowie die gegenseitigen Interdependenzen noch einmal zusammenfassend zu verdeutlichen, werden diese in folgender Grafik aus der Sicht des Verfassers dargestellt:



Im folgenden Kapitel wird der zunehmenden Bedeutung des Wissens in ökonomischen Prozessen der postindustriellen Gesellschaft Rechnung getragen. Materielle Rohstoffe treten zunehmend in den Hintergrund und werden von humanzentrierten und wissensorientierten Faktoren abgelöst.

4 Von der Materialwirtschaft zur Wissensgesellschaft

Ein gesellschaftlicher und ökonomischer Wandel von eher rohstofforientierten Industriegesellschaften zu wissensbasierten Informationsgesellschaften wird einhellig von Autoren unterschiedlichen fachlichen Hintergrunds - auch im Hinblick auf Deutschland als Industriegesellschaft - beobachtet und beschrieben. Sowohl diejenigen, die eher dem pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Umfeld zuzurechnen sind, als auch jene, die eher dem wirtschaftswissenschaftlichen Lager entstammen, betrachten diesen fundamentalen Umbruch zwar fachlich akzentuiert, jedoch mit einer in der Sache großen Einhelligkeit. Unterschiede werden erst in den fachbezogenen Reaktionen auf diese nicht zu ignorierende Entwicklung deutlich.

Es ergeben sich jedoch Fragestellungen dahingehend, wie der sich entwickelnden Wissensgesellschaft zu begegnen ist, wer Einfluss nehmen wird auf ihre Gestaltung und in welcher Form Ideen und Gedanken unterschiedlicher akademischer Fachrichtungen zu den Bereichen Bildung, Ausbildung und Aufbau von Humankapital in der Lage sind, aus ihren jeweiligen Nischen hervortreten und gemeinsame Lösungen zur Bewältigung der entstehenden Herausforderungen zu erarbeiten.

Zum Besseren Verständnis werden zunächst die Kategorien „Wissen“ und „Immaterielles Vermögen“ hinsichtlich ihrer Entstehung und ihres Nutzungspotentials abgegrenzt, auch, um deren Bedeutung für den Faktor Humankapital zu verdeutlichen.

4.1 Wissen als Rohstoff der Zukunft

Die menschliche Fähigkeit, Wissen zu bilden, ist grenzenlos (vgl. Sveiby, 1998, S.52). Bodenschätze sind nicht reproduzierbare knappe Güter, dagegen ist Wissen kein knappes Gut, sondern ein ansteckendes, sich nicht verbrauchendes Gut, das in der Lage ist, Kettenreaktionen von Innovationen auslösen zu können. Eine Idee, die mit einem anderen Menschen geteilt wird, wird nicht halbiert, sondern verdoppelt. Eine auf Wissen gegründete Wirtschaft verfügt über unbegrenzte Ressourcen und aufgrund seines immateriellen Charakters verschwindet Wissen im Gegensatz zu Gütern und Dienstleistungen auch dann nicht, wenn es verkauft wird (vgl. a.a.O., S.45).

In der Wirtschaftspraxis wird der Produktionsfaktor Wissen als Rohstoff der Zukunft die heutigen Industriestaaten aufgrund eingeschränkter Güterproduktion hinsichtlich des Verbrauchs von natürlichen Ressourcen entlasten.

Die ökologisch messbaren Verbräuche werden transferiert auf andere Regionen der Welt. Der weltweite Gesamtverbrauch bleibt zwar zumindest gleich, die Ökosysteme der industriellen Ballungsgebiete insbesondere in den dichtbesiedelten Industrieländern erfahren dadurch jedoch eine Entlastung.

Die Schwierigkeit einer Definition von „Wissen“ könnte zum Kennzeichen einer Entwicklung werden, die wir im Augenblick als Wissensgesellschaft zu definieren suchen. In der Tat fällt es schwer, Wissen auf einen Begriff zu bringen, so dass nur das Wort bleibt, um etwas zu bezeichnen, das gleichzeitig wichtig und unfassbar ist (vgl. Wolff, 1999, S.17). Vertreter unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachrichtungen setzen unterschiedliche Schwerpunkte bei dem Versuch, eine valide Definition zu finden. Sicher ist, dass wir uns zukünftig immer stärker der wahrscheinlich sogar wachsenden Differenz zwischen Information und Wissen bewusst werden müssen. Traditionelle Definitionen, die unter Wissen eine Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten und Ideen, die ein vernünftiges Urteil zum Ausdruck bringen, subsumieren, greifen – wie der weitere Verlauf des Kapitels zeigen wird - sicherlich zu kurz (vgl. Wolff, 1999, S.17).

Eine große Schwachstelle der Wirtschaftswissenschaften liegt darin, dass viele ihrer Vertreter Information und Wissen gleichsetzen oder sogar verwechseln (vgl. Sveiby, 1998, S.46). Auch die Auffassung, Wissen sei eine Kumulation von Informationen, ohne dabei den verknüpfenden und systematisierenden Rahmen menschlicher Intelligenz zu berücksichtigen, trifft die Bedeutung von Wissen nicht. Abweichend davon wird der Begriff Wissen in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur im Zusammenhang mit dem Konzept der „lernenden Organisation“ sehr viel intensiver thematisiert und analysiert. Die Differenz zwischen implizitem und explizitem Wissen gewinnt zunehmende Bedeutung, da der Transfer von implizitem Wissen einzelner Mitarbeiter in explizites Wissen des Unternehmens eine zentrale Aufgabe des aktuell hochgeschätzten Wissensmanagements darstellt (vgl. Nolda, 2001, S.338).

Die oben beschriebene, weitverbreitete, jedoch größtenteils unbewusste Annahme, dass Information gleich Wissen ist und dass die Beziehung zwischen einem Computer und Information der Beziehung zwischen dem menschlichen Gehirn und menschlichem Wissen gleicht, kann zu gefährlichen Fehlern führen (vgl. Sveiby, 1998, S.47). Während Informationen nur Komponenten von Wissen sind und niemals personengebunden auftreten, ist das Wissen abhängig von der individuellen Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit der einzelnen Person (vgl. Schmoll, 1998, S.24). „Es wird jedoch immer deutlicher, dass Informationen vielleicht geronnenes Wissen oder auch Voraussetzung für die Entwicklung von Wissen sind, Wissen selber aber eine sehr viel komplexere Struktur hat, als sie beispielsweise

der Informationstechniker mit Bits und Bytes zu messen vermag“ (Wolff, 1999, S.11).

Die Bedeutungen und Deutungen von Wissen als neuer Engpassfaktor, als Ressource, als Wettbewerbsvorteil und als Erfolgsfaktor entstammen einer Unternehmenslandschaft, die großen Befürchtungen hinsichtlich der Bewältigung der Entwicklung zur Wissensgesellschaft ausgesetzt ist. Wissen ist positiv besetzt, bis zu einer Mystifizierung als Hoffnungsträger (vgl. Schneider, 1996, S.8). Mehr Wissen ist besser als weniger Wissen, es entsteht ein geradezu hysterischer Drang zur Sammlung von Wissen. Dabei wird eine gewisse Naivität deutlich, deren Wirkung sowohl die ständig schrumpfenden Halbwertzeiten von Wissen, als auch die Tatsache unbeachtet lässt, dass Teile dieses Wissens redundant und andere schlicht von minderer Qualität sind (vgl. a.a.O., S.8).

Mehr denn je muss klar unterschieden werden zwischen Wissen als wirtschaftlichem Gut und Wissen als Bestandteil einer Kultur, die es den Menschen ermöglichen soll, sich selbst umfassend zu begreifen (vgl. Lenk, 2001, S17). „Gerade in einer Zeit, in der die Informationsverarbeitung immer leichter und schneller möglich wird, gewinnt jener Bereich des informellen- und Erfahrungswissens an Gewicht, der oft ihren Besitzern nicht einmal bewusst ist“ (Wolff, 1999, S.18).

Pierre Bourdieu ordnete daher den Begriff „Wissen“ nicht wie die Vertreter eines rein auf ökonomisch verwertbare Wissensressourcen fixierten Wissensbegriffes zu, sondern als verinnerlichte Bildung und damit Teil des sich bei ihm von dem ökonomischen Kapital unterscheidenden Kulturellen Kapitals (vgl. a.a.O., S.18). Auch Stehr bezieht explizit Erfahrungswissen und verhaltensrelevantes Wissen in seinen Wissensbegriff ein, indem er von der Möglichkeit spricht, etwas in Gang zu setzen. Diese Wissensarten sind jedoch an Menschen gebunden, entstehen in ihnen und gehen mit ihnen verloren. Erst die Aneignung durch Menschen oder die Integration in Produkte vermag aus Informationen Wissen zu machen (vgl. a.a.O., S.18).

Berger und Luckmann verdeutlichen, dass Wissen im Verlauf der Sozialisation erworben wird und dem Bewusstsein des Individuums die Internalisierung der vergegenständlichten Strukturen der sozialen Welt vermittelt (vgl. Berger; Luckmann, 1994,S.70). Verfügungsgewalt über Anwendungswissen setzt die Kenntnis der Quellen von Wissen voraus. Wissensstrukturen sind von einzelnen Menschen speicherbar, darüber hinaus auch ein gewisses Maß an Spezialwissen. Die Flut des weltweit verfügbaren Wissens und die schon genannte geringe Halbwertzeit von Wissen machen es unmöglich, als Generalist permanent Wissen unterschiedlichster Bereiche bereitzuhalten. Faktenwissen befindet sich daher in den lokalen und weltweiten Netzen sowie auf Speichermedien. Soweit der Mensch als Wissender gefragt ist, muss es sich um einen Spezialisten handeln. „Während Spezialistsein

bedeutet, sein Spezialgebiet zu beherrschen, muss jedermann wissen, wer Spezialist ist, für den Fall, dass Spezialwissen benötigt wird“ (Berger; Luckmann, 1994, S.82).

Wenn Wissen die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten bezeichnet, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen, dann umfasst das sowohl theoretische Erkenntnisse als auch praktische Alltagsregeln und Handlungsanweisungen (vgl. Probst, 1998, S.44). Wissen stützt sich zwar auf Datenbestände und Informationen, ist im Gegensatz zu diesen jedoch immer an Individuen gebunden, von denen es konstruiert wird und deren Erwartungen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge es repräsentiert (vgl. a.a.O., S.44).

4.1.1 Wissen im organisationalen Kontext

Die wirtschaftliche Nutzung von Wissen erfolgt durch den Prozess der Externalisierung des Wissens im Unternehmen zu verwertbarem Organisationswissen. Die Organisation ist damit der Ort, an dem sich individuelles Wissen und Intelligenz in einem Prozess der Interaktion zu kollektiver, kreativer Intelligenz zusammenfügen, fähig als Produktionsfaktor unternehmerisch tätig zu werden. Das dann in der Organisation vorhandene explizite Wissen ist methodisch, systematisch und liegt in artikulierter Form vor. Es ist außerhalb der Köpfe einzelner Personen in Medien gespeichert und kann sowohl im personellen als auch im elektronischen Kommunikationsprozess aufgenommen, übertragen und gespeichert werden (vgl. North, 1999, S.49). Ziel des Managements kann es dann nur sein, das verfügbare Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu haben und es allen Mitarbeitern zur Verfügung zu stellen.

Da das Erfolgspotenzial anderer Ressourcen im Unternehmen nur noch begrenzt ausbaubar zu sein scheint, gilt Wissen als die einzige Ressource, die die Einzigartigkeit eines Unternehmens oder die Nicht-Imitierbarkeit seiner Produkte begründen kann. Wissensintensive Produkte und Dienstleistungen gelten in einer Zeit zunehmender Turbulenz, begründet durch Expansions- und Fragmentierungstendenzen, durch Globalisierung und Internationalisierung als Chancen auf den gesättigten Märkten (vgl. Fried; Baitsch, 2000, S.33). Diese sogenannten wissensintensiven Produkte sollten jedoch differenziert betrachtet werden, gibt es doch Unternehmen, die Wissen als Paket verkaufen und solche, die Wissen als Prozess verkaufen. Weil es keine Standardprobleme gibt, müssen die vorliegenden Informationen entweder als informationsgesättigtes Produkt verkauft werden, oder an das Problemfeld des Kunden angepasst werden. Der implizierte Prozess macht aus Standardinformationen Wissen (vgl. Sveiby, 1998, S.47).

Kein Individuum verfügt heute über das erforderliche Wissen, um beispielsweise einen Computer, ein Auto oder ein Flugzeug zu bauen. Solche Leistungen können nur von komplexen Organisationen erbracht werden, in deren Strukturen das Wissen der Mitarbeiter eingeflossen ist (vgl. Willke, 2000, S.20). In Organisationen verlässt der Rohstoff Wissen mehr und mehr die Position des Füllstoffes eines unternehmenseigenen Sammelbeckens von Informationen und Wissen.

Die Tendenz geht dahin, dass Unternehmenswissen Prozesse durchläuft, die der Komplexität des menschlichen Lernprozesses ähneln. „Die systemische Autonomisierung der Verwendung von Wissen nimmt zu, indem Organisationen auch Regeln über die Erzeugung, Verwendung und Gestaltung von Regeln in ihre Wissensbasis aufnehmen“ (a.a.O., S.21). Standardverfahren, Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen und Merkmale der spezifischen Kultur eines Unternehmens sind wertvolle Bestandteile organisationalen Wissens und damit auch des ökonomischen Geschehens eines wissensgeprägten Unternehmens (vgl. a.a.O., S.17)

Angesichts der definitiven Überlegenheit von Datenautobahnen, Internet und Speichermedien jeglicher Art auf der einen Seite sowie der komplexen Strukturen gepaart mit personalen Potenzialen auf der anderen Seite, kann es für das Individuum nicht mehr darum gehen, ein maximales Maß an Informationen in sich zu speichern. Es geht konsequenterweise darum, auf der Basis eines spezialisierten Wissens und Könnens Denkkomponenten in den kollektiven Denkprozess einzubringen und im organisationalen Kommunikationsprozess unter Einsatz kombinatorischer Fähigkeiten zu gemeinsamen Problemlösungen zu gelangen (vgl. Weinert, 1997, S.30).

Nur dann wird Wissen im Wirtschaftsprozess zu Wissenskapital. Während personengebundenen Verfügungs- und Orientierungswissen einen wichtigen Teil des Humankapitals darstellt, impliziert Wissenskapital als Produktionsfaktor alle nicht kodifiziert in Organisationsstrukturen enthaltenen Wissensbeziehungen sowie alle kodifiziert in Publikationen, Datenbanken, Speichermedien und Ablaufplänen gespeicherten Wissens-elemente (vgl. Mohr, 1997, S.13).

4.1.2 Ein neuer Wert: Immaterielles Vermögen

Insbesondere nicht bilanztechnisch bewertbare Vermögenswerte, die Teil des internalisierten Wissens der Mitarbeiter eines Unternehmens sind, werden dieses Immateriellem Vermögen zugerechnet. Um der Gefahr einer Gleichsetzung von Wissen als Produktionsfaktor mit der Kategorie „Imma-

terielles Vermögen“ zu entgehen, wird letztere im folgenden einer genauen Betrachtung unterzogen. Die Existenz von immateriellem Vermögen als wesentlichem Teil eines Unternehmens, insbesondere in der Wissenswirtschaft, ist unumstritten, die Determination des Begriffes weist jedoch auf ein uneinheitliches Bild. Hohe Anteile immaterieller Vermögenswerte am Marktwert sind keineswegs auf Unternehmen der Informationstechnologie oder die sogenannten High-Tech-Branchen beschränkt (vgl. Sveiby, 1998, S.22).

Die in den Folgekapiteln dieser Arbeit zu explizierenden Definitionen betriebswirtschaftlicher Denkschulen, deren Interesse eher an der Bewertung, Messung und Verwaltung intangibler, nicht in Unternehmensbilanzen verzeichneter Ressourcen ausgerichtet ist, greifen eindeutig zu kurz (vgl. Rust, 1998, S.69).

Solche Ansätze, die ausschließlich arithmetisch vorgehen und die Summe der im Unternehmen verankerten Wissensressourcen mit dem immateriellen Vermögen desselben gleichsetzen, entziehen sich einem Diskurs zu den versteckten Werten, die ursächlich verantwortlich dafür sind, über den Weg der Verwendung vorhandenen Wissens mögliche Wertschöpfungspotenziale zu erwecken.

Es geht also um einen ganzheitlichen Ansatz hinsichtlich des Einsatzes und die Weiterentwicklung von Wissen als Produktionsfaktor. „Das unter dem Begriff Wissensgesellschaft zusammengefasste Phänomen, dass es Menschen und ihre Qualifikationen sind, die durch Arbeit und mit Hilfe von Wissen aus Rohstoff Kapital schlagen, verfestigt sich allmählich“ (vgl. a.a.O., S.69). Bedeutend in diesem Zusammenhang – auch für den weiteren Verlauf dieser Arbeit - ist die Frage der Verfügungsgewalt über im Humankapital enthaltenes rivaless Wissen und die Bereitschaft und Fähigkeit von Individuen, dieses in den Wirtschaftsprozess einzubringen.

Systematisiertes, verallgemeinertes nicht-rivaless Wissen ist aufgrund der globalisierten Netze im Prinzip weltweit verfügbar. Damit gewinnt das kontextspezifische Wissen um die jeweils erforderliche Nutzung des Wissens an Bedeutung (vgl. Mohr, 1997, S.14). Aus der Sicht betriebswirtschaftlichen Wissensmanagements wird dem in Organisationsstrukturen enthaltenen Wissen Bedeutung geschenkt. Es wurde erkannt, dass die organisationale Wissensbasis, die das immaterielle Vermögen eines Unternehmens repräsentiert, sich aus individuellen und kollektiven Wissensbeständen zusammensetzt (vgl. Probst, 1998, S.46). Dieses kollektive Wissen lässt sich im Gegensatz zu isolierten Ressourcen nicht auf frei zugänglichen Märkten erwerben, sondern es ist Resultat eines oft langwierigen unternehmensinternen Akkumulationsprozesses (vgl. a.a.O., S.42).

Auch wenn große Teile des immateriellen Vermögens eines Unternehmens aus rechtlich geschütztem Wissen, wie Patenten, Handelszeichen, Marken oder Lizenzen bestehen, können nur dann dauerhaft Wettbewerbsvorteile aus diesem Wissen gezogen werden, wenn Strukturen und Prozesse kollektiven Denkens und Handelns, die sich der Wahrnehmung des oberflächlichen Betrachters entziehen, die Wissensquellen erschließen (vgl. a.a.O., S.122). Die dem Nervensystem des Unternehmens zuzuordnenden informellen Netzwerkstrukturen können nur aufgedeckt werden, wenn die internen Beratungs-, Vertrauens- und Kommunikationsnetze durch die Beteiligten selbst offengelegt werden (vgl. a.a.O., S.123).

Die ausreichende Aktivierung von Wissen, die Nutzen für das Unternehmen generieren kann, setzt kreatives Humankapital voraus. Es geht daher darum, im Rahmen des betrieblichen Wissensmanagements nicht das Wissen an sich, sondern die Mitarbeiter als Wissensträger effizient zu managen (vgl. Tochtermann et al., 2001, S.35). Dazu gehört die Bereitschaft, sich auch mit unkonventionellen Ideen der Mitarbeiter auseinander zu setzen und mit diesen firmenspezifisches Humankapital bewusst zu gestalten (vgl. Tichy, 2001, S.6). Auf diese Weise entsteht intellektuelle Wertschöpfung im Transformationsprozess von Wissen zu Humankapital (vgl. Caspers; Hoeyer, 2001, S.4).

Letztlich hängen alle immateriellen Vermögenswerte von der Qualität des Humankapitals ab, denn erfolgreiche Netzwerke am Markt, die Markenkraft von Produkten sowie die Reaktions- und Innovationsfähigkeit des Unternehmens werden durch das Tun oder Unterlassen von Führungskräften und Mitarbeitern gefördert oder behindert (Töpfer, 1999, S.2).

Die Verfügbarkeit von Wissen als Bestandteil des immateriellen Vermögens ist nur gewährleistet, wenn es gelingt, die Konfrontation zwischen individuellem und kollektivem Wissen aufzulösen sowie den Transfer von implizitem zu explizitem Wissen und damit die Entstehung von Intellectual Capital zu ermöglichen (vgl. North, 1999, S.46). Im Zeitalter des immateriellen Vermögens sind die wichtigsten menschlichen Eigenschaften als „vierter Produktionsfaktor“ zugleich wertvollster Bestandteil der Arbeit geworden, nämlich ein Gespür für die Dinge, Beurteilungsvermögen, Kreativität und die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen (vgl. Stewart, 1998, S.62).

„Wer glaubt, Wissen ließe sich wie eine Ressource behandeln, wie ein Bestand, der mehr oder minder geschickt verwaltet und eingesetzt werden kann, der irrt sich“ (vgl. Baecker, 2000, S.105). Ungeachtet dessen gibt es den permanenten Versuch, Wissen als strategischen Wettbewerbsfaktor ebenso wie die Produktionsfaktoren Rohstoffe oder Kapital zielführend zu bewirtschaften, um Wachstums- und Kostensenkungspotenziale effizient auszuschöpfen (vgl. Bullinger et al., 1998, S.22). Da Wettbewerbsvorteile auf der Basis expliziten Wissens nur kurzfristiger Natur sind, sollen länger-

fristige Wettbewerbsvorteile durch Verankerung von Wissensressourcen in den Prozessen generiert werden.

Wie bereits thematisiert, werden beispielsweise komplette wissensbasierte Unternehmen aufgekauft, wenn ein Käufer an den bereits verankerten immateriellen Vermögenswerten dieses Unternehmens Interesse hat. Das Abwerben von Personal oder die Nachahmung von Fertigungstechniken reichen dafür in der Regel nicht aus, weil sie aus ihrem Entstehungsfeld isoliert und in einen anderen Kontext übertragen werden müssen (vgl. Schneider, 1996, S.23).

Bereits im Unternehmen befindliches Intellectual Capital hingegen kann von diesem kontextgebunden genutzt werden ohne neues Humankapital an die Wissensplattform des Unternehmens heranzuführen. So gelangt immaterielles Vermögen automatisiert in wissensintensive Produkte (vgl. Probst, 1998, S.27). Im Zusammenhang mit dem Verkauf eines Unternehmens können dessen nicht in der Bilanz ausgewiesenen immateriellen Vermögenswerte besonders eindrucksvoll in Erscheinung treten. Die Ideen in den Köpfen der Mitarbeiter, deren Kreativität, der Markenname und die Kundenbeziehungen sind Faktoren, die den Wert eines Unternehmens maßgeblich mitbestimmen.

Menschen sind die einzig wahren Handelnden im Unternehmen. Alle Vermögenswerte und Strukturen sind das Ergebnis menschlichen Handelns. Auch wenn interne und externe Strukturen des Unternehmens, also Patente, Konzepte und Modelle auf der einen Seite sowie Kunden- und Lieferantenbeziehungen und das Firmenimage auf der anderen Seite wichtige Elemente des immateriellen Vermögens darstellen, so sind doch die Fähigkeiten der Mitarbeiter primärer Bestandteil dieses Unternehmenswertes (vgl. Sveiby, 1998, S.39).

Wissen, Erfahrung sowie Begeisterungs- und Umsetzungsfähigkeit der Führungskräfte und Mitarbeiter sind die Kernkompetenzen, die den Wettbewerbsvorteil schaffen. Aus diesem Grunde gilt es, dieses immaterielle Vermögen zielgerichtet und anwendungsorientiert aufzubauen und als Humankapital in der täglichen Wertschöpfung zu nutzen (vgl. Töpfer, 1999, S.2). Ein mechanisches Festhalten an einmal erfolgreichen Strategien sowie organisationale Trägheit und Beharrungstendenzen in Wissensgemeinschaften stehen dabei laut Kappelhoff Flexibilität und Kreativität hindernd im Wege. Er wirft daher die später zu beantwortende Frage auf, welche organisatorischen und auch pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen getroffen werden müssen, um die wünschenswerten Flexibilitätsziele zu erreichen (vgl. Kappelhoff, 1999, S.8).

Für Immaterielle Vermögenswerte gibt es keine Marktpreise, daher kann ihr Wert nicht wie der Wert von Sachanlagen festgestellt werden, sondern nur

indirekt durch den Börsenkurs oder direkt im Zusammenhang mit einem Unternehmensverkauf. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Unternehmen mit einem hohen Anteil an immateriellem Vermögen zu einem Marktpreis verkauft werden, der einem Mehrfachen des Buchwertes entspricht (vgl. Karner, 1996, S.77). Der Grund dafür wird bei Betrachtung des nicht bilanztechnisch erfassten Wissensgehalts ganz alltäglicher Produkte deutlich. Die Kosten der in einem Auto eingebauten elektronischen Teile sind heute weitaus höher als die des für das Fahrzeug verwendeten Stahls. Achtzig Prozent der Herstellkosten einer Markenjeans entfallen auf den Faktor Marketing. Fertigung ist gleichbedeutend mit Entmaterialisierung. Produkte und Dienstleistungen verschmelzen immer stärker zu Konvoluten der Wissensproduktion (vgl. Stewart, 1998, S.31).

Herkömmliche Kalkulationsschemata sind der Wissenswirtschaft nicht mehr gewachsen. Die Erfassung von Material und Arbeitskraft in Zeiteinheiten passen nicht in eine Zeit, in der die Kosten eines Produkts vorwiegend aus den Aufwendungen für Forschung und Entwicklung, Humanressourcen und Dienstleistung bestehen (vgl. a.a.O., S.68). Wenn die Aufmerksamkeit in vielen Unternehmen bisher eher den materiellen als den immateriellen Werten gilt, da die buchhalterische Erfassung Letzterer nicht möglich ist, so darf das kein Grund dafür sein, diese zu ignorieren (vgl. a.a.O., S.71).

4.2 Wissensarbeit im Zentrum der sich wandelnden Gesellschaft

Bereits 1979 sehen Nora und Minc einen Wandel von der industriell geprägten zur informatisierten Gesellschaft. Sie sagen einen starken Rückgang der Arbeitsplätze im Primär- und Sekundärsektor, Zuwachs im Dienstleistungsbereich und vor allem eine starke Zunahme der Tätigkeiten voraus, bei denen die Information den Rohstoff darstellt. Gleichzeitig vermuten sie eine Auflösung des herkömmlichen sozialen Gefüges beim Übergang von der in sich geschlossenen Industriegesellschaft zur polymorphen Informationsgesellschaft (vgl. Nora; Minc, 1979, S.119).

Die Ablösung der industriell geprägten Wirtschaft begann sicherlich durch die Erhöhung des Dienstleistungsanteils am Sozialprodukt, was wiederum nur durch stärkeren Einfluss wissensorientierter Wertschöpfung vorstellbar ist. „In allen reifen Industrieländern ist der tertiäre Sektor seit einem Vierteljahrhundert die treibende Kraft für den Beschäftigungsaufbau nicht nur einfacher, sondern gerade höherwertiger Arbeitsplätze. Die Wertschöpfung löst sich mehr und mehr vom Materialverbrauch ab. Sie ist zunehmend Ergebnis organisatorischer, planender, kontrollierender, verwaltender, beratender, lehrender und gestaltender Aktivitäten“ (Schlaffke, 1999, S.482).

4.2.1 Abkehr von der Industriegesellschaft

Vor zwölf Jahren beschrieb Drucker die Entwicklung noch vorsichtig: „Wir leben in einer Übergangsperiode von der industriellen zur Wissens- oder Lerngesellschaft, in einer Zeit, in der die Zukunft gestaltet wird – eben weil sich alles im Fluss befindet. Es ist die Zeit zum Handeln“ (Drucker, 1993, S.31).

Die Vereinigten Staaten von Amerika, Japan und die Staaten Westeuropas werden immer noch als Industriestaaten bezeichnet. Dies ist ein Irrtum. Weniger als ein Viertel aller Amerikaner sind in den Bereichen Landwirtschaft, der Forschung und Entwicklung sowie im Bergbau tätig. Jedoch auch diese Menschen arbeiten im wesentlichen geistig und nicht manuell. Es sind Wissensarbeiter, die in Wissensunternehmen beschäftigt sind, denn zunehmend wird Muskel-, Maschinen- oder sogar elektrische Kraft durch Wissen ersetzt (vgl. Stewart 1998, S.11).

Stewart bekräftigt diese These durch folgendes Beispiel: Im früheren Wirtschaftsgeschehen ist viel Material gekauft und verkauft worden, das von wenig Wissen zusammengehalten wurde. So müssen beispielsweise Aluminiumblöcke, aus Bauxit bestehend, mit einem enormen Energieaufwand bearbeitet und in einem völlig überholten Verfahren geschmolzen werden. Im neuen Wirtschaftsgeschehen werden intellektuelle Inhalte, Informationen, gebündelt auf einem kleinen Datenträger gehandelt. Die Pläne für den Bau eines Flugzeugs, wo Forschung und Entwicklung den größten Kostenanteil bilden, seien hier als Beispiel genannt (vgl. a.a.O., S.33).

„So wie es in Zeiten der industriellen Revolution kaum denkbar schien, dass die Ernährung der Gesellschaft von weniger als zehn Prozent der Bevölkerung sichergestellt werden könne, die im Agrarsektor arbeiteten, scheint es heute kaum denkbar, dass Wirtschaftswachstum der westlichen Industrienationen nicht mehr von der Güterproduktion und der Nutzung natürlicher Ressourcen abhängt, sondern von technologischen Fortschritten“ (Rust, 1999, S.33). Da technologische Entwicklungen, insbesondere dann, wenn sie sich in dem derzeit zu beobachtenden Maß vollziehen, nur mit einer erheblichen Erhöhung der Wissensquote der arbeitenden Menschen zu erreichen sind, muss davon ausgegangen werden, dass die Entstehung von neuem Wissen und damit von neuem Humankapital eine zentrale Rolle in diesem Prozess übernimmt. Die OECD bezeichnet Systeme, die einem solchen Veränderungsprozess unterliegen, wissensbasierte Volkswirtschaften. „The concept of Human Capital powerfully emphasises how important people have become, in knowledge- and competence-based economies“ (OECD, 1998, S.9) „Dass die wissensbasierte Industrie eine wesentliche Größe der künftigen Volkswirtschaft sein wird (und damit auch ihrer wis-

senschaftlichen Bearbeitung), ist mittlerweile unbestritten“ (Rust, 1999, S.33).

Die industriell geprägte Welt der Arbeiter und Angestellten und deren Weltbild werden sich auflösen. Nur ein schrumpfender Teil der bezahlten Arbeit, gegenwärtig etwa zwanzig Prozent in den weiterentwickelten industrialisierten Ländern, steht noch in Zusammenhang mit Güterherstellung im engeren Sinne. Die Dienstleistungen und mit ihnen die Wissensleistungen beherrschen alle Produktionssektoren der Wirtschaft (vgl. Fischer, 1998, S.196). Neben der Wandlung in Richtung wissensbasierter Dienstleistungstätigkeiten wächst im Produktionssektor der Innovationsbedarf aufgrund der Beschleunigung industrieller Produktionszyklen (vgl. vbw, 2004, S.1). „Es gibt viele Anzeichen dafür, dass die Industriegesellschaft, die das heutige Verständnis von der Rolle der Arbeit im Verlauf des Lebens geprägt hat, als maßgebliche Struktur menschlichen Zusammenlebens durch die Wissensgesellschaft abgelöst wird“ (Fischer, 1998, S.197).

4.2.2 Der Weg in die Wissenswirtschaft

„Unsere Industriegesellschaft wandelt sich mit hoher Geschwindigkeit in eine Kommunikations- und Wissensgesellschaft (Herzog, 1998, S.2). Auch wenn Netzwerke und Computer mehr und mehr unser Arbeitsleben bestimmen, so ist der Mensch dort, wo es um Kreativität und die Generierung neuen Wissens geht, dem Computer noch immer haushoch überlegen. An diesen Stellen der Wissenswirtschaft entstehen die Arbeitsplätze der Zukunft (vgl. a.a.O., S.3).

„Der Begriff ‚Wissensgesellschaft‘ wird heute zunehmend benutzt, um die Veränderungen in der spätindustriellen Gesellschaft unserer Tage auf einen neuen, vielleicht aussagefähigeren Begriff zu bringen. Er hat dabei den Begriff der ‚Informationsgesellschaft‘ vielfach verdrängt“ (Wolff, 1999, S.11). Ob künftige Generationen einmal das Wort ‚Wissensgesellschaft‘ verwenden werden, um den Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft zu charakterisieren, lässt sich heute sicherlich nicht sagen“ (a.a.O., S.18). Erst nachfolgende Generationen sprachen von einem Übergang der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft und beschrieben damit die Phase des Übergangs und den damit verbundenen grundlegenden Wechsel in den kulturellen und sozialen Bezügen menschlichen Zusammenlebens. In einer vergleichbaren Umbruchsituation sprechen wir nun von Wissensgesellschaft, wobei sich das Wort terminologisch durchsetzen könnte, wenn sich der Umgang mit und die Priorität der Förderung von Wissen als das Kernproblem der künftigen Gesellschaft herausstellt (vgl. a.a.O., S.18).

„Es gibt inzwischen viele Gründe, von einer Transformation der vor rund 200 Jahren entstandenen Industrie- in eine Wissensgesellschaft zu sprechen. Gängige Vokabeln wie Dienstleistungs-, Risiko-, Erlebnis- und selbst Informationsgesellschaft treffen nicht den Kern“ (Wilhelmi, 1999, S.38). Wilhelmi legt Wert auf die Bedeutung des Wissens und impliziert damit den Prozess des Transfers von Informationen zu Wissen. Er leitet davon die Forderung nach erhöhten Bildungsanstrengungen ab und begründet dieses nicht nur mit dem Bedarf an Zukunftswissen, sondern auch mit auftretenden Problemen der von der veränderten gesellschaftspolitischen Situation betroffenen Menschen. „Es ist nicht trivial zu sagen, die deutsche Gesellschaft befinde sich in einer geistigen und materiellen Umbruchsituation. Damit ist gemeint, dass für viele Menschen vertraute Muster der Wahrnehmung und Deutung von Sachverhalten nicht mehr tragen, dass ihre Erwartungshorizonte auseinander driften und dass sich einschneidende Diskontinuitäten zwischen Vergangenheit und Zukunft abzeichnen“ (a.a.O., S.37).

Die Zeit, in der wir leben, wird von den meisten Beobachtern als eine wesentlich von den modernen Informations- und Kommunikationstechniken geprägte, unsere Gesellschaft analog dazu als Wissens- und Informationsgesellschaft beschrieben. Es ist jedoch, wie immer gegenüber solchen Schlagworten eine gewisse Skepsis angebracht, wenngleich es sicher richtig ist, dass in keiner Zeit ein so umfassendes Wissen zur Verfügung stand wie heute (vgl. Lewinski, 1999, S.146)

Der Terminus „Wissensgesellschaft“ – anders als etwa der Terminus „Informationsgesellschaft“ – beinhaltet die Vorstellung der Aneignung und Verarbeitung von Informationen zu Wissen durch Personen. Damit ist implizit auch ein Bezug zum Bildungssystem hergestellt, das für die Aneignung und Erschließung von Wissen verantwortlich ist (vgl. Wolff, 1999, S.20). „Sofern die These zutrifft, dass sich eine Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft vollzieht, so stellt dies das Bildungssystem vor neue Herausforderungen und forciert in vielfältiger Weise die Notwendigkeit eines Wandels“ (a.a.O., S.20) Eine Reihe von Indizien sprechen laut Wolff für die These einer sich entwickelnden Wissensgesellschaft. Um die daraus erwachsenden Chancen und Risiken für jeden Menschen bildungspolitisch aber auch gesamtgesellschaftlich bewerten zu können und entsprechende Reaktionen folgen zu lassen, muss die Nutzung und Verwertung von Wissen neuen Prinzipien folgen. „Die vielfältigen Entwicklungen, Veränderungen und Innovationen, die auf der einen Seite die Entstehung einer stark wissenszentrierten Gesellschaft mit verursachen, aber in der Folge auch durch sie verstärkt werden, wirken sich bis in fast alle Lebensbereiche aus; sie betreffen jeden einzelnen und tangieren nicht zuletzt auch das Wissen selbst in elementarer Weise“ (a.a.O., S.22).

Eine zunehmende Bedeutung gewinnt dieser Themenkreis durch den steigenden Anteil wissensbasierter Unternehmen am gesamten Wirtschaftsgeschehen. Sicherlich sind die in der heutigen Volkswirtschaft operierenden Teilnehmer nicht ausnahmslos der sogenannten Wissensgesellschaft zuzuordnen. Im Bereich der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) gibt es etliche, die zumindest bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch relativ unberührt von den Problemen der Wissensgesellschaft ihrer traditionellen Tätigkeit nachgehen. Gleiches gilt für große Teile des öffentlichen Dienstes. Die wachstumsprägenden Kräfte treten jedoch zunehmend im Zusammenhang mit wissensorientierten Dienstleistern in Erscheinung, die ihre Wirkung in der Wissenswirtschaft entfalten. Auch jene Wirtschaftsbereiche des sogenannten industriellen Kerns, die bisher eher traditionell ausgerichtet sind, werden ihren Bestand und ihr Wachstum zunehmend auf innovative Kräfte gründen müssen, wenn sie ihre Wettbewerbsfähigkeit erhalten wollen. Eine Trennung in Wissensgesellschaft und Nichtwissensgesellschaft wird es zukünftig nicht mehr geben (vgl. Gottwald, 2000, S.46).

„Der Wohlstand der Nationen wird zunehmend von einer wissensbasierten Hochtechnologieindustrie abhängen“ (Bates, 1998, S.141). Die Arbeits- und Lernwelt wird sich, herausgefordert von einer alle Branchen durchdringenden Informationstechnologie, weiterhin dynamisch ändern. „Jemand, der heute die Schule verlässt, wird sich innerhalb seines Arbeitslebens etwa fünfmal umschulen lassen müssen“ (a.a.O., S.140). Die Wissenswirtschaft bietet kreative Arbeitsplätze und erwartet von ihren Beschäftigten die Teilnahme am lebenslangen Lernen im Interesse der betrieblichen Wertschöpfung. Die Herausforderung an die Bildungssysteme steht auch für Dieckmann im Zentrum der Reaktion auf die fortschreitende Wissensgesellschaft. „Mit dem Wandel der Arbeitswelt, dem rasanten Wandel der Berufsbilder und dem Entstehen bisher unbekannter Betätigungsfelder kommen systematisch neue Bildungsaufgaben auf uns zu. Die Erwachsenenbildung der Zukunft wird nicht mehr ‚Privathobby‘ des einzelnen sein. Er wird sich darauf einstellen müssen, mehrfach in seinem Leben den Beruf zu wechseln, dorthin zu gehen, wo neue Berufe entstehen, sein Wissen und Können fortlaufend anzupassen und sein Arbeitsleben selbständig und eigenverantwortlich vorzubereiten und zu verwirklichen“ (Dieckmann, 1998, S.8).

Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft vergrößert sich die Kluft zwischen wissensnahen Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen und Nichtwissenden mit dem veränderten Zugang zu den Wissensressourcen. Daher zählt die Vermittlung von Kernkompetenzen zur Erschließung und Aneignung von Wissen zu den vordringlichen Aufgaben des Bildungssystems. Eine Gesellschaft, deren Grundlage existentiell mit dem Erwerb von Wissen verbunden ist, muss ihre Bürger in die Lage versetzen, mit der Informations- und Wissensflut umgehen zu können. Das gilt dann beispielsweise auch für jedes Unternehmen als Teil dieser Gesellschaft (vgl. Schmall, 1998).

4.3 Ökonomische Aspekte des Wandels zur Wissensgesellschaft

Die Embryonalphase der Wissensgesellschaft mit Strukturinvestitionen in TV-Netze, Kommunikationssatelliten, Computerzentralen sowie internen und externen Vernetzungen von Unternehmen ist abgeschlossen. Ihre Reifephase wird etwa 2010 beginnen, wenn die Informations-Highways zur allgemeinen Realität geworden sind (vgl. Karner, 1996, S.95). Vornehmliches Unternehmensziel wird dann nicht sein, Investitionen in Anlagegüter vorzunehmen, sondern eine maximale Ausstattung mit kreativem Personal anzustreben, um einen ausreichenden Humankapitalstatus zu erreichen.

Ein Wettbewerbsvorteil der Wissensindustrie ist die Tatsache, dass Wissen sich nicht verbraucht, wenn es verkauft wird. Es kann jederzeit, in den Köpfen der Mitarbeiter oder auf eher geringwertigen Speichermedien bewahrt, weltweit vermarktet werden. „Large upfront costs are incurred to write a complicated piece of software or to discover specific gene sequences. But after the initial work is done, the cost of each additional unit is minimal or sometimes even nil. As a result, while returns diminish in the physical economy, they increase in the knowledge economy” (Stewart, 1997, S.2).

4.3.1 Der Wandel aus gesamtwirtschaftlicher Sicht

Aus volkswirtschaftlicher Sicht bedeutet der Wandel, dass der Wert des Sozialprodukts immer weniger von der rein physischen Produktion bestimmt wird und materielle Güter gegenüber immateriellen an Gewicht verlieren. Mitte der neunziger Jahre arbeiteten bereits mehr als 60 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland (West) im Bereich des Dienstleistungssektors, der wiederum 65 Prozent der Brutto-Wertschöpfung generierte (vgl. North, 1999, S.15). „Die immateriellen Investitionen in Forschung, Entwicklung, Bildung, Ausbildung und Weiterbildung, in Software sowie in die Steigerung der Effektivität von Managementprozessen und Informationsversorgung werden zu entscheidenden Indikatoren für die zukünftige Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft“ (a.a.O., S.16).

Laut North liegen damit alle Indizien für einen Wandel von einem arbeits- und kapitalintensiven zu einem informations- und wissensintensiven Wirtschaftssystem vor. Das bedeutet, dass Unternehmen zunehmend Informationen, Wissen oder intelligente Produkte verkaufen, während Arbeit und Kapital dagegen von Wissen als knappe Ressource abgelöst wird (vgl. a.a.O., S.13).

Eine dramatische Beschleunigung des Wirtschaftsprozesses sieht Karner durch den erfolgten Wandel zu der, wie er sie nennt, Wissens- und Informationsgesellschaft. Darüber hinaus misst er der Internationalisierung durch die weltweite Vernetzung eine erhebliche Bedeutung bei (vgl. Karner, 1996, S.85). „Informationstechnologie, Telekommunikation und die neuen Medien haben die Welt zum globalen Dorf gemacht“ (a.a.O., S.83). Die Erhöhung der Produktivität im Bereich manueller Arbeit wurde laut Karner bis zu einem Punkt vorangetrieben, wo Fortschritte nur noch vergleichsweise marginale Ergebnisse liefern, wenn sie in Bezug zu den unglaublichen Produktivitätsreserven der Wissensindustrie betrachtet werden (vgl. a.a.O., S.85).

Zu einer zurückhaltenden, jedoch in der Tendenz klaren Beurteilung der zu erwartenden Entwicklung kommt Sveiby 1998: „Über die Welt von gestern scheint eine ziemlich große Übereinstimmung zu bestehen; lassen Sie es uns Paradigma des Industriezeitalters nennen. Jeder stimmt zu, dass wir den industriellen Weg, die Welt zu sehen, verlassen, doch niemand kann mit Gewissheit sagen, was an seine Stelle tritt. Es scheint jedoch ziemlich klar, dass Informationen und Wissen im weitesten Sinne wichtiger werden. Wenn wir also die neue Gesellschaft beschreiben, die wir entwickeln, ist es sinnvoll, sie in Begriffen des Wissens zu deuten“ (Sveiby, 1998, S.50).

Sveiby gilt als einer der wichtigen Protagonisten in der Frage der Bedeutung immateriellen Vermögens im Unternehmen. Er erkennt in dem Wechsel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft einen wirklichen Paradigmenwechsel, wobei seiner Ansicht nach ein solcher Wechsel dann stattfindet, wenn ein ausreichender Teil von Menschen ihre Art, die Welt zu betrachten, ändert und beginnt, Phänomene aus einer neuen Perspektive zu sehen. Die Formulierung, die er für das neue Wissensparadigma findet, lautet für ihn analog dazu: die Welt aus der Perspektive des Wissens sehen (vgl. a.a.O., S.50).

Die Verdrängung der Industrieproduktion durch den Dienstleistungssektor in Form eines Ablösungsprozesses routinierter Arbeitsabläufe durch kreative Wissensarbeit mit daraus folgenden, neuen Arbeits- und Qualifikationsformen, neuen Unternehmensstrukturen und neuen Führungsstilen prophezeit Klaus Zimmermann, Präsident des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (vgl. Zimmermann, 2001, S.10). Er erkennt Tendenzen zur Auflösung elementarer Strukturen des Arbeitslebens, mit daraus erwachsenden Adaptionsproblemen, nicht nur für den einzelnen Beschäftigten, sondern für die gesamte Gesellschaft, die nur in einer völlig neu definierten Sozialpartnerschaft bewältigt werden können (vgl. a.a.O., S.10). Ein Umlenken milliardenschwerer Subventionierung zukunftsloser Branchen in das Bildungs- und Ausbildungssystem wären die politisch erforderlichen Reaktionen. „Der Umbruch von der Industrie- zur Informationsgesellschaft zwingt zum Umdenken und zu erheblichen Anpassungsprozessen“ (a.a.O., S.16).

4.3.2 Ein Paradigmenwechsel im Unternehmen

Auch Paul Romer von der Stanford University sieht Wissen neben Arbeit und Kapital als den entscheidenden Produktionsfaktor in der Phase des Übergangs von einer Rohstoffwirtschaft zu einer Wissens- und Informationswirtschaft (vgl. Romer, 2000, S.1). In der reinen industriellen Produktion benötigte man Rohstoffe großen Ausmaßes. Um mehr zu produzieren, brauchte man mehr Rohstoffe. Heute werden Ideen und Kreativität sowie Wissen benötigt, um zum Beispiel in der Chip-Produktion geringwertige Rohstoffe in sehr geringen Mengen so zu variieren und zu kombinieren, dass sie für uns von sehr großem Wert sind (vgl. a.a.O., S.2). „We are now living in an idea driven economy. Where do ideas come in? Quite simply, ideas are the recipes we use to rearrange things to create more value and wealth“ (a.a.O., S.2).

Am Beispiel des Softwareherstellers Microsoft macht Romer deutlich, worin der materielle Vorteil einer von Wissen und Kreativität geprägten Wirtschaft besteht. Die Entwicklungskosten eines Computerprogramms sind so hoch, dass die erste Kopie eines solchen Programms Hunderte Millionen Dollar kostet. Die zweite Kopie kostet dann nur noch fünfzig Cent und irgendwann tendieren die Herstellungskosten gen Null (vgl. a.a.O., S.3) „These are the differences between the information or knowledge-based economy and what came before it“ (a.a.O., S.1).

Auch Tom Stewart sieht Wissen als den wesentlichen Faktor einer geänderten Wirtschaftswelt. „In früheren Zeiten bestand das Ziel von Unternehmen darin, finanzielles Kapital zu erwirtschaften, die Quellen des Wohlstands zu mehren und sie nutzbringend einzusetzen. Das war ihr Erfolgsgeheimnis. Die Bedingungen haben sich jedoch verändert. Wohlstand ist nun das Produkt unseres Wissens. Wissen und Informationen sind zum wichtigsten Rohstoff und damit zum zentralen Produktionsfaktor unserer Wirtschaft geworden“ (Stewart, 1998, S.8).

Ein weiteres Beispiel aus der US-Wirtschaft erhärtet Stewarts Thesen: Das weltweit agierende Sportartikelunternehmen „Nike“ bietet Forschung und Entwicklung, Konstruktion, Marketing und Vertrieb seiner Produkte als wissensbasierte Dienstleistungen an und erwirtschaftet damit einen Gewinn von 334.000 Dollar pro Mitarbeiter. Nike gilt als Sportschuhhersteller, fertigt selbst jedoch kein einziges Paar Schuhe, sondern liefert nur das Wissen zu deren Produktion und Vermarktung (vgl. a.a.O., S.7). Den Bedeutungsverlust des Industriesektors aufgrund schwindenden Personalbedarfs verdeutlicht auch folgende eher rhetorische Frage, deren Beantwortung die Wissenswirtschaft geben wird: „Wenn zwei Prozent der Bevölkerung in der Lage sind, die Gesamtmenge der benötigten Lebensmittel zu produzieren, was passiert dann, wenn nur weitere zwei Prozent alle benötigten Kühl-

schränke und sonstigen Gebrauchsgegenstände herstellen können?“ (a.a.O., S.26)

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht betrachtet, erschöpfte sich das Kostensenkungspotenzial in der industriellen Produktion vor Beginn des Wandels zur Wissenswirtschaft aufgrund abnehmender Grenznutzen permanent, die Unternehmen – als Beispiel sei die Kraftfahrzeugindustrie genannt – gliederten sich daraufhin immer mehr an. Viele Unternehmen kamen daher auf der Suche nach neuen Wegen zur wettbewerblichen Differenzierung sowie zu einer Erhöhung des Dienstleistungsanteils und setzten damit verstärkt auf eine Verbesserung der wissensintensiven Prozesse (vgl. Servatius, 1998, S.100). „Auf diese Weise nähern sich Industrieunternehmen immer mehr dem Modell eines Wissensunternehmens. Der Anteil der physischen Wertschöpfung ist gering, und der Erfolg des Unternehmens hängt überwiegend von der intellektuellen Wertschöpfung ab“ (a.a.O., S.100).

Für die Halbleiterproduktion bedeutet dieses, dass weniger als 3 Prozent der Herstellungskosten auf die Faktoren Rohstoffe und Energie, etwa 5 Prozent auf die Abschreibungen der Fertigungsanlagen und ca. 6 Prozent auf den Lohnanteil entfallen. Mehr als 85 Prozent werden hingegen für die Bereiche Forschung und Entwicklung sowie Lizenzen und Patente verwendet (vgl. Rifkin, 1995, S.58).

Eine andere Untersuchung zu diesem Themenbereich ergab in deutschen Unternehmen der Halbleiterproduktion einen Kostenanteil des Faktors Arbeit, einschließlich aller Lohnnebenkosten, von 12 Prozent, während der des Faktors Wissen etwa 70 Prozent betrug. In der Pharmaindustrie wurden für Arbeit und Wissen 15 und 50 Prozent ermittelt, in der Automobilindustrie können für beide Faktoren je etwa 25 Prozent der Herstellkosten in Ansatz gebracht werden (Bürgel; Zeller, 1998, S.53; auch folgende Tabelle).

Industrieproduktion in Deutschland 1998 – Kostenanteile am Endprodukt:		
	Faktor Arbeit	Faktor Wissen
Halbleiterproduktion	12 %	70 %
Automobilindustrie	25 %	25 %
Pharmaindustrie	15 %	50 %

Quelle: Bürgel; Zeller, 1998, S. 53

Die Bedeutung des Rohstoffanteils in der Industrieproduktion schwindet aus zweierlei Gründen. Einerseits ist zwischen Mitte der siebziger Jahre und Mitte der neunziger Jahre ein Preisverfall der Herstellungskosten in-

dustrieller Massengüter von durchschnittlich etwa 60 Prozent zu verzeichnen, der sich, blickt man in die Zukunft, eher fortsetzen als verlangsamen dürfte. Darüber hinaus ist die mittlerweile zu verzeichnende globale Verfügbarkeit bei sinkenden Logistikkosten verantwortlich für eine Verschiebung von den Aufwendungen für Material und Energie zu den Wissenskosten (vgl. a.a.O., S.53). „Wie äußert sich nun die offensichtlich gestiegene Bedeutung von Wissen? Wissen wird immer häufiger als weiterer, gleichberechtigter Produktionsfaktor neben den klassischen Produktionsfaktoren genannt. Dieser Produktionsfaktor nimmt wie gesehen bereits einen Anteil von 60 bis 80 Prozent an der gesamten Wertschöpfung ein“ (a.a.O., S.54).

Das mehrere Jahrhunderte geltenden Prinzip der Mengenorientierung in der Produktion, also möglichst viel zu möglichst günstigen Kosten zu erzeugen, wurde abgelöst durch das ökonomische Ziel moderner Geschäftsabwicklung, möglichst viel Wissen in die Produkte und Leistungen einzubauen (vgl. Pulic, 1996, S.147). Die Grundressourcen des modernen Unternehmens sind Informationen und Wissen und in den Betrieben der heutigen Informationswirtschaft herrscht eine ganz andere Art von Arbeit vor – die intellektuelle Arbeit. Um mit Produktionsarbeit und den notwendigen Ressourcen ein Produkt schaffen zu können, ist Kapital die Voraussetzung. Um mit intellektueller Arbeit Werte zu schaffen, sind Wissen und Informationsinfrastrukturen wesentliche Voraussetzungen (vgl. a.a.O., S.149).

Im wissensintensiven Unternehmen wird ein Großteil der mit der Erzeugung des Produktes in Verbindung stehenden Arbeit außerhalb des Produktionsprozesses geleistet. In der Fertigungswirtschaft traditionellen Typs hatte eine bestimmte Menge an Routinearbeit mehr oder weniger gleiche oder vergleichbare Outputs. Der Erfolg eines Unternehmens der Wissenswirtschaft ergibt sich aus der Fähigkeit des Managements, die Beschäftigten und deren Wissen so einzusetzen, dass die Wertschöpfung optimiert wird (vgl. a.a.O., S.153). „Demnach bestehen heute zwei wesentliche Säulen der Geschäftsabwicklung des Unternehmens: die Beschäftigten und ihr Wissen“ (a.a.O., S.154).

4.4 Die Globalisierung der Wirtschaft und deren Folgen

Die seit den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts stetig ansteigende Ausdehnung des internationalen Handels durch sinkende Transportkosten und den Abbau von Handelsschranken durch internationale Abkommen sowie die Expansion der Auslandsproduktion seit den siebziger Jahren müssen als Indikatoren einer zunehmenden Internationalisierung und zugleich als Ausgangspunkte einer Entwicklung gesehen werden, die heute

unter dem Stichwort Globalisierung beschrieben wird (vgl. Bergner, 1995, S.14).

Weitere Merkmale dieses Prozesses sind die ebenfalls in den siebziger Jahren einsetzende Internationalisierung der Kapitalmärkte, der in den achtziger Jahren die Ausbildung echter globaler Produktmärkte folgte, also Märkten, die bestimmte Produkte weltweit zum gleichen Zeitpunkt und in gleicher Qualität einführen (vgl. a.a.O., S.14). Die Globalisierung der Wirtschaft zeigt sich im realwirtschaftlichen Bereich damit in der Internationalisierung des Wettbewerbs und der Internationalisierung der Produktion aufgrund einer gesteigerten internationalen Mobilität des Produktionsfaktors Kapital im Vergleich zur Mobilität der Arbeit (vgl. Hesse, 1997, S.5).

Andere Quellen datieren den Beginn der Globalisierung der Wirtschaft schon weit vor die Entwicklungsstufen, die von den meisten Autoren in aktuellen Publikationen als Ausgangspunkte des Prozesses beschrieben werden. „Bis zum ersten Weltkrieg entwickelte sich der internationale Güter- und Kapitalverkehr explosionsartig. 1913 verdienten die Deutschen ein Drittel ihres Wohlstands im Auslandsgeschäft – ein Wert, den zwei Weltkriege und eine Weltwirtschaftskrise bis 1950 auf acht Prozent sinken ließen und der erst in den sechziger Jahren wieder erreicht wurde“ (Gersemann; Poppe, 1999, S.39).

Die transnationalen Konzerne, die sich nach dem zweiten Weltkrieg herausgebildet haben, sind die treibenden Akteure auf internationaler Ebene – jenseits der nationalstaatlichen Aufsicht – in einem quasi rechtsfreien Raum (vgl. Bergner, 1995, S.163). Da auch die staatsrechtliche Souveränität partiell durch das Entstehen internationaler Bündnisse obsolet wurde ist das Handlungsfeld für multinational agierende Unternehmen in eine internationale Ordnung eingebettet und damit ideal gestaltet.

Ein entscheidender Unterschied der zurückliegenden Globalisierungsschübe im Vergleich zu der aktuellen Situation besteht in der Tatsache, dass sich der derzeit zu beobachtende Globalisierungsprozess nahezu parallel zu einer deutlichen Welle technischen Fortschritts vollzieht. „Informationsverarbeitung und -übermittlung, Kommunikationstechnik, Biotechnologie, alternative Energien; wir erleben eine wissenschaftlich-technologische Revolution, wie es sie noch nie gegeben hat“ (a.a.O., S.41).

4.4.1 Einfluss der Marktmechanismen

Auf den Finanzmärkten ist der Prozess der Globalisierung vergleichsweise weit vorangekommen, so dass bereits ein sehr großer Einfluss nicht nur auf

die Geld- und Finanzpolitik, sondern auch auf deren Ordnungspolitik ausgeht (vgl. Hesse, 1997, S.19). Hesse ordnet die Globalisierung der Wirtschaft den bedeutsamsten Elementen des gegenwärtigen Wirklichkeitswandels zu. „In den vergangenen drei Jahrzehnten hat sich der internationale Gütertausch in der Welt deutlich intensiviert. Der Prozess, der nationale Märkte zu integrierten Weltmärkten zusammenfügt, hat sichtbar an Tempo zugenommen“ (a.a.O., S.5).

Ein Merkmal der neuen Form von Globalisierung ist die internationale Arbeitsteilung bei der Produktion von Gütern und Dienstleistungen. Hier kann ein qualitativer Unterschied zu früheren Phasen der kapitalistischen Internationalisierung beobachtet werden (vgl. Bergner, 1995, S.14). Die fortgeschrittene Phase der Globalisierung zeichnet sich dadurch aus, dass heimische Anbieter handelbarer Güter selbst auf ihren angestammten Heimatmärkten in zunehmender Weise der Konkurrenz ausländischer Anbieter ausgesetzt sind, die an ihren Produktionsstandorten anderen Belastungen durch Steuern und Sozialabgaben unterworfen, in andere Arbeitsmarktregelungen eingebunden und in andere Regulierungssysteme eingefügt sind (vgl. Hesse, 1997, S.6).

Dass die führenden Wirtschaftsnationen nur dann nachhaltig wettbewerbsfähig sein werden, wenn sie den Produktionsfaktor Wissen mit seinen ungeahnten Rationalisierungspotenzialen besser nutzen und alle Wissensressourcen mobilisieren, ist vielen Unternehmen erst im Zusammenhang mit der Globalisierung deutlich geworden (vgl. North, 1999, S.1). Denn durch diese Entwicklung verändert sich die internationale Arbeitsteilung. Die heute noch als Industrienationen bezeichneten Länder werden Wissensnationen, jedenfalls dann, wenn sie die Zeichen der Zeit erkennen und ihre Bildungssysteme danach ausrichten.

Die physische Produktion von Gütern findet zunehmend in Schwellen- und Entwicklungsländern statt. Diese Länder holen jedoch aufgrund des weltweit ungehinderten Wissenszugangs schnell auf. Internationale Lernprozesse beschleunigen sich, so dass neue Wettbewerber in immer kürzer werdenden Zeitabständen auf den Weltmarkt drängen (vgl. a.a.O., S.14). Beschleunigt durch weltweite Informationstransparenz entsteht ein idealisierter Wettbewerb, dem schnelle Marktveränderungen und höhere Innovationsgeschwindigkeiten aber auch ein Preisverfall auf dem Gütermarkt und Angleichungsprozesse in Bezug auf Lebensstandards folgen werden (vgl. a.a.O., S.15).

Deutliche Indizien für eine Entwicklung, wie sie zuvor beschrieben wurde, sind im Bereich der Softwareentwicklung und auf anderen technologisch geprägten Wirtschaftsfeldern zu erkennen. Während noch zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts die USA einen Anteil von mehr als siebzig Prozent an der weltweiten Produktion von Hochtechnologie hatten,

verteilen sich die Zentren technischen Fortschritts heute über die ganze Welt (vgl. Probst, 1998, S.22). „Die Entstehung eines weltweiten Zentrums der Softwareproduktion im Gebiet um die indische Stadt Bangalore ist ein Paradebeispiel dafür, dass die Globalisierung des Wissens von den Grenzen zwischen entwickelten und weniger entwickelten Ländern nur geringfügig beeinträchtigt wird“ (a.a.O., S.23).

Wissen auf hohem Qualitätsniveau lässt sich weltweit einkaufen. Ingenieurbüros haben ihre Computer mit Projektteams in Kuala Lumpur, Singapur oder Sankt Petersburg vernetzt (vgl. Schlaffke, 1999, S.477). Rohstoffreiche Länder, wie beispielsweise die arabischen Ölstaaten, konkurrieren nun auf dem Weltmarkt mit Ländern, die ein unbegrenztes Potenzial an Humankapital in die Weltwirtschaft einbringen.

Die Konsequenz der sich entwickelnden weltweiten Wettbewerbssituation ist die Einschränkung des Handlungsspielraums nationaler Gesetzgeber und Regierungen. Diese können sich nur den Marktmechanismen fügen und gleichzeitig für das betroffene Gemeinwesen durch ihren Gestaltungseinfluss den optimalen Weg weisen. „Hierbei darf man nicht nur an die direkte Konkurrenz von Güteranbietern aus unterschiedlichen Heimatländern denken, sondern muss hinter dem Güterangebot die Menschen sehen, die mit ihren Leistungen dieses Angebot erst ermöglichen. Dann erkennt man, dass Arbeitskräfte aus aller Welt über die von ihnen produzierten und auf den Weltmärkten angebotenen Güter indirekt im Wettbewerb miteinander stehen“ (Hesse, 1997, S.7). Dieser indirekte Wettbewerb der Menschen um Arbeitsplätze ist tendenziell schärfer geworden und für Hochlohnländer wie Deutschland, mit einem traditionell gut ausgebauten aber teuren sozialen Sicherungssystem, bringt dieser sich über den Außenhandel vollziehende internationale Wettbewerb um Arbeitsplätze einen anhaltenden Druck auf die Löhne und Arbeitsbedingungen mit sich (vgl. a.a.O., S.8).

4.4.2 Folgen für die Humankapitalentwicklung

„Der Globus ist zum vernetzten Dorf geworden. Wer die überall in der Welt vorhandenen Potenziale schnell und wohlkoordiniert nutzt, der hat optimale Chancen für seine Produkte. Wer im offenen Wettbewerb weltweiter Konkurrenz bestehen will, muss hohen Qualitäts- und Leistungsanforderungen genügen“ (Schlaffke, 1999, S.477). Für die deutsche Gesellschaft folgt daraus der Ruf nach einem „mentalenden Wandel“. Das an Schulen und Hochschulen erreichte Fachniveau reicht in der offenen Welt der globalen Märkte vielfach nicht mehr an das erforderliche Maß heran, so dass volkswirtschaftliche Einbußen drohen, wenn dieser Entwicklung nicht schnellstmöglich Einhalt geboten wird (vgl. a.a.O., S.478).

Die im globalen Maßstab in das Mittelmaß zurückgefallenen Leistungen deutscher Schüler und Universitätsabsolventen sind ein deutlicher Wettbewerbsnachteil im globalen Konkurrenzkampf. In diesem Zusammenhang sei auf die vorliegenden PISA-Studien verwiesen, die entsprechende Defizite des deutschen Bildungssystems belegen und anhand internationaler Vergleiche deutlich machen, welche Anstrengungen notwendig sein werden, um dem internationalen Wettbewerb zukünftig gewachsen zu sein.

Ein näheres Eingehen auf die PISA-Studien würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es soll nur deutlich werden, dass schlechte finanzielle Ausstattung und Mängel des Bildungssystems zu fehlendem oder nicht ausreichend geeignetem volkswirtschaftlichen Humanvermögen führen. Um dauerhaft bestehen zu können, reicht es nicht, wenn deutsche Unternehmen Humankapital einkaufen, weil der genuine Nachwuchs die Ansprüche an die heutige Wissenswirtschaft nicht erfüllt (vgl. Gersemann; Poppe, 1999, S.45).

Die Herausforderungen des globalen Wettbewerbs hinsichtlich einer ständigen Neuorientierung der internationalen Märkte setzen innovative Strategien zur langfristigen Existenzsicherung der Teilnehmer einer Volkswirtschaft voraus. Die Bedeutung des Menschen und seines permanent aktualisierten Wissens als entscheidendem Erfolgsfaktor im internationalen Wettbewerb um das beste Humankapital steigt. Aufbau und Weiterentwicklung eines Intellectual Capitals sind vor diesem Hintergrund strategisch einzuordnen (vgl. Preißing, 2000, S.36).

„Fortschreitende Globalisierung, höheres Durchschnittsalter der Bevölkerung sowie veränderte Arbeitsstrukturen bilden die Voraussetzungen für eine wachsende Bedeutung von Wissen und Fertigkeiten“ (OECD, 1996, S.15). Als die wichtigste Folge der Globalisierung muss die zunehmende Bedeutung der Entwicklung von Humanvermögen für die im Wettbewerb befindlichen Volkswirtschaften gesehen werden.

Humankapital war schon immer wichtig für die Erstellung des Sozialprodukts eines Landes. Deutschland verdankt beispielsweise seine Zugehörigkeit zur Gruppe der den weltwirtschaftlichen Entwicklungsprozess anführenden Staaten der Qualifikation seiner Bevölkerung (vgl. Hesse, 1997, S.17). Um diesen Status zu erhalten, sind Investitionen in Bildung und Ausbildung dringend erforderlich. „Ausbildung ist unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten einer Investition vergleichbar, einer Investition in Köpfe, die wie jede Investition Kapital zum Ergebnis hat, in diesem Fall Humankapital“ (a.a.O., 1997, S.18).

Globaler Wettbewerb und technischer Fortschritt verstärken sich gegenseitig immer mehr und schaffen gemeinsam das Entwicklungspotenzial, um

den Wohlstand der Menschheit deutlich zu mehren – in den USA, in Europa, aber auch in den Entwicklungsländern, denn auch Staaten, die bisher unter natürlichen Standortnachteilen, wie geographischer Abgeschlossenheit, ungünstigem Klima oder Mangel an Rohstoffen litten, erhalten nun prinzipiell leichteren Zugang zu Kapital und Wissen. Es gibt zukünftig keine ökonomischen Gründe mehr, hinter andere Länder zurückzufallen, sondern wachsende Chancen für mobiles Sach- und Humankapital (vgl. Gersemann; Poppe, 1999, S.42).

Die sozialen Risiken der Globalisierung haben aufkommende Unruhe in den traditionellen europäischen Industriestaaten geschürt. In der Tat kommen auf die Sozialsysteme Aufgaben zu, die in Art und Umfang bis vor einigen Jahren noch völlig unbekannt waren. Gleichzeitig wird, insbesondere von den nachwachsenden Generationen, ein Einstellungswandel im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen und ein höheres Maß an Eigenverantwortung gegenüber der individuellen Existenz erwartet. Erkennbare Engpässe auf den Arbeitsmärkten, insbesondere im Bereich der Schlecht- oder Nichtqualifizierten und Finanzknappheit in den sozialen Sicherungssystemen führen insbesondere bei den unter 30-jährigen zu höherer Bereitschaft, die Entwicklung des eigenen Humankapitals sowie die Übernahme persönlicher Lebensrisiken stärker als individuelle Aufgaben zu betrachten (vgl. a.a.O., S.39).

Es werden auch bereits Veränderungen in der Einstellung der Bevölkerung gegenüber der Globalisierung der Wirtschaft zum Positiven hin beobachtet. Eine Umfrage des Bundesverbandes deutscher Banken belegt das Schwinden überzogener und pauschaler Ängste zugunsten einer optimistischeren Haltung. Danach glauben gut sechzig Prozent der Bevölkerung daran, dass weltweiter Wettbewerb die Absatzchancen deutscher Produkte im Ausland erhöht und auf dem Binnenmarkt zu sinkenden Preisen führt. Die Befragten gaben der Überzeugung Ausdruck, dass durch ein Einmauern und Abkapseln in einer vielfältig verflochtenen Welt der erfolgreiche Status der Exportnation Deutschland nicht zu bewahren ist und sträuben sich auch individuell nicht, die Chancen der Globalisierung zu nutzen (vgl. a.a.O., S.46).

Noch weiß niemand genau, wie sich die Chancen der Globalisierung nutzen und zugleich die Risiken reduzieren lassen (vgl. a.a.O., S.46). Eins ist jedoch längst erwiesen: „Ob wir es wollen oder nicht, wir müssen uns anpassen und unseren Standort in einer neuen Zeit suchen (Hesse, 1997, S.20).

Zusammenfassung und Überleitung

Die Akzeptanz des Bedeutungszuwachses von Wissen in einer von erheblichen Umbrüchen gekennzeichneten Arbeitswelt und deutliche öffentliche und private Anstrengungen zur Pflege und Erweiterung von Wissensbeständen sind Voraussetzung für zukünftige Prosperität in ehemaligen typischen Industrieländern. Aus Wissen entstehendes Humankapital wird zur Grundlage ökonomischen Geschehens auf allen Ebenen. Daher nimmt das folgende Kapitel mögliche qualitative und quantitative Veränderungen von Humankapitalbeständen in den Fokus und beschreibt angestrebte Entwicklungen im Hinblick auf durch Zugewinn von Humankapital entstehende Innovationsprozesse.

5 Der Produktionsfaktor Humankapital als Grundlage wirtschaftlichen Geschehens

Wirtschaftliches Handeln im Rahmen der Erstellung von Gütern und Dienstleistungen setzt den Einsatz von Humankapital voraus. Investitionen in Köpfe und Können sind damit Investitionen in den Produktionsfaktor Humankapital und zugleich Prämisse für ökonomischen Erfolg. Von den Versuchen, Humankapital zu bewerten und zu messen, es somit eher aus buchhalterischer Sicht zu betrachten, wurde bereits in Kapitel 2 berichtet.

Auch wenn diese Versuche bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur wenig befriedigende Ergebnisse erbrachten, so kann doch von Humankapital als bilanzierbarer Größe gesprochen werden, denn Humankapital ist – ohne es zwangsläufig monetär zu bewerten – sicherlich eine Kapitalanlage. Sowohl die einzelne Person, als auch ein Unternehmen oder darüber hinaus die gesamte Volkswirtschaft investieren in die Anlageform Humankapital, wobei der eigentliche Humankapitalträger immer das Individuum bleibt.

„Da Humankapital eine dynamische Größe ist, sprechen wir auch von einem Humankapitalzyklus: Humankapital wird aufgebaut, erhalten, abgebaut oder entwertet, und geht mit dem Tod seines Trägers verloren. Demnach gilt Humankapital als ein erneuerbarer Produktionsfaktor“ (Mohr, 1997, S.15). Gesamtwirtschaftlich gesehen, setzt dieser Zyklus einen ständigen Erneuerungsprozess voraus, um den Status einer Volkswirtschaft unabhängig von der Entwicklung anderer Volkswirtschaften zu erhalten.

Da die Bildung von Humankapital sowohl in der Familie, an institutionalisierten Lernorten, am Arbeitsplatz, als auch in der Freizeit erfolgt, wird der Humankapitalzyklus somit von einer Reihe gesellschaftlicher Sektoren beeinflusst, die sich permanent in vielerlei Hinsicht verändern (vgl. a.a.O., S.15). Ein Beharren auf erreichten Niveaus in einer sich ständig wandelnden Welt gilt als absolut kontraproduktiv. Hieraus ergibt sich die zwingende Notwendigkeit für jede Volkswirtschaft, Humankapital nicht nur als zu erneuernde Ressource zu betrachten, sondern bezogen auf das Humankapital mit allen Mitteln eine möglichst große Wachstumsrate dieses Produktionsfaktors anzustreben.

5.1 Der Prozess vom Humankapital zur Innovation

Trotz der intuitiv empfundenen Bedeutung von Humankapital und damit auch von Wissen als dessen Bestandteil für den von Innovation geprägten ökonomischen Entwicklungsprozess gelang es erst Anfang der neunziger

Jahre durch die Entwicklung der endogenen Wachstumstheorien, diese Bedeutung theoretisch zu begründen und volkswirtschaftlich zu modellieren (vgl. Clar; Doré, 1997, S.286).

Hinsichtlich des Wachstums von Humankapital sind folgende Charakteristika des Wachstumsprozesses besonders signifikant: Das Produktivitätswachstum steigt mit der Erhöhung der Investitionsquote, also dem Anteil von Investitionen am Sozialprodukt; schnelleres Wachstum geht meist mit höheren Ausgaben für Forschung und Entwicklung einher und Länder mit großem Bestand an Humankapital wachsen tendenziell schneller (vgl. a.a.O., S.286).

Die neoklassischen Wachstumstheorien der fünfziger und sechziger Jahre hatten die Frage der Entstehung von Wirtschaftswachstum zunehmend vernachlässigt und sich stärker dem Generalthema gewidmet, ob und wie bei gegebenen Wachstumsursachen eine gleichgewichtige Entwicklung der makroökonomischen Größen vorstellbar sei. Die endogene Wachstumstheorie versucht dagegen – wie schon in Kapitel 4 thematisiert - die Wachstumsmechanismen ohne exogene Wachstumsursachen zu erklären (vgl. Pfahler, 2000, S.1; Romer, 1989, S.51 ff).

Zentrale Prämisse der endogenen Wachstumstheorie ist der Effekt steigender Skalenerträge oder besser konstanter Grenzerträge der reproduzierbaren Produktionsfaktoren Kapital und Humankapital. Endogenes, also sich von Innen aufbauendes und wirksam werdendes Wachstum, entsteht danach durch neu verfügbare Wissensbestände. Dieses wird mit dem Vorliegen von Externalitäten begründet, die durch jenes zusätzliche Wissen auftreten, das im Produktionsprozess entsteht, sich auf Dauer nicht geheim halten lässt und so der gesamten Volkswirtschaft beziehungsweise in der heutigen Informationswirtschaft der gesamten Weltwirtschaft zugänglich gemacht wird (vgl. Pfahler, 2000, S.1).

Die Rückkehr der endogenen Wachstumstheorien zu der Frage nach der Ursache von Wirtschaftswachstum bringt wesentliche Fortschritte im Hinblick auf die Würdigung von Humanressourcen. Beeinflusst von Erkenntnissen der Innovationsforschung, die die Integration technischen Fortschritts in die ökonomische Sphäre zum Ziel haben, werden Humankapital und technisches Wissen in den Mittelpunkt des Wachstumsprozesses gestellt. Die auf Paul Romer zurückgehenden Ansätze ergänzen frühere Konzepte um eine spezifische Investitionstätigkeit, die Wissensproduktion (vgl. Clar; Doré, 1997, S.287). Romer unterstreicht diese Sichtweise im Rahmen einer Studie zu Einflüssen technischen Fortschritts auf das volkswirtschaftliche Gesamtwohl mit folgenden Worten: „Tendenziell steigt die Zahl der Erfindungen – welche die Basis für die konkurrenzfähige Produktion von Gütern und Dienstleistungen darstellen – mit dem Anteil und der Qualität des für die Forschung eingesetzten Humankapitals“ (Romer 1990, S.83).

Die Mitarbeiter eines Unternehmens sind mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten maßgeblich an der innovationsbetonten Schaffung von Produkten und Leistungen beteiligt. Je größer das durch die Mitarbeiter in das Unternehmen eingebrachte betriebliche Humanvermögen und je größer der Prozentsatz an ‚kaum zu ersetzenden‘ Mitarbeitern mit ‚hoher Wertschöpfung‘ und ‚großer Innovationskraft‘ ist, desto mehr Ertrag kann das Unternehmen für seine Produkte und Dienstleistungen erwirtschaften und desto stärker ist seine Wettbewerbsposition (vgl. Stewart, 1998, S.98). Allein die Innovationskraft sowie die Ideen, die in den Köpfen der Mitarbeiter heranreifen und damit einen prägenden Teil des Humankapitals darstellen, sind weit wertvoller als in der Regel vermutet. Robert Schiller von der Universität Yale hat errechnet, dass etwa 72 Prozent des Wohlstands amerikanischer Haushalte aus Humankapital bestehen, definiert als die Summe der zu erwartenden lebenslangen Lohnzahlungen (vgl. a.a.O., S.91).

Dass Humankapital als Grundlage wirtschaftlicher Tätigkeit und Voraussetzung für innovative Ideen der entscheidende Aktivposten für Unternehmen ist, hat sich vielfach erwiesen. Kluge Mitarbeiter arbeiten klüger (vgl. a.a.O., S.92). Eine direkte Kausalität zwischen Bildungsinvestitionen und einem daraus erwachsenden höheren Bildungsniveau auf der einen und Produktivitätssteigerungen auf der anderen Seite konnte eine Studie der University of Pennsylvania in Zusammenarbeit mit dem Amt für Statistik der USA und dem National Centre on the Educational Quality of the Workforce (EQW) nachweisen. In dem Abschlussbericht von 1995, der die Faktoren Alter der Mitarbeiter, Ausstattung der Arbeitsplätze sowie Branche und Größe des Unternehmens berücksichtigt, wurde belegt, dass eine Steigerung des Bildungsniveaus um zehn Prozent zu einer Steigerung des Gesamtproduktivitätsfaktors von 8,6 Prozent führte. Im Vergleich dazu hat eine Steigerung der Kapitalanlagen um zehn Prozent nur zu einer Produktivitätssteigerung von 3,4 Prozent geführt (vgl. a.a.O., S.92).

„Der Ausgangspunkt gesellschaftlichen Erfolgs und der Ursprung jeder Innovation ist das Humankapital“ (a.a.O., S.93). Routine, anspruchslose Tätigkeiten, auch manueller Art, erzeugen weder neues Humankapital noch sind sie Beispiel für dessen Einsatz innerhalb eines Unternehmens, da sich Tätigkeiten dieser Art automatisieren lassen und daher in der heutigen Zeit von Rationalisierung bedroht sind. Der Mitarbeiter, der mit wenig Fachkenntnis im Betrieb Teile zusammenschraubt, ist leicht austauschbar und muss ständig mit Arbeitsplatzverlust rechnen (vgl. a.a.O., S.93). Sowohl das Individuum wie die gesamte Volkswirtschaft sind dann wettbewerbsfähig, wenn möglichst viel Humankapital zum Einsatz gebracht werden kann und durch diesen Einsatz Innovationen für die Erwirtschaftung von Gütern und Dienstleistungen initiiert werden.

5.2 Das Individuum als Träger von Humankapital

Jede einzelne Person muss sich zunehmend darüber im Klaren sein, dass sie ein hohes Maß an Eigenverantwortung für die Pflege, den Bestand und die Ausweitung von Quantität und Qualität des eigenen Humankapitals sowie für dessen Vermarktung trägt. Sie wird dabei lediglich im Rahmen der faktischen Konditionen unterstützt. Ein Obligo hinsichtlich eines lebenslangen Lernprozesses verbleibt bei dem einzelnen Menschen. Je eher und je intensiver dieser sein vorhandenes Intellektuelles Potenzial nutzt, desto größer gestaltet sich sein persönlich verfügbares Humankapital.

Humankapital ist auch deshalb Kapital, weil es Renditen erwirtschaftet. Auf der individuellen Ebene wird die Qualität der materiellen Existenz durch unkalkulierbare, nicht zu beeinflussende Faktoren und vorrangig durch den Einsatz des Humankapitals manifestiert. Investitionen in die persönliche Bildung wird der Mensch korrelierend zu seiner Motivationslage stets auch unter Input-Output-Gesichtspunkten initiieren. Ein Individuum wird beispielsweise dann an Bildungsmaßnahmen aktiv teilnehmen, wenn neben der Befriedigung persönlicher Motive gleichzeitig ein von Spekulationen getragenes Vertrauen auf Rentierlichkeit vorhanden ist. Es kann von einer individuellen Humankapitalbilanz gesprochen werden, die jedoch nicht öffentlich dokumentiert wird, sondern Teil der Lebensplanung oder der persönlichen Retrospektive bleibt.

Die heutigen Realitäten des Wirtschaftslebens lassen die Bedeutung des Modells „Arbeitsplatz auf Lebenszeit“ obsolet erscheinen. Die Individuen sind nunmehr selbst für das Management ihrer Ausbildung und Karriere verantwortlich (vgl. Buzan, 2000, S.39). Viele Menschen haben sich mit diesen neuen Realitäten noch nicht vertraut gemacht, weil sie darauf nicht ausreichend vorbereitet wurden. Die Relevanz der Eigeninitiative im Entstehungsprozess von Humankapital wird von vielen Menschen nach wie vor unterschätzt. „Mitarbeiter, die nicht in ihr eigenes geistiges Kapital investieren, sehen einer düsteren Zukunft entgegen“ (a.a.O., S.40). Investieren ist hier möglicherweise auch monetär gebraucht, wirklich signifikant sind jedoch Begriffe wie Engagement, Lernbereitschaft, Disposition und Eigenverantwortung.

Da Wissen bei der ökonomischen, technischen, ökologischen, sozialen und nicht zuletzt der kulturellen Weiterentwicklung zunehmend die zentrale Rolle einnimmt und sich die Wirtschaft immer schneller bewegt, wird der Einzelne zum Unternehmer seiner selbst. Das persönliche Beschaffungswesen organisiert den Bildungsprozess und die Entstehung von Humankapital, das Marketing sucht nach Wegen, das eigene Humankapital rentierlich zu verkaufen. Flexibilisierung am Arbeitsmarkt erfordert Wandlungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit hinsichtlich einer permanenten beruflichen Wei-

terbildung. „Es ist unabdingbar für jeden einzelnen, sich mit der Frage auseinander zu setzen: Wie manage ich mein berufliches Wissen?“ (Fischer, 1998, S.198).

Die Kurzfristigkeit zukünftiger Arbeitsverhältnisse und der Trend zu Beschäftigungsformen wie Teilzeit, befristete Arbeit, Leiharbeit und Einzelständigkeit nehmen demjenigen Anbieter von Humankapital, der nicht in ein zumindest mittelfristig angelegtes Beschäftigungsverhältnis eingebunden ist, Möglichkeiten dauerhafter sozialer Bindungen im Arbeitsbereich und zwingen ihn dazu, seine langfristigen Ziele gegen die auf Kurzfristigkeit angelegte Arbeitsgesellschaft selbst zu definieren (vgl. a.a.O., S.193). Es entsteht das Berufsbild des Portfolioworkers, eines Individuums, das über das eigene Humankapital in Form eines Portfolios verfügt (vgl. a.a.O., S.202). Der Begriff Portfolio, ursprünglich als Beschreibung für ein Wertpapierdepot gebräuchlich, wird heute in der Betriebswirtschaftslehre auch herangezogen, um Leistungspotenziale zu definieren. Die Vorstellung, dass die Arbeit einer Person, gespeist aus dem eigenen Fundus an Humankapital, eine Sammlung von Projekten, Klienten oder Produkten ist, deren Zusammensetzung sich verändert, wird zunehmend zu einer Karriereoption, da immer mehr Menschen aus eigener Wahl oder gezwungenermaßen außerhalb von Organisationen arbeiten und lässt damit den Begriff des Portfolioworkers opportun erscheinen (vgl. a.a.O., S.202).

„Humankapital kann Wissen nutzen und produzieren, und es dient aufgrund seiner Fähigkeit, Wissen zu behalten und aufzubauen als Träger von Wissen“ (Doré; Clar, 1997, S.57). Die Aneignung von Wissen zwecks Akkumulation von Humankapital setzt Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und eine geeignete Infrastruktur voraus. Lernprozesse finden dabei nicht nur in formalen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen statt, sondern erfolgen auch durch individuelle Sozialisation und, integriert in andere Tätigkeiten, am Arbeitsplatz (vgl. a.a.O., S.59). Das Ergebnis solcher Lernprozesse wird nicht ausschließlich auf eine berufliche Verwendbarkeit gerichtet sein.

Eine ausgewogene Humankapitalentwicklung muss auch einen entsprechenden Anteil an Persönlichkeitsentwicklung und kulturelle Bildungselemente aufweisen. Die OECD schränkt ihre Definition von Humankapital an dieser Stelle daher entsprechend ein. „It is in no way intended to imply that all forms of learning should be directed to economic ends. Economic here encompasses all activities that directly or indirectly create wealth or income“ (OECD, 1998, S.9). Neben der Bedeutung des Humankapitals als Schlüsselfaktor für ein steigendes Wirtschaftswachstum und - korrelierend damit - sinkenden Arbeitslosenzahlen, gibt es nach Erkenntnis der OECD inzwischen auch deutliche Belege dafür, dass Humankapital mit einem breiten Spektrum nichtökonomischer Vorteile assoziiert ist, vor allem Verbesserungen im Hinblick auf die Gesundheit und subjektives Wohlergehen (vgl. OECD, 2004, S.1).

Humankapital ist sicherlich nicht ein Mixtum compositum verschiedener Fertigkeiten, die den Geschicken des Personalmanagements eines Unternehmens überlassen werden, um dort einen maximalen Output zu liefern. Die Idee, dass man menschliches Kapital wie einen Parameter einer Gleichung im Wirtschaftsprozess einsetzen und somit auch berechnen kann, scheitert an der Persönlichkeit des Individuums als dem Träger von Humankapital (vgl. Rust, 1999, S.31). Nur dann, wenn es gelingt, erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Einbeziehung von Motivation und Kreativität zu stimulieren, wird das Humankapital seine Wirkung entfalten und auch Erträge erwirtschaften. Dabei müssen Unternehmen Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, unkonventionelle Außenseiter im Unternehmen zu fördern, sich mit deren individueller Denk- und Arbeitsweise auseinander zu setzen, um anschließend geeignete Ideen zu adaptieren (vgl. Tichy, 2001, S.6).

Der Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft rückt das Lernen stärker als je zuvor in das Zentrum der Betrachtung. „Die Lernfähigkeit jeder Person trägt potentiell zu ihrem Humankapital bei“ (Doré; Clar, 1997, S.62). Lernfähigkeit entwickelt sich aus den Komponenten Intellektuelles Potenzial, intrinsische Motivation und Verantwortungsbewusstsein. Siebert sieht in der Selbstorganisation und der Selbststeuerung des Lernens die Alternative zu geplantem, seminaristischem Lernen. „Institutionalisiertes Lernen wird nicht mehr als Königsweg, sondern als ein Baustein in einem komplexen lebensweltlichen „curriculum vitae“ positioniert (Siebert, 2001, S.20). Das lernende Individuum übernimmt ein erheblich größeres Maß an Disposition und Eigeninitiative hinsichtlich des Lernprozesses und der zu erwartenden Lernresultate. Siebert führt dazu aus: „Es ist lernfähig, mündig, aber auch verantwortlich für seine Lernerfolge und Lernverweigerungen“ (a.a.O., S.20).

Die Selbstverantwortung des einzelnen Menschen bei der Entstehung und Verwendung des eigenen Humankapitals wird also zukünftig stärker gefragt sein, als die eher hilfebedürftig abwartende Haltung eines Konsumenten pädagogischer Leistungen, der dann anschließend hofft, ein Unternehmen zu finden, das ihn für ein komplettes Arbeitsleben beschäftigt. Ziel ist die unternehmensbezogene und arbeitsmarktbezogene Beschäftigungsfähigkeit, für die in der betriebswirtschaftlichen Literatur gern der Begriff „Employability“ benutzt wird. Die Arbeitnehmer sollen zu Unternehmern ihrer eigenen beruflichen Existenz mutieren und die Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung vollständig selbst übernehmen (vgl. Honegger, 2001, S.50). Die Würdigung des Arbeitnehmers in seiner neuen Rolle und dessen Aussicht darauf, Freiräume kreativ zu besetzen, müssen dazu führen, dass sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer als Partner verstehen und auf einer Plattform gemeinsamer Interessen arbeiten. Bereitschaft des Arbeitnehmers zu Lebenslangem Lernen, Flexibilität und ständiger Reflexion des

eigenen Handelns sind unerlässlich, um das individuelle Humankapital permanent wettbewerbsfähig zu erhalten.

5.3 Humankapital aus volkswirtschaftlicher Perspektive

Wir messen das makroökonomische Wohlergehen noch immer mit der „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung“, obwohl bereits Generationen von Volkswirten dieser Methode fehlende Präzision attestierten (vgl. Karner, 1996, S.84). Die Berechnung des Bruttosozialprodukts erfolgt beispielsweise, ohne dass Hausarbeit, familiäre Erziehung, ehrenamtliche Tätigkeiten, um nur einige Positionen zu nennen, in die Gesamtrechnung eingehen. Das Wirtschaftswachstum einer Volkswirtschaft wächst – um ein anderes Beispiel zu nennen - entgegen jeder Logik umso schneller, je mehr Naturkatastrophen geschehen und je mehr Reparaturkosten für die durch Umwelteinflüsse geschädigte Natur entstehen. Als gravierender Mangel muss darüber hinaus die Nichtberücksichtigung der kompletten Erfassung des Gesamtbestandes an Humankapital in der Dokumentation des Wohlstands der deutschen Volkswirtschaft verstanden werden. Doch auf makroökonomischer Ebene gibt es auch ungeschriebene Bilanzen, deren ebenfalls immer noch ungeschriebene Saldi die periodischen Veränderungen ausweisen. Sie zu verifizieren und im volkswirtschaftlichen Sinn zu interpretieren bleibt eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe.

Der Reichtum einer Volkswirtschaft in einer zu Freihandel und ökonomischer Globalisierung tendierenden Welt beruht auf Finanz- und Sachkapital, vorrangig jedoch auf den Produktionsfaktoren Wissenskapital, Sozialkapital, Umweltkapital und Humankapital, genauer gesagt auf nicht an Personen gebundenem, ökonomisch relevantem Wissen, bewährten und intakten sozialen Strukturen, einer unversehrten Umwelt und dem in ausgebildeten und lernfähigen Individuen repräsentierten Leistungspotenzial der Bevölkerung (vgl. Mohr, 1997/1, S.7). Der Begriff Humankapital bezieht sich also nicht nur auf das individuelle, sondern auch auf das in der gesamten Bevölkerung repräsentierte Leistungspotenzial (vgl. Velling; Pfeiffer, 1997, S.197).

Eine reiche Ausstattung mit Humankapital ist in jeder Volkswirtschaft Voraussetzung für Wachstum, Innovation und internationale Wettbewerbsfähigkeit. Sie ist der entscheidende Produktionsfaktor eines ressourcenarmen Industrielandes (vgl. a.a.O., S.197). Den Hauptbestandteil des Reichtums der Nationen bildet das Potenzial der Menschen, also ihr Wissen und Können, das sogenannte Humankapital, womit alles das bezeichnet wird, was Menschen in ihrem Leben gelernt haben, auch das, was sie in der täglichen Praxis des Miteinander permanent lernen (vgl. Radermacher, 1999, S.29).

Humankapital ist so entscheidend, dass beispielsweise die rohstoffarmen Länder Deutschland und Japan nach dem Zweiten Weltkrieg mit vergleichsweise geringer materieller Unterstützung von außen in der Lage waren, ihre Ökonomien rasch wieder aufzubauen, weil eben das entsprechende Humankapital verfügbar war (vgl. a.a.O., S.30).

Gesellschaftliches Wissen und daraus entstehendes Humanvermögen sind, wie bereits thematisiert, die Bestandteile des Reichtums von Industrienationen. Gesellschaften werden erhebliche Investitionen in ihr Humankapital leisten müssen, um sich intellektuellen Zugang zu dem weltweit frei verfügbaren Wissen zu verschaffen (vgl. Mohr, 1997/1, S. 23). Wegen der Beschleunigung des auch durch die Internationalisierung von Wettbewerb und Produktion verursachten Wirklichkeitswandels wird Humankapital schneller obsolet, muss schneller abgeschrieben werden, als das früher der Fall war. Was wir gestern gelernt haben, reicht heute nicht mehr aus, um im weltweiten Wettbewerb zu bestehen (vgl. Hesse, 1997, S.24).

Die Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger eines Landes, komplexe Zukunftsaufgaben zu lösen, sind im Zeitalter der Globalisierung die wichtigsten Ressourcen jeder Volkswirtschaft. Das heißt gleichzeitig, dass die Ausstattung mit Technik oder Kapital von sekundärer Bedeutung sind, denn diese sind längst hochmobil. Wissen und Können bestimmen den Wohlstand eines Landes, denn sie regen die Entwicklung neuer Technologien an, bilden Kapital oder ziehen es an (vgl. Beck, 1998, S.12). Hauptursache der derzeitigen Arbeitsmarktprobleme in Deutschland ist sicherlich die Diskrepanz zwischen angebotener und nachgefragter Qualifikationsstruktur, denn es fehlen vornehmlich Beschäftigungsmöglichkeiten für Arbeitssuchende ohne Qualifikation, mit falscher Qualifikation und Qualifikationsverlusten. Die Paradoxie des Arbeitsmarktes – steigender Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften bei gleichzeitig resistenter Arbeitslosigkeit Gering- oder Nicht-Qualifizierter – ist deshalb nur durch eine breitere und forciertere berufliche Qualifikation mittelfristig zu überwinden (vgl. Feser, 1991, S.98).

Gleichzeitig muss der unzulänglichen Nutzung von gesellschaftlichem Humankapital durch eine verbesserte Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem begegnet werden. Dabei kann die häufig beobachtete Fehlqualifikation von Arbeitnehmern zum Teil auf Fehlverhalten der Marktteilnehmer selbst, zum Teil aber auch durch staatliche Fehleingriffe in die Allokation von Humankapital zurückzuführen sein. Durch Umgestaltung staatlicher Maßnahmen sollte eine effizientere Allokation erreicht werden (vgl. Velling; Pfeiffer, 1997, S.197). Volkswirtschaftliche Nutzungsverluste entstehen auch dann, wenn hoch qualifizierte Arbeitnehmer aufgrund arbeitsrechtlicher Bestimmungen oder tarifvertraglicher Vereinbarungen ihr vorhandenes Humankapital nur beschränkt einsetzen können. An dieser

Stelle muss im Interesse der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung ein Umdenkungsprozess einsetzen, der flexiblere Arbeitszeitmodelle ermöglicht.

Im internationalen Wettbewerb ist die deutsche Wirtschaft besonders in jenen Bereichen anfällig, in denen mit vergleichsweise wenig ausgebildeten Arbeitskräften produziert werden kann, denn solche Arbeitskräfte sind in den sogenannten Schwellen- und Transformationsländern, die sich in einem rasanten Aufholprozess innerhalb der Weltwirtschaft befinden, reichlich vorhanden. Das hohe Angebot solcher Kräfte auf ihren Arbeitsmärkten senkt den Preis und gestaltet die ohnehin niedrigen Lohnsätze noch günstiger für den Nachfrager. Internationalisierung von Wettbewerb und Produktion erhöhen damit tendenziell die Arbeitsplatzgefahren für Menschen mit geringem Ausbildungsstand in einem Hochlohnland wie Deutschland (vgl. Hesse, 1997, S.23).

Besonders betroffen von dieser Entwicklung ist die deutsche Textilindustrie, die inzwischen fast ausschließlich im Ausland fertigt. Das Beispiel der Automobilindustrie lässt erkennen, dass es kaum noch möglich ist, den Anteil der im Ausland gefertigten Komponenten eines Autos zu erkennen und zu quantifizieren. Schätzungen gehen dahin, dass Fahrzeuge deutscher Hersteller teilweise bis zu 80% aus im Ausland gefertigten Teilen bestehen, auch wenn die Endmontage noch in einem inländischen Werk durchgeführt wird. Aber auch diese wird von deutschen Unternehmen der Autoindustrie zunehmend in deren ausländische Werke verlagert, auch dann, wenn das entsprechende Produktionsland nicht gleichzeitig Absatzgebiet der dort erzeugten Ware ist.

In der Wirtschaftspraxis ist zu beobachten, dass ausländische Investoren in Deutschland bei Übernahme bestehender Unternehmen und bei Neugründungen vornehmlich, wenn nicht sogar ausschließlich an Forschungskapazitäten und Produktions-Know-how interessiert sind. Beispiele für eine solche Vorgehensweise gibt es insbesondere in der chemischen Industrie und im Schiffbau. Verlierer dieser Situation sind bisher vornehmlich Beschäftigte im Produktionsbereich, denn die Produktion wird in solchen Fällen gern in Länder mit niedrigerem Lohnniveau ausgelagert. Um zu verhindern, dass ausschließlich hoch qualifiziertes, unter hohem Einsatz nationaler Bildungsinvestitionen erzeugtes Humankapital nachgefragt wird, müssen größere Anstrengungen in Form von Bildungsinvestitionen auch außerhalb der akademischen Aus- und Weiterbildung unternommen werden.

Mit dem Begriff „Offshoring“ wird heute eine unternehmerische Handlungsweise bezeichnet, bei der sowohl Arbeitsplätze für Hochqualifizierte als auch solche im Produktionsbereich in Länder mit erheblich geringerem Lohnniveau verlagert werden. Die Anzahl der aus Deutschland in das Ausland verlagerten Arbeitsplätze steigt derzeit stark an. Nach Angaben der Siemens AG beschäftigte diese im Jahre 1993 in Deutschland 238.000 und

im Ausland 153.000 Mitarbeiter. Im Jahre 2003 waren dieses 170.000 Mitarbeiter in Deutschland und 247.000 im Ausland. Auch unter Berücksichtigung stärkerer Wachstumsraten auf den Auslandsmärkten, die als Grund für Produktionsverlagerungen in Frage kämen, lässt sich nicht übersehen, dass erhebliche Offshoring-Aktivitäten erfolgt sind und erfolgen werden.

Dabei geht es nicht nur um Verlagerung von Massenfertigung, sondern auch um den Import von F&E-Kapazitäten. Der Import von Humankapital – aus deutscher Sicht kann diese Formulierung zumindest solange gewählt werden, wie das betreffende Unternehmen seinen Verwaltungssitz in Deutschland hat - wird erheblich zunehmen. Die Verlagerung von Programmierfähigkeiten für deutsche Großunternehmen in osteuropäische oder asiatische Staaten ist bereits zur Routine geworden. Der Offshoringmarkt in den Ländern Russland und Indien wird sich nach Schätzungen der Deutschen Bank innerhalb der nächsten zwei Jahre verdoppeln. Bis zum Jahr 2008 sind in Deutschland beispielsweise etwa 50.000 oder ca. 3,5% der heute im Bereich der IT-Dienstleistungen bestehenden Arbeitsplätze durch Offshoring bedroht, wie eine von der Deutschen Bank und dem Softwarekonzern SAP bei der Fachhochschule Kaiserslautern in Auftrag gegebene Studie ermittelte (vgl. Müller, D., 2003, S.2).

Deutsche Ingenieure und Facharbeiter sind bei vorliegendem Arbeitskostenniveau nur dann wettbewerbsfähig, wenn sich ihre Leistungen signifikant von denen in sogenannten Niedriglohnländern unterscheiden. Insofern ergibt sich auch in diesem Zusammenhang aus der Sicht des globalen Wettbewerbs die volkswirtschaftliche Notwendigkeit, Anstrengungen im Bereich von Bildung und Ausbildung im Hinblick auf zu erzielende Arbeitsproduktivität und Produktqualität zu intensivieren.

Humankapital ist der entscheidende Faktor für nachhaltiges Wachstum einer Volkswirtschaft (vgl. Zimmermann, 2001, S.16). Nachhaltiges Wachstum wird benötigt, um vorhandenes und neu zu bildendes Humankapital ökonomisch zu nutzen. Ein Verzicht auf qualifiziertes Wachstum und ein Beharren auf dem Status quo wird auf allen gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Feldern zu Wettbewerbsnachteilen führen, so dass nicht nur der erreichte Wohlstand in Gefahr gerät, sondern auch die Verfügungsgewalt über die Gestaltung der volkswirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Fundamente in Frage gestellt ist. Eine nachhaltige Entwicklung zur Erhaltung des Kapitalstocks an volkswirtschaftlichen Ressourcen ist obligat, um künftigen Generationen mindestens das Wohlfahrtsniveau der gegenwärtigen Generation zu ermöglichen. Nachhaltigkeit wird hier verstanden als wertbezogene Leitidee, die dem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Suchprozess nach dem richtigen Weg in die Zukunft eine Orientierung zu geben vermag (vgl. Mohr, 1997/1, S.6).

5.3.1 Zu- und Abwanderungsbilanz einer Volkswirtschaft

Aus der Sicht derer, die die politischen Rahmenbedingungen einer Volkswirtschaft vorgeben, stellen sich zwei Aufgaben hinsichtlich einer maximalen Bereitstellung von Humankapital. Zum einen, darüber wurde bereits ausführlich in dieser Arbeit berichtet, sollte die Gestaltung und finanzielle Ausstattung des Bildungssystems den intellektuellen Potenzialen eines Landes größtmögliche Entwicklungschancen zu persönlichem und in der Folge nationalem Humankapitalbestand eröffnen. Zum anderen gilt es, zumindest den erreichten Bestand an Humankapital im internationalen Wettbewerb für die Volkswirtschaft zu erhalten. Dieser Aspekt gewinnt im internationalen „Kampf um Talente“ ständig an Bedeutung und betrifft ebenfalls in hohem Maße das Bildungssystem.

Sieger in diesem Kampf um hoch qualifiziertes Humankapital kann nur werden, wer neben ausgezeichneten Lebensbedingungen in einem interessanten kulturellen Umfeld ein variantenreiches Bildungssystem auf höchstem internationalen Niveau und gutdotierte Arbeitsplätze im Forschungsbereich anbieten kann, deren Inhaber weitgehend frei von Restriktionen sowohl in der Grundlagenforschung als auch in der produktorientierten Forschung tätig sein können. Die Abwanderung von Wissenschaftlern ohne gleichzeitige Zuwanderung von ähnlich Qualifizierten – aktuell unter dem Begriff „Brain Drain“ diskutiert - reduziert das volkswirtschaftliche Humankapital und schädigt die ökonomische Position eines Staates.

Zugleich müssen erhebliche Bildungsinvestitionen abgeschrieben werden, die zur Entstehung dieses Humankapitals aufgewendet worden sind. Ein eindrucksvolles Beispiel für ein solches Szenario ist der Akademikerverlust der DDR durch Flucht in die Bundesrepublik insbesondere vor der Perfektionierung des Grenzsystems, der nicht unmaßgeblich zum ökonomischen Kollaps des Staates beigetragen hat.

Nach Aussagen des Marplan Instituts für Mediaforschung erwägen derzeit über dreißig Prozent überwiegend junger Deutscher zwischen 14 und 34 Jahren, in ein anderes Land auszuwandern, wobei die Quote der Auswanderungswilligen in der Teilpopulation am höchsten ist, die ein höheres Haushaltseinkommen vorweisen kann. Während sich die Motivationslage insgesamt noch recht differenziert darstellt und teilweise eher hedonistisch geprägte Gründe vorliegen, haben die fünfzehn Prozent der jährlich in Deutschland Promovierten, die in die USA auswandern, sehr konkrete Motive im Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung. Vor allem Naturwissenschaftler zieht es in die mit umfangreichen Bildungs- und Forschungsetats ausgestatteten Zentren, wie MIT, Stanford oder die Laboratorien großer Konzerne (vgl. Marplan Institut, 2003, S.2).

Jedes Jahr verlassen de facto mehr als 100.000 vornehmlich junge Deutsche das Land. Darunter sind bedauerlicherweise die Hochqualifizierten überrepräsentiert, viele sind Chemiker, Physiker, Mediziner, Neurobiologen, Informatiker oder Mathematiker (vgl. a.a.O., S.1). Die in Deutschland gezahlten Gehälter für Nachwuchswissenschaftler sind aufgrund unzureichender Budgets international nicht wettbewerbsfähig.

In den USA werden bereits bis zu siebzig Prozent der Forschungsarbeit von ausländischen Wissenschaftlern geleistet. Aus China, Indien, aber auch aus Europa wird hochtalentiertes Humankapital abgeworben. Die USA sind für auswanderungswillige junge Deutsche, insbesondere wegen erwarteter beruflicher Perspektiven, das beliebteste Ziel.

Nachfolgender Aufstellung sind die Auswanderungsgründe und ihre prozentuale Gewichtung für deutsche Jungforscher zu entnehmen (vgl. a.a.O., S.3):

- Keine berufliche Perspektive in Deutschland 60,94 %
- Familiäre Gründe 20,14 %
- Hoffen auf ökonomische Verbesserung 7,33 %
- Politische Unzufriedenheit 0,66 %
- Sonstige Gründe 10,93 %

Auch die an deutschen Universitäten studierenden Ausländer werden das Problem nicht lösen. Deren Ausbildung an einer deutschen Hochschule, wird traditionell sowohl als Maßnahme der Entwicklungshilfe für die entsprechenden Heimatländer, als auch verbunden mit der Hoffnung auf spätere, gute wirtschaftliche und kulturelle Kontakte in diese Länder gefördert.

Das Modell trägt jedoch nicht mehr. Weniger als die Hälfte der in Deutschland studierenden Ausländer wollen später in ihr Heimatland zurückkehren, während etwa ein Drittel nach Abschluss des Studiums in die USA gehen wollen und nur weniger als zwanzig Prozent gern in Deutschland bleiben würden, was ihnen jedoch aufgrund befristeter Aufenthalts- und Arbeitserlaubnisse nicht möglich sein wird (vgl. Max-Planck-Gesellschaft, 2000, S.7).

An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung eines nachhaltig wirkenden, sowohl von humanistischen Grundsätzen als auch von volkswirtschaftlichen Interessen geprägten Zuwanderungsgesetzes für ein Land, das unter hohen Verlusten qualifizierten Humankapitals leidet. Der Fall der Koinzidenz von Verlust ausgebildeten Humankapitals an das Ausland mit Misserfolg bei der Anwerbung qualifizierter Zuwanderer wird zwangsläufig volkswirtschaftlichen Schaden generieren sowie mittel- bis langfristig das Wohlstandsniveau sinken lassen.

5.3.2 Herausforderungen durch den demographischen Wandel

In den letzten Jahrzehnten lassen sich in den westlichen Industriestaaten, darunter signifikant ausgeprägt in Deutschland, insbesondere zwei Entwicklungen beobachten, die beide Aspekte des demographischen Wandels sind und durch ihr gleichzeitiges Auftreten dessen Intensität verstärken. Zum einen ist dieses der Anstieg der Lebenserwartung, zum anderen die sich seit Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts reduzierende Geburtenrate (vgl. Gallenberger et al., 2000, S.21).

Geltende Paradigmen des Arbeitsmarkts, wie beispielsweise das Renteneintrittsalter, vorausgesetzt, wird der nicht mehr berufstätige Anteil der Bevölkerung wachsen und es werden überproportional viele Menschen in die finanziell überforderten Alterssicherungssysteme wechseln, während die nachwachsenden Generationen den Verlust an Humankapital zumindest nicht vollständig und zeitgleich ersetzen können. Dieser Herausforderung kann nur mit sehr differenzierten Reaktionen begegnet werden, insbesondere jedoch mit erheblichen bildungspolitischen Anstrengungen.

Um jedoch allein den jetzigen, im OECD-Vergleich niedrigen, Bestand an Absolventen des Tertiärbereichs in Deutschland zu sichern, müsste die tertiäre Bildungsbeteiligung in den nächsten Jahren in weit höherem Maße wachsen als dies in der zurückliegenden Periode von 1995 bis 2002 der Fall gewesen ist. In dem genannten Zeitraum nahm die tertiäre Beteiligungsrate in Deutschland mit 14 % zwar leicht zu, konnte jedoch den demografischen Schwund in Höhe von 8 % nur noch knapp ausgleichen, so dass die effektive Zahl der Studenten im Ergebnis unverändert blieb (vgl. OECD, 2004, S.3).

Unter der Prämisse, dass die Zielstellung in dem Erhalt oder der Erhöhung des ökonomischen, ökologischen und soziokulturellen Niveaus des Staates besteht, muss zunächst gefragt werden, ob diese Bedingungen nicht auch von einer schrumpfenden Bevölkerung erreicht werden können. Das könnte dann zutreffen, wenn vorhandenes Intellektuelles Potenzial durch eine deutliche Erweiterung der Bildungsinvestitionen zu erhöhtem volkswirtschaftlichem Humankapital führen würde sowie durch einen höheren Automatisierungsgrad zu erreichende Produktivitätssteigerungen der Industrie den Wechsel von Personal in den Dienstleistungssektor ermöglichen würden. Bevölkerungszuwachs allein stellt noch keine Garantie für Zuwachs an Humankapital dar.

Ein Hochlohnland wie die Bundesrepublik Deutschland, das zukünftig aufgrund seiner Rohstoffknappheit nahezu vollständig auf den Produktionsfaktor Wissen angewiesen sein wird, benötigt nicht per se mehr Einwohner, sondern mehr qualifizierte Einwohner. Die viel geforderte höhere staatliche

Alimentierung von Bevölkerungswachstum würde möglicherweise zu einer erhöhten Bevölkerungszahl führen, jedoch nicht gewährleisten können, dass die durch eine solche Steigerung gewonnene Population zu volkswirtschaftlichen Humankapitalzuwächsen führt, die den staatlichen Aufwand rechtfertigen würden. Eine Prognose über Humankapitalzuwachs aus Steigerung der Geburtenrate ist nicht möglich. Einzig eine höhere Binnennachfrage im Gütermarkt würde einer solchen Entwicklung sicher folgen. Staatliche Mittel sollten daher vorrangig in die unter defizitärer Ausstattung leidenden Bildungs- und Sozialsysteme geleitet werden, um die vorhandene Population ausreichend versorgen und betreuen zu können.

Staaten mit hohem Wohlfahrtsniveau und nachgewiesenem gutem Bildungssystem, wie beispielsweise Finnland, sind bei erheblich geringerer Bevölkerungsdichte als die des zentraleuropäischen Raums voll wettbewerbsfähig und für die Zukunft gut vorbereitet. Geringerer Ressourcenverbrauch im konsumtiven Bereich führt darüber hinaus zu ökologischen Vorteilen. Möglicherweise widerlegt ein solches Beispiel die These, abnehmende Bevölkerung führe zu abnehmenden ökonomischen und sozialen Standards.

Land	Einwohner pro qkm	Pro-Kopf-Einkommen in € / 2003
Deutschland	231	24.050
Irland	56	29.600
Österreich	98	26.910
Schweden	22	25.340
Finnland	17	24.500

Quelle: Bundesverband deutscher Banken 2003 und Spiegel-online Jahrbuch 2003

Alle in der Tabelle genannten Staaten weisen ein jährliches Einkommen pro Kopf der Bevölkerung in sehr ähnlicher Größenordnung, jedoch andererseits eine signifikant unterschiedliche Bevölkerungsdichte auf. Ein Pro-Kopf-Einkommen wie in dem dicht besiedelten Staatsgebiet Deutschlands ist demnach auch in dem sehr dünn besiedelten Finnland zu erwirtschaften.

Nachweislich zutreffend ist jedoch die Tatsache, dass die durch den demographischen Wandel erwirkte Reduzierung der Bevölkerungszahlen die Bedeutung der Humankapitalbildung verstärkt. Nur durch eine Erhöhung des Humankapitals können weniger Arbeitskräfte produktiver wirtschaften und die sozialen Errungenschaften sichern (vgl. Zimmermann, 2001, S.16). Die demographische Herausforderung lässt von der staatlichen Führung einen in sich konsistenten, alle Politikbereiche umspannenden Handlungsansatz erwarten. Die Folgen einer sinkenden Bevölkerungszahl werden dann beherrschbar bleiben, wenn voll auf die Zukunftsressource Wissen gesetzt

wird und den Menschen die Möglichkeit eröffnet wird, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Steinmeier, 2001, S.5).

Bereits im Jahre 2005 gibt es in deutschen Unternehmen mehr Beschäftigte über 50 als unter 30 Jahren. Schon im Jahre 2020 werden nahezu 50 Prozent der Erwerbstätigen über 45 Jahre und etwa 35 Prozent über 50 Jahre alt sein (vgl. Fromm, 2003, S.43). Bis zum Jahr 2050 wird die Bevölkerungszahl in Deutschland ohne Berücksichtigung von Wanderungsbewegungen von 82 Millionen auf 60 Millionen abnehmen. Jeder zweite Bewohner wird älter als 56 Jahre sein und das Durchschnittsalter steigt von heute 40 Jahren auf dann 48 Jahre (vgl. Steinmeier, 2001, S.5).

Erwerbstätige in Deutschland 2003	Prognose für 2050
42,0 Mio	30,0 Mio
Davon Hochqualifizierte 2003	Prognose für 2050
10,8 Mio	8,9 Mio

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 2003

Selbst wenn eine Trendwende bei der Geburtenrate zu erwarten wäre, wovon aufgrund gewandelter Einstellungen in Fragen der Lebensplanung bei Frauen mit dem ausdrücklich gewünschten Ergebnis höherer Frauenerwerbstätigkeit nicht zu rechnen ist, kann der Geburtenrückgang der letzten dreißig Jahre nicht kompensiert werden (vgl. Gallenberger et al., 2000, S.21). Die Annahme einer demographisch bedingten Verknappung des Arbeitskräfteangebots und einer damit korrelierenden Erhöhung der Nachfrage auf dem deutschen Arbeitsmarkt rücken die Suche nach alternativen Quellen für qualifiziertes Humankapital in den Fokus der Betrachtung (vgl. a.a.O., S.25).

Es zeichnen sich dabei im wesentlichen drei Lösungsstränge ab:

- Zum einen ist dieses die gezielte und gesteuerte Zuwanderung qualifizierter oder qualifikationsfähiger ausländischer Arbeitskräfte (vgl. Steinmeier, 2001, S.5). Eine Initiierung stärkerer Zuwanderungsströme in den deutschen Arbeitsmarkt oder zunächst in die deutschen Bildungssysteme setzt eine Gesetzeslage voraus, die eine Berücksichtigung der Bedarfslage impliziert und von einer Limitierung der Aufenthalts- und Arbeitserlaubnisse absieht. Zugleich müsste ein geregelter Familiennachzug möglich sein, um Zuwanderer und deren Humankapital längerfristig binden zu können und die in sie vorgenommenen Bildungsinvestitionen rentierlich zu gestalten.

- Als zweiter Weg käme die bereits thematisierte Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen in Betracht. Zunächst kann heute davon ausgegangen werden, dass weibliche Jugendliche ähnliche Möglichkeiten des Einstiegs in einen Beruf oder ein Studium haben wie die männlichen. Im Falle des Hochschulstudiums haben weibliche Studierende inzwischen einen Anteil von über fünfzig Prozent erreicht. Viele qualifizierte Frauen scheitern jedoch später aufgrund fehlender Betreuungsmöglichkeiten, ungünstiger Arbeitsbedingungen und nicht angebotener, variabel gestalteter Arbeitszeitmodelle an dem Versuch, nach der Geburt eines Kindes in das Arbeitsleben zurückzukehren. Damit geht persönliches und volkswirtschaftliches Humankapital in beträchtlicher Höhe verloren.

Es fehlen sowohl staatliche Interventionen hinsichtlich der Bereitstellung von Einrichtungen mit Ganztagsbetreuung als auch Angebote seitens der Wirtschaft, wie etwa flexible Arbeitszeitmodelle, Wiedereinstiegsfortbildung, qualifizierte Heimarbeit oder auch Kinderbetreuungseinrichtungen in Trägerschaft von Unternehmen. Mütter sehen nicht unbedingt, dass ihr erworbenes Humankapital relativ schnell vernichtet wird, wenn es wegen ungünstiger Konditionen zu einer längeren beruflichen Unterbrechung kommt (vgl. Färber, 1999, S.147). Eine Erhöhung der Nachfrage nach qualifiziertem Humankapital am Arbeitsmarkt bei weiter sinkendem Angebot wird Interventionen der Beteiligten initiieren und Frauen werden eindeutig zu den Gewinnern der Entwicklung gehören. Keine Volkswirtschaft wird es sich leisten können, ihre Potenziale brach liegen zu lassen (vgl. Steinmeier, 2001, S.5).

- Eine dritte Möglichkeit der Erhöhung des Humankapitalangebots besteht in der Aktivierung oder Reaktivierung älterer Menschen. Parallel zu der Diskussion über die Probleme der Finanzierung von Frühverrentung gibt es Bestrebungen von Seiten des Staates und der Wirtschaft, verstärkt auf das Humankapital älterer Mitbürger zurückzugreifen, wobei nicht die Leistungsfähigkeit das Problem der Älteren ist, sondern die Arbeitsplatzgestaltung und der soziale Umgang (vgl. Fromm, 2003, S.44). Derzeit stehen nur etwa 50 Prozent der Männer zwischen 55 und 64 Jahren im Erwerbsleben, bei den Frauen sind es nur 30 Prozent. Ein Industriearbeiter, der 45 Jahre lang körperlich gearbeitet hat, ist in den meisten Fällen physisch nicht in der Lage, länger zu arbeiten. Ein Wissensarbeiter, wird jedoch häufig ausreichend motiviert sein, seine Lebensarbeitszeit auszudehnen (vgl. a.a.O., S.42). Die meisten Firmenleitbilder sind immer noch ausschließlich am Nutzen des Kunden und des Unternehmens ausgerichtet, nicht aber am Nutzen für die Mitarbeiter und die Gesellschaft. Die Fähigkeit, alle Bereiche zu vernetzen, steigt mit dem Alter, was für eine längere Beschäftigung älterer Mitarbeiter spricht (vgl. a.a.O., S.44).

Erfahrungswissen, berufsspezifisches Wissen und hohe Motivation sind Ressourcen, die Ältere in das Berufsleben einbringen können. Ältere Arbeitnehmer werden jedoch stigmatisiert und gelten als kaum noch vermittelbar. Dabei würden sie beispielsweise mit ihrem Wissen für Mentoren- oder Patenschaftsaufgaben zur Beratung und Unterstützung junger Existenzgründer dringend gebraucht (vgl. Opaschowski, 2001, S.14). Die Beschäftigung dieser Menschen ist also kein Akt der Barmherzigkeit, sondern der ökonomischen Klugheit. Um dieses stärker zu praktizieren, ist eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung künftiger Kohorten älterer Arbeitnehmer unerlässlich, um diese auf eine längere Lebensarbeitszeit vorzubereiten (vgl. Gallenberger et al., 2000, S.26).

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf eine längere Beschäftigung älterer Arbeitnehmer ist die Vermeidung des sogenannten Know-how-drain und damit die Sicherung des Know-how, das unwiederbringlich verloren ginge, wenn bisherige Praktiken der Frühverrentung bestehen blieben. Ein für den Ruhestand vorgesehener, unter Sinnverlust leidender Mitarbeiter wird wenig Interesse an der Weitergabe von Teilen seines Humankapitals an seine Nachfolger oder an einer Speicherung von persönlichem Wissenskapital in den betrieblichen Datennetzen haben.

„Ausscheidende Arbeitskräfte nehmen dieses ‚tacit-knowledge‘ mit in den Ruhestand. Die unerfahrenen Nachfolger machen viele Fehler oder ‚Umwege‘, die durch den Erfahrungsaustausch mit den Älteren hätten vermieden werden können (Siebert, 2003, S.272). Stattdessen wäre es für alle Beteiligten vorteilhafter, wenn die Erfahrenen die Unerfahrenen leiten würden, bis auch diese erfahren sind. Der Erfahrungsschatz der ausscheidenden Mitarbeiter bleibt dem Unternehmen erhalten und sichert gleichzeitig eine reibungslose Übernahme des Tätigkeitsfeldes durch den Nachfolger. Man braucht dann im Unternehmen später keine externen Coaches, wenn man rechtzeitig auf das Humankapital der Alten zurückgreift (vgl. Rust, 1999, S.91).

Ungeachtet aller hier genannten Möglichkeiten der Nutzung von Humanpotenzialen warnt die Bundesagentur für Arbeit vor einem signifikanten Mangel an Arbeitskräften in Deutschland. Die aus demographischen Gründen entstehende Lücke kann weder durch Zuwanderung noch durch steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen und Älteren ausgeglichen werden. Nach Aussage der Direktorin des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Jutta Allmendinger, die zu diesem Thema eine aktuelle Studie vorgelegt hat, wird ab 2015 wegen der zunehmenden Alterung der Bevölkerung mit einem deutlichen Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials gerechnet (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2005, S.1).

5.4 Humankapital aus mikroökonomischer Sicht

Wie in Kapitel 3 beschrieben, sprechen Unternehmen von Humanvermögen und meinen damit die Summe des zur Verfügung stehenden Humankapitals im Unternehmen. Ein Ziel unternehmerischen Wirkens ist die Maximierung des Humanvermögens zu kaufmännisch vertretbaren Konditionen. Ansätze zur laufenden Erfassung und Bewertung im Rahmen des sogenannten „Human Resource Accounting“ wurden in Kapitel 2 thematisiert. Ebenso Humankapital-Bilanzen, die den Schlussbestand eines Humanvermögenssammelkontos ausweisen (vgl. Becker, 1999, S.379).

Man ist sich in der mikroökonomischen Literatur zwar weitgehend einig, dass die Gewinn- und Verlustrechnung und die Bilanzen den Zustand eines Unternehmens ohne Berücksichtigung des Humanvermögens nur höchst unvollständig, wenn nicht gar irreführend beschreiben, eine Bilanzierung des Humankapitals wird jedoch aufgrund der schwierigen Bewertungsfragen nur von sehr wenigen Unternehmen durchgeführt (vgl. Karner, 1996, S.85). Dennoch gibt es eine - wenn auch unsichtbare - Bilanz, auf der das Humanvermögen eines Unternehmens sowie die Fluktuation von Humankapital als immaterielles Vermögen, in den Mitarbeitern manifest, ausgewiesen ist (vgl. Stewart, 1998, S.225). Sie ist dem Kalkül der Unternehmensführung untergeordnet und spielt eine herausragende Rolle sowohl bei der strategischen Ausrichtung des Unternehmens, als auch hinsichtlich der Erzielung einer maximalen Wertschöpfung.

Da Humankapital, speziell in der Wissenswirtschaft, der wichtigste Produktionsfaktor eines Unternehmens ist, kommt dem Aufbau und der Pflege des Humankapitalbestandes eine zentrale Bedeutung zu. An dieser Stelle soll es um den Zu- und Abfluss von Humankapitalträgern gehen, nicht jedoch um die Thematik der Veränderungen aufgrund von Weiterbildungsmaßnahmen oder Lernprozessen im Arbeitsumfeld, die an anderer Stelle diskutiert wird. In diesem Zusammenhang steht also primär die Sicherung von bereits im Unternehmen vorhandener Bestände und die Gewinnung neuen Humankapitals im Vordergrund, zu Konditionen, die die Unternehmensperspektiven im Hinblick auf rentierliches Wirtschaften erhöhen.

Unternehmen decken ihren Bedarf an Humankapital in Form geeigneter Mitarbeiter nach personalwirtschaftlichen Prinzipien. Zunächst wird versucht, die Aufgaben des Tagesgeschäfts sowie alle neu entstehenden Herausforderungen durch das vorhandene Personal zu bewältigen. Die Nachfrage nach erweitertem Humankapital löst einen Prozess der Anpassung dieser Mitarbeiter an das sich wandelnde Anforderungsprofil durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen aus. Auch betriebsinterne, arbeitsplatzorientierte Lernprozesse, die keiner Organisation bedürfen, tragen zur Steigerung des Umfangs des betrieblichen Humankapitals bei.

Alle diese Anstrengungen sind jedoch limitiert, da die vorhandene Personaldecke erstens natürliche Belastungsgrenzen hat und zweitens auch die Lernfähigkeiten der Individuen begrenzt sind. Darüber hinaus ist mit einer Reduktion der Arbeitnehmerschaft aus Altersgründen oder aufgrund von Kündigungen seitens der Belegschaft zu rechnen. Auch wenn es gelingt, die wesentlichen Know-how- und Leistungsträger an das Unternehmen zu binden, entwickelt sich daher bei gleichbleibender oder steigender Geschäftsaktivität zwangsläufig ein Bedarf an neuem Personal, anders ausgedrückt, an Ressourcen des Produktionsfaktors Humankapital.

Dieser Anforderung begegnen Unternehmen mit Initiativen auf dem Arbeitsmarkt. Dabei sind Standortfragen nur noch eingeschränkt relevant, da Mobilität, insbesondere im Bereich der Höherqualifizierten, kennzeichnend für einen modernen, internationalen Arbeitsmarkt ist. Die Bedarfsdeckung hinsichtlich qualifizierter Mitarbeiter ist auch in Zeiten hoher allgemeiner Arbeitslosigkeit nicht unproblematisch.

Es kann mit einer gewissen Berechtigung von einem Kampf um die besten Köpfe, den Individuen mit höchster Ausstattung an Humankapital gesprochen werden. International wird dieses Phänomen mit dem Schlagwort „War For Talent“ beschrieben. Zum einen ist das Angebot an Arbeitskräften nicht grundsätzlich geeignet, den gezielten Bedarf des Arbeitsmarkts zu decken und zum anderen muss die Bedingungskonstellation zwischen Angebot und Nachfrage in Einklang gebracht werden können.

Derzeit fehlen beispielsweise in Deutschland Ingenieure in dem Umfang, dass etwa zwanzig Prozent der offenen Stellen nicht zu besetzen sind und zwei Drittel der befragten 250 kleinen und mittelständischen Unternehmen in einer Studie der Deutschen Medienakademie, Köln, die Befürchtung äußern, in naher Zukunft ihren Bedarf an Ingenieuren überhaupt nicht mehr decken zu können. Gründe dafür sind vor allem die ungenügende fachliche Qualifikation der Bewerber und mangelnde Bewerberzahlen. In den Bereichen Forschung, Entwicklung und Konstruktion sowie im Vertrieb und Marketing existiert in Deutschland derzeit eine deutliche Ingenieurücke (vgl. Deutsche Medienakademie, 2003, S.2).

Diesen Zahlen ist jedoch entgegenzuhalten, dass derzeit etwa 65.000 Ingenieure im Alter von über 45 Jahren mit geringen Chancen auf Rückkehr in das Berufsleben arbeitslos sind. Neben Qualifikationsdefiziten aufgrund nicht permanent wahrgenommener Maßnahmen zur Anpassungsqualifikation an die technologische Entwicklung, existieren auch andere Motive der potenziellen Arbeitgeber, entweder einen jungen Bewerber oder gar keinen einzustellen. Junge Ingenieure bringen frisches Know-how aus den Universitäten in die Unternehmen, sie sind zu geringeren Kosten zu gewinnen und leichter zu kündigen.

Der Kampf um Talente, die den Humankapitalbedarf von Unternehmen decken könnten, findet bereits im Umfeld der Universitäten statt. Auch wenn sich die Wirtschaft nicht mehr, wie in der Vergangenheit üblich, ausschließlich auf nur mittelbar von ihr mitfinanzierte Absolventen staatlicher Institutionen verlässt, so stellen diese doch noch immer den Hauptanteil des akademischen Nachwuchses. Studenten der höheren Semester und Examenkandidaten werden intensiver als je zuvor von den interessierten Unternehmen umworben.

Das Interesse der Unternehmen gilt vornehmlich jenen Fachrichtungen, deren Absolventen von der Anzahl her den Bedarf der Wirtschaft nicht decken können. Zunehmend wird jedoch auch fächerübergreifend nach Talenten gesucht. Von einem Geisteswissenschaftler kann wohl kaum erwartet werden, kurzfristig in einem rein naturwissenschaftlichen Arbeitsumfeld tätig zu werden.

Prinzipiell muss flexibles Humankapital jedoch in der Lage sein, sich in jede komplexe Arbeitsumgebung einzuarbeiten. Gegenwärtig finden in steigendem Umfang Firmenpräsentationen an Universitäten statt, die den Charakter von Akquisitionsveranstaltungen haben. Die Unternehmensinteressen stehen hier jedoch nicht im Widerspruch zu denen der Studenten, denn diese nutzen die Situation zur eigenen Karriereplanung. Gleichzeitig werden den künftigen Hochschulabsolventen weitere auf die Universitätsausbildung aufbauende Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten (vgl. Arthur Andersen, 2002, S.3).

Auch die Universitäten als die entlassenden Institutionen unternehmen heute große Anstrengungen, um den zukünftigen Absolventen den Weg in das Berufsleben zu ebnet. An immer mehr Universitäten haben sich in den zurückliegenden Jahren sogenannte „Career Service Centers“ etabliert. Solche Schnittstellen zwischen Wirtschaft und Universität haben einen hohen Stellenwert für eine Volkswirtschaft hinsichtlich der bedarfsgerechten Entwicklung von Humankapital und tragen durch Vermeidung fehlgeleiteter oder brachliegender Ressourcen dazu bei, eine optimale volkswirtschaftliche Bildungsrendite zu gewährleisten.

Die deutschen Großunternehmen haben längst einen Teil ihrer Forschung und Entwicklung in Länder verlagert, die für sie als Produktionsstandorte und Absatzmärkte eine immer wichtigere Rolle spielen. Auf diese Weise bleiben sie marktnah und nutzen gleichzeitig die Kapazitäten des weltweit vorhandenen Humankapitals (vgl. Rindermann, 2001, S.36). Unternehmen forschen und entwickeln heute in den Ländern, die ihnen vorhandenes Know-how und Möglichkeiten eigener Präsenz zur Markterschließung bieten. Wer die überall in der Welt vorhandenen Leistungspotenziale mit Hilfe vernetzter Systeme wohlkoordiniert nutzt, der hat gute Chancen für seine

Produkte und Dienstleistungen (vgl. Schlaffke, 1999, S.477). Kleine und mittlere Unternehmen, die nicht über die Infrastruktur von Großunternehmen verfügen, wählen den Weg der Forschungsk Kooperation mit Universitäten in ihren Zielmärkten oder bedienen sich sogenannter „Technologie-Scouts“, die weltweite Aktivitäten zur Aufspürung von Forschungs- und Entwicklungskapazitäten unterhalten (vgl. a.a.O., S.37).

„Der steigende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften und die wachsende Mobilität werden in den nächsten Jahren den internationalen Wettbewerb um die besten Studierenden und Nachwuchswissenschaftler verstärken“ (Kultusminister-Konferenz, 2003, S.8). In diesem Satz sind zwei Aussagen enthalten. Erstens werden nationale und multinational agierende deutsche Unternehmen ihren Bedarf an Humankapital zunehmend international decken und zweitens werden sich nichtdeutsche Unternehmen in wachsendem Maß um die Spitzenbegabungen deutscher Universitäten bemühen. In diesem internationalen Wettbewerb um das lukrativste Humankapital werden diejenigen erfolgreich sein, deren Konditionen die Interessen der Individuen optimal fokussieren.

Die auf internationaler Ebene betriebene Suche nach geeignetem Humankapital bringt auch Vermarktungsformen von Humankapital hervor, die Leistungen ohne persönlichen Kontakt des Mitarbeiters zum Unternehmen vereinbaren. Wenn beispielsweise ein deutsches Unternehmen in Indien Ingenieurleistungen einkauft und in den eigenen Datenpool transferiert, wird Humankapital erworben, das jedoch aufgrund der vorliegenden Anonymität nur schwer in Intellectual Capital überführt werden kann, da die transferierte Leistung isoliert vom strukturellen Unternehmensumfeld erbracht wird.

Ein weiteres Beispiel für einen Weg zur Deckung des Humankapitalbedarfs ist der Ankauf eines ganzen Unternehmens. Derartige Übernahmen hatten bisher häufig das Ziel, wie im Mergers and Acquisition Bereich üblich, Absatzmärkte zu kaufen. Nun werden Unternehmenskäufe nicht selten aus dem Blickwinkel des Personalmanagements getätigt, vorrangig unter der Zielstellung des Erwerbs von Wissens- und Forschungskompetenz.

Als Beispiel gilt der Zukauf innovativer Biotechnologieunternehmen mit umfangreichem Know-how in den USA durch das Pharmaunternehmen Schering, der ausschließlich den Erwerb von F&E-Kapazitäten im Bereich gentechnisch produzierter Medikamente zum Ziel hatte (vgl. Dolata, 1994, S.64). Wenn die Integration des erworbenen Humankapitals in das Stammunternehmen angestrebt wird, könnte es in einem solchen Fall zu Brüchen innerhalb der Unternehmenskultur kommen, die Pflegeaufwand erfordern.

Das Abwerben fähiger Mitarbeiter konkurrierender Unternehmen mit oder ohne Hilfe eines sogenannten Headhunters ist ein weiterer Weg, Humankapital zu akquirieren. Auf diesem, in der Wirtschaftspraxis üblichen Weg

werden teilweise auch eingearbeitete Teams komplett zu einem Unternehmenswechsel animiert. Initiativen dieser Art gehen ausschließlich von der Unternehmensseite aus und bestätigen damit einerseits den hohen Humankapitalbedarf der Wirtschaft und andererseits die gewandelten Konditionen auf den Arbeitsmärkten. Während Millionen von Arbeitnehmern keine Chance auf einen adäquaten Arbeitsplatz haben, unternimmt die Wirtschaft in einem harten Wettbewerb alle Anstrengungen, den Humankapitalbestand im umkämpften Segment der Gutausgebildeten und Kreativen auszubauen.

Gesuchte Humankapitalträger lassen sich nicht besitzartig von Unternehmen vereinnahmen. Sie gehen dorthin, wo sie sich entfalten und entwickeln können, wo sie gewürdigt und wertgeschätzt werden. Zunehmend mehr Angestellte zeigen gegenüber ihrer individuellen Tätigkeit größere Loyalität als gegenüber ihren Arbeitgebern. Das Eigentum an Humankapital an das Unternehmen abzutreten, muss in jedem Fall auf freiwilliger Basis geschehen.

Um Mitarbeiter an ein Unternehmen zu binden, dürfen sie nicht mehr nur als Angestellte betrachtet werden. Um sie zu halten, bedarf es einer gewissen Kontinuität, einem Gefühl der Zugehörigkeit (vgl. Stewart, 1998, S.107). „In dem Moment, wo Arbeitgeber ihren Angestellten geringe Arbeitsplatzsicherheit und Loyalität signalisieren, machen sie sich abhängiger denn je vom Humankapital, denn Wissensarbeiter sind mit Körper und Geist bei der Sache – sogar mit der Seele – und erweisen sich gegenüber ihrer Arbeit als weitaus loyaler als beispielsweise Arbeiter in der Reifenfabrik, deren Liebe ihren Hobbies gilt“ (a.a.O., S.107).

Die Verfügbarkeit über individuelles Humankapital durch ein Unternehmen ist aufgrund des Mitarbeiterverhältnisses sowohl arbeitsrechtlich als auch moralisch legitimiert. Auch wenn Träger wertvollen Humankapitals sich ihres persönlichen Wertes und der Qualität ihres Humankapitals bewusst sind, so müssen sie doch erkennen, dass die eigentliche Wertigkeit innerhalb der Unternehmensstrukturen liegt und in der Zusammenarbeit mit vielen anderen Humankapitalbesitzern entsteht. „Wenn jeder Mensch in der Lage wäre, den vollen Wert seiner Leistung auszuschöpfen, gäbe es keine Unternehmen mehr.“

Was ein Unternehmen überhaupt erst möglich und profitabel macht, ist die Tatsache, dass es seinen Angestellten insgesamt weniger bezahlt, als sie wert wären. Freundlicher ausgedrückt – in der Zusammenarbeit erschaffen Mitarbeiter etwas, dessen Wert über der Summe ihrer Individualleistung liegt. Die Differenz ist der Gewinn. Ohne diesen Überschuss gäbe es kein Unternehmen“ (a.a.O., S.111).

5.4.1 Aspekte der Mitarbeiterfluktuation

Schwierigkeiten, geeigneten Nachwuchs auf einem immer enger werdenden Personalmarkt akquirieren zu können, veranlassen die Unternehmen, größere Bindungskräfte zu entfalten. Ein strategisches Ziel der Führungskräfteentwicklung besteht in dem Versuch, einen möglichst großen Teil der Vakanzen langfristig mit internen Kräften zu besetzen, die aufgrund ihres unternehmensspezifischen Know-hows allen Externen gegenüber einen klaren Vorsprung haben dürften (vgl. Gottwald, 2000, S.48).

Zur Ergänzung des Personalbestandes besteht von der Unternehmensseite darüber hinaus großes Interesse an der Anwerbung möglichst hoch qualifizierter Hochschulabsolventen, die am Anfang ihrer beruflichen Karriere als besonders kreativ eingeschätzt werden. Die Bedürfnisse und Vorstellungen dieser Einstiegsbewerber müssen jedoch erfüllt werden können, um mit dem hinzugewonnenen Humankapital das Intellectual Capital des Unternehmens zu stärken, die Wertschätzung der neuen Mitarbeiter nicht nur kurzfristig zu erhalten und mittelfristig eine Bindungskraft zu entfalten.

Es stellt sich hier also die Frage, wie es gelingen kann geeignete Bewerber für ein Unternehmen zu gewinnen. Die Berufseinsteiger suchen sich ihren ersten Arbeitsplatz – vorausgesetzt, sie haben eine entsprechende Auswahlmöglichkeit – nach klar zu beschreibenden Kriterien aus. Die Auswahl des beschäftigenden Unternehmens erfolgt u.a. unter Berücksichtigung subjektiv empfundener Image-Faktoren, die auf ein bestimmtes Unternehmen bezogen werden, wie beispielsweise Zukunftsfähigkeit, Innovationskraft, Attraktivität als Marke, Bekanntheitsgrad, Marktpositionierung, überlegenes technisches Know-how, Internationalität, Maß der Forschungsorientierung und Wachstumschancen.

Ergänzend dazu kommen eine Reihe von Kriterien, die auch das private Anforderungsprofil betreffen, wie Arbeitsplatzsicherheit, gute Aufstiegschancen, ethische Übereinstimmung mit den Unternehmenszielen, Identifikation mit den Produkten und Leistungen, Zuversicht auf persönliche Wertschätzung im Unternehmen, flexible Arbeitszeitregelungen, viel Freizeit, gute Sozialleistungen sowie Standortqualität oder Freizeitwert (vgl. Access AG, 2002, CD-ROM).

In der Absolventenstudie der Access AG von 2002 wurde nach den Kriterien gefragt, die bei der Auswahl des zukünftigen Arbeitgebers und Arbeitsplatzes Präferenz genossen. Die Frage nach der Relevanz bestimmter Kriterien für den Interessenten konnte durch Bewertung auf einer Skala zwischen 1 und 7 beantwortet werden. Bei der Befragung von Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, die hier beispielhaft genannt werden sollen, ergaben sich dabei folgende Attraktivitätsfaktoren:

Rank	Kriterium	Attraktivitäts-Faktor
1.	Betriebsklima	6.17
2.	Aufgabenvielfalt	6.16
3.	Einkommen	6.07
4.	Entfaltungsspielraum	6.01
5.	Weiterbildungsmöglichkeiten	5.89
6.	Aufstiegchancen	5.86
7.	Führungsstil	5.64
8.	Verantwortung	5.52
9.	Freiraum für Ideen	5.49
10.	Produktidentifikation	5.35

Quelle: Access AG. Absolventenstudie von Hochschulabsolventen 2002/2003

Im Vergleich der Ergebnisse dieser im Jahre 2002 durchgeführten Befragung mit denen einer Studie aus dem Jahre 1982, in der ein Ranking gleichlautender Kriterien ermittelt wurde, ergaben sich bei neun von zehn Kriterien annähernd gleiche Attraktivitätsfaktoren. Nur das Kriterium „Einkommen“ wurde 1982 mit 4.92 erheblich geringer eingestuft als 2002 mit einem Wert von 6.07 (vgl. a.a.O., CD-ROM).

In Zeiten, die durch einen deutlichen Mangel an hoch qualifiziertem Humankapital gekennzeichnet sind, ist ein erfolgversprechender Ansatz der Personalpolitik in der intensiven Mitarbeiterbindung zu sehen. Eine Unternehmenskultur, die emotionale und soziale Qualitäten in ihre Firmenphilosophie einbindet, verspricht wesentlich geringere Fluktuationen zu Lasten des Unternehmens (vgl. Worrach, 2001, S.66). Zufriedene Mitarbeiter, deren Arbeitsergebnisse geschätzt und gelobt werden, tendieren auch bei Angeboten, die materielle Vorteile versprechen, zunächst zum Verbleib in dem ihnen vertrauten Umfeld. Wollen Unternehmen solche Mitarbeiter binden und mit ihnen ihre Wettbewerbsfähigkeit steigern, müssen sie ihre Personalpolitik neu ausrichten. „Das alte Tauschgeschäft ‚Arbeit gegen Lohn‘ wird um die soziale und emotionale Komponente erweitert. Ein neuartiger sozialer Kontrakt entsteht“ (a.a.O., S.51). Diejenigen Unternehmen, die Instrumente entwickeln, um eine Stammebelegschaft mit unternehmensspezifischem Wissen aufzubauen und längerfristig zu halten, werden einen nicht unerheblichen Konkurrenzvorsprung erlangen (vgl. Tichy, 2001, S.7).

Neben der Frage der Gewinnung neuer Mitarbeiter stellt sich also primär die nach der Bindung vorhandener Kräfte an das Unternehmen. Fehlende Bindungskräfte veranlassen Mitarbeiter eher, ein Unternehmen zu verlassen. Prinzipiell strebt jedes Unternehmen nach maximalem Humankapital

und investiert in Aus- und Weiterbildung. Mit der Qualifikation der Mitarbeiter steigen jedoch auch deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und damit unter Umständen die Fluktuation im Unternehmen. Hier kann eine Eigendynamik entstehen, die wiederum dazu führen kann, dass ein Unternehmen mit großen Weiterbildungsaktivitäten zur Quelle von Anwerbeaktivitäten der Mitbewerber wird, wenn es nicht selbst in der Lage ist, den eigenen, dann höher qualifizierten Mitarbeitern Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen zu bieten (vgl. Honegger, 2001, S.51).

Da in der Regel Arbeitnehmer mit großem Potenzial die Weiterbildungsangebote intensiver nutzen als andere, besteht die Gefahr, dass sobald ein Mitarbeiter ein ausreichendes Maß an Kompetenzen erworben hat, er das Unternehmen verlassen wird (vgl. a.a.O., S.51). Temporäre Beschäftigungsverträge können ebenfalls kontraproduktiv wirken, da die Gefahr besteht, dass die temporär beschäftigten Mitarbeiter gerade die strategischen Kompetenzen des beschäftigenden Unternehmens kennen lernen, deren Kenntnis ihre individuellen Beschäftigungschancen in Konkurrenzunternehmen verbessert (vgl. Tichy, 2001, S.7).

Trotz aller Bemühungen wird es in Unternehmen immer wieder ein nicht zu verhinderndes Maß an Fluktuation geben und damit qualifiziertes Humankapital verloren gehen. Jeder ausscheidende Mitarbeiter nimmt sein persönliches Humankapital mit und trägt es im schlechtesten Fall direkt zur Konkurrenz. Das sogenannte Unternehmenswissen, in dieser Arbeit auch als Intellectual Capital definiert, verbleibt jedoch im Unternehmen, vorausgesetzt, alle nicht personengebundenen Wissens Elemente sind zuvor in Firmennetzen gespeichert worden. „Um nur die Mitarbeiter und nicht deren Wissen vollständig zu verlieren, sollten wissensorientierte Unternehmen darauf achten, dass diese Wissensträger ständig ihr Wissen im Informationssystem des Unternehmens speichern“ (North, 1999, S.140).

Larry Muelken führt dazu aus: „Departing employees don't always take their knowledge with them“ (Muelken, 2001, S.13). Er geht davon aus, dass diese Mitarbeiter zwar de facto ihr mit Firmenwissen angereichertes Humankapital mitnehmen, dieses jedoch im Unternehmen erhalten bleibt, vorausgesetzt, es wurde entsprechend in den Unternehmenssystemen oder auch in den Köpfen der Kollegen dokumentiert (vgl. a.a.O., S.14).

Eine Fluktuationsminimierung garantiert in jedem Fall den Verbleib des immateriellen Vermögens und stabilisiert das Know-how eines Unternehmens. Humankapitalverlusten durch Ausscheiden von Mitarbeitern kann nur durch eigene Akquisition auf dem Personalmarkt begegnet werden. Die Knappheit der Humanpotenziale hat jedoch inzwischen zu Kämpfen auf dem Arbeitsmarkt um die besten Köpfe geführt (vgl. Preißing, 2000, S.32).

5.4.2 Formen des Zugewinns von Humankapital

Grundsätzlich gibt es drei Wege, auf denen qualifiziertes Humankapital für ein Unternehmen gewonnen werden kann. Zum einen entsteht ein Zugewinn an Humankapital durch Einstellung neuer Mitarbeiter, zum anderen durch Kauf von in Medien oder anderen Institutionen gespeichertem Wissen. Probst unterscheidet zwischen der Akquisition von Wissenspotenzialen und dem Erwerb von direkt zu verwendendem Wissen (vgl. Probst, 1998, S.172). Der dritte Weg, durch Einsatz von Weiterbildung über die Entwicklung von Humanpotenzialen zu ökonomisch wertvollem Humankapital zu gelangen, stellt eine herausragende Bildungsaufgabe dar und wird daher im weiteren Verlauf dieser Arbeit sowohl aus der individuellen, der mikroökonomischen, wie der makroökonomischen Perspektive intensiv betrachtet und daher an dieser Stelle nicht vertiefend thematisiert.

Angesichts des Bedarfs der Wirtschaft an qualifiziertem Humankapital, werden zunehmend unkonventionelle Wege beschritten, die noch vor einigen Jahrzehnten völlig unbekannt waren. Die globale Konkurrenz um erfolversprechende Mitarbeiter hat der Branche der Headhunter großen Auftrieb verschafft. Überregionale bis internationale Suche nach geeignetem Personal für Führungspositionen und Spezialaufgaben und die Übernahme der Mittlerrolle zwischen den beiden Parteien ersetzen dabei traditionelle Vermittlungsmodelle. Um möglichst die besten Universitätsabsolventen gewinnen zu können, suchen viele Unternehmen den Kontakt zu den Hochschulen und gehen Kooperationen mit denen ein. Jobbörsen und ähnliche Veranstaltungen bieten Plattformen für Beschäftigungsanbahnung. Im naturwissenschaftlichen Bereich werden Wettbewerbe wie „Jugend forscht“ unterstützt, um Talente frühzeitig binden zu können.

Das in Universitäten geprägte Humankapital ist so begehrt, dass viele Unternehmen ihre strategischen Standortentscheidungen auf Hochschulstandorte abstimmen. Nach US-Vorbild werden Ansiedlungspläne auf traditionelle oder sich entwickelnde wissensgeprägte regionale Wirtschaftsregionen zugeschnitten. Dabei spielen Faktoren wie Universitätsnähe, Konzentration wissensnaher Unternehmen oder günstiges Einkommensgefüge eine Rolle. Der Einzugsbereich von Universitätskliniken wird beispielsweise bevorzugt von Pharmaunternehmen als Standort für Forschungseinrichtungen gewählt, um Kooperationen zu pflegen und einen frühzeitigen Zugriff auf potentielle Mitarbeiter vorzubereiten.

Zugewinn von Humankapital kann erzielt werden, ohne Humankapitalträger, arbeitsrechtlich betrachtet, als Mitarbeiter des Unternehmens zu beschäftigen. Durch den Erwerb von Nutzungsrechten und Patenten geht Humankapital, das zur Erarbeitung dieser Rechte erforderlich war, anteilig an den Erwerber über. Gleiches gilt für den Fall, in dem ein Unternehmen

die Wissensbasis eines anderen nutzt. Neben dem personellen existiert ein organisationaler Kontext des Wissenserwerbs. Statt einzelne Humankapitalträger zu rekrutieren oder das Wissen externer Experten zeitweise für das Unternehmen anzumieten, können sich Organisationen auch über Kooperationen aller Art einen Zugang zu den Wissensbasen anderer Unternehmen sichern (vgl. Probst, 1998, S.159). Aus solchen Beziehungen können strategische Allianzen erwachsen, die einen Humankapitalaustausch hervorrufen.

Der Einkauf externer Experten in beratender Funktion muss ebenfalls zu den Möglichkeiten des Zugewinns von Humankapital gerechnet werden, denn Berater werden als Katalysatoren externen Wissens im Unternehmen eingesetzt. Beratungsunternehmen mit fachlicher Spezialisierung beschäftigen eine Vielzahl von Experten, deren Humankapital ein einzelnes Unternehmen nicht wirtschaftlich nutzen könnte. „Der gezielte Einsatz dieser Spezialisten sichert den Zugriff auf ein qualitativ hochstehendes Know-how ohne die Nachteile einer dauerhaften Anstellung“ (a.a.O., S.160). Einen ähnlichen Effekt erzielt die Adaption von im Unternehmen zunächst nicht verfügbarem Kundenwissen und erkundeten Kundenideen, die kostenlose Innovationsquellen darstellen und Aufschlüsse über Stärken und Schwächen der eigenen Produkte liefern (vgl. a.a.O., S.172).

Aus der Perspektive des Personalmanagements ist der Humankapitalerwerb durch das sogenannte Outsourcing, also die Beauftragung von externen Dienstleistern hinsichtlich der Zulieferung von Leistungen, die zuvor durch unternehmensinterne Funktionseinheiten erbracht worden sind, als Substituierung internen Know-hows durch externes Know-how zu werten (vgl. Horchler, 1996, S.3). Der Vollständigkeit halber soll dieser Weg des Erwerbs von Humankapital hier erwähnt werden.

Vorteil des Outsourcing für das Unternehmen ist die Flexibilität in Bezug auf Abnahmemenge und Abnahmezeitpunkt. Für das zur Erbringung der Leistung erforderliche Humankapital muss kein Personal eingestellt werden, so dass die Konzentration auf das Kerngeschäft möglich bleibt und sich gleichzeitig ein Problem- und Risikotransfer vollzieht (vgl. a.a.O., S.6).

Nachteile können dann entstehen, wenn beispielsweise durch die Auslagerung der Produktion intelligenter Komponenten die eigenen Kernfähigkeiten angreifbar werden (vgl. Probst, 1998, S.153). Es gibt inzwischen Unternehmen, die nahezu kein bilanziertes Eigenkapital haben. Das Sachvermögen wird geleast, fachfremde Leistungen werden durch Outsourcing erbracht. Das entscheidende Potenzial des Unternehmens ist dann das in keiner Bilanz erfasste Humankapital.

Zusammenfassung und Überleitung

Ökonomische Erfolge sind für ehemalige typische Industrieländer mit einem hohen Anteil von Arbeitsplätzen mit geringerem Anforderungsprofil in der globalisierten Welt nur durch innovative Produkte und Dienstleistungen zu erwirtschaften. Diese Entwicklung erfordert einen erheblichen Zuwachs an Humankapital und dieser kann wiederum nur durch gesteigerte Bildungsanstrengungen erreicht werden.

In tagespolitischen Deklamationen wie in ernsthaften Studien wird der Tatbestand der Bedeutung des Bildungssystems für den Aufbau von Humankapital dauerhaft von Verantwortlichen bestätigt. Besorgniserregende Daten der jährlich erscheinenden OECD-Veröffentlichung „Education at a Glance“ zu wichtigen bildungspolitischen Fragen verdeutlichen bis in das tagesaktuelle Geschehen hinein, dass in Deutschland höhere Investitionen im Bildungsbereich erforderlich sein werden, um Wirtschaftswachstum zu erzielen und im internationalen Vergleich bestehen zu können.

Auf einer gemeinsamen Pressekonferenz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit der Kultusminister-Konferenz zur Veröffentlichung der Ausgabe 2003 von „Education at a Glance“ wird beispielsweise ein hoher Bildungsstand als Voraussetzung für gesellschaftlichen Wohlstand konstatiert. Die OECD-Vergleichszahlen zu Bildungsbeteiligung und zu Investitionen in die Bildung verdeutlichen unter anderem das – verglichen mit ökonomisch ähnlich strukturierten Volkswirtschaften - zu geringe Maß an Studienanfängern sowie Hochschulabsolventen in Deutschland (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.1). Ausgehend von den Wechselwirkungen zwischen Bildungsanstrengungen und Humankapital einerseits sowie Humankapital und Wirtschaftswachstum andererseits, resümiert der gemeinsame Presstext wie folgt: „Da hervorragend ausgebildete Menschen entscheidend sind für die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft und die Sicherung des Wohlstands der Gesellschaft, müssen wir unsere Bildungsanstrengungen weiter verstärken“ (a.a.O., S.1)

Das folgende Kapitel greift diese eindeutigen Kausalitäten auf und vertieft die Thematik.

6 Bedeutung des Bildungssystems für die Prägung des Humankapitals

Die gesellschaftliche und ökonomische Wirklichkeit fordert alle für die Bildungssysteme verantwortlichen Stellen der öffentlichen Hände, Regierungen, Kultusbürokratien, aber auch Unternehmen sowie alte und neue Bildungsinstitutionen zu permanenter Wachsamkeit und Reaktionsfähigkeit heraus. Die derzeitige Umbruchsituation hin zu einer Wissensgesellschaft in globaler Konkurrenz, verbunden mit hohem Bedarf an qualifiziertem Humankapital auf der einen und hohen Arbeitslosenquoten auf der anderen Seite, zeigt in aller Deutlichkeit, dass die Steuerungsmechanismen des Bildungssystem geschärft werden müssen, wenn sowohl die politisch-moralischen, als auch die bildungspolitischen Verpflichtungen eines Gemeinwesens mit Anspruch auf eine befriedete Gesellschaft und einen hohen Lebensstandard erfüllt werden sollen.

6.1 Anforderungen an das Bildungssystem

Es geht darum, den Zusammenhang von Bildung, Innovation sowie der Generierung von Humankapital zu erkennen und dessen Bedeutung in bildungspolitische Entscheidungen einzubeziehen (vgl. BMBF, 2004, S.8). „Die Ausbildung und Qualifizierung von Menschen und die Fähigkeiten von Bildungssystemen, den Ausbildungs- und Qualifizierungsstandard anzuhoben, wird in noch höherem Maße als bisher über die Entwicklungschancen von Ländern entscheiden“ (Deutscher Bundestag, 2004, S.1).

Der Aufbau und die Entwicklung von Humankapital ist auf ein gut strukturiertes und finanziertes Bildungssystem angewiesen. Dieses sollte sowohl seinen Beitrag im Hinblick auf eine Optimierung der individuellen Lebens- und Einkommenschancen aller Bürger leisten, als auch die von der Humankapitalausstattung wesentlich bestimmte Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft sichern. Zwischen beiden Zielen gibt es im Grunde keinen Zielkonflikt (vgl. Färber, 1999, S.143).

Die meisten Industrienationen erkennen zunehmend, dass sie bildungspolitische Konsequenzen ziehen und damit bestehende Unterrichts- und Ausbildungskrisen überwinden müssen, wenn sie in der neuen, globalen Hightech - Wirtschaftsumgebung überleben wollen. Lernen wird als lebenslanger Prozess grundlegend sein und substanzhaltiger werden müssen (vgl. Bates, 1998, S.17). „Der Staat und dabei insbesondere die Wissenschaftsbürokratie muss Modelle ermöglichen, die die Dienstleistung Lebenslanges Lernen beinhalten“ (Rust, 1998, S.184).

Die pädagogischen Wissenschaften haben partiell darauf reagiert. Korrespondierend zur sogenannten „realistischen Wende“ in der Erwachsenenbildung, bereits zum Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts, wurde ein berufsorientierter, praxis- und anwendungsbezogener Bildungsbegriff thematisiert, demzufolge Bildung als Investition in das Humankapital der Gesellschaft zu verstehen ist, die ihre nutzenstiftende Wirkung auch in Form entsprechend qualifizierter Berufsleistungen gegenüber der Gesellschaft zu beweisen hat (vgl. Arnold; Müller, 1999, S.8).

Auch die Erkenntnis, dass die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes nicht nur von der reinen Wissensvermittlung, sondern vor allem von der Einstellung der Menschen und der Förderung des Willens zur Qualität und zur Leistung abhängt, führt aus pädagogischer Sicht zu der Forderung, Tugenden dieser Art bereits im Elternhaus, im Kindergarten, in der Vorschule, sofern das Bildungssystem eine solche anbietet und in der Schule nachhaltig zu bestärken (vgl. Schlaffke, 1999, S.475).

Schlaffke sieht die Qualität des gesellschaftlichen Humankapitals durch Schwächen unseres Bildungssystems gefährdet, aber nicht in erster Linie wegen mangelnden Fachwissens und –könnens der Absolventen, sondern vor allem wegen ihrer Motivationsschwäche, fehlendem Wettbewerbswillen und der verbreiteten Unfähigkeit, vorhandene Probleme selbstverantwortlich und eigenständig zu lösen (vgl. Schlaffke, 1999, S.477). Was den Beitrag der Pädagogik betrifft, so erfordert die Entwicklung von Humankapital in der Wissensgesellschaft daher eine rasche Veränderung der schulischen Ausbildung und der Ausbildung von Lehrern, in der universitären Ausbildung und der curricularen Entwicklung der heute noch vereinsamt nebeneinander stehenden Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Rust, 1998, S.184).

In Anbetracht der in Deutschland permanent vorgetragenen Klagen, es würde viel zu wenig für Bildung ausgegeben, muss – ungeachtet der Tatsache, dass ganz besonders in einer Umbruchsituation, wie der derzeitigen, niemals zuviel in die Bildung investiert werden kann – über eventuelle Effizienzdefizite des bestehenden Bildungssystems und Mängel in der Ressourcenstruktur nachgedacht werden (vgl. Färber, 1999, S.132).

Neben einer möglichen umfangreicheren finanziellen Ausstattung der deutschen Bildungssysteme scheint auch eine effizientere Verwendung bereitgestellter Bildungsetats angeraten, sowohl im Hinblick auf die makroökonomischen Wirkmechanismen des Humankapitals als auch im Interesse der in die pädagogische Obhut der Bildungsinstitutionen gegebenen Humankapitalträger. „Der Ruf nach mehr Geld ist berechtigt, er reicht jedoch nicht aus. Erforderlich ist vor allem eine qualitätsorientierte Gewichtung der Mittel“ (Bertelsmann Stiftung, S.1).

Öffentliche Bildungsanbieter könnten nachweislich effizienter arbeiten, wenn man ihnen unter anderem sogenannte Eigentumssurrogate geben würde, sie also mit Grenzerträgen in den Finanzierungssystemen belohnen und ihnen eine Selbstbestimmung der Produktionsfunktionen einräumen würde (vgl. a.a.O., S.143). Handlungsautonomie für Bildungsinstitutionen durch selbstgesteuerte Personalauswahl und Budgetautonomie könnten die Leistungsfähigkeit der Einrichtungen erhöhen (vgl. vbw, 2004, S.3).

Wenn also beispielsweise Schulen ihre Lehrer selbst einstellen dürften und nicht mehr zugeteilt bekämen oder wenn Hochschulen ihre fachliche Ausrichtung an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und ihre Stärken im Wettbewerb um gute Studierende selbst bestimmen könnten, dann könnten möglicherweise beachtliche Effizienzgewinne und mit ihnen auch hauswirtschaftliche Finanzierungsspielräume realisiert werden. Hoffungsvoll stimmen erste Ansätze der sogenannten Budgetierung im Schulbereich sowie eine Vielzahl von an Hochschulen praktizierten Globalhaushalten (vgl. Färber, 1999, S.143).

Bestätigt werden diese Ansätze von der OECD-Studie „Education at a Glance 2004“, die zum ersten Mal auch Veränderungen in der Verteilung von Entscheidungskompetenzen in den Schulen und zwischen den Schulen und zentralen Bildungsbehörden untersucht hat. Viele OECD-Staaten haben danach in den letzten Jahren den Schulen deutlich mehr Verantwortung übertragen und diesen damit ein höheres Maß an pädagogischer und finanzieller Eigenständigkeit im Hinblick auf eine Effizienzsteigerung der Bildungsleistungen ermöglicht (vgl. OECD, 2004, S.11).

Erweiterte Gestaltungsfreiräume durch weitgehend eigenständige Personal- und Budgetplanung werden seit August 2002 in dem Modellprojekt „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen erfolgreich erprobt. Die 278 Teilnehmerschulen verbessern nachweislich die Qualität ihrer Arbeit und des Unterrichts durch eigenverantwortliche Steuerung ihrer Belange (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2004, S.2).

Eine effiziente Verwendung öffentlicher Bildungsetats verbessert die Position staatlicher Bildungsangebote im Wettbewerb mit privaten Einrichtungen. Bildungspolitisch ist dann eine Entwicklung vorstellbar, bei der die Entwicklung von Strukturen zur Bildung von Humankapital weniger dem Kalkül des Marktes, als vielmehr den durch demokratische Wahlen legitimierten politischen Institutionen und Entscheidungsträgern überlassen wäre, die bezüglich des Gebots der Chancengleichheit und der gerechten Teilhabe am Bildungsangebot stärker als Unternehmen die Interessen der Individuen sowie der gesamten Volkswirtschaft vertreten würden.

Eine geeignete Bildungspolitik besteht also im wesentlichen darin, die Entstehung und Verbreitung von Wissen zu erleichtern, indem etwa durch ein

effizientes Bildungssystem gut qualifiziertes und flexibles Humankapital bereitgestellt wird. Das sich größtenteils in staatlicher Hand befindliche Bildungswesen hat dabei scheinbar beste Voraussetzungen für eine erfolgreiche Ausbildung allgemein qualifizierten und ubiquitär einsetzbaren Humankapitals (vgl. Pfahler, 2000, S.2).

Die bildungspolitische Rolle des Staates in der sich entwickelnden Wissensgesellschaft muss in jedem Fall neu definiert werden. Das deutsche Bildungswesen war bisher im internationalen Vergleich in hohem Maße staatlich dominiert (vgl. Rosenblatt 1999, S.58). „ Das gegenwärtige Problem besteht darin, dass sich Unternehmen, vor allem globalisierte Unternehmen mit Hilfe ihrer ‚Corporate Universities‘ stromlinienförmige Wissens- und Qualifikationsbestände anhäufen, die als Elemente der Unternehmenswertsteigerung angesehen werden. Die Grundqualifikationen werden allerdings weiter als Dienstleistung des öffentlichen Bildungssystems erwartet“ (Rust, 1998, S.186).

Die Wirtschaft zieht sich nach wie vor auf die Position zurück, das die Politik der staatlichen Institutionen Art und Umfang des staatlichen Angebots und der steuerfinanzierten Bezuschussung für Bildung bestimmt, während einzelne Unternehmen Individuen mit staatlich finanzierter Grundbildung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung den Anforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes anpassen. Da es keine exakte normative Ableitung des volkswirtschaftlich optimalen Finanzbedarfs für das Bildungswesen im Ganzen gibt, sondern allenfalls Anhaltspunkte dafür, welche Aufgaben das Bildungswesen in seinen verschiedenen Zweigen zukünftig wahrnehmen sollte und wie viel Ressourcen hierfür erforderlich wären, kann auch zu einer Aufteilung der Kosten zwischen öffentlicher Hand und Wirtschaft nur spekuliert werden (vgl. Färber, 1999, S.132).

Die Zahlen zeigen jedoch sehr deutlich die Dominanz öffentlicher Ausgaben im Bildungsbereich. Die in der Wirtschaft entstehenden Aufwendungen sind zudem Betriebsausgaben und werden entsprechend der Grenzsteuersätze der Unternehmen etwa zur Hälfte aus öffentlichen Haushalten gegenfinanziert (vgl. a.a.O., S.134). Daneben finanziert die Bundesanstalt für Arbeit einen großen Anteil der Aufwendungen für Aus- und Fortbildung sowie für Umschulungen (vgl. a.a.O., S.132).

Dennoch ist die Wirtschaft der zweite große Financier im Bildungswesen, indem sowohl die Kosten für die betriebliche Lehrlingsausbildung als auch die für die betriebliche Weiterbildung aller Mitarbeiter von den Unternehmen getragen werden. Die OECD hat mit 18,9 % einen sehr hohen privaten Anteil bei der Verteilung der Bildungsausgaben in Deutschland im Vergleich zum OECD Ländermittelwert von 11,6 % diagnostiziert und führt dieses hauptsächlich auf die Ausgaben der Wirtschaft für das duale System der beruflichen Bildung zurück (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.12).

Das Privileg der Wirtschaft besteht darin, dass sie sich, rechtlich gesehen, ausschließlich auf Bildungsfinanzierung konzentrieren kann, die den Unternehmenserfolg zum Ziel hat. Rust sieht darin eine einseitige Gewichtsverteilung, die dem Prinzip der Sozialbindung des Wirtschaftens widerspricht. „Wenn in einer künftigen ‚knowledge based industry‘ die Unternehmen zur Sicherung ihrer Existenz und zur Steigerung des Unternehmenswerts und damit der Shareholder values dringend auf die intellektuelle Wertschöpfung durch ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen angewiesen sind, werden sie einen Teil der Bildungsaufgaben übernehmen müssen“ (Rust, 1998, S.186).

Diese Forderung erscheint nicht unbegründet, geht doch das individuelle Humankapital durch Einsatz im Wirtschaftsprozess in betriebliches Humanvermögen über, wird damit quasi zum Eigentum des Unternehmens und sollte dann in Analogie zu der in Artikel 14 des Grundgesetzes geforderten Sozialpflichtigkeit des Eigentums ebenfalls einer solchen Verpflichtung unterliegen. „Damit würde die Wirtschaft zu einem Partner der klassischen Bildungsinstitutionen. Denn nur so wird sie ihre Zukunft im Strukturwandel und gleichzeitig die Zukunft der Mitarbeiter sichern helfen, denen sie keine langfristige Arbeitsplatzgarantie mehr aussprechen kann“ (a.a.O., S.186).

Für Lenzen stellt sich neben der Erhöhung der Gesamtausgaben für Bildung das Problem der Neuverteilung der Finanzierungslasten im Bildungssystem, wobei er dafür plädiert, eine Kostenbeteiligung für Staat, Unternehmen und private Haushalte analog der Höhe der zu erwartenden Erträge der Bildungsausgaben einzufordern (vgl. vbw, 2004, S.3). Fragen der Finanzierung, verbunden mit Fragen der Einflussnahme auf die Gestaltung des Systems und auf die Zielgruppen von Bildungsmaßnahmen, werden sicherlich auch zukünftig zu Auseinandersetzungen zwischen öffentlichen Bildungsverantwortlichen und der Wirtschaft führen.

Laut Artikel 7 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht der Bundesländer, während traditionell die Durchführung des praktischen Teils des dualen Berufsausbildungssystems von der Wirtschaft übernommen wird. An dieser Stelle entstehen erste Interessenskonflikte, die sich zu Lasten von Individuen aber auch zu Lasten des volkswirtschaftlichen Humankapitalbestandes auswirken können, wenn beispielsweise ökonomische Argumente dazu führen, dass das Angebot an Ausbildungsplätzen geringer ist als die Nachfrage.

Ähnliche Probleme treten im Zusammenhang mit der Integration von Individuen auf, die den Vorstellungen der Wirtschaft hinsichtlich ihrer intellektuellen Möglichkeiten, ihrer Flexibilität, Kreativität oder der Belastbarkeit nicht entsprechen. Hieraus erwächst die Frage, welche sozialen Entwicklungen aus einer Situation resultieren, in der Erwerbchancen noch stärker als

heute durch Lebenslanges Lernen determiniert werden. Rosenblatt findet die Antwort in der Erkenntnis, dass die Entwicklung zur Wissensgesellschaft und zum selbstgesteuerten Lernen soziale Implikationen hat, die vorausschauend beachtet werden müssen (vgl. Rosenblatt, 1999, S.59).

Alle Bestrebungen, eine effiziente Struktur des Bildungssystems im Hinblick auf die Ausbildung und Bereitstellung von Humankapital für den nationalen Arbeitsmarkt zu erreichen, dürfen jedoch nicht dazu führen, dass Bildung verkürzt als Grundlage von Beschäftigungsfähigkeit verstanden wird. Bildung hat vielmehr zwei weitere wichtige Dimensionen: Sie bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexeren Welt und sie ermöglicht Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben (vgl. BerliNews, 2002, S.1). Da die Analyse des Aufbaus von Humankapital mit dem gesellschaftlichen Ziel der Ausschöpfung aller intellektuellen Potenziale einen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellt, wird sich diese mit den letztgenannten Bildungszielen, ohne sie gering zu schätzen, jedoch nur am Rande beschäftigen.

6.2 Finanzierung und volkswirtschaftliche Rendite von Bildungsinvestitionen

Zusammenhänge zwischen Investitionen in Bildung sowie der Prägung und Ausweitung von Humankapital wurden, wie in Kapitel 4 thematisiert, bereits 1890 von Marshall erkannt und beschrieben. Maßnahmen, die der großen Masse des Volkes Gelegenheit zur Bildung geben, bieten für Marshall eine Möglichkeit, den Wohlstand zu erhöhen (vgl. Pfahler, 2000, S.21). Wachstumsimpulse aufgrund von Bildungsinvestitionen sind seitdem immer wieder in der makroökonomischen Literatur diagnostiziert worden. Bodenhofer und Riedel sehen in der gegenwärtigen volkswirtschaftlichen Situation die Notwendigkeit einer engen Klammer zwischen Bildungsökonomie, Humanpotenzialen und Produktivitätswachstum. Die politische Diskussion zu Fragen einer effizienten Gestaltung des Bildungssystems gewinnt aufgrund der Relevanz des Ausbildungssystems als unbestritten wichtiger Wachstumsfaktor eines jeden Landes an Brisanz (vgl. Bodenhofer; Riedel, 1998, S.5).

Bildungserträge verteilen sich aus der Sicht der Humankapitaltheorie über die gesamte verbleibende Lebenszeit eines Individuums und sind daher nur schwer zu kalkulieren, zumal es neben monetären auch nicht-monetäre Erträge, wie gesellschaftliche Teilhabe, soziale Integration sowie Lebensqualität und –zufriedenheit gibt (vgl. Ammermüller; Dohmen, 2004, S.17). Öffentliche Investitionen in einen bestimmten Etat sind immer dann politisch besonders gut legitimiert, wenn ihnen offenkundige und belegbare Renditen gegenüberstehen.

Investitionen in das Bildungssystem sind Aufwendungen, die durch Erweiterung der Wissensbasis zur Vergrößerung des Produktionspotenzials beitragen und später zu Erträgen führen (vgl. North, 1999, S16). Ein hoher Bildungsstand erbringt individuellen Erfolg am Arbeitsmarkt und wirkt sich positiv auf das Wirtschaftswachstum und die Beschäftigung in einer Volkswirtschaft aus (vgl. OECD, 2004, S.2). „Finanzielle Ressourcen, die für Bildung verausgabt werden, stellen nicht einfach konsumtive Ausgaben dar, sondern sind eine wichtige Investition in die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Internationale Vergleiche verdeutlichen den Zusammenhang von Humankapital und wirtschaftlicher Entwicklung“ (BerliNews, 2003, S.2). Daten dazu werden im weiteren Verlauf des Kapitels präsentiert.

An dieser Stelle kann jedoch kein Ländervergleich der verliehenen Zertifikate und erworbenen Abschlüsse mit den tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgenommen werden, um die Wirkungen bestimmter Bildungsmaßnahmen auf die Entstehung von Kompetenzen zu verifizieren, die anschließend – wie die Kultusminister-Konferenz in ihrem Bildungsbericht für Deutschland 2003 feststellt – die Humanpotenziale der Gesellschaft sein werden. Es besteht Hoffnung, dass Vergleiche dieser Art in Zukunft mit der Einrichtung eines Systems des europaweiten Bildungsmonitoring möglich sein werden (vgl. Kultusminister-Konferenz, S.9).

Sowohl die bildungspolitische als auch die arbeitsmarktpolitische Relevanz des Themas deuten auf die Notwendigkeit gesteigerter Investitionen in die Bildungssysteme sowie deren leistungsorientierte Ausrichtung im Hinblick auf die Herausforderungen der Arbeitsmärkte. Vergleiche einzelner Bildungssysteme und deren Erfolge oder Misserfolge im internationalen Wettbewerb gewähren eine realistische Einschätzung der eigenen Situation und sollten auch Warnhinweis hinsichtlich erforderlicher Anstrengungen auf dem Bildungssektor sein.

Bezüglich der Investitionsströme ist festzustellen, dass die öffentlichen und privaten Aufwendungen für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 1995-2001 im gesamten OECD-Raum eine Nettosteigerung um 21 % unterhalb des Tertiärsektors und um 30 % im Tertiärsektor verzeichneten. In Deutschland lagen die vergleichbaren Steigerungsraten mit 6 % und 7 % deutlich darunter (vgl. OECD, 2004, S.2). Nur umfangreichere öffentliche Investitionen in den Bereich Bildung, auch wenn sie zu Lasten konsumtiver Budgetposten erfolgen, die größere Wertschätzung in der Bevölkerung genießen, werden die Wettbewerbsfähigkeit des Landes mittel- und langfristig sichern.

Die OECD, die vorrangig den Ansatz öffentlicher Bildungsfinanzierung unterstützt, trägt mit ihren regelmäßigen Veröffentlichungen in herausragender Weise zum bildungspolitischen Diskurs bei (vgl. BerliNews, 2002, S.2). Die jährlich erscheinenden Berichte „Education at a Glance“ bieten einen internationalen Vergleich der verschiedenen Bildungssysteme sowie ihrer

Finanzierung, ermöglichen die Identifizierung von Stärken und Schwächen der einzelnen Systeme und gewähren die Chance, von den Erfahrungen der Anderen zu profitieren. Angesichts der großen Herausforderungen im Hinblick auf die Bildung von Humankapital, vor denen die Bildungssysteme international zur Zeit stehen, kommt dem Lernen aus den Erfahrungen anderer Volkswirtschaften eine wachsende Bedeutung zu (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.22).

Um Bildungssysteme wirkungsvoll gestalten zu können, müssen diese mit ausreichenden finanziellen Ressourcen ausgestattet werden. Diese Erkenntnis führt in den OECD-Ländern zu unterschiedlichem finanziellen Engagement hinsichtlich der Bereitstellung staatlicher Bildungsausgaben, wie folgende Tabelle öffentlicher Bildungsaufwendungen der Jahre 2000 und 2001 ausgewählter OECD-Staaten ausgedrückt in Prozent des BIP zeigt:

	2000	2001
OECD-Mittelwert	5,5 %	5,8 %
Deutschland	5,3 %	5,3 %
Frankreich	6,1 %	6,0 %
Kanada	6,4 %	6,6 %
Dänemark	6,7 %	6,8 %
USA	7,0 %	7,3 %

Quelle: Kultusminister-Konferenz, 2003, S.10

Die Aufwendungen der öffentlichen Haushalte in Deutschland liegen, wie obiger Tabelle zu entnehmen ist, mit 5,3 % unter dem OECD-Durchschnitt. Bei diesen Zahlen ist allerdings zu berücksichtigen, dass in Deutschland der Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung infolge sehr niedriger Geburtenraten vergleichsweise gering ist. Die Zahl derer, die am Bildungssystem partizipieren und für die somit Bildungsausgaben bereitgestellt werden, ist daher niedriger als in anderen Staaten. Bei Herausrechnung dieses demographischen Aspekts sehen die Deutschen Werte besser aus und nur die Skandinavischen Länder investieren geringfügig mehr in ihre Bildungssysteme (vgl. Färber, 1999, S134).

Ein eher ungünstiges Bild des staatlichen deutschen Bildungssystems zeigt der Vergleich unterschiedlicher OECD-Länder hinsichtlich der Bildungsinvestitionen bezogen auf die jeweiligen gesamten öffentlichen Ausgaben des Jahres 2001. Während der hier ermittelte Durchschnitt aller OECD-Länder 12,7 % aller Ausgaben beträgt, liegt Deutschland mit 9,7 % weit unter diesem Wert. Länder wie Dänemark mit 15,4 %, Südkorea mit 17,7 % und Mexiko mit 24,3 % Anteil der Bildungsausgaben in den Staatshaushal-

ten zeigen, dass die Bildungsfinanzierung als ein Teil der staatlichen Aufgaben dort höhere Priorität genießt (vgl. OECD, 2004, S.7).

In umfangreichen Studien hat die OECD belegt, dass die relativ schwache Entwicklung von Arbeitsproduktivität und Wirtschaftswachstum in Deutschland auf eine ungenügende Entwicklung des Humankapitals zurückzuführen ist. Während in vergleichbaren OECD-Ländern der Qualifikationszuwachs bei den Arbeitskräften für das Wirtschaftswachstum eine entscheidende Rolle spielte, ist sein Anteil in Deutschland eher begrenzt. Daher lag die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate der Arbeitsproduktivität im Zeitraum von 1991 bis 2000 in Deutschland deutlich unter der Wachstumsrate der meisten OECD-Länder (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.14). Diese Angaben von 2003 werden tendenziell in „Education at a Glance 2004“ bestätigt (vgl. OECD, 2004, S.6).

Die aktuelle deutsche Bildungspolitik sieht sich vor der Herausforderung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft über individuelle Lebenschancen, gesellschaftlichen Fortschritt und wirtschaftlichen Wohlstand entscheiden (vgl. BerliNews, 2002, S.1). Sich dieser Herausforderung verantwortungsbewusst zu stellen, bedeutet zum einen, vorhandene Defizite im System aufzuspüren und zu analysieren und zum anderen, auch angesichts eher schrumpfender Gesamtbudgets, alle Anstrengungen hinsichtlich der finanziellen Ausstattung der Bildungshaushalte zu unternehmen. Dringend erforderlich ist darüber hinaus die Einbettung der nationalen Entwicklung in den internationalen Kontext, um die globale Wettbewerbsposition zu stärken.

6.2.1 Lohnende Investitionen in die Basisqualifikationen

Die derzeit in Deutschland noch stark unterschätzten und vernachlässigten Investitionen in den Vorschulbereich können beispielsweise erhebliche individuelle und gesamtgesellschaftliche Bildungsrenditen hervorbringen, die auch nachgewiesen werden können. Nach den Ergebnissen einer Studie, die das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung 2004 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellt hat, lohnen sich Investitionen in eine verbesserte bildungsbetonte Betreuung von Vorschulkindern. Entsprechende Kosten-Nutzen-Analysen zeigten, dass sowohl die eher privaten, also auf die jeweiligen Kinder und Eltern bezogenen Renditen, als auch die sozialen Erträge höhere Investitionen in diesen Bereich geraten erscheinen lassen (vgl. Steiner, 2004, S.1).

Wenn beispielsweise einzelne Elternteile, das gilt insbesondere für Alleinerziehende, begünstigt durch bereitstehende Betreuungseinrichtungen für

Kinder, berufstätig sein können, fallen volkswirtschaftliche Renditen an. Gleichzeitig trägt der Einsatz individuellen Humankapitals zur Reduzierung von anderenfalls entstehenden Ansprüchen auf Transferleistungen des sozialen Sicherungssystems bei und die nicht entstehenden Leistungsansprüche werden positiv gesamtwirtschaftlich wirksam. Ebenfalls als soziale Erträge werden hier beispielsweise sowohl geringere Kosten für eine eventuell erforderliche spätere Betreuung in Sonderschulen, für Jugendhilfe und für Folgen früher Kriminalität, als auch positive Effekte durch steigende Erfolgsquoten im späteren Schul- und Berufsleben sowie davon ausgehende höhere Ausbildungsrenditen und gesamtwirtschaftliche Produktivität subsumiert (vgl. a.a.O., S.2 ff).

Die Ergebnisse von Investitionen in den Vorschulbereich sind übertragbar auf jene, die durch gesteigerte Ausgaben für den Schulsektor erkennbar werden. Investitionen des Staates in das Schulsystem erwirtschaften Bildungsrenditen, die sich sowohl in der Vermeidung negativer sozialer Entwicklungen als auch in der Vermittlung von Basiswissen und der Generierung von Humankapital manifestieren.

Externe Erträge schulischen Basiswissens treten dann auf, wenn durch eine bestimmte Bildungsinvestition, in diesem Falle des Staates, über die einzelwirtschaftliche Rentabilität von Bildung hinaus Erträge erzielt werden, die als gesamtwirtschaftliche Erträge zu definieren sind (vgl. Färber, 1999, S.136). „Wenn Menschen nicht rechnen, lesen und schreiben können, also nicht mit Grundlagenwissen ausgestattet sind, können sie weder am Arbeitsleben partizipieren noch hinreichend konsumieren. Schulisches Basiswissen, wie immer es im einzelnen definiert ist, ist mit Sicherheit Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum, für den Absatz von Produkten und damit auch für die Sicherung von Beschäftigung“ (a.a.O., S.136).

Die Ausgabe 2003 der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ untersucht und vergleicht neben der Qualität von Schülerleistungen und den Reaktionen der politischen Entscheidungsträger zur Steigerung der jeweiligen nationalen Ergebnisse, die ökonomischen Erträge, die Investitionen in die Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft insgesamt erbringen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass eine qualifizierte Ausbildung nicht nur eine Voraussetzung für den Einzelnen darstellt, um an der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben zu können, sondern auch die Basis für die Gesellschaft bietet, um die Herausforderungen der Zukunft bewältigen zu können (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.2).

Der Rat der Europäischen Union hat im Jahre 2002 ein Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vorgelegt, das sich in seinem ersten Teilziel mit der Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft beschäftigt. Unter Berücksichtigung der Schlussfolgerungen der Tagung der für Bildung

und Forschung zuständigen Minister der einzelnen Mitgliedstaaten in Uppsala wurde ein Katalog von Schlüsselkompetenzen zusammengestellt, der die Basisqualifikation eines auf die Zukunft vorbereiteten EU-Bürgers beschreibt. Danach sind in zwei Blöcken folgende Kompetenzen aufgelistet: grundlegende Fertigkeiten in Rechnen, Schreiben und Lesen; grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie; Fremdsprachen; Nutzung von Kommunikationstechnologie; „lernen, wie man lernt“, soziale Fertigkeiten; Unternehmergeist sowie Allgemeinwissen. Diese Schlüsselkompetenzen sollen in allen EU-Ländern - dem kulturellen Umfeld angepasst – definiert und durch geeignete Instrumente validiert werden (vgl. Rat der Europäischen Union, 2002, S.17).

Die Ausbildung junger Menschen in Kindergärten, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist in Deutschland fast ausschließlich als öffentliches Gut organisiert. Lediglich die betriebliche Ausbildung findet in Unternehmen statt. „Angesichts dieser großen Bedeutung der öffentlichen Finanzierung drängt sich die Frage auf, ob und inwieweit der Staat selbst durch ineffiziente oder ineffektive Strukturen sowie durch fehlerhafte finanzpolitische Anreize die Probleme des Bildungswesens mit verursacht hat (Färber, 1999, S.131).

Das Ziel der Basisqualifikation, auf die deutlich gestiegenen Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet zu sein, kann jedoch nicht von der öffentlichen Hand allein erreicht werden. „Der Staat kann und sollte allenfalls dafür sorgen, dass alle jungen Menschen die gleichen Chancen haben, nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Zielvorstellungen an den Bildungsangeboten zu partizipieren“ (a.a.O., S.148).

Gleichzeitig ist jedoch ein Zusammenwirken der bildungsverantwortlichen Institutionen, der privaten und öffentlichen Haushalte sowie der Unternehmen erforderlich, ohne dass sich eine der Parteien ihren Pflichten entzieht. Alle drei beteiligten Institutionen brauchen autonome Dispositionen und Entscheidungsspielräume.

Der Staat kann hier in Zukunft in vielen Bereichen nur noch eine Kontrollfunktion hinsichtlich der Leistungskriterien und der Qualität von Abschlüssen wahrnehmen (vgl. a.a.O., S.149). In jedem Fall wird jedoch ein leistungsfähiges staatliches Bildungssystem, das die Basisqualifikation der nachwachsenden Generationen im Hinblick auf deren Humankapitalentwicklung im Blick hat, auch zukünftig schon aus Gründen der Bewahrung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit nicht auf eine ausreichende Finanzausstattung verzichten können.

Bezüglich der Kosten-Nutzen-Vergleiche im Bereich der Basisqualifikation hat die OECD der deutschen Bildungsplanung kein gutes Zeugnis ausgestellt. Die bereits oben thematisierten Fehlallokationen hinsichtlich der deut-

deutschen Investitionen in den Vorschulsektor werden in aktuellen OECD-Studien erneut nachgewiesen. Die Messbarkeit individueller Nutzen sowie die Erstellung interpersoneller Nutzenvergleiche sind zwar aufgrund individueller Einstellungen und Bewertungen problematisch, die gesellschaftlichen Kosten-Nutzen-Vergleiche dokumentieren jedoch den hohen Bedarf vorschulischer Bildungsarbeit und rechtfertigen entsprechende Investitionsströme (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2004, S.1).

Nach Angaben der OECD ist der durch private Gebühren finanzierte Anteil der Ausgaben für Kindergärten in Deutschland mit 38 % doppelt so hoch wie der OECD-Mittelwert, der bei 19 % ermittelt wurde. Da die gesellschaftlichen Erträge im Vorschulbereich jedoch nach den Recherchen der Studie „Education at a Glance 2004“ besonders hoch sind und deswegen öffentliche Investitionen am ehesten rechtfertigen, fordert die OECD hier einen Paradigmenwechsel in der bildungsökonomischen Wirklichkeit (vgl. OECD, 2004, S.2).

Auch die jährlich vorgesehene Unterrichtszeit für 7-8 jährige Grundschüler liegt in Deutschland mit 626 Stunden um 162 Stunden unter dem OECD-Mittel von 788 Stunden. Die geringe staatliche Förderung des Kindergarten- und Vorschulbereichs setzt sich demnach in den ersten Grundschuljahren fort, obwohl bekannt ist, dass Kinder gerade in diesem Stadium besonders lernbereit und aufnahmefähig sind. In Deutschland fließen in den Bereich Kindergarten, Vor- und Grundschule nur etwa 0,4 % des Bruttoinlandsprodukts, während nach OECD-Maßstäben mindestens etwa 1 % angestrebt wird (vgl. a.a.O., S.3).

Die OECD regt indirekt eine Verlagerung staatlicher Bildungsinvestitionen von der tertiären Bildung in den vorschulischen Bereich an. Eine höhere private Beteiligungen an den Kosten der tertiären Ausbildung wäre vertretbar, da die vergleichsweise hohen privaten Erträge solcher Ausbildungen eine Kostenbeteiligung viel eher legitimieren. Bislang erreichen beispielsweise die privaten Kosten für Studiengebühren und andere nichtstaatliche Aufwendungen des tertiären Sektors in Deutschland einen Anteil von 9 %, während der OECD-Mittelwert eine anteilige private Beteiligung von 22 % dokumentiert, ohne dass in anderen OECD-Ländern negative Entwicklungen im Hochschulbereich beobachtet werden können (vgl. a.a.O., S.11).

Die Einführung sozialverträglich erhobener Studiengebühren bei gleichzeitiger deutlicher Reduzierung privater Kostenbeteiligung für den Vorschulbereich würde – wie internationale Beispiele belegen – auch die Partizipation an höherer Bildung nicht einschränken, die privaten und gesellschaftlichen Erträge der Vorschulerziehung jedoch erhöhen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2004, S.2).

6.2.2 Wohlstand aufgrund hoher Bildungsrenditen

Ein höherer Bildungsstand wirkt sich, wie oben thematisiert, laut OECD positiv auf das Einkommen des Individuums und in der Folge auf das Wirtschaftswachstum einer Volkswirtschaft aus. „Es gilt die These ‚Bildungsarmut führt zu Innovationsarmut‘. Für die Gesellschaft lohnen sich daher Investitionen in die Bildung nachweislich hinsichtlich der Steigerung volkswirtschaftlicher Erträge und der individuellen Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger“ (DIPF, 2003, S.14). Trotz bestehender Datenlücken liegt inzwischen hinreichende empirische Evidenz darüber vor, dass sich eine Steigerung von Bildungsinvestitionen sowohl für den Einzelnen in beruflichen und außerberuflichen Handlungsfeldern als auch für die Gesellschaft insgesamt auszahlt (vgl. a.a.O., S.9).

Die Summe der Anreize für Investitionen in Bildung, die ihren Niederschlag in höherem individuellem Einkommen und geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko finden, lässt sich in der sogenannten „individuellen Ertragsrate“ zusammenfassen. Diese wird durch Berechnung des Verhältnisses der Erträge zu den Kosten und Aufwendungen ermittelt. Kosten sind in diesem Fall entgangenes Einkommen während der Ausbildung, höhere Steuern oder Studiengebühren (vgl. OECD, 2004, S.6). Die individuelle Ertragsrate wird in Prozentpunkten ausgedrückt und bezieht sich auf den Zinssatz für eine festverzinsliche Geldanlage auf einem Sparkonto. Sie liegt in allen Staaten, die diese Rate ermitteln und veröffentlichen, über den realen Zinssätzen für Sparguthaben, häufig sogar erheblich. Für Deutschland liegen keine offiziellen Vergleichszahlen vor (vgl. a.a.O., S.6).

Die Makroökonomische Ertragsrate, die den wirtschaftlichen Nutzen einer Gesellschaft aus zusätzlicher Bildungsteilnahme ermittelt, berücksichtigt neben den Kosten der Bildungsinvestitionen auch die Opportunitätskosten, die dadurch entstehen, dass Menschen nicht im Produktionsprozess tätig sind. Die international ermittelten Ertragsraten zeigen klar, dass die gesellschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen weit über den jeweils zu erzielenden risikofreien Realzinsen liegen. Langfristig kann ein zusätzliches Jahr der Bevölkerung im Bildungsstand mit einem volkswirtschaftlichen Wachstum zwischen 3 und 6 % des Bruttoinlandsprodukts gleichgesetzt werden (vgl. a.a.O., S.7).

Internationale Vergleiche verdeutlichen eindrucksvoll den Zusammenhang von durch Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus erreichten Humankapitalbeständen und den Wachstumsraten einer Volkswirtschaft“ (Kultusminister-Konferenz, 2003, S.14). Die folgende Tabelle dokumentiert individuelle Steigerungen von Ausbildungsertragsraten bei Erreichen des jeweils nächsthöheren Bildungsabschlusses. Sie offenbart deutlich geringere Stei-

gerungen der Ausbildungsertragsraten in Deutschland gegenüber dem OECD-Mittelwert.

	Deutschland		OECD-Mittelwert	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Sek. I – Sek. II	10,8	6,9	11,4	11,1
Sek. II – Tertiärbereich	9,0	8,3	11,8	11,3

Quelle: BerliNews, 2003, S.2

Die sogenannte individuelle Bildungsrendite, die den Ertrag eines Hochschulstudiums gegenüber einer Facharbeiterausbildung kennzeichnet, beträgt in Deutschland 5,5 %. Bei der Vergleichsberechnung werden der Einkommensverzicht während des Studiums und gegebenenfalls anfallende Studiengebühren vor der Ermittlung der erzielbaren persönlichen Einkommen berücksichtigt. In Frankreich beträgt diese Bildungsrendite 11 %, in Großbritannien 15 und in den USA 17 %. Ein Grund für die vergleichsweise geringe Bildungsrendite deutscher Hochschulabsolventen wird in der hohen Verweildauer von Studenten im deutschen Hochschulsystem vermutet (vgl. OECD, 2004, S.2).

Eine persönliche ökonomische Nutzenanalyse könnte dazu führen, dass potentielle deutsche Hochschulinteressenten aufgrund des verhältnismäßig geringen zusätzlichen materiellen Ertrages von einem Studium absehen, was den vielen bildungspolitischen Initiativen zur Ausweitung hochschulorientierter Ausbildung zuwiderliefe. Eine Lösung dieses Problems ist in der Straffung universitärer Bildungsgänge und der zügigen Einführung der im Bologna-Prozess festgelegten europaweit vereinheitlichten Abschlüsse zu sehen (vgl. Becker, 2004, S.3).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Hochschulen in modernen Volkswirtschaften eine bedeutsame Rolle als Produzenten von Humankapital spielen (vgl. a.a.O., S.1). Für den Zeitraum von 1975 bis 1995 konnte in Analysen aufgezeigt werden, dass die westdeutschen Hochschulen einen wesentlichen Beitrag zur Bildung, Erhaltung und Steigerung des volkswirtschaftlichen Humanvermögensbestandes geleistet haben. In dem genannten Zeitraum hat in Westdeutschland eine deutliche Zunahme der mit der Humankapitalproduktion im Hochschulbereich zusammenhängenden Bestände stattgefunden. Die Steigerungsrate lag bei der Verwendung des Bewertungsansatzes auf der Basis durchschnittlicher Lebenserwerbseinkommen bei 298 %, was einer Verdreifachung in einem Zeitraum von zwanzig Jahren entspricht (vgl. a.a.O., S.16).

6.3 Notwendigkeit interdisziplinären Denkens und Handelns an den Schnittstellen zwischen Ökonomie und Pädagogik

Die Erstellung standardisierter Industrieprodukte, ohne Einbeziehung aller gesamtgesellschaftlich zur Verfügung stehenden Wissensressourcen und der daraus zu generierenden problemlösenden Dienstleistungen, führt heute nicht mehr zu Wertschöpfungspotenzialen, die einen in Westeuropa zur Gewohnheit gewordenen Lebens- und Sozialstandard ermöglichen. Eine Volkswirtschaft, die nicht auf Kooperation aller wissenserzeugenden Institutionen, insbesondere aller Fachbereiche der entsprechenden Hochschulen mit dem Bereich Wirtschaft angelegt ist, ist zukünftig im internationalen Wettbewerb nicht mehr konkurrenzfähig und damit zum Scheitern verurteilt. „Zuerst wird sie zum Käufermarkt und später zur Kolonie, wenn sich die ergebnislosen Streitereien zwischen Modernisierern und Traditionalisten festfressen“ (Glotz, 2000, S.2).

6.3.1 Konfliktlinie zwischen Ökonomie und Pädagogik

Angesichts der expandierenden Bedeutung der pädagogischen Kategorie Wissen in der Phase des Übergangs von der Materialwirtschaft zur Wissensgesellschaft und der Erkenntnis, dass die Mitarbeiter eines Unternehmens dessen wahren Wert determinieren, muss also deutlicher als je zuvor die Frage aufgeworfen werden, ob damit nicht das Nebeneinander oder gar Gegeneinander von eher wirtschaftsorientierten und eher pädagogisch orientierten Beteiligten aufgegeben werden sollte. Ein gesteigerter individueller und gesellschaftlicher Bildungsbedarf als Grundlage für ökonomischen Erfolg eines Unternehmens aber auch einer gesamten Volkswirtschaft gilt als nachgewiesen (vgl. Becker, 1999, S.4).

Der Mensch als Wissensträger gerät zunehmend in die Konfliktlinie zwischen der Pädagogik und der Ökonomie. „Generell lässt sich eine ‚Pädagogisierung der Ökonomie‘ und eine ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ feststellen.“ (Siebert, 2003, S.11) Primär besteht ein Eigeninteresse an der Stabilisierung bzw. dem Ausbau des individuellen Humankapitals. Da dieses Humankapital gleichzeitig den herausragenden Faktor des immateriellen Vermögens insbesondere stark wissensgeprägter Unternehmen darstellt, gerät das Individuum in den Einflussbereich ökonomischer Interessen. Die Pflege des Humankapitals, beispielsweise die Eröffnung von Aus- und Weiterbildungschancen, vollzieht sich vornehmlich am Arbeitsplatz oder im Zusammenhang mit der Wahrnehmung einer Berufstätigkeit. Um einerseits dem Individuum Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten, andererseits aber auch die unternehmerischen Interessen

hinsichtlich einer fachlichen Qualifizierung sicherzustellen, müssen pädagogische Einflussmöglichkeiten und ökonomische Zielvariablen zu einer beide Seiten zufriedenstellenden Konvergenz geführt werden.

Die steigende Nachfrage nach wissensgeprägtem Humankapital setzt die Notwendigkeit fachübergreifenden Handelns an den Schnittstellen zwischen Ökonomie und Pädagogik auf die Agenda sowohl der Wirtschaftspraxis, als auch der betreffenden Fakultäten an den Hochschulen. Das Argument, mehr Unterstützung für Bildung und Wissenschaft sei die beste Zukunftsvorsorge im Hinblick auf die Generierung von Humankapital, erscheint abgenutzt. Selbst wenn es richtig sein sollte, müssen stichhaltige Begründungen gefunden werden, um alle gesellschaftlichen Gruppen von der dringenden Notwendigkeit gemeinsamen Handelns zu überzeugen (vgl. Clar, 1997, S.3).

Wissen wird immer systematischer als Instrument zur Problemlösung und Kompetenzentwicklung genutzt. Daher wird es eine völlig zweckfreie Grundlagenforschung ohne Bezug zur Wirtschaftspraxis in der Wissensgesellschaft schwer haben (vgl. Schmoll, 1998, S.18). Problemlösung als Motiv für die Wissensgenerierung wird gegenüber der isolierten Grundlagenforschung in einigen Fakultäten dominieren. Ohne intensiven Kontakt der Hochschulen zur Wirtschaft werden dringend erforderliche Transfers nicht zu leisten sein. „Dazu bedarf es einer Vernetzung des Wissens aus unterschiedlichen Gebieten. Der interdisziplinäre Dialog wird wichtiger werden“ (a.a.O., S.18).

Pädagogische Gesichtspunkte bereichern immer dann die Diskussionen, wenn die Effizienz von beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in den Fokus der Betrachtung gerät. „Bildungsarbeit selber wird zu einem Wirtschaftszweig, in dem Kosten-Nutzen-Rechnungen an Bedeutung gewinnen“ (Siebert, 2003, S.11). Es erhärtet sich der Eindruck, dass die Anstrengungen von Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik hinsichtlich des Versuches, Schnittmengen gesellschaftlichen Interesses zu entdecken sowie Problemstellungen zwar aus der eigenen fachlichen Position, aber doch gemeinsam zu bearbeiten, nicht ausreichen.

Für die Betriebswirtschaftslehre schien es dagegen über eine lange Zeit ausschließlich darum zu gehen, eine maximale Menge an Humankapital zu minimalen Kosten bereitzustellen, ohne dabei humanorientierte Faktoren zu berücksichtigen, die sowohl bei der Entstehung und Fortentwicklung impliziter Wissensbestände, als auch bei deren Externalisierung eine Rolle spielen. Andererseits konnte der Eindruck entstehen, dass Vertreter der Pädagogik, wenn sie in betriebliche Bildungsprozesse involviert waren, vordringlich am individuellen Interesse der Mitarbeiter orientiert waren. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass eine Kooperation dieser beiden

Wissenschaftsdisziplinen im Sinne des gesellschaftlichen Gemeinwohls bisher nur schwer zu erreichen war.

Angesichts der erheblich gestiegenen Bedeutung von Wissen am Wirtschaftsprozess, werden jedoch die Aufgaben der Zukunft ohne eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik nicht zu bewältigen sein. Nach Erkenntnissen der Fraunhofer-Gesellschaft zur Förderung der angewandten Forschung vollzog sich eine Verdoppelung der Weltwissensbestände zwischen 1900 und 1950 in einem halben Jahrhundert, während sich in dem Zeitraum von 1950 bis 1995 das Wissen in Perioden von etwa 15 Jahren verdoppelte. Der Zeitraum, in dem sich eine Verdoppelung der Weltwissensbestände vollzieht, wird heute mit etwa 7 Jahren wesentlich kürzer eingeschätzt. Immer wichtiger wird daher die Verpflichtung zur Kommunikation und Kooperation der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Warnecke, 1999, S.8).

Besonders deutlich wird dieses am Beispiel der Konzeption von Strukturen zur Aus- und Weiterbildung, wo die Zielstellung in der Vereinigung des originär pädagogischen Themas „Lernen“ mit Kompetenzen und Wissensressourcen naturwissenschaftlicher oder wirtschaftswissenschaftlicher Herkunft besteht. In dem erforderlichen Kommunikationsprozess beteiligter Vertreter der entsprechenden Fachrichtungen sind häufig Hürden aus gegenseitigen Unterstellungen und Verdächtigungen zu bewältigen. In der Wirtschaftspraxis auftretende Berührungsängste oder Animositäten bis hin zur Unversöhnlichkeit zwischen Pädagogen, die Probleme bei der Überwindung konservierter Kapitalismuskritik haben und Unternehmensmanagern, deren primäres Ziel im Schaffen von Shareholder Value besteht, sind angesichts der globalisierten Wissenswirtschaft nur bedingt verständlich oder deutlicher ausgedrückt: sie sind ein Anachronismus.

6.3.2 Grenzüberschreitungen an signifikanten Schnittstellen

Signifikante Schnittstellen, an denen Schnittmengen mit erheblichem Wachstumspotenzial existieren, zeigen sich vornehmlich auf theoretischer Ebene zwischen den Pädagogen und den Wirtschaftswissenschaftlern sowie zwischen Pädagogen und dem für betriebliche Weiterbildung zuständigen Personalmanagement in den Unternehmen.

Am Beispiel des Human Resource Managements wird bereits aus historischer Sicht deutlich, dass sich eine verhaltenswissenschaftliche und eine ökonomische Säule als dessen tragende Ursprungselemente identifizieren lassen (vgl. Staehle, 1989, S.389). Auch bezogen auf die Erforschung der ökonomischen Vorteile von Wissensentwicklung gewinnt die Zusammenar-

beit von Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften stärkere Bedeutung hinsichtlich einer interdisziplinären Bearbeitung gemeinsamer Problemfelder (vgl. Schmoll, 1998, S.17 f).

Mögliche Querverbindungen auf der Hochschulebene zwischen vermeintlich artfremden Wissenschaften nehmen in starkem Maße zu. „Vorurteile, die gestern innerhalb der disziplinären Umfriedungen gewissermaßen das Selbstverständnis ganzer Wissenschaftszweige begründeten, stellen sich als Bleigewichte dar, die einer selbstgesteuerten Modernisierung der akademischen Wissenschaft hinderlich sind“ (Rust, 1998, S.184). Wenn heute über Potenziale und Dimensionen der Wissensentwicklung diskutiert wird, so erwarten Experten eine Flut von neuen Erkenntnissen, denn die Integration von Spezialwissen aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen wird zu einer entscheidenden Voraussetzung für die künftige Entwicklung der Gesellschaft (vgl. Wolff, 1999, S.13). Eine kreative Interdisziplinarität wird gerade dort besonders relevant, wo der Überblick über vorhandenes Wissen oft ganz unterschiedlicher weit entfernt liegender Fach- und Wissensgebiete nicht gelingt und wo es daher gilt, bisherige Grenzen im Denken zu überschreiten (vgl. a.a.O., S.14).

Die eher individuumorientierte Fachrichtung der Pädagogik bedient sich heute u.a. gern der Erkenntnisse und Vorgehensweisen der eher organisationsorientierten Wirtschaftswissenschaften und umgekehrt, was sinnvoll und zweckmäßig sein kann, ohne dass dabei der Gegenstand der jeweiligen Einzeldisziplin verändert würde. Eine Veränderung der Betrachtungsweise des Objektbereichs steht dabei gegenüber der Veränderung des Gegenstands an sich im Vordergrund. Wenn diese veränderte Sicht im Ergebnis zur Entstehung neuer Fragestellungen führt, hat sich der gegenseitige Lernprozess für beide Seiten ausgezahlt (vgl. Götz, 1997, S.71). Daher darf die Bereitschaft, auf einem interdisziplinären Problem- und Handlungsfeld zusammenzuarbeiten, für die Wissenschaft keinesfalls gleichbedeutend mit dem Verlust ihrer Unabhängigkeit sein. Bezogen auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung soll Wissenschaft weder ausschließlich Legitimationen für Bildungskonzeptionen liefern, noch darf der Ehrgeiz verfolgt werden, Unternehmen und ihre Bildungsarbeit durch praxisferne Handlungsimpulse „zu missionieren“, sie sollte jedoch Forschungsergebnisse zur Verfügung und zur Diskussion stellen sowie einen kritischen Diskurs zwischen Pädagogik und betrieblicher Praxis fördern (vgl. Harteis, 2000, S.10).

Die Autonomie der Fachdisziplinen muss also ohne Versuch der Fremdbestimmung oder Einwirkung durch eine politische oder ökonomische Doktrin gewährleistet sein. Vor allen Dingen sollte man die Erfahrung respektieren, dass erfolgreiche interdisziplinäre Arbeit nur an konkreten gemeinsamen Zielsetzungen praktiziert werden kann (vgl. Mohr, 1997/1, S.20). Das mit der angestrebten Autonomie verbundene Bildungsverständnis in der Tradition der Aufklärung, das sich in dem Begriff Emanzipation konzentriert hat,

beinhaltete viele Jahrzehnte lang den Auftrag an die pädagogisch orientierten Weiterbildner, die Mitarbeiter in den Unternehmen aus selbst- und fremdverschuldeten Zwängen zu befreien (vgl. Schöffner, 1991, S.53). „Dass die zentrale Ursache für diese Zwänge in den kapitalistischen Strukturen unserer Gesellschaft gesehen wurde, verbannte zwangsläufig die Bildungsbemühungen der Unternehmen ins Abseits“ (a.a.O., S.53)

Eine beispielhafte Grenzüberschreitung im Hochschulbereich wurde als erweitertes Ziel des Bologna-Prozesses definiert. Ein hoch stehendes, möglichst interdisziplinär angelegtes Doktorandenstudium – in Ergänzung zu den europaweit angestrebten Bachelor- und Masterstudiengängen – soll nachhaltig dazu beitragen, dass fachübergreifende Spitzenleistungen zu einer Erweiterung von Forschung und Innovation in Europa führen werden (vgl. BMBF, 2003/2, S.2).

Interdisziplinäre Zusammenarbeit ergibt sich auch aus der wachsenden Vernetzung der Gesellschaft sowie aus komplexen, von Globalisierungseinflüssen bestimmten Problemkonstellationen, deren Auflösung und Verarbeitung die Verknüpfung und Integration von Erkenntnissen unterschiedlicher Fach- und Wissensgebiete geradezu erzwingt (vgl. Wolff, 1999, S.15).

Die verschiedenen, miteinander verbundenen Komponenten und Prozesse von Wissensmanagement ruhen auf drei Säulen, die die Technik, die Organisation und den Menschen repräsentieren. Aus dieser Sicht sind sie ein signifikantes Beispiel für interdisziplinäre Zusammenarbeit, die durch das Einfließen fachspezifischer Details dreier Disziplinen, manifestiert durch die Beteiligung der Informatik, der Betriebswirtschaftslehre und der Pädagogik bzw. der Psychologie, charakterisiert wird (vgl. Reinmann-Rothmeier et al., 1999, S.763). Das Wissensmanagement bildet gleichzeitig eine Aktionsplattform für die Debatte über die Selbstorganisation des Lernens. Diese prinzipiell pädagogische Kategorie ist zum Gegenstand eines wissenschaftlichen Diskurses auch in den Wirtschaftswissenschaften geworden. Um einen Bedeutungsverlust dieses wichtigen und aktuell vieldiskutierten Themas zu verhindern, schlägt Dubs vor, klare begriffliche Voraussetzungen zu schaffen sowie eine grenzüberschreitende Verbindung zwischen Managementlehre und Pädagogik herzustellen (vgl. Dubs, 2000, S.97).

Potenziale und Dimensionen der Wissensentwicklung sowie die Entwicklungsdynamik der internationalen Wirtschafts- und Arbeitswelt führen zu einer bisher nicht gekannten Flut neuer Erkenntnisse. Die Integration von Wissen unter dem Primat wachsender Spezialisierung und Differenzierung in komplexer Umgebung wird ohne eine kreative und kommunikative Interdisziplinarität nicht bewältigt werden können (vgl. Wolff, 1999, S.13).

Ansprüche des Individuums auf Emanzipation und Selbstverwirklichung im Kontext lernrelevanter Arbeitsbezüge stehen bei einem neuen Typus ge-

sellschaftlicher Arbeit nicht mehr zwangsläufig in einer unversöhnlichen Gegnerschaft zu den am Unternehmenserfolg orientierten Qualifikationsanforderungen auf betrieblicher Ebene, da außerfachliches Lernen im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen häufig mit fachbezogenem Lernen einhergeht (vgl. Arnold, 1998, S.83). In den letzten Jahren hat sich – wie Siebert meint - die Schnittmenge zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Qualifikation deutlich vergrößert, was sich positiv auf grenzüberschreitende Lernziele auswirkt (vgl. Siebert, 1999, S.28). Während die traditionelle Erwachsenenbildung jahrzehntelang von einem von Antagonismus getragenen Gegensatz zwischen ökonomischem und pädagogischem Prinzip gekennzeichnet war, so kann heute zumindest in Teilen eine Koinzidenz dieser beiden gegenläufigen Prinzipien festgestellt werden (vgl. Arnold, 1998, S.83).

Beispielhaft sieht Siebert aus der Sicht des Pädagogen die traditionelle Trennung als obsolet an, wenn er feststellt, dass immer mehr personale und soziale Kompetenzen zu ökonomisch relevanten Qualifikationsanforderungen werden. Dieses gilt für ihn nicht nur für Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, sondern auch für ökologische, emotionale und interkulturelle Kompetenzen (vgl. Siebert, 1999, S.28). „Ausländerfeindlichkeit ist nicht nur moralisch verwerflich, sondern erweist sich zunehmend als ‚betriebsschädigend‘ und als Wettbewerbsnachteil. Ähnliches gilt für umweltschädliches Verhalten“ (a.a.O., S.28).

6.4 Die Wirtschaftspraxis im „Cross-Subject-Process“

Im Bereich der Wirtschaftspraxis annektiert die Wirtschaft klassische Bereiche der Pädagogik und schöpft die für sie brauchbaren Ressourcen ab, was eine wechselseitige Durchdringung beider Seiten mit Kompetenzen erschwert, die zu einer neuen Qualität betrieblicher Weiterbildung führen könnte (vgl. Rust, 1998, S.184). Für den davon betroffenen Bereich der Betriebspädagogik stellt Arnold zu diesem Phänomen fest, dass beispielsweise die ganzheitlich-mitarbeiterorientierten Ansätze betriebswirtschaftlicher Herkunft, die die Personal- und Organisationsentwicklung von neuen humanistischen Begründungskonzepten ableiten, sich mittlerweile nicht nur theoretisch, sondern auch in ihrer praktischen Umsetzung als außerordentlich wirksam und erfolgreich erweisen. Die Position der bildungstheoretisch argumentierenden Betriebspädagogik gegenüber dieser Entwicklung wird von Arnold als eher zurückhaltend bis skeptisch beschrieben, was ihn zu der Empfehlung führt, sich neuen Prozessen nicht zu verschließen, sondern stattdessen konstruktiv handelnd mitzuwirken (vgl. Arnold, 1991, S.5). Bisher werden die Möglichkeiten einer „konsultativen Kooperation“ zwischen Pädagogik und Wirtschaft, die beide Disziplinen auffrischt und neue

gesellschaftliche und wirtschaftliche Impulse entwickelt, noch nicht ausreichend oder von selbsternannten Experten und dann eher oberflächlich genutzt (vgl. Rust, 1999, S.7).

6.4.1 Suche nach konsultativer Kooperation

Zum Verhältnis der Hochschulen zur betrieblichen Weiterbildungspraxis stellte Schäffner bereits 1991 fest, dass ein Wissenschaftler, der alle Vorgänge in einem Unternehmen, also auch die dortige Weiterbildung, auf den antagonistischen Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital zurückführt, mit einem Weiterbildungsmanager keine Verständigungsbasis finden wird (vgl. Schäffner, 1991, S.16). Erst allmählich erkennen Erziehungswissenschaft und Wirtschaft, dass man der Forderung, unser Bildungsverständnis neu zu bestimmen, dringend nachkommen sollte, wobei die Rückversicherungen auf traditionelle Bestimmungen von Bildung aufgrund der konzeptionellen Unfähigkeit, Technologie anders als inhuman und instrumentell zu bewerten, keineswegs ausreichend sind (vgl. Dieckmann, 1998, S.6). In einer Zeit des Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sollten sich die Erziehungswissenschaften veranlasst sehen, die vom Aufklärungspostulat hergeleitete prinzipielle Unversöhnlichkeit von ökonomischem Prinzip einerseits und pädagogischem Prinzip der Persönlichkeitsentwicklung andererseits neu zu überdenken (vgl. Arnold, 1997, S.14).

Die Kommunikation zwischen Vertretern der Managementlehre und der Pädagogik sowie Mitgliedern von Unternehmensleitungen und ihren betrieblichen Ausbildern ist nach wie vor sehr begrenzt, weshalb es häufig zu Missverständnissen vor allem bei neuen Entwicklungen kommt (vgl. Dubs, 2000, S.97). Ein nicht hinterfragtes Primat der Ökonomie für das Handeln innerhalb eines Unternehmens wird eine gemeinsame Gesprächsbasis erschweren oder sogar unmöglich machen, so dass beiderseits eine Loslösung von doktrinären Positionen erwartet wird (vgl. Schäffner, 1991, S.17). Die Überwindung des historischen Gegensatzes von politischer, beruflicher und kultureller Bildung gehört zu den neuen Denkweisen eines nachwachsenden Managements in den Unternehmen, das die Vorteile ganzheitlicher Bildung anerkennt (vgl. Merk, 1997, S.3).

Die Erwachsenenbildung steht vor der Herausforderung, ihre Distanz zur betriebswirtschaftlich orientierten Personal- und Organisationsentwicklung zu vermindern und die in der Praxis ablaufenden Veränderungsprozesse und beobachtbare Tendenzen durch erwachsenenpädagogische Maßnahmen dort zu unterstützen, wo sich Ansatzpunkte für eine Mitarbeiterorientierung bieten (vgl. Arnold, 1991, S.21). Der Human-Relations-Ansatz als die Lehre von den zwischenmenschlichen Beziehungen im Wirtschaftsleben

erkannte bereits Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts für die Betriebswirtschaftslehre, dass das Individuum Mensch nicht nur von einem Kosten-Nutzen-Denken bewegt wird (vgl. Sievers, 1977, S.10). Die beiden Begriffe Produktivität und Humanität, die in der früheren gesellschaftspolitischen und erwachsenpädagogischen Diskussion um die unveröhnliche Feindschaft von Arbeit und Kapital geradezu als unvereinbare Ziele gegenübergestellt wurden, sollen nach dem Konzept der Organisationsentwicklung das Unternehmen in seiner Ganzheit fördern und Funktionen für den einzelnen Menschen übernehmen, die weit über die rein ökonomische Aufgabenstellung hinausgehen. Hier entsteht eine Plattform, auf der sich betriebswirtschaftliche und pädagogische Interessen begegnen und zu einer Kooperation finden können (vgl. Arnold, 1991, S.21).

Zwar entspricht die vorherrschende Weiterbildungsrealität in den Unternehmen noch keineswegs den humanistischen Begründungskonzepten aus der Personal- und Organisationsentwicklung, doch haben sich die ganzheitlich-mitarbeiterorientierten Ansätze betriebswirtschaftlicher Herkunft auch in der praktischen Umsetzung bereits als erfolgreich erwiesen. Um nicht zu einer Wissenschaft der bloßen bildungstheoretischen Kritik zu „verkommen“, bleibt der Pädagogik nur die Aufnahme des interdisziplinären Dialogs, um den Einfluss auf die weitere Entwicklung nicht zu verlieren (vgl. a.a.O., S.5).

Die Verpflichtung betrieblicher Weiterbildung auf das eindeutig ökonomisch orientierte Unternehmensziel steht im Widerspruch zu einem Bildungsverständnis, das sich in der Tradition der Aufklärung sieht. Wenn sich aus erwachsenpädagogischer Sicht Emanzipation der Mitarbeiter im wesentlichen als Kampf gegen deren Unterdrückung im Betrieb definiert, bedeutet betriebliche Weiterbildung nichts anderes als ein Anpassungsverhalten im Sinne der ökonomischen Ziele des Unternehmens (vgl. Schöffner, 1991, S.12). Rückgriffe auf alte, unüberbrückbare Gegensätze wie „Bildung versus Ausbildung“ verstellen jedoch den Blick auf die tatsächlichen Schwierigkeiten und die akuten Herausforderungen der wissensgeprägten Wirtschaft (vgl. Dieckmann, 1998, S.5). „Aus den zurückliegenden Kämpfen der früheren Bildungsdiskussion lässt sich keine zureichende Problembestimmung mehr ableiten. Diese überholte Konfrontation verstellt notwendige Einsichten in das Neue der technologischen oder zumindest technologisch induzierten Umbrüche von Arbeit und Lernen“ (a.a.O., S.5).

Obwohl die Bemühung, beispielsweise mit dem im späteren Verlauf der Arbeit zu thematisierenden Konzept der Schlüsselqualifikationen den Wandel von einer eher kulturtradierenden zu einer dynamisch sich verändernden Gesellschaft durch Persönlichkeitsbildung zu bewältigen, inzwischen sowohl von Pädagogen wie Wirtschaftswissenschaftlern als Weg in die Zukunft der Wissensgesellschaft beschrieben worden ist, suchen Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik das traditionsreiche Gegensatzdenken

neu zu beleben, indem sie der Dialektik von Arbeit und Qualifikation auf der einen sowie Bildung und Mündigkeit auf der anderen Seite keine Entwicklungsmöglichkeit zubilligen (vgl. Reetz, 1999, S.38). Es mehren sich jedoch die Anzeichen dafür, dass die Prinzipien von Bildung und Qualifikation oder traditionell beschrieben, die der Allgemeinbildung und der Berufsbildung, einander näher rücken, wobei sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen als zentrales zukunftsgerichtetes pädagogisches Prinzip erweisen könnte (vgl. a.a.O., S.40).

Eine Brückenfunktion in der Auseinandersetzung zwischen unternehmerischen und mitarbeiterzentrierten Interessen könnte eine Praxis betrieblicher Arbeits- und Weiterbildungsorganisation übernehmen, in der Beschäftigte zum einen Gelegenheiten erhalten, individuelle Kompetenzen aufzubauen, um auf diese Weise ihr persönliches Kompetenzprofil zu entwickeln, zum anderen jedoch partizipative Strukturen die Mitarbeiter zur Einbringung ihrer individuellen Kompetenzen in die unternehmerischen Arbeitsprozesse veranlassen (vgl. Harteis et al., 2000, S.210). Ein solches Modell würde Rahmenbedingungen kreieren, unter denen man mit voller Überzeugung von einer Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft sprechen könnte (vgl. Achtenhagen, 1990, S.VII).

Es ist zu verstehen, dass Bildungsmaßnahmen insoweit ein ökonomisches Prinzip berücksichtigen müssen, als der entstehende Aufwand durch den, wenn auch nicht explizit quantifizierbaren und somit objektivierbaren erwarteten Nutzen gerechtfertigt erscheint. Andererseits verstößt ein Unternehmen, das die Kompetenzentwicklung seiner Mitarbeiter außer Acht lässt und damit die Pflege des unternehmerischen Humanvermögens vernachlässigt gegen das ökonomische Prinzip des sparsamen Umgangs mit knappen Ressourcen (vgl. Harteis et al., 2000, S.211). Durch Kompetenzförderung und Partizipation auf der einen und Effektivitätssteigerungen des Unternehmens auf der anderen Seite könnte sich, so die These von Harteis et al., eine Konvergenz pädagogischer und ökonomischer Prinzipien ergeben, die sowohl im Interesse des Humankapitals als auch der unternehmerischen Wertschöpfungspotenziale wäre (vgl. a.a.O., S.210).

6.4.2 Wechselseitige Stärkung durch neue Koalitionen

In den Veröffentlichungen der Arbeitgeberverbände zur betrieblichen Weiterbildung findet sich zwar verschiedentlich der Hinweis auf die Notwendigkeit der persönlichen Entwicklung Erwachsener, die dort vertretenen Weiterbildungskonzeptionen verfolgen aus der Sicht von Pädagogen jedoch in der Regel eindeutig Ansätze einer Verwendungsorientierung und einer Dominanz unternehmerischer Interessen aufgrund der Anpassungszwänge

technologischen Fortschritts (vgl. Arnold, 1997, S.161). Arnold hat daneben aber auch zahlreiche offizielle Stimmen aus dem „Lager“ der Arbeitgeberverbände entdeckt, die eine Verbindung fachlicher Weiterbildung mit einer Entwicklung persönlichkeitsbezogener Qualifikationen fordern oder die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung für die Selbstfindung und Selbsterfüllung des Menschen und seine weitergehenden Bildungsinteressen betonen, was an dieser Stelle die Möglichkeit eines Harmoniemodells zwischen Pädagogik und Wirtschaftspraxis andeutet (vgl. a.a.O., S.163).

Im Rahmen der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung sind in den vergangenen Jahren auch vermehrt Kooperationsprojekte von Unternehmen und erziehungswissenschaftlichen Institutionen initiiert worden. Dieses geschieht inzwischen in so vielfältiger Weise, dass es bezogen auf mittlere und größere Unternehmen häufig bereits den Status des Alltäglichen einnimmt, zumindest jedoch nicht mehr den Eindruck des Besonderen vermittelt. Neben regelmäßigem Informationsaustausch über bildungsrelevante Fragen zwischen beteiligten Industrieunternehmen und Erziehungswissenschaftlern der betreffenden Hochschule können dadurch Pädagogen einen leichteren Zugang zu aktuellen Problemen der betrieblichen Realität gewinnen und Vertretern der beteiligten Unternehmen wird durch den Kontakt mit Forschergruppen eine fachlich fundierte Unterstützung bei der Lösung betriebspädagogischer Probleme ermöglicht (vgl. Harteis et al., 2000, S.9). Die auf diesem Wege sich vollziehende Perzeption der unterschiedlichen Problemlagen und Zielkriterien durch die jeweils andere Gruppe fördert einen Denkprozess, den ich „Cross-Subject-Process“ nennen möchte, also ein über das eigene Fachverständnis hinausgehendes, reflektierendes Denken über andere Wertvorstellungen sowie fachliche und ideologische Standorte, das die Überwindung gegenseitiger Ressentiments ermöglichen kann.

Für Rust führt die Konkurrenz im Bildungsbereich zwischen den verschiedenen Wissenschaften und Praxisfeldern zu einer Konstellation, in der sich entweder die Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften mit den Wirtschaftswissenschaften zu neuartigen Koalitionen zusammenschließen oder die Wirtschaftswissenschaften die notwendigen Bestandteile für die Lösung der künftigen Aufgaben einer „knowledge based industry“ bzw. einer „idea-driven-economy“ selber entwickeln, dabei aus sich heraus die disziplinären Grenzen überwinden und in die klassischen Bereiche der Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften eindringen (vgl. Rust, 1999, S.33).

Darüber hinaus deutet sich die Möglichkeit eines Verdrängungswettbewerbs zwischen klassischen Bildungseinrichtungen und den für Aus- und Weiterbildung zuständigen Stellen der multinational agierenden Unternehmen mit dem Ergebnis der Verlagerung relevanter Bildungsaufgaben aus staatlicher in private Verantwortung an, womit der Einfluss der Pädagogik insbesondere auf das betriebliche Bildungsgeschehen minimiert wäre und

sich die Betonung der Sozialbindung technologischer Wirtschaftsimpulse bei der Charakterisierung der Forschung und ihrer gesellschaftspolitischen und damit auch geisteswissenschaftlichen Fundierung als obsolet erweisen würde (vgl. Rust, 1998, S.185).

Die Hochkonjunktur der humanzentrierten Kategorien in der sich im Wandel befindlichen Wirtschaftspraxis zeigt jedoch die fundamentale Bedeutung pädagogischer Einflüsse und die Pädagogik kann daher bei der Lösung der durch den Strukturwandel verursachten Probleme nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Rust, 1999, S.12). Schnittstellen wirtschaftswissenschaftlicher und pädagogischer Einflussfaktoren ergeben sich im Zusammenhang mit der Bereitstellung sowie der Aus- und Weiterbildung von Humankapital, das den Herausforderungen der globalisierten und wissensgeprägten Wirtschaftspraxis nachweislich gewachsen ist. Als potentielle Betätigungsfelder gemeinsamer oder interdisziplinärer Forschung und Arbeit seien noch einmal die Bereiche Personal- und Organisationsentwicklung sowie Wissensmanagement zu nennen. Hier zeigt sich die zunehmende Bedeutung der pädagogischen Kategorien „Lebenslanges Lernen“, „Schlüsselqualifikationen“ „Kompetenzentwicklung“ und „Kommunikative Kompetenz“. Schließlich kann sich daraus in der Folge die fundamentale Mitarbeit an einer Kultur entwickeln, in der sich Wirtschaftlichkeit und Menschlichkeit miteinander in Übereinstimmung bringen lassen (vgl. a.a.O., S.16).

Überall dort, wo Wissen und Lernen sowie deren Entwicklung im Fokus des Interesses stehen, gewinnt die problemorientierte Interdisziplinarität bei der Bearbeitung gemeinsamer Problemstellungen eine stärkere Bedeutung in der Zusammenarbeit der Pädagogik und der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Schmoll, 1998, S.18). In diesem Zusammenhang wurden wesentliche Aspekte in der soziologisch orientierten Wirtschaftswissenschaft sowie der Soziologie der Arbeit und der Wirtschaft, aber auch in den Erziehungswissenschaften als bedeutsame Faktoren der nächsten technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Modernisierungswelle identifiziert (vgl. Rust, 1999, S.14).

Für die Wirtschaftspraxis gilt die Forderung nach einem fächerübergreifenden, gemeinsamen und konstruktiven Diskurs zum Phänomen des Strukturwandels hin zu einer globalisierten und wissensgeprägten Dienstleistungsgesellschaft, wobei nur eine von gegenseitiger Anerkennung geprägte „konsultative Kooperation“ eine wechselseitige Befruchtung zur Folge haben wird (vgl. a.a.O., S.75). Dabei sollte die Pädagogik nach einem Prozess der Versöhnung sich ehemals skeptisch bis scheinbar unversöhnlich gegenüberstehender Fachrichtungen mehr denn je bereit und in der Lage sein, ihre fachlichen Erkenntnisse in die Wirtschaftswelt einzubringen sowie die Defizite der Wirtschaftswissenschaften in dem bereits thematisierten „Cross-Subject-Process“ zu kompensieren.

Zusammenfassung und Überleitung

Es wurde in diesem Kapitel gezeigt, dass ohne deutliche Anstrengungen des Bildungssektors der zukünftige Bedarf an Humankapital in einer auf Wissen basierenden Gesellschaft nicht zu erreichen sein wird. Dieses gilt sowohl aus mikro-, wie aus makroökonomischer Sicht. Die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Themenkomplexes setzt die eindeutige Bereitschaft zu fächerübergreifendem Denken und Handeln voraus. Das gilt insbesondere für die Zusammenarbeit von Pädagogik und den Wirtschaftswissenschaften. Davon ausgehende Impulse können dann wissenschaftliche Erkenntnisse in die Wirtschaftspraxis integrieren. Die unterschiedlichen Aufgaben und die davon abgeleiteten Angebote der verschiedenen Institutionen des Bildungssystems werden im Folgekapitel erklärend thematisiert.

7 Institutionen des Bildungssystems und ihre Aufgaben

Die Ausstattung eines Individuums mit Wissen, Fertigkeiten und sozialen Verhaltensweisen vollzieht sich als Prozess, dessen Beginn mit der Geburt des Menschen klar definiert ist. Angesichts des in dieser Arbeit gewählten Schwerpunktes, den gesamten Entwicklungsprozess von Humankapital durch Einfluss von Bildung und Erziehung zu betrachten, wird neben den auf die berufliche Qualifizierung zielenden Maßnahmen der Basisqualifikation ein prägender Einfluss von entscheidender Bedeutung eingeräumt. Deren zeitliches Ende wird mit dem Abschluss der Schulpflicht determiniert. Alle darauf aufbauenden Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung dienen einer speziellen Qualifizierung des individuellen Humankapitals und werden – zumindest schwerpunktmäßig - dem Aufbau beruflichen Humankapitals zugeordnet.

7.1 Vorschulische und schulische Bildungssozialisation

„Bildung erfährt der Mensch nicht nur in eigens dafür vorgesehenen öffentlichen und privaten Einrichtungen, sondern z.B. auch in der Familie. Quantitative Aussagen über den außerschulischen Bereich sind allerdings nur sehr schwer zu ermitteln“ (Statistisches Bundesamt, 2003, S.1). Diese Aussage verdeutlicht, dass in Deutschland noch immer von einer intensiven erzieherischen Prägung und frühen Wissensvermittlung innerhalb der Familie oder eines familienähnlichen Umfelds ausgegangen wird.

Alle Daten und Erfahrungen deuten jedoch darauf hin, dass ein sehr großer Anteil der Kinder in Deutschland keineswegs in einem traditionellen Familienverband heranwächst und darüber hinaus die Erziehungsberechtigten zunehmend dazu neigen, ihre erzieherischen Aufgaben an öffentliche Einrichtungen zu delegieren, ohne dass dafür bisher von Seiten des Staates ausreichende Ressourcen vorgehalten werden.

Neben Defiziten in der frühkindlichen Wissensvermittlung tritt dadurch ein Mangel an Sozialkapital in Erscheinung, der sich negativ auf die Bildung individueller Humanpotenziale, speziell im Zusammenhang mit der Entstehung von Intellektuellem Vermögen auswirkt (vgl. Mohr, 1997/2, S.97). Das Sozialkapital einer Gesellschaft - gemeinsame Grundwerte, tradierte Regeln, verbindliche Normen, gegenseitiges Vertrauen, Beziehungsnetze, sozialer Friede und Gemeinwohlorientierung – ist jedoch nicht nur eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie, sondern auch für eine leistungsfähige Wirtschaft (vgl. a.a.O., S.97).

Als Teil der Basisqualifikation eines Individuums ist das von Bourdieu definierte kulturelle Kapital zu verstehen. Sein Kapitalbegriff impliziert – wie an anderer Stelle bereits thematisiert - neben dem ökonomischen und dem sozialen auch das kulturelle Kapital, das Bildung geprägt durch Erziehung und Lernprozesse als eine von drei Erscheinungsformen nennt. Diese Form der Ausprägung kulturellen Kapitals existiert laut Bourdieu in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand als dauerhafte Dispositionen des Organismus eines Individuums und begleitet dieses während seiner lebenslangen Sozialisationsprozesse (vgl. Bourdieu, 1983, S.185).

Außer durch das direkte persönliche Umfeld kann auch durch Engagement in Institutionen, wie Vereinen, Verbänden, Gewerkschaften, Kirchen und Parteien das Sozialverhalten eines Menschen als Teil seiner Basisqualifikation stabilisiert werden. „Gerade die Fähigkeit, auch mit anderen Menschen außerhalb der Familie vertrauensvoll kooperieren zu können, ist eine wesentliche Voraussetzung zur Bildung moderner Wirtschaftsstrukturen“ (a.a.O., S.97).

7.1.1 Möglichkeiten vorschulischer Bildungskonzepte

Die Anforderungen an die Basisbildung in einer modernen Gesellschaft sind auf ein fundamentales Bildungssystem gerichtet, das den Gedanken der Chancengerechtigkeit aufnimmt und versucht, vorhandene Bildungsdefizite bereits vor der Einschulung auszugleichen. Dabei muss es sich von einem ausschließlich durch spielerisches Handeln geprägten Aufbewahren in Institutionen entfernen und stattdessen erzieherische Elemente in den Vordergrund rücken. Ein solches System kann in Kindergärten und Vorschulen erhebliche Vorleistungen erbringen, die anderenfalls am Beginn der Schulausbildung zu leisten wären. Lernen im Vorschulalter und in den ersten Schuljahren trägt aufgrund der für viele Kinder zuvor unbekanntem Gruppensituationen sehr zum Erwerb sozialer Kompetenzen bei.

Für Kinder, die in den uns umgebenden, zunehmend mediatisierten und virtualisierten Lebenswelten aufwachsen, besteht eine gesteigerte Gefahr von wachsenden Primärerfahrungsdefiziten. Diese Gefahr wächst, je mehr sich das Verhältnis von abnehmenden Primärerfahrungen und „face-to-face- Kontakten zu zunehmenden medial vermittelten „Sekundärwelten“ und einer fortschreitenden „virtuellen“ Kommunikation verschiebt (vgl. Dohmen, 1999/2, S.46). „Lernen in Ganzheitlichkeit, physische Lebenswelterfahrung, Entfaltung aller Sinne und Selbsterfahrung in sozialen Bezügen gehören auch in einer zukünftigen Wissensgesellschaft elementar zum ‚Rüstzeug‘ für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben in

einer aktiv mitzugestaltenden, humanen Welt. Hier deuten sich große Herausforderungen für das Bildungssystem an“ (Wolff, 1999, S.25).

Die pädagogisch begleitete Wissensvermittlung beginnt in Deutschland erst mit dem Eintritt in die Grundschule. Vergleichbare OECD-Länder, wie etwa Frankreich mit dem Konzept der „*école maternelle*“, verfolgen zum Teil sehr abweichende Konzepte frühkindlicher Erziehung, indem beispielsweise bereits Fünfjährige in Vorschulen eine frühkindliche Erziehung erfahren, die auch erste Kulturtechniken vermittelt. Das Personal in deutschen Vorschuleinrichtungen verfügt – anders als nahezu überall im Ausland – über keine akademische Ausbildung. Praktisches Wissen muss hier pädagogisches Handeln ersetzen (vgl. DIPF, 2003, S.5). Gerade hier eröffnen sich jedoch pädagogische Interventionschancen zur Nutzung der vorhandenen Intellektuellen Potenziale für viele altersadäquate Lernfelder, beispielsweise auch für den frühen Fremdspracherwerb oder die Musikerziehung. Im vorschulischen Bereich liegen sicherlich Argumente für eine stärkere staatliche Intervention vor. Wenn beispielsweise Kinder aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien frühzeitig durch Bildung gefördert werden, so kann das nicht nur individuellen, sondern auch volkswirtschaftlichen Nutzen erbringen, wenn diese später durch größeres Humankapital höhere materielle Erträge erwirtschaften. In Anbetracht der vielen Einkindfamilien ist zudem das Argument für den Erwerb von Sozialkompetenz relevant. Vorschulische Betreuung kann auch eine Art Geschwisterersatz sein (vgl. Färber, 1999, S.136).

Die Zusammensetzung des aus vielen Quellen geschöpften Wissens zu einem annähernd ganzheitlichen Verständnis an sich komplexer Sachverhalte, das im Kopf eines Menschen entsteht, wird zu seinem grundlegenden Verständnis von der Beschaffenheit und vom Funktionieren der ihn umgebenden äußeren Welt (vgl. Wilhelmi, 1999, S.43). Diese schon sehr früh im Elternhaus, im Kindergarten, unter Freunden herangewachsenen Weltbilder können in der Schule systematisch und stark fachlich fundiert ergänzt, erweitert, korrigiert, verallgemeinert und – im besten Fall – auf künftige Lebenszusammenhänge ausgerichtet werden (vgl. a.a.O., S.44).

7.1.2 Aufgaben des Schulsystems

Signifikante Argumente begründen ein überwiegend staatliches Angebot an Schulen. Der Staat hat zumindest die Gewährleistungspflicht für Schulen auch in Regionen, wo es beispielsweise für Private nicht attraktiv wäre, ein flächendeckendes, ausdifferenziertes Schulangebot zu machen. Es sind jedoch teilweise ineffiziente Angebotsstrukturen aufgrund von Überregulierung und Interventionismus der Kultusbürokratie entstanden (vgl. Färber,

1999, S.138). Hier herrscht weitgehender Konsens in der aufgrund der Kulturhoheit der Länder sehr heterogenen deutschen Schullandschaft.

Dissonanzen in der Schulpraxis treten dann auf, wenn um die Relevanz von Leistungsorientierung im Unterricht gestritten wird, und ganz besonders dann, wenn der Verdacht im Raum steht, die Schule würde als Zulieferbetrieb der Wirtschaft missbraucht. Verdächtigungen dieser Art kann aus individueller, wie aus gesamtgesellschaftlicher Sicht begegnet werden. Zum einen hat eine Schule die Aufgabe, zur Persönlichkeitsbildung und zum sozialen Lernen beizutragen. Zum anderen muss sie die Schüler jedoch auch in die Lage versetzen, sich auf ein späteres Arbeitsleben vorzubereiten und die vorhandenen intellektuellen Potenziale im individuellen Interesse der Schüler fördern.

Volkswirtschaftlich betrachtet, geht es um die Vermittlung wichtigen Basiswissens, das wiederum Grundlage für die Erwirtschaftung von Humankapital darstellt. Diese Erkenntnis erzeugt in einem Land, das sich aufgrund seiner ökonomischen Strukturen und seines hohen Wohlstandniveaus auf dem einzigen möglichen Weg, dem in die Wissensgesellschaft befindet, einen erheblichen Reformbedarf im Bildungssystem. Was das deutsche Schulsystem betrifft, herrscht an dieser Stelle weitgehende Einigkeit sowohl unter Pädagogen als auch unter den politisch Verantwortlichen, zumal die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre erhebliche Defizite im Lernergebnis deutscher Schüler verdeutlicht haben.

„Die internationale Schulstudie PISA und die innerdeutsche Vergleichsuntersuchung PISA-E haben zentrale Schwächen des deutschen Bildungssystems aufgedeckt. Deutsche Schülerinnen und Schüler erbringen nur unterdurchschnittliche Leistungen auf zentralen Gebieten wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften“. (Bulmahn, 2002, S.2). Im Wesentlichen wurden diese Ergebnisse in der im Jahre 2004 veröffentlichten Folgestudie bestätigt. Die Komplexität der Materie erlaubt es nicht, dass an dieser Stelle explizit auf die nicht unumstrittenen Methoden der Erhebung, Aufbereitung und Darstellung der Daten und Untersuchungsergebnisse einzugehen, da dieses über den Rahmen der Arbeit hinausgehen würde. Daher werden hier nur einige Kernaussagen unter Berücksichtigung ihrer Wirkung auf die Entstehung von Humankapital dargelegt.

Der Bildungserfolg von Schülern hängt entscheidend von ihrer Sprach- und Lesekompetenz ab, da diese die wichtigsten Grundlagen für den Wissenserwerb in allen Bereichen sind. Nach den Ergebnissen der OECD – PISA-Studie von 2000 schneiden zwar die Grundschüler des vierten Schuljahres bezogen auf den internationalen Mittelwert leicht überdurchschnittlich ab, bezüglich der Lesefähigkeit der 15-jährigen Schüler wurden jedoch erhebliche Defizite ermittelt, so dass diese nur eine unterdurchschnittliche Position im Ranking einnahmen (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.20). Die

Studie aus 2004 hat die Ergebnisse für den Bereich der Leseleistungen bestätigt. Bei Schülern des unteren Leistungssegmentes ergab sich eine Konstanz in den schon in der ersten Studie diagnostizierten defizitären Lernleistungen, während beispielsweise Gymnasiasten im Ranking bessere als zuletzt ermittelte Positionen einnehmen konnten. Größere Veränderungen waren trotz eingeleiteter Reformen des Systems in dem relativ kurzen zeitlichen Abstand der Studien nicht zu erwarten (vgl. Reticon, 2004, S.2).

Eine Verbesserung dieser Ergebnisse wird nur durch erhebliche Anstrengungen im gesamten Bildungssystem zu erzielen sein. Über den Weg dahin wird gestritten. Ein Streitpunkt ist die Verweildauer der Schüler in ihren Schulen. Die Bildungszeiterwartung – also der zu erwartende Verbleib eines heute Fünfjährigen in Vollzeitbildungsgängen – ist in Deutschland mit 17,3 Jahren relativ hoch und wird nur von Australien, Schweden, Belgien und Finnland übertroffen (vgl. a.a.O., S.2). Deutsche Schüler verlassen ihre Schulen mit einem sehr viel höheren Alter als diejenigen in anderen Ländern. Darüber hinaus werden Kinder in den meisten vergleichbaren Ländern früher eingeschult als in Deutschland. Ein bis zu fünf Jahre späterer Berufseinstieg deutscher Schüler bei gleichzeitig geringerer Unterrichtsstundenzahl kann im internationalen Vergleich nur als verschwenderischer Umgang mit Lern- und Arbeitszeit gewertet werden (vgl. vbw, 2004, S.2).

Um die volkswirtschaftliche Effizienz zu steigern, könnte eine Verlängerung des Schultages und eine gleichzeitige Verringerung der Ferienzeiten sowie der Schuljahre Veränderungen herbeiführen. Diese würden gleichzeitig die Begabten- und die Benachteiligtenförderung unterstützen. Ein gravierendes Problem des deutschen Bildungssystems ist die fehlende Bildungsgerechtigkeit, sowohl für die Betroffenen als auch für die Gesellschaft als Ganze, der damit qualifizierungsfähiges Humankapital entzogen wird. Unter anderem führt die fehlende Finanzierungsbeteiligung durch Nutznießer von Bildungsangeboten zu Ungerechtigkeiten, indem private Haushalte mit niedrigem Einkommen über ihre Steuerlast die Ausbildung von Kindern aus Privathaushalten mit hohem Einkommen finanzieren (vgl. a. a.O., S.2).

„In keinem anderen Industriestaat entscheidet die soziale Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland (Bulmahn, 2002, S.2). Abgesehen von Fragen der individuellen Gerechtigkeit, ist angesichts dieser Erkenntnisse eine bildungspolitisch initiierte Veränderung des bestehenden Zustandes dringend geboten, da sich kein Land im internationalen Konkurrenzkampf die Vergeudung von Intellektuellen Potenzialen leisten kann, wenn es nicht mittelfristig erhebliche Wohlstandverluste erleiden will.

An dieser Stelle sind alle am Erziehungsprozess nachwachsender Generationen Beteiligten gefordert. Die Institution, die dabei über die wirkungsvollsten Möglichkeiten erzieherischer Intervention unter Berücksichtigung

einer anzustrebenden Chancengerechtigkeit verfügt, ist die Schule. „Des- halb muss das deutsche Schulsystem mehr Kinder und Jugendliche zu hö- heren Bildungsabschlüssen, einem höheren Leistungsniveau und sozialer Kompetenz führen“ (a.a.O., S.1).

Im Hinblick auf den Aufbau und die Pflege individuellen Humankapitals würde eine stärkere curriculare Berücksichtigung wirtschaftsorientierter Themenkreise in der schulischen Ausbildung nachwachsender Generatio- nen dazu beitragen, jedem Individuum den Stellenwert des eigenen Hu- mankapitals, die Notwendigkeit von Bildungsanstrengungen sowie die Be- deutung von Verantwortung für das Wohlergehen und die ökonomische Sicherheit auf der persönlichen, der kollegialen, der unternehmensbezoge- nen und der gesamtgesellschaftlichen Ebene zu verdeutlichen.

Damit verbunden würde die Vermittlung des Begriffes „Wirtschaften“, defi- niert als das Haushalten mit limitierten Mitteln, dem einzelnen Schüler aber auch der gesamten Volkswirtschaft nutzen, wenn durch den dadurch geför- derten sorgsameren Umgang mit vorhandenen oder nicht vorhandenen finanziellen Ressourcen verhindert werden kann, dass es zukünftig zu einer Verstärkung unerwünschter Verschuldungsprobleme kommt.

Nach den vorliegenden Erfahrungen verfügt ein erheblicher Anteil der der- zeitigen Schüler nicht über derartige Kenntnisse. Da die entsprechenden Erziehungsberechtigten diese entweder nicht vermitteln können oder wol- len, muss hier von Seiten der Schulen Aufklärungsarbeit geleistet werden. Die signifikant wachsenden Steigerungsraten bei den Privatinsolvenzen in Deutschland stützen diese These. Nach der Bürgel-Studie vom Frühjahr 2004 waren zu diesem Zeitpunkt etwa 10 % der deutschen Haushalte nicht in der Lage, ihren finanziellen Verpflichtungen nachzukommen. Von 2002 bis 2003 wurde beispielsweise eine Steigerungsrate der Anzahl an Privat- insolvenzen von 17,2 % verzeichnet (vgl. Bürgel GmbH, 2004, S.2).

Der Bund und die Länder haben auf der Basis der PISA–Studie 2000 eine Reihe von Maßnahmen beschlossen, um die Qualität des deutschen Bil- dungssystems zu verbessern. Im Blickpunkt der Länder stehen dabei die Verbesserung der Sprachkompetenz, die Optimierung der Lehrerausbil- dung sowie die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder. Der Bund hat ein Investitionsprogramm zur Einrichtung möglichst vieler Ganztagschulen aufgelegt, um auch den in ihren persönlichen sozialen Strukturen weniger betreuten Kindern die Chance zu gewähren, all ihre Begabungen zu entfalten. Gemeinsam hat man sich auf die Einrichtung von nationalen Bildungs- standards vereinbart, deren Einhaltung regelmäßig überprüft werden soll (BerliNews, 2003, S.3).

7.2 Die berufliche Weiterbildung und ihre Relevanz für das Humankapital

Die berufliche Bildung im dualen System mit den Ausbildungsorten Betrieb und Berufsschule hat traditionell in Deutschland eine besondere, hervorgehobene Bedeutung. Sie wird von etwa zwei Dritteln aller Jugendlichen durchlaufen, erstreckt sich auf nahezu alle Bereiche des wirtschaftlichen Lebens und wird zur Zeit für etwa 390 anerkannte Ausbildungsberufe angeboten (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland, 2003, S.4). Aufgrund der langen Tradition liegt der Anteil der 25-64jährigen mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II mit 83 % weit über dem OECD-Durchschnitt von 64 %. Deutschland verdankt jedoch seinen vergleichsweise hohen Anteil der älteren Bevölkerung, die im internationalen Vergleich in starkem Maße über Abschlüsse der Sekundarstufe II verfügt. In der Bevölkerungsgruppe der 25-34jährigen wurde Deutschland inzwischen von den meisten vergleichbaren Staaten überholt, weil diese ihren Bevölkerungsanteil mit Sekundarabschluss II in dieser Altersgruppe auf über 90 % steigern konnten (vgl. BerliNews, 2003, S.1). Es bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer an der beruflichen Grundbildung in Deutschland mit 51,2 % mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmer am Sekundarbereich II ausmachen, während dieser Anteil im OECD-Ländermittel lediglich 15 % beträgt (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.3).

Bisher galt das Modell der dualen Berufsausbildung weltweit als vorbildlich und als strategischer Wettbewerbsvorteil des Standorts Deutschland (vgl. Klein 1997, S3). Schäffner misst dem dualen System der Berufsgrundbildung gar Modellcharakter für alle Welt zu und sieht Bewunderung ausländischer Delegationen nach Besichtigung unserer Berufsausbildung (vgl. Schäffner, 1991/2, S.56). Von einigen Schwächen abgesehen, die im wesentlichen aus fehlender Weitsicht auf der Anbieterseite und Anpassungsproblemen aufgrund veränderter technischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bestehen, erfüllt das Duale System die bildungspolitische Aufgabe, einem großen Teil der nicht akademisch ausgebildeten Jugendlichen eine berufliche Basisqualifikation zu verschaffen.

Zum Problem der fehlenden Weitsicht ist zu sagen, dass konjunkturelle Gründe eigentlich nicht zu einer Reduktion der Zahl der Auszubildenden führen sollten, da insbesondere angesichts der demographischen Entwicklung die intellektuellen Potenziale eines jeden Jahrgangs voll ausgeschöpft werden müssen, um in den Zeiten, in denen numerisch schwache Jahrgänge ihren Berufsweg beginnen, ausreichend Humankapital für den Wirtschaftsprozess zur Verfügung steht. Während beispielsweise die Zahl der Schulabgänger in Deutschland derzeit jährlich noch leicht ansteigt, wird ab etwa 2007 mit einem deutlichen demographischen Einbruch zu rechnen sein, der innerhalb weniger Jahre zu einer Halbierung der Schulabgänger-

zahlen führen wird (vgl. BIBB, 2004, S.3). Trotz dieser seit Jahren bekannten Entwicklung folgt die Wirtschaft jedoch ihrer Neigung, in wirtschaftlich schlechten Zeiten weniger Ausbildungsplätze anzubieten als Nachfrage nach solchen besteht. Wegen fehlender Ausbildungsplatzangebote fiel die Quote der Schulabgänger, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz antraten von etwa 80 % im Jahr 1993 auf 62 % im Jahr 2003. Den 560.000 abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in 2003 standen etwa 60.000 außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen gegenüber. Zusätzlich entschieden sich 46.700 Schulabgänger, weiterhin in allgemein qualifizierenden Bildungsgängen zu verbleiben (vgl. a.a.O., S.2).

Fehlende oder schlechte Schulabschlüsse führen dazu, dass bis zu 16% der Schulabgänger eines Jahrgangs ohne jegliche außerschulische Ausbildung bleiben, was für die Betroffenen eine lebenslange Benachteiligung darstellt und in vielen Fällen zu Langzeitarbeitslosigkeit führt (vgl. Deutscher Bundestag, 2003, S.1). Betriebe klagen zunehmend über Defizite der Jugendlichen hinsichtlich eigentlich zu erwartender Potenziale in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften. Wertvolle Humanpotenziale gehen aufgrund von Ausbildungslosigkeit verloren. Unabdingbare Voraussetzung für deren Reduzierung ist jedoch, wie die Kultusministerkonferenz in ihrem ersten Bildungsbericht für Deutschland feststellt, nachhaltig wirksame Maßnahmen zur Verringerung des hohen Anteils von Jugendlichen zu ergreifen, die die Schule mit einem unzureichenden Niveau in zentralen Kompetenzbereichen verlassen (vgl. DIPF, 2003, S.9).

„Unsere wichtigste Ressource sind die Menschen. Von der Qualität ihrer Ausbildung, von Fertigkeiten und Motivation, von der ständigen Suche nach Verbesserungen, von der Lernfähigkeit der Menschen hängt unsere Wettbewerbsfähigkeit, hängt die Sicherung der Arbeitsplätze entscheidend ab“ (Mohr, 1997, S.5). Der Begriff der beruflichen Weiterbildung, wie er 1970 vom Deutschen Bildungsrat geprägt wurde, ist nicht mehr zeitgemäß. Die Formulierung „Wiederaufnahme organisierten Lernens“ deutet auf abgeschlossene Lernveranstaltungen hin, so dass keine Koinzidenz mit lebenslangem individuellen Lernen oder Organisationalem Lernen vorstellbar ist (vgl. BMB+F, 2001, S.8). Informelle Lernprozesse scheinen jedoch gerade in Zeiten permanenten Wandels und damit verbundenen selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernsituationen dringend erforderlich für den Aufbau des individuellen Humankapitals. Die gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen erfordern eine Dynamisierung der Qualifikationsveränderungen und ein sich ständig veränderndes Weiter-Lern-System (vgl. Decker, 1995, S.24).

Die gegenwärtige gesellschaftliche Umbruchsituation von der Industrie- zur Wissensgesellschaft hat u.a. zur Folge, dass eine schulische, akademische oder betriebliche Erstausbildung für den Einzelnen zwar nach wie vor äußerst wichtig ist, dass sie jedoch nicht ausreicht, um den Herausforderun-

gen des beruflichen Umfelds für eine längere Zeit begegnen zu können. Daher ist sie so zu gestalten, dass sie eine solide Basis für eine lebenslange erfolgreiche Weiterbildung sein kann (vgl. BMB+F, 2001, S.33).

Der aktuelle Diskurs um den Weiterbildungsbegriff - konkretisiert durch die Maximen „vom Lernen zum Selbstmanagement“ sowie „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ - zeigt die veränderte Realität der Lernkultur auch hinsichtlich der erkannten Vorteile selbstgesteuerten Lernens und der Einbeziehung des Arbeitsplatzes als Lernort. Die betriebliche Weiterbildung, auf die ich im Rahmen dieser Arbeit noch näher eingehen werde, wird zu der richtungsweisenden Plattform und bedient sowohl individuelle als auch unternehmerische Interessen (vgl. Sauter, 2001, S42).

Weiterbildung wird zum Träger des Fortschritts. Ein Umbau auf allen Gebieten des Lebens, im Betrieb, Beruf, in der Gesellschaft sowie in der persönlichen Entwicklung wird durch Weiterbildung initiiert. Diese entwickelt sich vom typischen Schullernen mit rückwärtsgerichteter, eher nachholender Stoffvermittlung zu einer Vorwärtsstrategie, die in kommunikativen Prozessen gegenwärtige Probleme zu lösen und Antworten auf die Fragen der Zukunft zu entwickeln hat (vgl. Decker, 1995, S.25). Aus- und Weiterbildung ist damit eine Schlüsselaufgabe für die persönliche und betrieblich-organisatorische Existenz sowie die Erhaltung und Erweiterung der Wettbewerbs- und Zukunftsfähigkeit. In den Unternehmen ist die Einsicht gewachsen, dass parallel zu Investitionen in technische Anlagen und organisatorische Umgestaltungen auch in die Entwicklung der Mitarbeiter und deren Humankapital investiert werden muss (vgl. a.a.O., S.28).

Das derzeitige Bildungssystem wird aufgrund der im internationalen Vergleich sehr langen Verweildauer in der Schul- und Erstausbildung dem Arbeitsmarkt nicht ausreichend gerecht. Eine durchgreifende Neuausrichtung des Bildungswesens wird erforderlich, da die berufliche Anpassungsweiterbildung die Anforderungen der Wissenswirtschaft nicht erfüllen kann. Mehrere Wechsel zwischen Berufstätigkeit und Weiterbildungsphasen sollten die überlangen Erstausbildungsblöcke ablösen (vgl. Mohr, 1997, S.9). „In Zukunft wird es keine weiterbildungsfreien Zeiten mehr geben, die Gesellschaft wird sich von einer belehrten zu einer lernenden wandeln“ (Dieckmann, 1998, S9). Die wachsende Kluft zwischen den im Bildungssystem erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen und den Anforderungen in der modernen Arbeits-, Medien- und Gesellschaftswelt wird den Bedarf an beruflicher Weiterbildung anwachsen lassen (vgl. Dohmen 1999/2, S.46).

Etwa 95 % der deutschen Bevölkerung sehen die berufliche Weiterbildung für die eigene Person als sehr wichtig an. Diese offensichtlich positive Einstellung zur Weiterbildung steht jedoch nicht im Einklang mit der tatsächlichen Teilnahme (vgl. Milbach, 1996, S.123). Von 100 Einwohnern im Alter zwischen 25 und 64 Jahren haben im Jahre 2002 in Deutschland 30 an

berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Deutschland liegt damit im Mittelfeld der Beteiligungsquoten in Europa. An der Spitze liegen Dänemark mit 49, Norwegen mit 44 und Großbritannien mit 40 %. Belgien, mit 14, Ungarn, 13, und Polen, 11 % sind diejenigen Länder mit der geringsten Beteiligung an Beruflicher Weiterbildung (BerliNews, 2003, S.64). Nicht mehr die Ausbildung in der Schule, in der Hochschule oder in der Lehre stellen zukünftig das Bildungskapital dar, sondern die lebenslange berufliche Weiterbildung, die damit als vierte Säule des Bildungssystems ein fester Bestandteil des Berufslebens wird (vgl. Milbach, 1996, S.124).

Künftig zählen im Berufsleben nicht mehr abgediente Arbeitszeiten. Es geht nicht mehr darum, zu fest vereinbarten Zeiten im Unternehmen anwesend zu sein, sondern es wird immer wichtiger, ein Arbeitsergebnis in vereinbarter Qualität zum vereinbarten Zeitpunkt abzuliefern. Der Mitarbeiter wird zum Manager seiner Arbeitskraft und seines Leistungspotenzials (vgl. Schlaffke, 1999, S.478). Berufliche Weiterbildung dient also der Steigerung der Chancen des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt. Die Initiative sollte mehr denn je von dem Mitarbeiter ausgehen, ohne dass dieser in eine Weiterbildungsmaßnahmen gezwungen wird. Motivation kann durch Druck von Seiten des Arbeitgebers nur zerstört werden. Ebenso sollten Unternehmen nicht zu einem bestimmten Umfang an Weiterbildungsaktivitäten gezwungen werden. „Forderungen, die darauf abzielen, einen genau reglementierten gesetzlichen Anspruch auf Weiterbildung zu begründen, gefährden letztlich die innovative Funktion der Weiterbildung“ (a.a.O., S.478).

Die im Verlauf der Berufsausübung angeeigneten neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Arbeitskraft dienen dem Aufbau des persönlichen Humankapitals und sind mit Kosten verbunden, den Investitionen in Humankapital (vgl. Pfahler, 2000, S.47). Inwieweit berufliche Weiterbildung von Unternehmen finanziert wird, hängt von deren Nutzenerwartungen ab. Während „Erfolg“ meist mit dem Erreichen von individuellen Ansprüchen an eine Bildungsmaßnahme gleichgesetzt wird, geht „Nutzen“ jedoch über diesen subjektiven Anspruch hinaus. Die abstrakte Valenz der Bildung beschreibt ihren betriebswirtschaftlichen Nutzen, wobei auch tatsächlich ein monetärer Gegenwert erwartet wird. Wenn dieser Nutzen zu höheren Verdienstmöglichkeiten des Teilnehmers einer Weiterbildungsmaßnahme führt, ist er nicht notwendigerweise dadurch auch für den Betrieb von Nutzen. Daher wird ein Unternehmen großes Interesse daran haben, nur Maßnahmen zu finanzieren, die nicht nur das Humankapital des Einzelnen entwickeln, sondern auch direkten Nutzen für den Arbeitsprozess bringen (vgl. Götz, 1997, S.33).

Aus gesamtgesellschaftlicher Sicht wird berufliche Weiterbildung zum zentralen Bereich des Aufbaus von Humankapital und damit der Verteilung von Lebens- und Berufschancen für den Einzelnen. Sowohl bei der Lösung von Arbeitsmarktproblemen, als auch bei der Bewältigung des technischen und

gesellschaftlichen Umbruchs hin zu einer Wissensgesellschaft spielt die permanente Kompetenzerweiterung von Arbeitnehmern eine zentrale Rolle. Weiterbildung wird daher sowohl individuell als auch gesellschaftlich gesehen zur entscheidenden Zukunftsinvestition (vgl. BMB+F, 2001, S.33).

7.3 Staatliche Hochschulen als Bildungsvermittler

„Hochschulen leisten als Produzenten von Humankapital einen wesentlichen Beitrag zur Bildung, Erhaltung und Steigerung des gesamtwirtschaftlichen Humankapitalbestandes“ (Becker, 2004, S.1). Der wachsende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften setzt voraus, dass möglichst viele junge Menschen für ein Studium gewonnen werden können. Um das zu erreichen, müssen sowohl die individuellen Bedingungen für die betroffenen Personen attraktiv sein, als auch die Hochschulausbildung Teil eines motivierenden Umfelds werden (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.4).

Voraussetzung dafür ist die Bereitstellung einer entsprechenden Infrastruktur, zugleich eine gesellschaftspolitische wie volkswirtschaftliche Aufgabe der zuständigen staatlichen Institutionen. An dieser Stelle gibt es in Deutschland Fehlentwicklungen, die das Bildungsniveau negativ beeinflussen und damit mitverantwortlich für ökonomische Schwächen des Landes sind. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass in den nächsten 10 bis 15 Jahren auf dem Arbeitsmarkt zwei Entwicklungen zusammentreffen werden: Ein sinkender Anteil der jungen Bevölkerung und ein steigender Bedarf an akademisch gebildeten Fachkräften (vgl. BerliNews, 2003, S.4).

Die Stagnation des Bildungsstands in Deutschland, verglichen mit anderen sogenannten Industrienationen, lässt sich auch an Vergleichsdaten der Anzahl der Studierenden erkennen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2003, S.5). Im Jahre 2001 gab es in Deutschland 1,8 Millionen Studierende, davon etwa 75 % an Universitäten und 25 % an Fachhochschulen. Bezogen auf die Zahl der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung hat sich die Anzahl der Studienanfänger im Verlauf der letzten Dekade reduziert. Während 1991 noch 82 % aller Schulabgänger mit Hochschulreife ein Studium aufnahmen, waren es im Jahre 2000 nur noch 68 %. Bezogen auf den gesamten Jahrgang nahmen 2001 in Deutschland 32 % der Schulabgänger ein Hochschulstudium auf. Die Studienanfängerquote liegt damit deutlich unter dem internationalen Ländermittel von 47 % und der Abstand zu den Spitzenreitern Neuseeland (76 %), Finnland (72 %) und Schweden (69 %) ist groß (vgl. a.a.O., S. 4). Angesichts der demographischen Verknappungstendenz und der weiter steigenden qualifikatorischen Anforderungen des Beschäftigungssystems geht es jetzt darum, alle Begabungsreserven

zu aktivieren und die im internationalen Vergleich niedrige Quote der Hochschulabsolventen in Deutschland zu erhöhen (vgl. DIPF, 2003, S.9).

Kein Bildungssystem ist kongruent zu Systemen anderer Länder, daher sind Vergleiche nur mit großer Vorsicht zu ziehen. Das duale System der Berufsbildung in Deutschland übernimmt beispielsweise aufgrund seines hohen Niveaus Aufgaben, die in anderen Staaten von Universitäten abgedeckt werden. Die Vergabe von akademischen Zertifikaten allein löst jedoch keine Probleme. In den USA erreichen Erzieher und Krankenschwestern ihre jeweiligen Examina über einen Bachelor-Studiengang und sind damit - auch statistisch betrachtet - Teilnehmer des US-Hochschulsystems. Im Umkehrschluss heißt das nicht, dass deutsche Erzieher und Krankenschwestern, da sie keine Hochschulausbildung haben, schlecht qualifiziert sind. Solange keine international vergleichbaren Abschlüsse weltweit eingeführt sind, werden bei der Bewertung von Statistiken zu Bildungsfragen im internationalen Vergleich landestypische Ausprägungen einzelner Bildungssysteme zu berücksichtigen sein.

Ein erster Schritt zu einer Vereinheitlichung von Abschlüssen, zu Vergleichbarkeit von Hochschulleistungen wird mit dem 1999 begonnenen, von 30 europäischen Staaten vereinbarten, Bologna-Prozess getan. Dieser soll hin zu einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum führen, der bis 2010 vollendet werden soll. Inzwischen haben sich 40 Staaten in Folgekonferenzen den Zielen der Vereinbarung verpflichtet. Die wichtigsten Ziele sind die Einführung des zweistufigen Systems von Bachelor- und Masterabschlüssen nach angelsächsischem Vorbild bis 2010 sowie die Einführung von Leistungspunktsystemen und von Modularisierung der Studiengänge zur Förderung der Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraumes. Bereits bis 2005 sollen unter Beteiligung der Universitäten Evaluationsverfahren installiert werden, um feste Strukturen einer gemeinsamen Qualitätssicherung aufbauen zu können (vgl. BMBF, 2003/1, S.2). Der konsequente Aufbau von Studiengängen verfolgt das Ziel der absoluten internationalen Vergleichbarkeit und gibt darüber hinaus den Studierenden die Möglichkeit, zunächst nach drei Jahren einen ersten Abschluss zu erlangen, der sie befähigt, in das Berufsleben einzusteigen und ihnen gleichzeitig die Möglichkeit bietet, im Anschluss oder später weitere zwei Jahre zu studieren und damit eine höhere akademische Qualifikationsstufe zu erreichen.

In Deutschland soll die Flexibilität der Studiengänge zu verkürzten Studienzeiten bei mindestens gleicher inhaltlicher Qualität und zu einer Reduzierung der vergleichsweise hohen Abbrecherquote führen (vgl. a.a.O., S.4). Letztere ist noch immer für die alarmierenden Daten in der Vergleichsstatistik zu den abgeschlossenen Studien verantwortlich. Durch bedarfsgerechte und praxisorientierte Gestaltung der Studiengänge gelingt es anderen Ländern, das Studienangebot so aufzubereiten, dass Abbrecherquoten reduziert werden können. Im OECD-Mittel schließen etwa 30 % eines Jahr-

gangs ein Studium erfolgreich ab, in Deutschland sind es nur 19 % (vgl. Kultusminister-Konferenz, 2003, S.5).

Derzeit sind erst etwa 1.800 der 15.000 deutschen Studiengänge auf das im Bologna-Prozess vereinbarte Zweistufenmodell umgestellt worden. Weltweit erreicht ein solches Modell ca. 80 % der Studierenden, in Deutschland bisher nur etwa 3,5 %. Immerhin sind an deutschen Universitäten bereits nahezu 2.000 Bachelor- und Masterstudiengänge eingerichtet worden. Das aufwändig entwickelte Leistungspunktsystem (Credit-Point-System), das den europaweiten Vergleich nachgewiesener Leistungen ermöglichen und damit auch den Wechsel des Studienortes erleichtern soll, wird noch nicht von allen Hochschulen genutzt (vgl. BMBF, 2003/2, S.3).

7.3.1 Hochschulen im Wettbewerb

Hinsichtlich der Qualität und der Quantität des an Hochschulen gewonnenen Humankapitals besteht ein internationaler Wettbewerb. In den vergangenen 20 Jahren hat eine Ausweitung der Anzahl der Hochschulabschlüsse in Deutschland entgegen dem internationalen Trend nicht stattgefunden, obwohl der gesamtwirtschaftliche Stellenwert der Humankapitalproduktion im Hochschulbereich als Folge des wirtschaftlichen Strukturwandels in Richtung einer steigenden Akademisierung des Beschäftigungssystems im gleichen Zeitrahmen signifikant gestiegen ist (vgl. Becker, 2004, S.1). Um eine steigende Beteiligung im Tertiärbereich zu erreichen, wird angestrebt, den Zugang für beruflich qualifizierte ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung stärker zu öffnen (vgl. a.a.O., S.6). Darüber hinaus sollte die Frage der Studienfinanzierung aus der volkswirtschaftlichen Nutzenperspektive neu konzipiert werden.

Aufgrund volkswirtschaftlicher Nutzenkriterien, aber auch aus Gründen gesellschaftlicher Gerechtigkeit ist es erforderlich, der Entwicklung entgegenzuwirken, dass junge Menschen aus sozial schwächeren Familien und hochschulfernen Milieus einen zunehmend kleineren Anteil an der gesamten Studentenschaft repräsentieren. Einen Zusammenhang zwischen der Herkunft potentieller Studenten und der Beteiligung an Hochschulbildung deutet auf ungerechtfertigte Zugangsbarrieren hin, was nicht bedeutet, dass eine Änderung dieser Entwicklung ohne Berücksichtigung der Eignung zukünftiger Studierender herbeigeführt werden sollte (vgl. ISO, 2004, S.2). Unabhängig von individuellen Problemlagen muss es gelingen, jedem Interessierten und gleichzeitig Fähigen ein Hochschulstudium zu ermöglichen.

Angesichts der im Bereich wissenschaftlich-technologischer Entwicklung bestehenden weltweiten Konkurrenzsituation werden insbesondere Absol-

venten der Gebiete Mathematik sowie Natur- und Ingenieurwissenschaften benötigt (vgl. a.a.O., S.6). Hier liegen die deutschen Zahlen zwar gemessen an der Anzahl der deutschen Studierenden nur leicht unterhalb des internationalen Mittelwertes, die absolute Zahl der Absolventen ist jedoch aufgrund der niedrigen Studierendenquote eher gering (vgl. a.a.O., S.7). Die deutsche Volkswirtschaft, geprägt von abnehmenden Wertschöpfungsbeiträgen im Bereich der Produktion von Massenkongsumgütern und steigender Bedeutung von wissensgeprägten Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten ist ohne die Ausschöpfung aller Begabungsreserven im Hochschulbereich zukünftig nicht wettbewerbsfähig.

Nutzenanalysen von Hochschulstudien werden vorrangig eine hohe einzelwirtschaftliche Rentabilität manifestieren. Der Bildungsaufwand eines Studiums lohnt sich mit Blick auf ein höheres Lebensinkommen in den meisten Fällen für das Individuum, ganz abgesehen davon, dass die zu verrichtende Tätigkeit wohl auch befriedigender sein wird, als eine Beschäftigung unterhalb des für die Person zu erreichenden Niveaus. Volkswirtschaftliche Nutzen sind an anderer Stelle bereits ausreichend beschrieben worden. Hinzu kommt noch die untrennbare Verbindung der Lehre mit der Forschung. Der Nutzen der Lehre für die Forschung und umgekehrt ist inzwischen nachgewiesen, und er gilt nicht nur in der Technik, sondern auch in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. Färber, 1999, S.137).

Die Nutzung universitärer Forschungsergebnisse wird in den zuständigen Bundesministerien als verbesserungswürdig eingestuft. In der Forschungsvermarktung haben deutsche Universitäten beispielsweise gegenüber US-Universities einen Rückstand, auch wenn die Forschungsergebnisse, etwa gemessen an Patentanmeldungen wissenschaftlich-technologischer Forschungseinrichtungen keineswegs schlechter ausfallen (vgl. BerliNews, 2003, S.4). Die Zusammenarbeit zwischen der Wirtschaft und den Universitäten kann jedoch immer noch verbessert werden, wenngleich viele Projekte der naturwissenschaftlichen Forschung mit in- und ausländischen Unternehmen existieren. Das ist wohl auch auf, im Vergleich etwa zu den USA, geringere Personalkosten für universitätsnahe deutsche Forschung zurückzuführen, während die sich anschließende Produktion wegen hoher Fertigungskosten am Standort Deutschland hier nicht angesiedelt wird. Dennoch könnten der Umfang an Forschungsaufträgen aber auch die Vergabe von Ausbildungsvorhaben durch die Wirtschaft erhöht werden.

Staatliche Hochschulen sind durchaus in der Lage, sich dem Wettbewerb mit privaten Institutionen zu stellen und beispielsweise in Kooperation mit Unternehmen akademische Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durchführen, wenngleich insbesondere die Wirtschaftsfakultäten der staatlichen deutschen Hochschulen derzeit aufgrund vermeintlich nicht ausreichender Praxisorientierung aus Unternehmerkreisen stark gescholten werden (vgl. Deiser, 1998, S.38). Eine solche Zusammenarbeit würde sich insbesondere

für kleine und mittlere Unternehmen anbieten, die niemals eine eigenständige akademische Ausbildung im Unternehmen bereitstellen könnten.

Traditionelle Universitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie theorieorientiert eine fundierte Grundlagenausbildung vermitteln und genügen damit häufig nicht in jeder Hinsicht den Anforderungen der Unternehmenspraxis, bezogen auf eine aktuelle, gezielte und umsetzungsorientierte Wissensvermittlung (vgl. Töpfer, 1999, S.32). Töpfer berichtet darüber hinaus von Erhebungen der Max-Planck-Gesellschaft für Bildungsforschung, wonach Personalmanager großer Unternehmen überwiegend die Ansicht vertreten, dass wirtschaftswissenschaftliche Fachbereiche deutscher Universitäten zu viel durchschnittlich qualifizierte Absolventen entlassen, während sie Spitzenbegabungen oft zu spät und zu wenig fördern, womit hier wohl die Vorbereitung von Aspiranten hinsichtlich der Besetzung von Führungspositionen im Management angesprochen wird. (vgl. Töpfer, 2000, S.50).

Es muss auch darüber nachgedacht werden, welche Rolle die unternehmenseigenen Corporate Universities, auf die im Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird, auf dem Bildungsmarkt einnehmen können und inwiefern sich für staatliche Hochschulen Kooperationsmöglichkeiten ergeben (vgl. Wimmer et al., 2002, S.1). In diesem Rahmen gibt es inzwischen bereits zahlreiche Beispiele gut funktionierender Kooperationen. In zunehmendem Umfang kommen hier auch Methoden des Fernlernens zum Einsatz, die aufgrund der technologischen Möglichkeiten die kommunikativen Defizite der Vergangenheit überwunden haben (Holst, 2002, S.57).

Durch eine stärkere Zusammenarbeit der staatlichen deutschen Universitäten mit der Wirtschaft könnte auch der chronischen Unterfinanzierung begegnet werden. Neben der Finanzierung staatlicher Universitäten aus öffentlichen Etats finanzieren sich deutsche Hochschulen durchschnittlich zu 17 % aus Drittmitteln, die aus der Wirtschaft, von Forschungs- und Förderorganisationen, aus Stiftungen, EU-Programmen und anderen Quellen in die Haushalte der Universitäten fließen. Im Jahre 2002 wurden auf diese Weise 3,3 Milliarden Euro für die Universitätsarbeit durch die entsprechenden Lehrstühle eingeworben. Einigen Universitäten gelingt es, einen weit über dem Durchschnitt liegenden Drittmittelanteil zu erreichen. So verfügen etwa die Technische Hochschule in Aachen oder die Universitäten in Heidelberg und München über einen etwa 50-prozentigen Drittmittelanteil (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004, S.3).

Eine bessere Finanzausstattung eröffnet den betroffenen Hochschulen neben der zweckgebundenen und auf bestimmte Lehrstühle bezogenen Mittelverwendung die dringend erforderliche Ausweitung der Personalkapazitäten. Bei steigenden Studierendenzahlen und gleichzeitig konstanter Personalausstattung wird die Qualität der Lehre leiden, was wiederum Gefahr für den Wirtschaftsstandort und seinen Wohlstand bedeuten könnte.

Im Durchschnitt betreut bereits jetzt ein Professor einer deutschen Hochschule 58 Studierende während sich beispielsweise an den renommierten US-Universities wie Harvard oder Stanford 10 Studierende der Betreuung eines Professors sicher sein können (vgl. BerliNews, 2003, S.6).

7.3.2 Eliteuniversitäten

Im Zusammenhang mit der zuletzt auch bildungspolitisch geführten Diskussion über sogenannte Eliteuniversitäten, die sich zumindest partiell an den bereits thematisierten US-Einrichtungen orientieren, muss darüber nachgedacht werden, in welcher Form solche Institutionen in die deutsche Bildungslandschaft integriert werden können und welche Vorteile sie für das Humankapital ihrer Absolventen und das Humanvermögen des Staates erbringen würden. Bereits existierende private Hochschulen, wie die schon genannten Einrichtungen Universität Witten/Herdecke, International University Bremen, GISMA in Hannover oder Bucerius Law School in Hamburg verstehen sich, ohne explizit als eine solche zu firmieren, als Eliteinstitutionen. Diese Zuordnung orientiert sich u.a. an den günstigen Relationen von Lehrenden zu Lernenden, die aufgrund besserer finanzieller Ausstattung deutlich von denen staatlicher Hochschulen abweichen. Im Jahre 2003 entfielen – das sei hier noch einmal wiederholt - an staatlichen Hochschulen 58 Studenten auf einen Professor, während an der Bucerius Law School als ein Beispiel für eine private Universität mit Eliteanspruch 37 Studenten von einem Professor betreut wurden. (vgl. Becker, 2004, S.3).

Die Anzahl der Studierenden an staatlichen deutschen Universitäten hat sich in der Zeit von 1995 bis 2003 von 1,86 Millionen auf 2,02 Millionen erhöht, während die Anzahl der Professoren nahezu gleich blieb (vgl. Steiner, 2004, S.2). Die positiv zu wertende Entwicklung der Studentenzahl hat jedoch zu einer deutlichen Verschlechterung der Studien- und Forschungsbedingungen geführt. Nicht ausreichende finanzielle Ausstattung steht neben fehlenden Freiräumen für Eigeninitiative und Eigenverantwortung sowie nicht vorhandenem Wettbewerb (vgl. Straubhaar, 2004, S.67).

Nach wie vor bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Etats von US-Universitäten und deutschen Hochschulen. Das Jahresbudget der Universität Stanford beträgt beispielsweise derzeit ca. zweieinhalb Milliarden USD, was etwa dem Zehnfachen der Summe entspricht, die der Humboldt-Universität in Berlin pro Jahr zur Verfügung steht. Spitzenuniversitäten, die sich an den US-Eliteuniversitäten messen wollen, benötigen deutlich höhere Etats als sie den derzeitigen staatlichen Hochschulen zugewiesen werden. Nur dann können Einrichtungen entstehen, die bezüglich der zu wäh-

lenden Zielgruppe und des Anforderungsprofils auf ähnlichem Niveau anzusiedeln wären wie entsprechende US-Vorbilder (vgl. a.a.O., S.66).

Die Humboldt-Universität in Berlin oder die Technische Universität in München, die bereits heute in entsprechenden Rankings zu den führenden deutschen Universitäten gezählt werden, gehören zu den ersten Anwärtern auf der Liste der Hochschulen, die einen Auftrag zur Gestaltung von Elitestudiengängen erhalten würden, was sich möglicherweise auf bestimmte Fakultäten beschränken könnte. Die Betreuung von Spitzenbegabungen, unabhängig von dem sozialen Hintergrund und der finanziellen Potenz der Kandidaten, muss auf jeden Fall als staatliche Aufgabe von großer Relevanz gewertet werden, wenn zugleich die Verfolgung staatlicher Gerechtigkeitsziele im Hinblick auf Chancengleichheit beim Bildungszugang und Teilhabe am Angebot des Bildungssystems gewährleistet sind.

Ein unzulänglicher Umgang mit den Humanpotenzialen eines Landes führt zum Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit, denn nur eine Erweiterung des gesamtwirtschaftlichen Humanvermögens bewirkt eine Steigerung des volkswirtschaftlichen Wachstums (vgl. a.a.O., S.67). Wenn generell gilt, dass Bildungsarmut zu Innovationsarmut führt, dann gilt es speziell für einen Personenkreis, der mehr als der Durchschnitt der Studierenden in der Lage ist, herausragende, innovative und ökonomisch verwertbare Leistungen zu erbringen, die auch im gesamtgesellschaftlichen Interesse sind.

Es bleibt zu überlegen, ob zu gründenden Institutionen mit dem Anspruch auf Förderung und Ausbildung herausragender Begabungen nicht auch Angebote für Pädagogikstudenten eröffnen müssten. Leben und Überleben in einer komplexen Welt erfordern sowohl Flexibilität definiert als Fähigkeit, neu auftretende Chancen nutzen zu können, als auch Elastizität, Anpassungsfähigkeit, Streben nach Veränderungen und einen interdisziplinären Erfahrungs- und Wissensaustausch (vgl. Tichy, 2001, S.5). Die Relevanz von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung in einer Spitzenleistungen erwartenden Gesellschaft lässt einen Verzicht auf die multiplikatorischen Effekte hoch qualifizierter pädagogischer Leistungen nicht zu.

Eine geeignete Plattform für das Gedeihen von Lernprozessen abseits des kommunikationshemmenden Betriebes der existierenden Massenuniversitäten könnten Eliteuniversitäten darstellen, wenn gewährleistet ist, dass neben fachlicher Ausbildung auf Spitzenniveau auch fachübergreifende Kommunikation stattfindet, um Bildung unter Einschluss von Sinnhaftigkeit zu vermitteln. Es ist daher im Sinne der Pflege und des Aufbaus volkswirtschaftlichen Humanvermögens und der sozialen Balance zwischen Aktivitäten der Wirtschaft und denen des Staates erforderlich, herausragende Begabungen und Talente nicht nur naturwissenschaftlicher sowie wirtschaftswissenschaftlicher, sondern auch erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen in staatlich organisierten und finanzierten Hochschulen zu fördern,

die Leistungen oberhalb des durchschnittlichen Universitätsstandards anstreben und erbringen können. Nur so besteht die Chance, dass sich über die fachlichen Spitzenqualifizierungen hinaus auch aufgrund interdisziplinärer Zusammenarbeit flexible, gebildete Mitbürger entwickeln, die Spitzenleistungen zum eigenen und zum gesamtgesellschaftlichen Wohl erbringen.

7.4 Primär privatwirtschaftlich organisierte Bildungsgänge auf Hochschulniveau

Das traditionelle, staatliche Hochschulsystem gerät zunehmend unter Veränderungsdruck und wird speziell in wirtschaftsorientierten Studiengängen durch das Angebot privater Einrichtungen ergänzt. „Es ist denkbar, ja sogar wahrscheinlich, dass die notwendigen Qualifikationen für die Ideenwirtschaft, die Wissensindustrie und die Informationsgesellschaft überhaupt nicht mehr von den klassischen Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden, sondern von Stabsstellen der weltweit agierenden Unternehmen – eventuell in Kooperation mit wenigen flexiblen Universitäten und hochspezialisierten Fachschulen“ (Rust, 1998, S.185).

Der Bedarf der Wirtschaft an Personal, das den Anspruch unter internationalem Wettbewerbsdruck stehender Unternehmen hinsichtlich Qualität und Quantität erforderlicher Humanpotenziale erfüllt, ist insbesondere im Segment der Höherqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt nur zu decken, wenn Absolventen privatwirtschaftlich organisierter Studiengänge ergänzend zu denen staatlicher Universitäten zur Verfügung stehen. Wenn die Erwartungen der Studierenden und der diese später beschäftigenden Wirtschaft nicht erfüllt werden, könnte die klassische Universität in diesem Prozess die große Modernisierungsverliererin sein, da sie eigene Ideen zur Qualifizierung nur vergleichsweise kraftlos und in zähen, von administrativen Grenzen eingeschränkten Entwicklungsschüben, realisieren kann. Was die Qualifikationsanforderungen betrifft, so geht es zunehmend um die Kombination von ökonomischem Basiswissen mit dem Persönlichkeitsprofil eines Generalisten (vgl. a.a.O., S.186). Die Vorstellungen der Unternehmen gehen dahin, eine straffer und praxisnäher organisierte Ausbildung mit dem Anforderungsprofil des jeweiligen Praxisumfelds zu vernetzen.

Die aus Unternehmenssicht diagnostizierten Defizite staatlicher Universitäten, vornehmlich die vermeintliche Theorielastigkeit, führten insbesondere in den letzten zehn Jahren in Deutschland zu einer Gründungswelle privater Bildungseinrichtungen auf Hochschulniveau. Die Spannweite der Organisationsformen reicht dabei von den auch aus dem Bereich staatlich organisierter Einrichtungen bekannten virtuellen Instituten, die ausschließlich die Wirtschaftspraxis betreffende Inhalte von anderen Anbietern beziehen

und verbreiten, bis zu privaten Volluniversitäten, deren Angebot mehrere Fakultäten umfasst. Prominente Beispiele dieser Volluniversitäten, von denen im Jahre 2003 bereits 80 im Vergleich zu 351 staatlichen Hochschulen existierten, sind die „Universität Witten/Herdecke“ oder die „International University Bremen“ (vgl. BMBF, 2003/3, S. 4).

Bei allen Angeboten ist grundsätzlich sowohl ein individuell finanziertes, grundständiges, als auch ein vom Arbeitgeber finanziertes Studium möglich. Dieses wiederum kann sowohl vor Aufnahme des eigentlichen Beschäftigungsverhältnisses, als auch berufsbegleitend absolviert werden. Nach US-Vorbild tragen die Gewährung von Stipendien und Sponsorengelder vermehrt zur individuellen Finanzierung eines privaten Studienganges bei. Häufig werden auch eine Berufsausbildung und ein Studium an einer nichtstaatlichen Fachhochschule kombiniert. Auf diesem Feld gibt es inzwischen bereits tarifvertragliche Regelungen, die Fragen zur Vergütung und zur anteiligen Anwesenheit regeln.

Das Ziel, die Curricula explizit auf den Bereich der Schnittstellen zwischen Naturwissenschaften sowie Kultur- und Sozialwissenschaften auszurichten, haben einige Neugründungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit gestellt. Die an der TU-München angesiedelte Carl von Linde-Akademie bietet den Studierenden die Chance, Brücken zu bauen zwischen den Fächerkulturen und Disziplinen (vgl. Wacker, 2004/2, S.8). Vom fachlichen Fundament ausgehend sollen interdisziplinäre Studien die Persönlichkeitsbildung zum kritischen, verantwortungsbewussten Bürger einer weltoffenen Gesellschaft fördern. Um den Anforderungen der modernen Arbeitswelt gerecht werden zu können, werden durch ein parallel zum naturwissenschaftlichen Grundstudium angesiedeltes sozialwissenschaftliches Studienangebot Kompetenzen wie Flexibilität und Reflexionsfähigkeit angestrebt (vgl. Technische Universität München, 2005, S.2).

Ebenfalls geprägt von Interdisziplinarität arbeitet die Zeppelin University in Friedrichshafen. Es werden dort Menschen zu Entscheidern ausgebildet, die unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten miteinander verbinden können und komplexe Lösungen antizipativ erkennen können (vgl. Sommer, 2005, S.96). Die Universität soll sich zu einem globalen Think Tank entwickeln, dem es gelingt, aus der Kombination unterschiedlicher Fächer neue Disziplinen zu erfinden. Man grenzt sich bewusst von der Arbeitsweise der Business Schools ab und möchte durch Multi-Disziplinarität Generalisten ausbilden, die jedoch ihre Disziplinen beherrschen und in die Praxis transferieren können (vgl. a.a.O., S.98). Die genannten Institutionen verfolgen Studienmodelle, die das Studieren von Problemfeldern ermöglichen ohne sich dabei auf ein bestimmtes Fach zu kaprizieren. Dadurch werden interdisziplinäre Studien von Fächerkombinationen ermöglicht, die in der Vergangenheit beispielsweise aufgrund gegenseitiger Interesselosigkeit oder gar Ablehnung der beteiligten Fächer unmöglich waren.

Sowohl die beiden zuletzt genannten Beispiele, die Linde-Akademie und die Zeppelin University, als auch die nun gegründete Volkswagen AutoUni sind nicht den sogenannten Corporate Universities zuzurechnen, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch genauer betrachtet werden. Die AutoUni ist zwar zunächst nur Mitarbeitern des Konzerns und Angehörigen von Zuliefererfirmen zugänglich, will sich jedoch ab 2009 auch anderen Studenten öffnen. Ziel ist die interdisziplinäre Vermittlung allen Wissens, das mit Mobilität zu tun hat (vgl. access AG, 2005, S.1). Das Konzept zielt, wie bei den zuvor beschriebenen, ebenfalls von großen Unternehmen, wie der Linde AG bzw. der Zeppelin AG finanziell unterstützten Einrichtungen, auf die Verknüpfung von naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Kompetenzen (vgl. Volkswagen AG, 2003, S.1).

Angesichts der anhaltenden Gründungsaktivitäten wird hier darauf verzichtet, intensiver auf einzelne Institutionen einzugehen. Erwähnt werden sollte die Beobachtung, dass der wachsende Bedarf an qualifiziertem Humankapital und die dringend erforderliche Kommunikation zwischen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen einerseits sowie der Wissenstransfer zwischen Universitäten und der Wirtschaft andererseits, vorhandene Vorbehalte schwinden lassen und zu teilweise intensiver Zusammenarbeit führen. Weitere Kooperationsmöglichkeiten erwachsen aus der in dem „Bologna-Prozess“ vereinbarten Internationalisierung der Hochschulabschlüsse, die sowohl im öffentlichen wie im privaten System Gültigkeit haben werden.

Ebenfalls im öffentlichen wie im privaten Hochschulsystem, aber auch in anderen Bereichen der Aus- und Weiterbildung gewinnt die Methode des Fernlernens oder E-learning zunehmende Bedeutung. Sie wurzelt im privat organisierten US-Hochschulsystem. Waren zunächst CD-Rom-gestützte Lernprogramme Gegenstand des E-learning, so entwickelte sich daraus aufgrund der weltumspannenden Netze ein System, das Schwächen der frühen Lernprogramme durch ungehinderte Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden überwinden kann. Durch prompte und hilfreiche Rückmeldung ist die Achillesferse des Fernlernens behoben und eine intensive Betreuung von Studierenden auf dem Wege des technologiebasierten Lernens gegeben (vgl. Daniel, 1998, S.135)

Die Form der Corporate University, einer unternehmenseigenen Universität, wird aufgrund ihrer besonderen Stellung im Entstehungsprozess von Intellectual Capital in dieser Arbeit ausführlicher beschrieben. Die Gründung einer Corporate University bleibt jedoch aus Gründen der Finanzierung nur den großen Unternehmen vorbehalten. Da die Relevanz für den Beschäftigungsaufbau auch in den mehr als drei Millionen deutschen mittelständischen Unternehmen erkannt wird, bedienen sich diese eigenständiger Institutionen mit ähnlichem Bildungsangebot und kaufen dort Leistungen an.

7.4.1 Das MBA - Studium

Zunehmende Bedeutung gewinnen die aus der angelsächsischen Bildungskultur entstammenden privaten Business Schools mit ihren sehr praxisnah gestalteten MBA-Studiengängen (Master of Business Administration). Als Beleg für die Öffnung staatlicher deutscher Hochschulen lässt sich anführen, dass im Jahre 2001 neben 34 privaten Business Schools auch bereits 21 Universitäten und 27 Fachhochschulen ein MBA-Studium anbieten (vgl. Schwertfeger, 2003, S.38). Für Absolventen mit Blick auf eine internationale Karriere bieten sie noch immer auch den Vorteil der universellen Anerkennung des Abschlusses (vgl. Kaltwasser, 1999, S.47). Dieser könnte entfallen, wenn die Bestrebungen des Bologna-Prozesses umgesetzt sind und generell internationale Abschlüsse auch an staatlichen deutschen Hochschulen erworben werden können.

Größere Unternehmen gehen heute vielfach dazu über, ihre sogenannten „High Potentials“ oder ihren Führungskader, auch wenn bereits ein Hochschulabschluss vorhanden ist, berufsbegleitend an MBA-Anbieter zu entsenden, die für diesen Weiterbildungsfall komprimierte Aufbauprogramme offerieren. Eine Steigerung dieser Bemühungen und gleichzeitig der mögliche Einstieg in Richtung einer eigenen Firmenhochschule ist die Beauftragung einer Business School mit der Durchführung eines unternehmensinternen „Inhouse-MBA-Programms“ (vgl. a.a.O., S.47). Die Lufthansa, die eine eigene Corporate University unterhält, bietet ausgewählten Mitarbeitern berufsbegleitend die Möglichkeit, am Ashridge Management College den European Partnership MBA zu erwerben (vgl. Schwertfeger, 1998, S.172). Zur Förderung der Internationalisierung können junge Führungskräfte der Metallgesellschaft AG mit Spitzenberatern des Managementzentrums St. Gallen eine Studienmöglichkeit mit MBA-Abschluss wahrnehmen (vgl. Gottwald, 2000, S.50).

„Nun darf man, wenn man den Stellenwert der Weiterbildung unterstreicht, nicht übersehen, dass auch allerlei merkwürdige Wunderrezepturen angeboten werden. Der Bildungsmarkt erscheint manchmal wie ein Jahrmarkt, auf dem ein buntes fahrendes Volk von Unternehmensberatern, Personalentwicklern, Kreativitätstrainern, Konflikt- und Emanzipationshelfern seine Programme anpreist“ (Schlaffke, 1999, S.482). Diese auf den Gesamtbereich der betrieblichen Weiterbildung bezogene Aussage trifft auch auf das Thema Business Schools zu. Unter diesem Etikett betätigen sich neben international renommierten und grundsoliden nationalen Einrichtungen diverse mehr am eigenen ökonomischen Erfolg als am Lernergebnis orientierte Institutionen. Aus diesem Grund wurden bereits in der Vergangenheit in den USA Anerkennungsverfahren für MBA-Studiengänge in Form von Rankinglisten installiert. Aber auch diese sind aus der Sicht anerkannter Hochschulen nicht immer ein Indikator für ein mehr oder weniger vorhan-

denes Anspruchsniveau und einen akademischen Standard, sondern eher ein gutes Geschäft für ihre Publizisten (vgl. Kaltwasser, 1999, S.47).

Personalmanager deutscher Unternehmen sind wie ihre internationalen Kollegen auf verifizierbare Angaben hinsichtlich der Wertigkeit eines Abschlusses angewiesen. Diese Funktion wird von sogenannten Akkreditierungsagenturen wahrgenommen. In Deutschland wurde dafür im Dezember 1998 von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz die „Foundation for International Business Administration Accreditation“ (FIBAA) gegründet, um die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge auf ihre inhaltliche Qualität zu überprüfen. Die FIBAA darf wie ihre ebenfalls akkreditierten Konkurrenzagenturen Gütesiegel an entsprechende Anbieter vergeben (vgl. Schwertfeger, 2003, S.36). So ist zumindest gewährleistet, dass erzielte Hochschulabschlüsse von dem jeweils zuständigen Kultusministerium anerkannt werden.

Das deutsche MBA-Gütesiegel steht bereits in der Kritik. Kenner des MBA-Marktes nehmen mit Erstaunen zur Kenntnis, dass es bis zum Juli 2002 nur zwei Ablehnungen nach Prüfungen der FIBAA gegeben hat und gehen davon aus, dass vergleichbare Akkreditierer in den USA, wie beispielsweise die AACSB oder AMBA, unter Einsatz rigiderer Selektionskriterien zu anderen Ergebnissen gekommen wären (vgl. a.a.O., S.38). Institute, die eine AACSB-Akkreditierung erreichen konnten, wie beispielsweise die GISMA Business School in Hannover, wissen deren Reputation zu schätzen.

Das MBA-Studium wird in den USA der akademischen Grundausbildung zugerechnet, die sich dem Bachelor-Studium anschließt. In Europa gilt es vor allem als Zusatzqualifikation für Akademiker mit Berufserfahrung ohne wirtschaftswissenschaftlichen Abschluss, die durch ein praxisorientiertes Managementstudium auf Führungsaufgaben in der Wirtschaft vorbereitet werden sollen (vgl. Schlecht, 2001, S.44). Kosten von etwa 15.000 Euro für ein zweijähriges berufsbegleitendes Studium sind auch für entsendende mittelständische Unternehmen akzeptabel, wenn es dabei zu einer Verbreiterung des Wissens im Unternehmen kommt (vgl. a.a.O., S.46).

Die Kosten für ein Vollzeitstudium mit dem MBA-Abschluss liegen in Deutschland etwa zwischen 15.000 Euro an der Universität Mannheim bis zu 20.000 Euro an der GISMA Business School. International werden für vergleichbare Studiengänge an renommierten Hochschulen wesentlich höhere Beträge gezahlt. So belaufen sich die Kosten am französischen Spitzeninstitut INSEAD auf 43.000 und an der Harvard University in den USA auf 58.000 Euro.

Das Ergebnis einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahre 2001 mit dem Titel „Praxisnah und International – Der MBA in Deutschland“ liegt in der Erkenntnis, dass sich etwa 50 Prozent

der 832 in diesem Zusammenhang befragten Unternehmen vorstellen können, im Rahmen einer gezielten Personalentwicklung einzelne Positionen bevorzugt mit MBA-Absolventen zu besetzen (vgl. Kran, 2001, S.28). Rund 40 Prozent der Befragten Unternehmen sehen den MBA als wichtiges zusätzliches Einstellungskriterium an und etwa 35 Prozent sind bereit, einen Mitarbeiter mit einem derartigen Abschluss nicht nur im Unternehmen besonders zu fördern sondern ihn auch durch eine entsprechend erhöhte Dotierung zu würdigen (vgl. a.a.O., S.28).

Während die Entwicklung der MBA-Studiengänge in Deutschland bisher von allseitigem Wohlwollen begleitet wird, kommen aus den USA vermehrt kritische Einlassungen. Bezogen auf seine Beobachtungen von MBA-Anbietern einerseits und der US-Wirtschaft andererseits, bemerkt Deiser: "So sind aber auch die traditionellen Business-Schools mit ihren rigiden Curricula, ihrer traditionellen Didaktik, ihrer Bürokratie und ihrer oftmaligen Praxisferne immer weniger in der Lage, die rasch steigenden und sich rasch wandelnden Bedürfnisse von Unternehmen zu befriedigen, insbesondere wenn es darum geht, Lernen möglichst unmittelbar mit dem Geschäft beziehungsweise mit unternehmensinternen Veränderungsinitiativen zu verknüpfen" (Deiser, 1998, S.38).

Bezeichnenderweise geht es hier nicht um eine Kritik an den derzeit aus Unternehmenskreisen so stark gescholtenen Wirtschaftsfakultäten der staatlichen deutschen Hochschulen, sondern um die traditionell privaten Business-Schools in den USA. Da es sich angesichts der Geschwindigkeit technologischer Entwicklung im Verein mit der fortschreitenden Globalisierung praktisch kein Unternehmen leisten kann, die Bedeutung von Lernprozessen zu vernachlässigen, werden nicht an die Unternehmensstrukturen angepasste MBA-Programme als Massenware abgelehnt.

Die Unternehmensleitungen der multinational arbeitenden Unternehmen behalten sich vor, das für die Entwicklung der betrieblichen Lernprozesse relevante Geschehen zunehmend selbst zu lenken. Daher koordinieren Unternehmen ihre weltweiten Ausbildungsaktivitäten in Form einer konsistenten Lernarchitektur, in der assoziierte oder unternehmenseigene Institutionen wie die Corporate Universities als Trainings- und Lernkompetenzzentrum einen entscheidenden Platz einnehmen (vgl. a.a.O., S.38).

7.4.2 Corporate Universities

Die Entdeckung bzw. die Rezeption eines pädagogischen Konzepts, das in den USA bereits seit den frühen fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts zur Gründung von sogenannten Corporate Universities durch Wirtschafts-

unternehmen führte, hat sich - nachdem es bis vor wenigen Jahren in Deutschland keine besondere Bedeutung hatte - nun auch hier zum Ausgangspunkt und zur pädagogische Basis für eine wachsende Anzahl von Gründungen vergleichbarer Institutionen entwickelt. Dieser Prozess vollzog sich parallel zu der Diskussion über einen steigenden Bedarf an Intellectual Capital in Unternehmen.

Diesem Teilbereich hochschuladäquater Ausbildung wird auch deshalb innerhalb der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil die Gründungen von Corporate Universities vorrangig das Ziel verfolgen, qualifizierte Weiterbildung auf Hochschulniveau mit spezifischen Managementaufgaben im Unternehmen zu verknüpfen und diese spezifische Form von Universität damit stark in die Problematik des unternehmensseitig erstrebten Entstehungsprozesses von Intellectual Capital involviert ist. „Das Konzept verspricht, über neue Lernformen, eine stärkere Strategieorientierung und ein Ineinandergreifen von Personal- und Organisationsentwicklung den neuen Anforderungen gerecht zu werden“ (Wimmer et al., 2002, S.1). Lernen soll, wie es die Kernidee des im Verlauf der letzten zehn Jahre in Wissenschaft und Praxis so intensiv diskutierte Konzept des Organisationalen Lernens vorsieht, nicht nur in den Köpfen der Mitarbeiter stattfinden, sondern sich in Form von Veränderungen in den Regelsystemen der Organisation beobachten lassen (vgl. Willke, 1998, S.41).

Die Gründung einer Corporate University, so sie diese Bezeichnung verdient, bleibt sicherlich nur wenigen großen und international tätigen Unternehmen vorbehalten. Die Wurzeln dieser unternehmenseigenen Universitäten sind in den privaten Business Schools angloamerikanischen Zuschnitts zu sehen. Die von dem betreffenden Unternehmen gewählte Bezeichnung, beispielsweise Akademie, Führungszentrum oder eben auch University, ist dabei unbedeutend. Entscheidend ist das Lernkonzept, das auf die Stellung des Menschen und seines Wissens als entscheidendem Faktor im internationalen Wettbewerb sowie dem an die Unternehmensphilosophie angelegten, strategischen Lernen ausgerichtet ist.

Im Jahre 2000 gab es weltweit etwa 1600 Corporate Universities. Das bedeutet, dass ca. 40% der größten Unternehmen der Welt zu diesem Zeitpunkt eine solche Einrichtung betrieben. Eine erste Gründungswelle von Corporate Universities in Deutschland begann Ende der neunziger Jahre. Im Grunde wird eine Entwicklung kopiert, die von Unternehmen in den USA zuvor vollzogen wurde. Es wird jedoch darauf geachtet, dass die Defizite und Fehlentwicklungen US-amerikanischer Corporate Universities vermieden werden. (vgl. Preißing, 2000, S.36).

Im Rahmen einer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2001 erstellten Studie zu Corporate Universities in Deutschland befragte Wimmer 1000 deutsche Unternehmen. Der Rücklauf von 326 Un-

ternehmen ergab, dass zu diesem Zeitpunkt 47 Unternehmen angaben, eine Corporate University zu unterhalten. Weitere 18 erklärten, zu einer solchen Einrichtung aufgrund eines Holdingverhältnisses Zugang zu haben, während 26 Unternehmen erklärten, die Gründung einer Corporate University zu planen. Eine Analyse von 41 ausgewählten Einrichtungen ergab, dass diese mehrheitlich Gründungen der letzten Jahre sind. Allein 31 dieser Institute nahmen ihre Tätigkeit in den Jahren 1998 bis 2001 auf (vgl. Wimmer et al., 2002, S.104-183).

Der Versuch einer Definition des Begriffes „Corporate University“ fällt schwer. „Es gibt so viele Arten von Corporate Universities wie es Corporate Universities gibt“ (Gottwald, 2000, S.45). Neumann und Vollath ist es gelungen, im Untertitel ihres Buches über Corporate Universities die kürzeste mir bekannte Begriffsdefinition zu finden, die unter Vernachlässigung sämtlicher Ausnahmetatbestände dennoch den Terminus präzise beschreibt: „Strategische Unternehmensentwicklung durch maßgeschneidertes Lernen“ (Neumann u. Vollath, 1999). In der Tat wollen Unternehmen durch die Gründung einer Corporate University schneller lernen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse besser und schneller umsetzen (vgl. Töpfer; Schütte, 2000, S.50).

Viele Unternehmen, insbesondere solche, bei denen spezielles, sich ständig ergänzendes und wandelndes Wissen Grundlage der geschäftlichen Tätigkeit ist, haben laut Töpfer Schwierigkeiten, auf dem Arbeitsmarkt die geeigneten Mitarbeiter zu finden, da die Arbeitsuchenden häufig nicht in das Anforderungsprofil der Unternehmen passen (vgl. Töpfer, 1999, S.32). Die Vermittlung einer einheitlichen Firmenphilosophie, verknüpft mit einer Steuerung der Wissensströme ist für jedes große Unternehmen Basis erfolgreicher Arbeit. An dieser Stelle ist eine Corporate University quasi ein Supernetzwerk innerhalb des Unternehmens – sofern und so weit es ihr gelingt, wirklich alle Konzernteile unter ihrem Dach zu integrieren (vgl. Gottwald, 2000, S.50).

Vorrangiges Ziel ist der interne und internationale Wissens- und Informationstransfer im Unternehmen, die gezielte Managemententwicklung und die Qualifikation von Nachwuchskräften aus den eigenen Reihen. Darüber hinaus dienen Corporate Universities primär der Förderung einer einheitlichen Unternehmensstrategie, der Vermittlung einer konsequenten Unternehmenskultur sowie der Unterstützung von innovativen Veränderungsprozessen (vgl. Töpfer; Schütte, 2000, S.52). Der Ursprungs- und Kerngedanke zur Gründung einer Firmenuniversität, die Persönlichkeitsentwicklung der Führungskräfte stärker mit der Unternehmensentwicklung zu verzahnen und den Innovations- und Wissenstransfer zu fördern, stellt eine imaginäre Klammer dar, die alle Einrichtungen dieser Art umschließt (vgl. Schwertfeger, 1998, S.169).

Die curricularen Quellen der Corporate Universities sind vielfältig. Neben langfristig angelegten Kooperationen mit staatlichen Hochschulen oder privaten Business Schools existiert auch das Modell des sogenannten „Cherry Picking“, wobei Leistungen in Bausteinen auf dem internationalen Bildungsmarkt angekauft werden (vgl. a.a.O., S.172).

Der Typ von Corporate University, der auf eigene Infrastruktur verzichtet, nur virtuell existiert und aus Kostengründen nur einen kleinen Verwaltungstab „inhouse“ unterhält, bezieht aus pädagogisch-strategischen Gründen das sogenannte E-Learning in das Angebot ein. Inzwischen gibt es keine reinen Campus-Universitäten und keine ausschließlich virtuell arbeitende Firmenuniversitäten mehr, sondern Mischformen jeder Art. Die Vermittlung von Zielen kombiniert mit der Unternehmenskultur steht jedoch stets im Mittelpunkt (vgl. Renkes, 1999, S.1).

Grundsätzlich gilt für Corporate Universities, dass sich die Arbeit an konkreten Geschäftsvorfällen und vom Vorstand forcierten Projekten orientiert, wobei eine zeitnahe Lösung von Problemen und ein konkret messbarer Wertbeitrag erwartet wird. Alle Aktivitäten und Initiativen der Management- und Organisationsentwicklung im Sinne einer Fortentwicklung des Intellectual Capital zu einem schlüssigen Personalentwicklungskonzept werden zusammengefasst (vgl. Schwertfeger, 1998, S.169). Die Teilnehmerstruktur an Corporate Universities kann aufgrund der privaten Eignerschaft und fehlender objektiver Vergleichsmaßstäbe nicht überprüft werden und ist somit in das Belieben der Betreiber gestellt ist.

Die Stärken und Schwächen des Modells „Corporate University“ lassen sich aufgrund der Heterogenität bestehender Einrichtungen nicht präzise ermitteln, zeigen sich jedoch in der Praxis. Das entscheidende Argument von Unternehmensvorständen zugunsten der Gründung einer firmeneigenen Universität ist die damit verbundene Möglichkeit, Weiterbildung dahingehend einzusetzen, Veränderungen zu implementieren und zu diskutieren. Wenn dabei die Persönlichkeitsentwicklung der Führungskräfte stärker mit der Unternehmensentwicklung verzahnt sowie der Innovations- und Wissenstransfer gefördert werden kann, hat die Corporate University gegenüber einer staatlichen Hochschule aus der Sicht großer Teile der Wirtschaft – insbesondere der global agierenden Konzerne - Wettbewerbsvorteile, die den hohen Kostenaufwand rechtfertigen.

In der über die reine Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehenden Atmosphäre des verknüpfenden Lernens wird der entscheidende Vorteil von Corporate Universities gegenüber vergleichbaren Bildungseinrichtungen gesehen. Sie können der Lernort sein, der auf der Suche nach Personal für eine gewandelte Bildungswelt die ideale Plattform bietet. „The search for merely ‘trainable’ employees is being superseded in the late

twentieth century by the search for the 'educatable' employee, in management and the factory, alike" (Wiggenhorn, 1993, S.151).

Aus der Sicht der Personalwirtschaft wird besonders hervorgehoben, dass Absolventen eigener Bildungseinrichtungen bereits in die Interna des Unternehmens eingearbeitet sind, die Firmenphilosophie kennen und daher keine Einarbeitungszeit benötigen. Für das Management besteht darüber hinaus der Vorteil, eigene Mitarbeiter besser beurteilen zu können, als jene, die über externe Universitäten oder Business Schools zum Unternehmen stoßen (vgl. Kaltwasser, 1999, S.47). Auch für den Studierenden ist die Entscheidung für ein Studium an einer Corporate University sicher ein Argument für die zeitlich und finanziell bestmögliche Investition in das eigene Humankapital und den bestmöglichen Return on Investment. Hier wird die Garantie dafür gegeben, dass der Studierende lernt, unter didaktischen Gesichtspunkten theoretisches Wissen in praxisbezogene Projekte umzusetzen. So wird das Curriculum zu einem Marktplatz des Wissensaustauschs von Theorie und Praxis (vgl. Preißing, 2000, S.40 ff.).

Corporate Universities könnten dazu beitragen, Die Personalentwicklungs-Aktivitäten zu integrieren, für weltweite Kompetenzverteilung zu sorgen und dadurch die Voraussetzungen für den Wissenstransfer zwischen den einzelnen Individuen im Unternehmen schaffen (vgl. Gust, 2003, S.24). Ein Grund für die wachsende Verlagerung des Lernens vom traditionellen Bildungssystem in unternehmenseigene Institutionen ist die in den letzten Jahren in vielen Unternehmen vollzogenen Modifikation der Personalentwicklungs-Planung, die die Themen Lernen und Wissensmanagement zu Bereichen strategischer Bedeutung erklärt. Dies gilt vor allem für wissensintensive Branchen, wie etwa High-Tech oder Consulting, in zunehmendem Ausmaß aber auch für alle anderen Unternehmen (vgl. Deiser, 1998, S.38).

Viele Weiterbildungsverantwortliche genießen ihren inhaltlichen Einfluss auf die Projekte der eigenen Corporate University. Nicht fremdbestimmte Curricula und Lehrbuchwissen bestimmen den Ablauf des Unterrichts, sondern Fallstudien direkt von den Schreibtischen der Manager. In weltweit operierenden Unternehmen übernimmt die Firmenuniversität die Rolle des Trägers und Vermittlers von Gemeinschaftsgeist. In dezentral organisierten Konzernen kann durch das Zusammentreffen von Führungskräften unterschiedlicher Herkunft gelernt werden, als Vertreter einer einheitlichen Unternehmensphilosophie aufzutreten (vgl. Gloger, 1999). Durch die Zusammensetzung der Kursteilnehmer aus Mitarbeitern verschiedener Unternehmensbereiche und Weltmarktteile wird der Wissenstransfer innerhalb des Unternehmens verstärkt (vgl. Töpfer; Schütte, 2000, S.50).

Ein Vorteil der Ausbildung in einer Corporate University besteht in der berufs begleitenden Organisationsform. Der Studierende muss seine Karriere nicht unterbrechen bzw. deren positive Entwicklung riskieren. Das ist zwar

auch auf konventionelle Weise, beispielsweise durch ein Studium an einer Fernhochschule zu erreichen, die Bedingungen der temporären Freistellung vom Arbeitsplatz sind jedoch in einer firmeneigenen Hochschule ungleich besser zu organisieren (vgl. Kaltwasser, 1999, S.47). „Anders als in traditionellen Hochschulen verlässt das Lernen den Schonraum Seminar und wird im Sinne eines Learning-by-Earning zu einem integrierten Bestandteil unternehmerischen Handelns und somit zu einem wesentlichen Kernelement von Wertschöpfungsprozessen“ (Töpfer; Schütte, 2000, S.50).

Ein weiterer Vorteil der Einrichtung von Corporate Universities wird - ungeachtet aller inhaltlichen Unterschiede zu staatlichen Universitäten – in der Tatsache gesehen, dass Unternehmen sich der Verantwortung stellen, die Humankapitalbildung zu fördern. Das ist in jedem Fall besser, als den Staat auf seine Pflichten im Bildungswesen hinzuweisen und selbst keinen Beitrag zu leisten. Letztlich wird hier auch eine volkswirtschaftliche Leistung erbracht, die staatliche Bildungsetats entlastet.

Neben positiven Bewertungen der Institution Corporate University gibt es auch kritische und warnende Stimmen. Ob eine Corporate University ein konventionelles Trainingsinstitut ohne konkrete Verbindung zum Geschäft bleibt oder – ausgestattet mit einem entsprechenden Lerndesign – zu einem Instrument strategischen Handelns wird, hängt nur von der Einsicht und der Gestaltungskraft der Unternehmensleitung ab (vgl. Deiser, 1998, S.49).

Eine Verengung des Begriffs Intellectual Capital auf die einseitige Verbindung von Lernen mit Geschäftsstrategien erfüllt den pädagogischen Anspruch zahlreicher Unternehmen, der auch sogenannte Soft Skills als Ergänzung des Persönlichkeitsprofils impliziert, nicht vollständig. Auf diese Weise glaubt man nicht jene Führungskräfte zu gewinnen, die umsichtig und zukunftsweisend den Weg ihres Unternehmens erfolgreich mitgestalten können. Es scheint den Verantwortlichen eher eine gefährliche und kurzfristig gedachte Bildungsstrategie zu sein, Wissensvermittlung nur auf den aktuellen unternehmensspezifischen Bedarf auszurichten und entsprechende Problemlösungskompetenzen zu trainieren (vgl. Preißing, 2000, S.38).

Vieles, was sich Corporate University nennt, ist nur eine als Modeerscheinung verpackte Weiterbildungseinrichtung mit einem schönen Namen, ohne dass sich substantiell etwas Entscheidendes verändert hätte (vgl. Gloger, 1999, S.22). Zahlreiche Einrichtungen bleiben bisher den Beweis dafür schuldig, dass sie Lernen mit Geschäft und Strategie auf höchstem Niveau verbinden. „Corporate Universities haben heute viele Gesichter. Deshalb ist hier Vorsicht geboten.

Häufig versehen Unternehmen ihre internen oder outgesourcten Trainingsabteilungen lediglich mit dem wohlklingenden Etikett einer ‚Universität‘ oder einer ‚Akademie‘. Die formale Einrichtung einer Corporate University be-

deutet auch noch lange nicht, dass die Funktion von Lernen im Rahmen des Unternehmenskonzepts substanziell neu definiert wird“ (Töpfer, 1999, S.35). Oftmals wird eine akademische Ausbildung suggeriert, in Wahrheit aber nur eine anwendungsorientierte, unternehmensinterne Weiterbildung geboten (vgl. Kaltwasser, 1999; S.47). Daneben sind erhebliche Zweifel an der Unabhängigkeit der Lehrenden opportun. Es ist schwer vorstellbar, dass sie ungewöhnliche oder unbequeme Denkansätze durchsetzen können, die nicht dem sofortigen Nutzen des Unternehmens dienen (vgl. Schwertfeger, 1998, S.172).

Wimmer zieht in seiner, nach Abschluss der zum Ende der neunziger Jahre kulminierenden Gründungswelle, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellten Studie zu Corporate Universities folgendes Fazit: „Unternehmen ergänzen ihren Bereich Personalentwicklung durch eine ‚University‘ oder ‚Academy‘. Inwiefern sich in der deutschen Unternehmenspraxis hinter diesen anspruchsvoll klingenden Begriffen eher auf Hochglanz polierte traditionelle Weiterbildungsabteilungen oder tatsächlich innovative Konzepte verbergen, ließ sich bislang noch schwer absehen“ (Wimmer et al., 2002, S.1).

Zusammenfassung und Überleitung

Das Kapitel enthält den Versuch einer vollständigen Darstellung vorhandener Institutionen des Bildungssystems sowie deren Aufgabengebiete aus der Sicht der Bildungspolitik. Die Beschreibung umfasst Bildungsgänge für alle Jahrgangs- und Leistungsstufen, die von öffentlichen und privaten Institutionen aller Bereiche außerschulischer, schulischer, hochschulbezogener und beruflicher Bildung angeboten werden.

Das Folgekapitel erörtert zunächst den Bildungsbegriff in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff. Anschließend betrachtet es den Einfluss von Bildungsmaßnahmen bei der Entstehung von Humankapital und konzentriert sich dabei auf den Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

8 Bildung und Lernen als Quelle von Humankapital

Wir befinden uns nicht nur auf dem Weg von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft, sondern auch auf dem zu einer Lerngesellschaft. Kennzeichnet ist diese Entwicklung von der zumindest partiellen Verlagerung des Lernens aus der Abgeschlossenheit der Bildungseinrichtungen in die Lebens- und Arbeitswelt. Die Wirtschaftswissenschaften haben in diesem Zusammenhang ein Forschungsfeld entdeckt, das seit langer Zeit schon von den Erziehungswissenschaften erfolgreich bearbeitet wird. Die modernen Humankapitaltheorien haben die Vermutung bestätigt, dass der Erwerb, also der individuelle Zugewinn von Humankapital nur über erweiterte und qualifizierte Lernaktivitäten erreichbar ist. Erfolgreiche Konzepte verlangen ein von Fremdbestimmung befreites sowie von intrinsischer Motivation getragenes, emanzipiertes Lernen.

8.1 Der Mensch als Maßstab des Bildungsbegriffs

Ansatzpunkt individualpädagogischer Orientierung ist allein der Mensch, nicht das Unternehmen. Die „pädagogische Frage“ ist die nach den Bedingungen der Emporbildung der Potenziale des Individuums (vgl. Arnold, 1997, S.22). Das Bemühen, den einzelnen Menschen zum Maßstab pädagogischen Denkens und Handelns zu machen, darf keineswegs als historisch überwundene Position gesehen werden, denn diese Sichtweise stellt bis zum heutigen Tage beispielsweise auch in der Betriebspädagogik den eigentlichen Fokus des pädagogischen Nachdenkens über die zeitgemäßen Formen eines auch Bildung ermöglichenden betriebsbezogenen Lernens dar (vgl. a.a.O., S.23). Bildung bedeutet hier – wie oben thematisiert – mehr als Ausbildung, mehr als Qualifikation.

Arnold selbst erweitert und modifiziert den Bildungsbegriff an anderer Stelle. Auch der Begriff Weiterbildung, der bereits das für die aktuelle Wissensgesellschaft zugrundeliegende Prinzip des kontinuierlichen Fortsetzungslernens besser zum Ausdruck bringt, ist in zu starkem Maße auf den institutionalisierten Erwerb von Qualifikationen durch lernende Individuen eingeschränkt und muss damit als unvollkommen gewertet werden (vgl. Arnold, 1998, S.210).

Da es heute nicht mehr alternativ um Bildung oder Wissensvermittlung, sondern zunehmend um einen umfassenden auch Problemlösungs- und Orientierungswissen enthaltenden Kompetenzerwerb geht, bei dem nicht nur in institutionellen Kontexten, sondern auch am Arbeitsplatz oder schlicht autodidaktisch gelernt wird, beschreibt der Begriff Kompetenzent-

wicklung die von Begrenzungen befreite Weiterbildung umfassend (vgl. Heyse; Erpenbeck, 1997, S.31).

Die damit verbundene Entgrenzung der Weiterbildung zwingt dazu, Formen und Dimensionen des Erwachsenenlernens, die bislang institutionsfixiert häufig nicht ausreichend wahrgenommen oder sogar ausgeblendet wurden, aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Wenn Weiterbildung an völlig unterschiedlichen Lernorten stattfindet, wenn sie nicht mehr auf bestimmte Zuständigkeiten begrenzt wird, sondern sich zu einem Entwicklungselement, sowohl des gesellschaftlichen Wandels, als auch der individuellen Identitäts- und Biographiearbeit verändert, erfordert dieses eine neue Begründung von Weiterbildung jenseits bisheriger Diktion (vgl. Arnold, 1998, S.211).

Aus dieser Sicht stellt der wirtschaftliche Wandel und die Steigerung der Entwicklungsgeschwindigkeit im Bereich der neuen Technologien die berufliche Weiterbildung vor eine qualitative Herausforderung. Wenngleich der Bezug des Konzepts der Schlüsselqualifikationen zum Bildungsbegriff, insbesondere aufgrund der allzu undifferenzierten Transferannahme hinsichtlich der Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit, ungeklärt bleibt, gewinnt dieses Konzept gegenüber der Vermittlung von Spezialkenntnissen „auf Vorrat“ an Bedeutung (vgl. Arnold, 1997, S.130).

In der beruflichen Weiterbildung ist für die Vermittlung von breit verwertbaren Schlüsselqualifikationen eine Didaktik erforderlich, die mit geeigneten lernzentrierten Methoden die Lernenden in einem umfassenden, auch außerberuflichen Sinne qualifiziert und neben der Fachkompetenz auch die Sozial- und Methodenkompetenz fördert (vgl. a.a.O., S.146).

8.1.1 Humankapitalentwicklung: Vom Belehren zum Lernen

Die Diskussion um den Produktionsfaktor Humankapital konzentriert sich zusehends auf die Frage nach der Bedeutung von Wissen, Kreativität und Kompetenz in der sich entwickelnden Wissensgesellschaft und erwartet von den Vertretern der Pädagogik und denen der Bildungspolitik Antworten und Konzepte (vgl. Rust, 1999, S.32).

In einer sogenannten Wissensgesellschaft sickern Lerninhalte in alle Lebenswelten und Alltagspraktiken ein, so dass immer mehr Arbeitsplätze sich zu Lernräumen entwickeln. Lernkulturen der Postmoderne erfordern ein höheres Maß an reflexiven Kompetenzen, was die Fähigkeit impliziert, mit der Informationsflut und dem wachsenden Nichtwissen in einer wis-

sensgeprägten Wirtschaft und Gesellschaft umzugehen (vgl. Siebert, 2001/1, S.207).

Lernen wird begriffen als eine Vielfalt formaler und informeller Aktivitäten, wobei eine Akzentverschiebung von der vermittelnden Lehre zu einer ermöglichenden Lernberatung festgestellt werden muss. In den USA kursiert das Motto „more learning – less teaching“ und die OECD propagierte die Wende „from education to learning“ (vgl. OECD 1996/2, S.37). Die Mitwirkungsbereitschaft des Lernenden gepaart mit wirklicher Freiwilligkeit und Selbstverantwortung sind Teil dieser Wandlungen der Lernkultur (vgl. Siebert, 2001/1, S.20). Wenn das Lernen durch den Verlust räumlicher und zeitlicher Limitation Unabhängigkeit von institutioneller Begleitung erlangt, wird es zu einem Prozess, durch den der Mensch im Laufe der Zeit seine Fähigkeiten steigert, wenn es ihm wirklich wichtig ist, was er tut. Dieser Prozess muss sich allerdings im realen Kontext bewegen (vgl. Senge, 1996, S.502).

Die Gesellschaft, wenn sie denn eine Lerngesellschaft sein will, benötigt nicht unbedingt den Bestand traditioneller, seminaristisch geprägter Bildungskultur unter Mitwirkung korrespondierender Institutionen, sondern sie benötigt neue Lernkulturen, in denen variantenreiche Formen des selbstgesteuerten Lernens unterstützt werden (vgl. Siebert, 2001/1, S.21). Aus konstruktivistischer Sicht betrachtet, sieht Siebert eine Verschiebung der Akzente von einer „Instruktion“ zu einer Begleitung der Konstruktionen der Lernenden. Die Metakognition, also die Beobachtung und Evaluation des eigenen Lernens, fördert dabei ein selbstgesteuertes, nachhaltiges Lernen (vgl. Siebert, 2003, S.223).

Bildungsökonomische Untersuchungen haben die Effizienz und Effektivität vieler seminaristischer Bildungsangebote in Frage gestellt oder zumindest relativiert und finanzielle Überlegungen forcierten die Suche nach Alternativen zu einem weiteren kostspieligen Ausbau öffentlicher und betrieblicher Weiterbildung (vgl. Siebert, 2000, S.50). Enttäuschte Erwartungen, die mit der Weiterbildung verbunden wurden, belegt durch die ausbleibende Entlastung der Arbeitslosenstatistik, leiteten einen Trend der „Entgrenzung des Lernens“ und der Aufwertung des selbstgesteuerten, entschulten Lernens ein. Die daraufhin einsetzende Verlagerung von Teilen der Weiterbildung an den Arbeitsplatz oder in die Freizeit wird gestützt durch Theorien der Selbstorganisation und Individualisierung (vgl. a.a.O., S.50). Insgesamt verliert dadurch die traditionelle „Belehrungsdidaktik“ an Bedeutung zugunsten einer „Ermöglichungsdidaktik“, die Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung ermöglicht und seminaristische Veranstaltungen obsolet erscheinen lässt (vgl. Arnold, 1993, S.53).

8.1.2 Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens

Der bemerkenswert schnelle Eingang des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens in den bildungspolitischen Diskurs wird von warnenden Stimmen begleitet, die auf die Gefahr der Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff hinweisen (vgl. a.a.O., S.22). Nur eine Einbindung des selbstgesteuerten Lernens in die klassischen Lernstrukturen und die angemessene Korrespondenz von Eigen- und Fremdverantwortung sowie ein weitreichender Einstellungswandel von Lehrenden und Lernenden garantieren dem Konzept eine erfolgreiche Zukunft (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 14/3127, S.9607).

Selbstgesteuertes Lernen ist nicht per se erfolgreicher als angeleitetes Lernen und es ist auch kein exakter, operationalisierbarer Begriff, sondern eine Metapher, die Interpretationsvarianten zulässt, Interpretationsfantasie freisetzt und soziale Kontexte erfordert, auch im Bereich der Ökonomie (vgl. Siebert, 2001/1, S.27). Das Lerngeschehen in Organisationen, das in keinem Fall von isolierten Handlungen der einzelnen Individuen geprägt sein darf, läuft auch bei höherem Anteil selbstgesteuerten Lernens nicht Gefahr, die positiven Effekte des Lernens in einer sozialen Lebenswelt zu riskieren, denn auch dieses Lernkonzept beschreibt kein isoliertes Lernen, sondern eines, was auf Konsenserlebnisse, wie auf Differenzerfahrungen, auf Orientierungshilfen durch die Umgebung mit Bestätigungen und Einwendungen angewiesen ist (vgl. a.a.O., S.41).

Wenn Lernen mehr sein soll als das Abrufen von Fakten, Prinzipien oder konkreten Abläufen, stattdessen Begriffe wie Kreativität, Problemlösung, Analyse und Beurteilung in den Vordergrund treten, dann benötigen die Lernenden zwischenmenschliche Kommunikation, die Möglichkeit zu fragen, zu hinterfragen und zu diskutieren. Lernen gerät zu einer sozialen Aktivität (vgl. Bates, 1998, S.143). Der berufliche Wettbewerb in arbeitsteiligen und hochmotivierten Mitarbeiterteams erfordert einen permanenten von Kreativität getragenen Lernprozess. Die Verbindung von konkurrierenden individuellen Zielen und kollektiven Erkenntnissen bildet den Rahmen für ein Phänomen, das man Lernen lernen nennen kann (vgl. Merk, 1997, S.2).

Die Bereitschaft, interaktiv im Arbeitsprozess Neues zu lernen, muss in jedem Fall vom Individuum ausgehen. Da das Lernen Erwachsener vor allem Anschlusslernen ist, muss das neue Wissen kognitiv anschlussfähig und emotional zumutbar sein (vgl. Siebert, 2003, S.223). Der Wegfall permanenter Belehrung von höheren Hierarchieebenen des Unternehmens eröffnet eine neue Gestaltungsfreiheit für Lernen am Arbeitsplatz. Koordinations-, Dispositions- und Innovationsfähigkeit lassen sich letztlich nicht anordnen, nicht bürokratisch kontrollierend erzwingen, sondern können nur

durch motivierte, qualifizierte und eigenverantwortliche Mitarbeiter erworben werden (vgl. Schlaffke, 1999, S.477).

Der Antrieb zu einer Qualifizierung potentieller Mitarbeiter in stark flexibilisierten Arbeitsmärkten entwickelt sich primär aus der Nachfrage der Wirtschaft nach qualifiziertem Humankapital. Darauf mit zeitgemäßen Anstrengungen zu reagieren, ist unter anderem Aufgabe pädagogischer Konzepte. Eines dieser Konzepte, das die Pädagogik in die „neue Zeit“ einbringt, ist das des Lernens der Lernfähigkeit.

„Lernfähigkeit ist nicht nur eine kognitive Qualifikation, sondern auch eine ethische Haltung. Autoritäre Systeme und dogmatische Menschen sind meist lernresistent. Lernfähigkeit beinhaltet eine Offenheit gegenüber der Welt, eine Neugier für Fremdes, ein Interesse an Andersdenkenden, aber auch die Bereitschaft, den eigenen Erkenntnisstand als vorläufig und revidierbar zu bewerten.

Lernfähigkeit ist ein Merkmal demokratischer Systeme und schließt die Suche nach human-, sozial- und umweltverträglichen Problemlösungen ein. Lernfähigkeit akzeptiert das ‚Recht auf Irrtum‘, den Verzicht auf endgültige Wahrheiten, die Konstruktivität und Relativität unserer Wirklichkeit“ (Siebert, 1999, S.33).

8.2 Konfliktpotenzial zwischen Bildung und Ausbildung

Die Verpflichtung der Pädagogik, die wirtschaftlichen Prozesse permanent einer eher am Wohl des Individuums orientierten Prüfung zu unterziehen, entbindet sie jedoch nicht von ihrer ebenfalls bestehenden Verpflichtung, jedem Menschen optimale Unterstützung in der persönlichen beruflichen Kompetenzentwicklung zu gewähren. Es ist daher die Aufgabe der Pädagogik, kritisches Bewusstsein zu erzeugen, ohne die Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen, technologischen und wirtschaftlichen Modernisierungsprozess zu verhindern (vgl. Rust, 1999, S.74).

Wesentliche Voraussetzungen zum Abbau des bestehenden konzeptionellen Defizits in der Betrieblichen Weiterbildung sind für Arnold neben der Überwindung der einseitig ausgeprägten ökonomischen Interessen vor allem ein Bildungs- und Lernverständnis, das ein erwachsenengemäßes, selbstgesteuertes und auch handlungsorientiertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung ermöglicht (vgl. Arnold, 1997, S.158). Gerade in turbulenten Umwelten sowie komplexen weltwirtschaftlichen Konstellationen, die sich durch große Unsicherheit und Wettbewerbsintensität sowie rapiden technologischen Wandel auszeichnen, sind traditionelle, auf Bürokratisie-

rung, Hierarchisierung und Kontrolle setzende Managementstrategien in der Wirtschaft auf dem Rückzug begriffen. Manager sind stattdessen als Anreger und Katalysator gefordert, ausgestattet mit der Bereitschaft, Elemente geisteswissenschaftlicher Prägung zu adaptieren. Die Vorstellungen vieler Pädagogen sind hingegen immer noch von Vorsicht und häufig auch von Skepsis hinsichtlich einer Konvergenz in der betrieblichen Bildung gezeichnet (vgl. Kappelhoff, 2002, S.6).

Da Weiterbildung in Unternehmen aus wirtschaftlichen Erwägungen auf die Verwendbarkeit hin geplant und durchgeführt wird, sehen Pädagogen Defizite in der humanzentrierten Bildung. Sie glauben – wie Bolder meint - sich der permanenten suggestiven Missbrauchsunterstellung ausgesetzt, Themen in Weiterbildungsveranstaltungen zu favorisieren, die ökonomischer Überprüfung nicht standhalten (vgl. Bolder, 2000, S.13).

Nach Dieckmann vollzieht sich die Bildungsdiskussion in Deutschland zunehmend nur noch in ökonomischen Kategorien. Kompetenz und Schlüsselqualifikationen sind für ihn neue Begriffe, die in strategischer Absicht gewählt wurden, um einen Prozess zu unterstützen, der die Übernahme öffentlicher Aufgaben allgemeiner und politischer Bildung durch private Unternehmen und ihre Verbände fördert und damit die totale Ökonomisierung der Bildung voranbringt (vgl. Dieckmann, 1999, S.83).

Die damit verbundene bedenkenlose Gleichsetzung von Bildung und Ausbildung impliziert für Reetz die Gefahr, das pädagogische Grundmotiv zu unterschlagen, demzufolge mit dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten über das diesbezügliche Verfügenkönnen hinaus noch etwas zusätzliches bewirkt wird, das als Zuwachs an Kräften, als Verstärkung von Haltungen und Gesinnungen oder als Persönlichkeitsentwicklung zu beschreiben ist (vgl. Reetz, 1999, S.42). Dieses pädagogisch-didaktische Grundmotiv, mit der Inszenierung von Lernanlässen mehr und eventuell anderes zu bewirken als den momentanen Output eines Lernerfolgs, nämlich etwas, das dem Begriff der Bildung zugeordnet werden kann, wird in der von Unternehmen beeinflussten und betriebenen Weiterbildung hinsichtlich der Erzielung von Bildungswert nicht ausreichend berücksichtigt, da dort ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt wird, der mit der Skala der Effizienz gemessen werden soll (vgl. a.a.O., S.42).

8.2.1 Qualifikation und Bildung als komplementäre Größen

Das vornehmliche Anliegen der Pädagogik, einen erziehungswissenschaftlichen Zugang zu den Fragen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu markieren und die Position der Pädagogik in diesem Bereich zu stärken,

könnte über das Konzept der Schlüsselqualifikationen und einer damit verbundenen Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildungspraxis erreicht werden (vgl. Bolder, 2000, S.16).

Wenn es gelingt, eine Unternehmenskultur zu kreieren, die berufsübergreifende, langfristig relevante Qualifikationen unter der von allen Seiten anerkannten Überschrift „Verantwortungsbewusstsein“ vermittelt und dabei auch Kriterien wie Mitmenschlichkeit, soziale Verantwortung sowie Verantwortung gegenüber der übernommenen Aufgabe berücksichtigt, dann kann Unternehmenskultur als eine pädagogische Kategorie verstanden werden, aus der sich grundlegende Standardisierungen für eine pädagogisch geprägte betriebliche Weiterbildung ableiten lassen (vgl. Erpenbeck; Heyse, 1996, S.137).

Der genuine pädagogische Ansatz kommt in der Praxis der betrieblichen Bildungsarbeit häufig zu kurz, da die Bildungspraxis in den Unternehmen ihre bevorzugten Begründungen und Konzeptionen aus der humanistischen Psychologie sowie betriebswirtschaftlichen und sozialpsychologischen Ansätzen bezieht (vgl. Arnold, 1991, S.2). Diese Ansätze lassen jedoch die Frage offen, wie das Individuum sich selbst, wie es seine Subjektivität in den betrieblichen Arbeits- und Kooperationsbeziehungen entwickeln und ausformen kann (vgl. a.a.O., S.2).

Das Ziel einer pädagogischen Mitgestaltung der unternehmerischen Realität ist aus der Sicht der Pädagogik sowohl legitim als auch verständlich. Die Entwicklung auf Seiten betriebswirtschaftlich orientierter Manager lässt Hoffnung dahingehend aufkeimen, dass Möglichkeiten der Mitgestaltung eröffnet werden können, beispielsweise bei Themen wie „Unternehmenskultur“ und „Führungskonzepte“, die auch „Raum geben“ für eine umfassende Bildung der Mitarbeiter (vgl. a.a.O., S.18).

Kooperationsformen und Führungsstile sowie Personalentwicklungsansätze, die einer Entfaltung der Persönlichkeit des Individuums und individuellen Mitwirkungsrechten Rechnung tragen, bieten eine geradezu historische Chance für die Auflösung der Dialektik zwischen betrieblicher Bildung und unternehmerischer „Herrschaft“ (vgl. Arnold, 1991, S.18).

Wenn sich an dieser Stelle dogmatische Positionen auf Seiten der Pädagogik behaupten, so muss davon ausgegangen werden, dass die Betriebswirtschaftslehre sich mehr als bereits heute derjenigen Themen annimmt, die eigentlich originär pädagogische Kategorien darstellen. Die derzeitige Konstellation zeigt immer noch eine Pädagogik, die sich in einer Art „natürlichen“ Distanz gegenüber einem gesellschaftlichen Bereich sieht, dessen Hauptmotiv der ökonomische Erfolg und nicht in erster Linie die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung seiner Mitarbeiter ist.

8.2.2 Konvergenz unterschiedlicher Interessen

Sollten sich diejenigen Stimmen aus dem Lager der Pädagogik durchsetzen, die statt eines Beharrens auf pädagogischen Prinzipien eine Annäherung an betriebliche Realitäten bevorzugen, so könnten in den Unternehmen Einflüsse hinsichtlich einer Realisierung pädagogischer Ansprüche wesentlich deutlicher durchgesetzt werden (vgl. Arnold, 1997, S.31).

Die verbreitete Skepsis gegenüber den von der Wirtschaftspraxis geforderten Strategien, Methoden und Instrumenten eines professionellen Bildungsmanagements dokumentiert sehr deutlich die Weigerung der Erziehungswissenschaften, sich auf eine bildungstheoretische Ausdeutung und eine bildungspraktische Unterstützung der betrieblichen Bildungsarbeit einzulassen (vgl. a.a.O., S.2).

Auch im Interesse der Mitarbeiter und zur Sicherung deren individuellen Humankapitals sollte eine Lösung des Interessenskonfliktes zwischen dem Bildungsanspruch auf der einen und ökonomischen Zielvariablen auf der anderen Seite durch ein Ausloten des Konvergenzspielraumes zwischen den Interessen des Unternehmens und denen der Beschäftigten gesucht werden (vgl. Bolder, 2000, S.18).

Es muss die Frage gestellt werden, inwieweit betriebliche Weiterbildung und der Bildungsbegriff in der Tradition der Pädagogik in einem tatsächlich so unüberbrückbaren Widerspruch stehen, oder ob die betriebliche Weiterbildung den Begriff „Bildung“ nicht doch zu Recht trägt (vgl. Schäffner, 1991, S.13). Die seit Beginn der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts auftretenden Tendenzen zur Personal- und Organisationsentwicklung, die bestimmten Ansprüchen des Individuums auf Persönlichkeitsentfaltung entgegenkommen, scheinen eine historische Konstellation zu erzeugen, in der erkennbar wird, dass bei der Erweiterung von Humankapital Qualifikation und Bildung nicht mehr von vornherein als gegensätzliche Ansprüche auftreten, sondern eher als einander bedingende komplementäre Größen (vgl. Reetz, 1999, S.36).

Diese Tendenzen im Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit sind Ausdruck eines generellen Paradigmenwechsels in Bildungstheorie und Bildungspolitik, denn die Entwicklung einer zukunftsorientierten Bildungskonzeption im Hinblick auf den Aufbau von Humankapital erfährt ihre innovativsten Impulse verstärkt aus dem sich dynamisch entwickelnden Bereich der beruflichen Weiterbildung (vgl. Arnold, 1991, S.1). Hier wird der Kern des Entstehungsprozesses von Humankapital deutlich, dessen Quelle in der Koinzidenz von Qualifikation und Bildung zu erkennen ist.

„Um diese Entwicklung zu unterstützen, ist eine betriebliche Weiterbildung erforderlich, die – entsprechend einer humanistischen Weiterbildungskultur – eine umfassende Förderung des Mitarbeiters gewährleistet und damit zu einer weniger hierarchischen Unternehmenskultur beiträgt, die auf Sinnlegitimation und Diskurs basiert und daher nicht oder nur durch massive Beschneidung eingelebter Freiheitsgrade zurückentwickelt werden kann“ (a.a.O., S.20). Alle Werte einer von Loyalität und ethischen Grundsätzen gekennzeichneten Unternehmenskultur, die vom einzelnen Mitarbeiter verinnerlicht werden können, werden individuell und damit letztlich nachhaltig sozial wirksam (vgl. Erpenbeck; Heyse, 1996, S.46).

8.3 Bedeutungsspektrum der betrieblichen Weiterbildung

Angesichts des großen Veränderungstempos des beruflichen Umfelds ist eine Beschränkung des betrieblichen Lernens auf die Phase einer Erstausbildung heute praktisch ausgeschlossen, da die „Halbwertszeit“ einer Fachausbildung in vielen Berufen heute häufig nur noch etwa fünf Jahre beträgt (vgl. Klein, 1997, S.4). Mit der Diversifizierung von Produktpaletten und Dienstleistungen steigt gleichzeitig die Spezialisierung von Produktionsverfahren und analog dazu die Innovationsgeschwindigkeit von Ingenieurwissen. Dieses zwingt den einzelnen Menschen in der Berufssituation zur permanenten Aneignung von einerseits immer speziellerem Wissen und von andererseits verstärktem disziplinübergreifendem Wissen und Denken (vgl. Lange, 1997, S.3). Es sollte daher sowohl dem Arbeitnehmer als auch der Unternehmensleitung klar sein, dass nur ein permanentes Lernen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung die Beschäftigungsfähigkeit des Mitarbeiters in dem erlernten Umfeld erhalten kann, unabhängig von steigenden Anforderungen aufgrund technologischer Entwicklungsschübe.

Die unterschiedlichen Definitionen des Begriffes „betriebliche Weiterbildung“ beschreiben ein breites Spektrum möglicher Aufgaben und Ziele. Dabei wird deutlich, dass sowohl Verfasser, die eher dem pädagogischen Umfeld zuzuordnen sind, als auch solche, von denen eher eine betriebswirtschaftliche Sicht erwartet wird, in der Lage sind, bei Wahrung ihrer jeweiligen fachlichen Perspektive, sowohl die Position der Mitarbeiter als auch die des Unternehmens zu würdigen. Dennoch werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die im folgenden aufgezeigt werden sollen.

Für Arnold bestehen erwachsenenpädagogische Ansprüche an die betriebliche Weiterbildung als erwachsenenpädagogische Bildungsarbeit, die sich zum einen aus dem sozialstaatlichen Begründungszusammenhang von Weiterbildung und zum anderen aus der Eigenstruktur der Erwachsenenbildung ergeben (vgl. Arnold, 1997, S.157). Die sozialstaatliche Begrün-

dung impliziert hier eine Forderung nach öffentlicher Verantwortung für Weiterbildung als einem integrierten Teil des Bildungswesens, die einen Standard von Weiterbildungsangeboten ausschließt, der sich an zufälligen regionalen, betrieblichen oder personellen Bedingungen orientiert (vgl. a.a.O., S.157). Eine Gliederung in Teilbereiche der betrieblichen Weiterbildung sieht neben eindeutig einem betrieblichen Umfeld zuzuordnenden Tätigkeitsfeldern auch Aufgaben vor, die allgemeinberuflicher bzw. allgemein erwachsenbildnerischer Natur sind. Im Kern wird betriebliche Erwachsenenbildung als Fortbildung, Umschulung und Weiterbildung mit den beiden Unterformen Anpassungsfortbildung und Aufstiegsfortbildung definiert (vgl. a.a.O., S.156).

Während sich also die Weiterbildungsdefinition der Erwachsenenbildung an der Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung orientiert, auch dann, wenn der Betrieb Veranstalter und Finanzier der Maßnahmen ist, verzichtet die betriebliche Weiterbildung auf diesen begrifflichen Integrationsanspruch (vgl. Sauter, 2001, S.42). Unter betrieblicher Weiterbildung werden alle betrieblich veranlassten oder finanzierten Anstrengungen verstanden, die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern. Dieses versteht sich unabhängig davon, ob es sich um organisierte Veranstaltungen oder um Formen arbeitsintegrierten Lernens handelt (vgl. a.a.O., S.42).

Betriebliche Weiterbildung umfasst durch Unternehmen oder aus Unternehmen heraus für deren Mitarbeiter initiierte Lernprozesse, die das Ziel haben, die Mitarbeiter für ihren Arbeitsplatz zu qualifizieren. Dieses gilt sowohl für den Fall der Anpassung an gegenüber dem Stand der Erstausbildung veränderten Anforderungen, als auch für den der Ergänzung von nicht in der Erstausbildung erlernten Fähigkeiten, die inzwischen in dem betreffenden Arbeitsfeld benötigt werden (vgl. Schöffner, 1991, S.18). Allgemeines Ziel der betrieblichen Weiterbildung ist es, dem Unternehmen dasjenige Potenzial an ausgebildeten Arbeitskräften, also an Humankapital, zur Verfügung zu stellen, das zur Erreichung des Unternehmensziels erforderlich ist. Das dazu vermittelte beruflich-fachliche wie überberufliche Wissen kann auch in Konzepte der Organisationsentwicklung eingebunden werden (vgl. Wittwer, 2001, S.45).

Für Merk hat sich die betriebliche Weiterbildung auf die Menschen zu konzentrieren, indem sie vermittelt, wie mit den rasanten Verfallzeiten des Wissens umgegangen werden kann. Für die Weiterbildung ergibt sich eine Vermittlerrolle, die im Sinne einer Kongruenz von praxisorientierten Lehrangeboten auf der einen und den Lernbedürfnissen auf der anderen Seite anzulegen ist (vgl. Merk, 1997, S.12). Die Verknüpfung von Wissen und Können zu Innovationsleistungen wird zum Auslöser einer Revolution des Know-hows, es hebt das bisher gültige Praxiswissen auf und setzt die Lern-

und Leistungspotenziale kreativer Menschen in wachsendes Humankapital um (vgl. a.a.O., S.12).

„Weiterbildung gilt zurecht als wesentlicher Bestandteil moderner unternehmerischer Vorwärtsstrategie und Zukunftsvorsorge“ (Schlaffke, 1999, S.479). Die Wirtschaft setzt dabei auf Vielfalt und Wettbewerb im Weiterbildungsmarkt, was nicht allein Wettbewerb um die bestmögliche Qualifikation der Mitarbeiter bedeutet, sondern auch wesentlich zur Sicherung und Fortentwicklung der individuellen Berufschancen beiträgt und gleichzeitig auf die Innovationsfähigkeit der Unternehmen zurückwirkt (vgl. a.a.O., S.479). Technische, organisatorische und wirtschaftliche Einflussfaktoren, wie Informatisierung, Internationalisierung und Individualisierung haben bereits jetzt drastische Veränderungen der Arbeitswelt erzeugt, die erhebliche Wirkung auf die Bildung von Humankapital im Erwerbsleben haben können (vgl. Doré, 1997, S.239).

Die daraus erwachsenden Herausforderungen an die betriebliche Weiterbildung werden sich zwar grundlegend ändern, der traditionelle Aufgabebereich bleibt jedoch erhalten. Die Einarbeitung von neu eingestellten Arbeitnehmern, die Behebung festgestellter Qualifikationsdefizite und die Anpassungsqualifizierung an unternehmensspezifische Aufgabenstellungen werden von der betrieblichen Weiterbildung übernommen. Der Begriff Weiterbildung wird dabei so verstanden, dass er sowohl formale als auch informale Lernformen umfasst und somit den kompletten Prozess der Bildung von Humankapital in der Arbeitswelt charakterisiert (vgl. a.a.O., S.240).

Eine Definition des Begriffes betriebliche Weiterbildung, die sowohl die individuelle, die betriebliche, als auch die gesamtgesellschaftliche Ebene einschließt, versucht Becker, indem er der betrieblichen Weiterbildung alle zielbezogenen, geplanten und in organisierter Form durchgeführten Maßnahmen der Qualifizierung von Personen oder Gruppen zuordnet, die auf einer Erstausbildung oder auch einer ersten eigenen beruflichen Tätigkeit aufbauen (vgl. Becker, 1999, S.6). Er schließt in diese Begriffsbestimmung sowohl die persönliche, die betriebliche sowie gesellschaftliche Verantwortung und Bedeutung ein, die die betriebliche Weiterbildung für die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit des Individuums, die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens sowie die Erhaltung und Verbesserung des gesellschaftlichen Wohlstands hat (vgl. a.a.O., S.6).

8.3.1 Verantwortung der Unternehmen für betriebliches Lernen

Noch heute unterliegen viele Verantwortliche der beruflichen Entwicklungsarbeit dem Trugschluss, dass es ausreiche, Mitarbeiter zu qualifizieren,

indem das Volumen der Informationen und deren technologischer Transport verbessert werden. Dieses Relikt einer mechanistischen Auffassung von Lernen erzeugt allenfalls Informationsstress, jedoch keinen Lernerfolg (vgl. Decker, 1995, S.43).

Die meisten Unternehmen betrachten die gezielte Förderung der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter in einer Zeit des zunehmenden Wandels zur Wissensgesellschaft als wichtige, gelegentlich sogar als die wichtigste Investition in das Humankapital (vgl. Gaugler; Kadel, 1999, S.660). Entsprechend enthalten strategische Unternehmensgrundsätze regelmäßig valide Aussagen zur Weiterbildung oder Personalentwicklung, wobei beide Begriffe im betrieblichen Umfeld teilweise gleichgesetzt werden, ohne der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Weiterbildung nur eine Komponente eines umfangreicheren Personalentwicklungskonzepts darstellt (vgl. a.a.O., S.660).

Betriebliche Weiterbildung dient im Zusammenspiel mit anderen Aktivitäten dem Erreichen der Unternehmensziele, indem sie dem Unternehmen die qualitativ und quantitativ benötigten Personalressourcen zur Erstellung der Unternehmensleistung bereitstellt. Gleichzeitig sichert sie die berufliche Existenz der Mitarbeiter und vermittelt ein Zugehörigkeitsgefühl sowie die Plattform für eine Identifikation der arbeitenden Menschen mit ihrem Unternehmen, was – wie in den Folgekapiteln noch explizit thematisiert wird – insbesondere für die Entstehung von Intellectual Capital relevant ist (vgl. Becker, 1999, S.7). Somit macht betriebliche Weiterbildung das Spannungsverhältnis zwischen Unternehmens- und Mitarbeiterinteressen fruchtbar für beide (vgl. Schäffner, 1991, S.18).

Im Allgemeinen wird betriebliche Weiterbildung unabhängig von der tatsächlichen Nachfrage durch die Unternehmen selbst, aber auch durch öffentliche und private Träger angeboten. Die Gründe für ein verstärktes Engagement der Unternehmen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung sind vor allem die technische und gesellschaftliche Entwicklung, der eskalierende Prozess der Wissenserneuerung, verbunden mit einem wachsenden Mangel an qualifiziertem Humankapital sowie gestiegener Fluktuation auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Wittwer, 2001, S.45). Die heute im Verbund mit Ernst & Young arbeitende, weltweit agierende Unternehmensberatungsgesellschaft Arthur Andersen betrachtete beispielsweise schon seit ihrer Gründung Investitionen von bis zu zehn Prozent ihres Umsatzes in die betriebliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter als Kernelement der Unternehmensphilosophie (Arthur Andersen, 2002, S.1).

Positiven Beispielen stehen jedoch dem allgemeinen Konjunkturverlauf entsprechende, stagnierende oder rückläufige Umsätze freier Weiterbildungsveranstalter gegenüber. Nach Angaben des Wuppertaler Kreises, dem Bundesverband führender deutscher Weiterbildungseinrichtungen, sinken die Umsätze speziell in dem Bereich der offenen Seminare von

2003 auf 2004 um etwa 8 %, der Sektor firmeninterne Maßnahmen verzeichnet weitgehende Umsatzstabilität, während die Bereiche Beratung und Prozessbegleitung etwa 14 % Zuwächse erzielen können (Wuppertaler Kreis, 2004, S.2). Eine im Jahre 2004 durchgeführte Mitgliederbefragung des Verbandes zur Entwicklung der Weiterbildungsaktivitäten von Führungskräften ergab eine deutliche Steigerung aller auf Personen oder Gruppen innerhalb eines Unternehmens zugeschnittenen Angebote im Bereich des Coaching (vgl. a.a.O., S.4).

Zu den die berufliche Kompetenz betreffenden Eigenschaften treten zunehmend Anforderungen an ein erweitertes Verständnis beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Milbach, 1996, S.129). In diesem Zusammenhang gewinnt insbesondere das Konzept der Schlüsselqualifikation an Bedeutung, welches unter anderem aus diesem Grunde im Verlauf dieser Arbeit näher erörtert wird.

Auch Bergner sieht einen umfassenderen Weiterbildungsbegriff, der mehr beinhaltet als die Veränderung und die Gestaltung der Arbeitsstrukturen und er meint damit Qualifikationen, die bei der Gestaltung von Prozessen hilfreich sind. Aus dieser Sicht umfasst betriebliche Weiterbildung neben den individualqualifikatorischen Aspekten ebenfalls eine Verantwortlichkeit für alle im Unternehmen eingeleiteten kreativen Maßnahmen (vgl. Bergner, 1995, S.81).

Der Bedeutungszuwachs der betrieblichen Weiterbildung manifestiert sich in quantitativer Expansion im Zuge technischer, sozialer und arbeitsorganisatorischer Innovationsprozesse. Die gestiegenen Ansprüche des Unternehmens an die Mitarbeiter gehen einher mit deren individuellen Ansprüchen an den eigenen Arbeitsplatz, sowie deren Streben nach Erhöhung des individuellen Humankapitals (vgl. Milbach, 1996, S.124). Aus der Sicht der Unternehmen zielt die betriebliche Weiterbildung in erster Linie auf die Sicherung geeigneter, ausreichend und rechtzeitig qualifizierter, in ihrem Beruf motiviert und engagiert handelnder Menschen im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens (vgl. Becker, 1999, S.1).

In der Weiterbildungsarbeit der Unternehmen hat inzwischen der Begriff der „Employability“ zentrale Bedeutung gewonnen. Dabei geht es um den Willen und die Kompetenz der Arbeitnehmer, sich selbst derart weiterzuqualifizieren, dass sie den durch die Globalisierung und die Tertiarisierung entstandenen veränderten beruflichen Anforderungsprofilen gerecht werden können (vgl. Schlaffke, 1999, S.478).

Die Beschäftigungsfähigkeit in modernen Betriebsorganisationen setzt eine neue Kultur von Eigenverantwortung voraus. Die Abflachung von Hierarchien und die Verantwortungsverlagerung auf ganzheitlich arbeitende kleine Einheiten verlangen eine Mitarbeiterqualität, die durch Gestaltungskraft,

Eigeninitiative und Handlungswillen gekennzeichnet ist. Die Reaktion der betrieblichen Weiterbildung auf diese Entwicklung kann nur in einer Abkehr von traditionellen Lernveranstaltungen und einer Zuwendung zu einer Kompetenzentwicklung bestehen, die Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter in den Mittelpunkt einer veränderten Lernkultur stellt (vgl. a.a.O., S.479).

Betriebliche Weiterbildung verlagert sich damit zunehmend vom Seminarraum an die Lernorte des unternehmerischen Geschehens, an den Arbeitsplatz, in den Bereich des Managements, überall dorthin, wo neben fachspezifischem Wissen neues Verhalten gelernt werden soll (vgl. Decker, 1995, S.385).

8.3.2 Bereitschaft zur Weiterbildungsbeteiligung

Die Relevanz von Weiterbildung ist angesichts anhaltender technischer Schübe und weltwirtschaftlicher Veränderungen unbestritten, bezogen auf das zu bildende Humankapital sind jedoch Motivation und eine erhöhte Weiterbildungsbereitschaft erforderlich, deren Vorhandensein stark von der Einbeziehung der Mitarbeiterinteressen abhängt (vgl. Bolder, 2000, S.17).

Das individuelle Lerninteresse wird stets Katalysator für Lernbereitschaft sein. Die berufliche Entwicklung durch Lernen im Unternehmen wird maßgeblich mitbestimmt von dem Umfang des dem Lernenden entgegengebrachten Vertrauens (vgl. Decker, 1995, S.43)..

Der Sinn einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung muss in jedem einzelnen Fall neu nachzuvollziehen sein, anderenfalls ist von ihrer Ablehnung auszugehen, denn in jedem Einzelfall erfolgt letztlich eine an den individuellen Relevanzstrukturen ansetzende Kosten-Nutzen-Saldierung der Mitarbeiter im Hinblick auf den Sinn zusätzlicher Anstrengungen (vgl. Bolder, 2000, S.16). Aus der Sicht des Individuums richtet sich die Motivation, berufliche Weiterbildung zu betreiben, zunächst primär auf die Erweiterung des persönlichen Humankapitals, unabhängig davon, ob dieses den Erfordernissen des beschäftigenden Unternehmens entspricht. Der Sinnvorbehalt gilt also sowohl für Unternehmen als auch für deren Mitarbeiter.

Es erscheint in diesem Zusammenhang verständlich, dass Unternehmen ihre Weiterbildung in erster Linie an den betrieblichen Bedürfnissen ausrichten (vgl. Arnold, 1997, S.155). Pädagogen diagnostizieren jedoch verbreitete Defizite im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, die sie häufig auf die dominierenden Unternehmensinteressen zurückführen. Die in der Regel einseitig betriebswirtschaftlich ausgerichtete Begründung betriebli-

cher Weiterbildung als Investition in Humanvermögen, die auch in der Praxis vielfach eher zu einer input-output-kalkulierenden Instruktion Erwachsener führt, als zu deren Bildung, muss als konzeptionelles Defizit gewertet werden (vgl. a.a.O., S.158).

Auch die Aufforderung zum lebenslangen Lernen wird von Individuen zunächst unter dem Vorbehalt der Sinnhaftigkeit betrachtet. Wenn Weiterbildungsaktivitäten nicht unmittelbar mit Belohnungen korrelieren, bedarf es erheblicher pädagogischer Anstrengungen, die Sinnhaftigkeit lebenslänglicher zusätzlicher Mühen mit ungewissem Ertrag zu vermitteln. Herkömmlich-traditionelle Appelle an die Weiterbildungsbereitschaft in den potentiellen Rekrutierungsfeldern wird niemanden dazu bringen, seine Vorbehalte und die persönliche Trägheit zu überwinden und sich seiner „Bürgerpflicht“ permanenter Weiterbildung zu besinnen, sie schließlich zu erfüllen (vgl. a.a.O., S.16).

Sozio-biographische Interviews im Rahmen einer Studie des „Instituts zur Erforschung sozialer Chancen“ zeigen eine deutliche Verweigerungshaltung erheblicher Teile der Erwerbsbevölkerung gegenüber der Verhaltenserwartung nach lebenslangem Lernen bzw. beruflicher Weiterbildung, weil deren subjektive Kosten-Nutzen-Bilanz gegen eine Teilnahme spricht (vgl. ISO, 2004, S.2).

Die Frage nach dem Sinn von Weiterbildungsbeteiligung stellt individuelle Kosten-Nutzen-Erwägungen in den Vordergrund, wobei Kosten im weitesten Sinne als Einsatz an Lebensqualität, weniger als monetärer Aufwand thematisiert werden, während ein Nutzen von als fremdbestimmt erlebter Weiterbildung vor allem für jene Menschen nicht empfunden werden kann, die auf Erfahrungswissen basierendes Lernen im Arbeitsvollzug bevorzugen.

Beschäftigungsnahe Weiterbildung wird von den Teilnehmern der Studie zwar nicht per se in Frage gestellt, formalisierte Weiterbildungsveranstaltungen werden jedoch tendenziell negativ bilanziert, während das Erleben alltäglicher Lernprozesse innerhalb des Erwerbslebens eindeutige Präferenz genießt (vgl. a.a.O., S.1).

Eine im Auftrag des „Bundesinstituts für Berufsbildung“ in Auftrag gegebene Studie zur persönlichen Verantwortung Erwerbstätiger für ihre berufliche Weiterbildung ermittelte für das Jahr 2002 unter 5.058 repräsentativ ausgewählten Personen eine generelle Weiterbildungsbeteiligung von 39 %. Der Nutzen für die persönliche Weiterentwicklung wurde von 77 % der Weiterbildungsteilnehmer als groß eingeschätzt, 19 % äußerten sich indifferent, während 4 % eher keinen Nutzen der Weiterbildung erkannte (vgl. Beicht et al., 2004, S.3).

Als erstes Fazit der Studie wurde konstatiert, dass Erwerbspersonen Bereitschaft zur Weiterbildung zeigen, wenn der Aufwand, der insbesondere in dem mit 133 Stunden pro Teilnehmer und Jahr ermittelten Freizeitverlust gesehen wird, in einem angemessenen Verhältnis zum erzielbaren Nutzen steht, den die Teilnehmer bei möglicher Mehrfachnennung an der Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit (67 %), der erleichterten Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen (67 %), besseren Aufstiegschancen (31 %) und besseren Verdienstmöglichkeiten (28 %) festmachten (vgl. a.a.O., S.4).

Folgende Tabelle verdeutlicht, dass Weiterbildungsteilnahme abhängig ist von der Motivationslage potenzieller Teilnehmer, wobei diese ihre Entscheidung unter Berücksichtigung von Kriterien treffen, die individuellen Aufwand und Ertrag bestimmen. Die Bedeutung einzelner Parameter in der Einschätzung der Teilnehmer wird dabei deutlich. Die Fragestellung hieß: Welche Parameter sind entscheidungsrelevant. Mehrfachnennungen waren möglich:

Aufwand	
Finanzielle Beteiligung an den Kosten	24%
Freizeitverlust	83 %
Ertrag	
Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit	67 %
Anpassung an neue Tätigkeiten	67 %
Verbesserung der Aufstiegschancen	31 %
Bessere Verdienstmöglichkeiten	28 %

Quelle: Beicht et al., 2004, S. 3 ff

Der Bericht zur Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ermittelte für das Jahr 2003 eine Weiterbildungsbeteiligung von 43 % der 19 – 64-jährigen Bundesbürger. Gleichzeitig vertraten jedoch 90 % dieser Population die Ansicht, dass jeder Bürger zu permanenter Weiterbildung und lebenslangem Lernen bereit sein sollte (vgl. BMBF, 2003/3, S.168). Die Verfasser des Berichts machen deutlich, dass die Weiterbildungsbereitschaft mit dem Bildungs- und Ausbildungsniveau steigt. Während sie bei Personen mit niedriger schulischer und beruflicher Bildung bei 20 % liegt, wurde für die Gruppe der Hochqualifizierten ein Wert von 63 % ermittelt (vgl. a.a.O., S. 182).

Wenn heute auch betriebswirtschaftlich orientierte Personalentwickler von der Weiterbildung als einer vorrangigen Strategie des Human-Resource-

Development sprechen, so zeugt dieses auf den ersten Blick davon, dass das Anliegen „Lebenslanges Lernen“ gesellschaftliche Akzeptanz gefunden hat (vgl. Arnold, 1998, S.208).

Arnold weist allerdings deutlich darauf hin, dass Weiterbildung in erster Linie als individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Fortschrittsmetapher und weniger als Bildungsmetapher genutzt wird. Er verbindet damit sein Anliegen, Erwachsenenbildung zu einem Leitbild für den Wandel zu einer Weiterbildungsgesellschaft werden zu lassen, die dann nicht ausschließlich der funktionalen Anpassung an den Arbeitsmarkt dienen darf, sondern möglichst allen Erwachsenen kontinuierlich Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer kritischen Urteilsfähigkeit und ihrer Potenziale zur selbstbestimmten Lebensführung eröffnen sollte (vgl. a.a.O., S.209).

8.4 Betriebliche Weiterbildung unter Rentabilitäts Gesichtspunkten

Die pädagogische Erfolgskontrolle, früher in Form der sogenannten „Manöverkritik“, später als Lernevaluation durchgeführt, bereitet weitaus weniger Schwierigkeiten als die ökonomische Kontrolle. Weiterbildung lässt sich, nach der kalkulatorischen Absicht der Kostenrechnung, zwar noch relativ verursachungsgerecht dem betrieblichen Auftraggeber, also der Kostenstelle des Lernortes zuordnen, wesentlich schwieriger ist es jedoch, den Nutzen bzw. den Ertrag für das Humanvermögen sowie dessen Wertzuwachs periodengerecht zu dokumentieren (vgl. Becker, 1999, S.361). Investitionsentscheidungen des Managements in Weiterbildung werden jedoch zunehmend von Rentabilitätsdenken getragen.

Daher setzt die Organisation von betrieblicher Weiterbildung im Unternehmen ein planendes Weiterbildungsmanagement voraus, dass sich an den Entwicklungsmöglichkeiten und den Fähigkeiten der Mitarbeiter zu orientieren hat (vgl. Schlaffke, 1999, S.478). Der pädagogische Prozess des Lehrens und Lernens muss in der betrieblichen Weiterbildung in einen unternehmerischen Zusammenhang gestellt werden und zukünftig genauso gemanagt werden wie andere marktfähige Dienstleistungen auch (vgl. Merk, 1997, S.4).

Wenn in weiten Bereichen der Schlüsseltechnologien die Innovationsrate wesentlich kürzer als die Dauer von Studiengängen ist, muss die betriebliche Weiterbildung, verstanden als professionelles Handeln zur Erreichung einer innovativen und effizienten Dienstleistung, die dem Lehren und Lernen von Erwachsenen dient, zur Strukturveränderung beitragen (vgl. a.a.O., S.1).

Bolder stellt zwar einerseits fest, dass wohl niemand gern Kosten und Mühen aufwendet, die sich nicht sonderlich rentieren, macht Unternehmen jedoch andererseits den Vorwurf, sie hätten sehr präzise Vorstellungen davon, welche Qualifikationen sie benötigen und welche nicht. Die daraus abgeleitete Forderung nach passgenauen Weiterbildungsmaßnahmen ohne Berücksichtigung eher allgemeiner Bildungsziele schließt somit Überschussqualifikationen, die über den unmittelbaren Bedarf am aktuellen Arbeitsplatz im beschäftigenden Unternehmen hinausweisen und eventuell den Bildungsvorstellungen der Mitarbeiter entsprechen, systematisch aus (vgl. Bolder, 2000, S.14).

Lässt sich in größeren Unternehmen noch am ehesten eine zu verantwortende Zielbestimmung, Planung und Kosten-Nutzen-Kalkulation von Weiterbildungsaktivitäten realisieren, so wird dieses um so unmöglicher, wird jede Investition risikoreicher, je kleiner ein Unternehmen ist (vgl. Bolder, 2000, S.16).

Im betrieblichen Einsatzfeld zielt die Weiterbildung auf die Erweiterung der personellen Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter. Um dieses zu erreichen, sind eine Vielzahl planender, durchführender, kontrollierender und werten-der Tätigkeiten wahrzunehmen (vgl. Becker, 1999, S.5). Das gilt sowohl für Klein- und Mittelbetriebe als auch für Großbetriebe mit professioneller Weiterbildungsorganisation. Klein- und Mittelbetriebe haben zwar weder eigene Bildungsabteilungen, noch können sie in den meisten Fällen ihre Mitarbeiter über längere Zeit für Weiterbildungsmaßnahmen freistellen, bezogen auf das Stundenvolumen je Mitarbeiter schneiden sie jedoch statistisch betrachtet besser ab, als die Großunternehmen (vgl. Schläffke, 1999, S.479).

In den Großunternehmen spüren die Verantwortlichen für die Weiterbildung aufgrund der wachsenden Bedeutung von Investitionen in das Humanvermögen zunehmenden Druck, den wachsenden Aufwand für die Weiterbildung nachvollziehbar zu dokumentieren sowie Kosten und Nutzen zu ermitteln. Das Feststellen und Überwachen der Wirtschaftlichkeit der eingesetzten finanziellen Mittel wird von der Unternehmensleitung erwartet (vgl. Becker, 1999, S.358). Dieses gilt umso mehr, je stärker die Weiterbildungskosten als Personalinvestitionen betrachtet werden.

Nachweise der Effizienz von Investitionen in das Humanvermögen des Unternehmens setzen Weiterbildungsplanung und -controlling voraus. Diese umfassen eine Bildungsbedarfsanalyse, die Zieldefinition, Maßnahmen- und Curriculumplanung, Realisierung und Evaluierung (vgl. Becker, 1999, S.368).

Wird die betriebliche Weiterbildung systematisch betrieben, so schließt sich also an die Bedarfsermittlung und die Realisation von Maßnahmen entweder abschließend oder die erneute Bedarfsermittlung im Sinne eines kyber-

netischen Regelkreises beeinflussend, eine pädagogische und ökonomische Erfolgskontrolle an (vgl. Gaugler; Kadel, 1999, S.664).

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht steht eindeutig der ökonomisch messbare Nutzen von Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung im Zentrum des Interesses. Die Diskussion um den Wertschöpfungsbeitrag der betrieblichen Bildung wird von dem am Output interessierten betriebswirtschaftlichen Modell bestimmt. Im Mittelpunkt der nutzenbezogenen betrieblichen Bildung stehen die Stärkung der Kunden- und Wettbewerbsorientierung, die Beschleunigung von Entscheidungen, eine klare Zuordnung von Kompetenz und Verantwortung sowie eine verbesserte Führungskräfteentwicklung (vgl. Götz, 1997, S.29).

Die Beantwortung der Frage nach dem Nutzen betrieblicher Weiterbildung stellt für das durch das Personalmanagement eingesetzte Bildungsmanagement eine wichtige Herausforderung dar, da von den Ergebnissen der Nutzenanalyse die Existenzberechtigung für Art und Umfang der Bildung in dem betreffenden Unternehmen abgeleitet wird (vgl. a.a.O., S.28).

Zur Planung des Angebots an betrieblicher Bildung besteht für das Bildungsmanagement die Verpflichtung, eine Bildungsbedarfsanalyse vorzulegen. Diese Analyse soll unter Einbeziehung der Daten des Bildungsbudgets vorgenommen werden. Das Management erwartet von der betrieblichen Bildungsarbeit, dass sie die Unternehmensziele unterstützt und misst den Nutzen von Bildung ausschließlich an ihrem Beitrag zur Erfolgssicherung des Unternehmens (vgl. a.a.O., S.36).

Pfahler sieht die betriebliche Weiterbildung als entscheidenden Baustein seiner betriebswirtschaftlich orientierten Theorie des Aufbaus von Humankapital. Er stellt den zu erwartenden Humankapitalzuwachsen Kosten gegenüber, die er an der beanspruchten Zeit der Lernenden und der Lehrenden sowie den Kosten für die benutzten Einrichtungen und Materialien festmacht (vgl. Pfahler, 2000, S.47). Gleichzeitig legt er dar, dass eine spezifische, auf den Betrieb bezogene Weiterbildung die Grenzproduktivität nur im ausbildenden Unternehmen erhöht und somit der vermittelte Humankapitalzuwachs von den Mitarbeitern bei Ausscheiden aus dem Unternehmen nicht in andere Unternehmen transferiert werden kann.

Die Bereitschaft, die Weiterbildungskosten zu übernehmen ist daher seitens des Unternehmens groß. Allgemeine betriebliche Weiterbildung, die eher im Interesse des Mitarbeiter liegt und dessen Chancen auf Verwertung in anderen Unternehmen erhöht, kann nicht mit dem Gewinnmaximierungsverhalten in Einklang gebracht werden und wird daher aus Gründen der Kostenersparnis minimiert (vgl. a.a.O., S.48).

Eine betriebswirtschaftliche Betrachtung der betrieblichen Weiterbildung wird auch von Becker nicht nur als sinnvoll erachtet, sondern auch im Hinblick auf die Sicherstellung einer wirtschaftlichen Mittelverwendung als dringend geboten angesehen, zumal die Unternehmen in den Zeiten des Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft hohe Investitionen in das Humankapital ihrer Mitarbeiter vornehmen (vgl. Becker, 1999, S.355).

Ausgehend von der im betriebswirtschaftlichen Schrifttum verbreiteten Definition für Investition als Verwendung von Geldmitteln zur Beschaffung von Sach- und Finanzvermögen, dürfte eigentlich, streng gesehen, nicht von Investitionen in die betriebliche Weiterbildung gesprochen werden. Der bilanzorientierte Investitionsbegriff nach § 266 HGB sieht Personalvermögen nicht als Investitionsgut vor (vgl. Becker, 1999, S.371). Insofern kann buchhalterisch betrachtet nicht in Personalvermögen investiert werden. An dieser Stelle ergibt sich ein bisher ungeklärtes Bewertungsproblem in der betrieblichen Rechnungslegung.

Weiterbildung als Investition zu betrachten und mit den Methoden der Investitionsrechnung den Wert menschlicher Arbeitskraft zu bestimmen, folgt dem Grundgedanken, dass Bildung in den Mitarbeitern einen „Nutzungsvorrat“ anlegt, der sich erst durch Leistungsabgabe in der Zukunft verzehrt und damit nicht den Verbrauchscharakter von Kosten hat, die in der jeweils aktuellen Abrechnungsperiode verbraucht werden (vgl. a.a.O., S.373). Im Zusammenhang mit den in Kapitel 2 beschriebenen Ansätzen für eine Humanvermögensrechnung, die auch Aufwendungen für die Steigerung des Humankapitals als Investitionen in Vermögen verzeichnen würde, könnte die hier offenkundige, jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu klärende Problematik aufgearbeitet werden.

Unternehmen sind somit gezwungen, ihre Personalaufwendungen für Weiterbildung stärker als Personalinvestitionen zu betrachten. Forderungen nach Überwachung von Kosten und Nutzen bleiben zwar auf der Agenda, zunehmend wird jedoch die Würdigung der wachsenden Bedeutung des betrieblichen Humanvermögens in die personalpolitischen Überlegungen einbezogen.

Sicherlich hat das Personalmanagement die Aufgabe, als Funktionsbereich die Bereitschaft der Mitarbeiter zu einer möglichst hohen Leistung im Sinne der Unternehmenszielerfüllung positiv zu beeinflussen und ihren Wertschöpfungsbeitrag nachzuweisen. Dieser kann jedoch nur ermittelt werden, wenn die ökonomischen Nutzen messbar sind. Inwieweit das in den Individuen befindliche und durch betriebliche Weiterbildung geformte Humankapital optimal in das betriebliche Humanvermögen und später in das Intellectual Capital des Unternehmens übergeht, ist mit Rezepten buchhalterischer Erfassung jedoch nicht zu ermitteln.

Die betriebswirtschaftliche Forschung hat bis in die Gegenwart hinein weitgehend einseitig den ökonomischen Aspekt in den Vordergrund ihrer Arbeit gestellt. Zukünftig wird eine dualistische Forschung die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit der kombinierten Lösung ökonomischer und sozialer Ziele gemeinsam beschäftigen müssen, um Einflüsse der betrieblichen Weiterbildung auf das Humankapital und dessen von der Bereitwilligkeit der Individuen initiierten Wirkungskräfte auf die betriebliche Wertschöpfung steuernd zu begleiten (vgl. a.a.O., S.359).

8.4.1 Praxis der Weiterbildung im betrieblichen Umfeld

Hinsichtlich der Quantität und der Qualität des betrieblichen Weiterbildungsangebots ist in der unternehmerischen Praxis ein unterschiedliches Maß an Engagement und Investitionsbereitschaft zu beobachten. Merk beschreibt mit seinem „Vierstufen-Modell“ die Angebotsstruktur von betrieblicher Weiterbildung und zeigt die Unterschiede im Anspruchsniveau und im Selbstverständnis der Weiterbildungsverantwortlichen:

- Auf der untersten Stufe findet danach betriebliche Weiterbildung nicht, sporadisch oder unsystematisch statt.
- Nach dem Individual-Modell werden die Aufstiegsinteressen der Mitarbeiter unterstützt bzw. Weiterbildung als individuelle Anerkennung für gute Leistungen zuerkannt.
- Im Defizit-Modell, das immer noch die größte Verbreitung in der Unternehmensrealität hat, wird Weiterbildung dann angeboten, wenn Qualifikationsdefizite nicht mehr verkennbar sind. Die Weiterbildung übernimmt hier eine Reparaturfunktion und führt zu Motivationsproblemen bei den Mitarbeitern, da ein ständiges Hinterherhinken hinter der aktuellen Entwicklung das Lernen eher als Last erscheinen lässt.
- Das Investitions-Modell betrachtet Weiterbildung als Bestandteil einer strategischen Unternehmensführung. Die Herausforderungen an das Humankapital werden dabei durch die Übernahme des Investitionsgedankens in den Bildungsbereich angenommen (vgl. Merk, 1997, S.10 f).

Aufbauend auf bereits während der Ausbildung erworbenen Qualifikationen werden im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, ausgerichtet auf jeweils aktuelle Anforderungsprofile, Kenntnisse, Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen gefestigt, vertieft oder erweitert (vgl. a.a.O., S.4).

Das unternehmerische Verhalten und das Verhalten der Mitarbeiter werden durch die vorgegebenen Unternehmensziele beeinflusst. Betriebliche Weiterbildungsziele sind dabei stets Teil eines geplanten Zielbündels. Im Idealfall entspricht die Intensität der Individualziele der betrieblichen Gesamtzielsetzung. In jedem Falle gilt, dass ein Unternehmen als komplexer Organismus nur dann Erfolg haben wird, wenn es gelingt, die Weiterbildungsziele der Humankapitalträger denen des Unternehmens anzunähern (vgl. Becker, 1999, S.7). Ein Ziel der betrieblichen Weiterbildung wird die Behebung von Qualifikationsdefiziten der Belegschaft bleiben. Der Qualifikationsbedarf eines Unternehmens hängt jedoch von einer Vielzahl von Parametern ab, die durch die Unternehmensziele geprägt werden (vgl. Doré, 1997, S.44).

Ungeachtet der zu erreichenden Unternehmensziele ist das Bildungsgeschehen immer zweckgebunden auf die Erhöhung der vom einzelnen Menschen angestrebten Bildung gerichtet. Daher kann und darf der Bildungszweck in der betrieblichen Weiterbildung nur der Mensch sein. „Seine Wünsche und Bedürfnisse, sein Verlangen nach Integration, nach Wissen und Können, nach personaler Selbstverwirklichung, bestimmen den originären Zweck betrieblicher Weiterbildung“ (Becker, 1999, S.4).

Wenn es gelingt, diese Ziele mit den unternehmerischen Zielen zu verknüpfen, wird die betriebliche Weiterbildung auch Teil des betrieblichen Wertschöpfungsprozesses, denn Investitionen in die Weiterbildung der Humankapitalträger sind Kosten, die sich bei Erfolg der Maßnahmen als Erlösverbesserung darstellen werden (vgl. a.a.O., S.4). Somit werden betriebliche Weiterbildungsaktivitäten immer bedeutender, sowohl für die professionelle Laufbahn des Individuums, als auch für die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen (vgl. Doré, 1997, S.242).

In der unternehmerischen Praxis wird die betriebliche Weiterbildung bis heute häufig nicht sozialwissenschaftlich ausgebildeten Mitarbeitern zugewiesen, die fachliche Qualifizierung einbringen und denen man ein gewisses Talent für die Schulungsarbeit zuspricht (vgl. Schäffner, 1991, S.9). Es haben jedoch in der betrieblichen Weiterbildung Veränderungen stattgefunden, die von Seiten der Unternehmen ein Interesse an erziehungswissenschaftlicher Kompetenz geweckt haben.

Um die Integration von Mitarbeitern in ein Unternehmen und die Identifikation des einzelnen Mitarbeiters mit eben diesem Unternehmen zu erreichen, mussten auch die mit der Weiterbildung Beauftragten zu einer Veränderung des Selbstverständnisses gelangen, das die Entwicklung von der Schulung zur Bildung implizierte (vgl. a.a.O., S.10).

8.4.2 Neue Aufgaben der Betrieblichen Weiterbildung

In der europäischen Bildungslandschaft setzen sich Vorstellungen durch, die beispielsweise fließende Übergänge von der Erstausbildung zur betrieblichen Weiterbildung oder eine Modularisierung des beruflichen Bildungsangebots vorsehen und den Lernenden dabei durch die Einbeziehung des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens in eine stärkere Eigenverantwortung nehmen, was nicht bedeutet, dass die Unternehmen ihrer Weiterbildungsverpflichtung enthoben sind (vgl. Sauter, 2001, S.42).

Die Prozesse der Selbstorganisation von betrieblicher Weiterbildung, die in den Unternehmen zunehmend durch die Delegation von Verantwortung angeregt werden, erfordern von den Weiterbildungsverantwortlichen im Unternehmen ein Umdenken bei Planung, Beratung und Assistenz der Lernenden Mitarbeiter (vgl. Bergner, 1995, S.81). Klassisches Vorgehen im betrieblichen Bildungswesen, dass sich beispielsweise in Form von Kursangeboten präsentiert, sieht sich angesichts neuer Lernkonzepte einer Klientel gegenüber, die selbstbewusst und relativ autonom innerhalb einer am Arbeitsplatz angesiedelten Lerngruppe selbstqualifizierend lernt. Die neue und zusätzliche Aufgabe betrieblicher Weiterbildungsarbeit besteht also darin, Budgets neu zu konzipieren und Unterstützung bei der Selbstorganisation der Lernenden zu organisieren (vgl. a.a.O., S.82).

Die Aufgaben der betrieblichen Weiterbildung werden sich angesichts des Bedeutungsverlustes des industriellen Produktionssektors und des gravierenden Wachstums im Bereich stark wissensbasierter Unternehmen deutlich wandeln. Unter Beibehaltung traditioneller Aktivitätsfelder erwachsen neue Herausforderungen, wie das Verfügbarmachen versteckter Wissensressourcen, die Förderung von Schlüsselqualifikationen sowie die Beratung für Seiteneinsteiger und Wiedereinsteiger. Die Abkehr von tayloristischen Arbeitsstrukturen hin zu einer von Vertrauen getragenen Verlagerung steuernder und planender Tätigkeiten vom Management auf Individuen oder Gruppen in der Produktion erfordert neuartige Qualifikationen in der Arbeitswelt, die entweder in formalen Weiterbildungsmaßnahmen oder „nicht-formal“ durch Einarbeiten oder selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz stattfinden können (vgl. Doré, 1997, S.240).

Eine neue, stark von Elementen selbstgesteuerten Lernens getragene Form betrieblicher Weiterbildung ist durch das heute bereits in vielen Unternehmen eingesetzte E-learning entstanden. Lernstoff, der zuvor traditionell im Seminar vermittelt wurde, kann nun online im Selbststudium erarbeitet werden. Den Gefahren der sozialen Vereinsamung und fehlender gruppendynamischer Prozesse stehen die Vorteile gegenüber, die Ressourcen jederzeit frei einteilen sowie Weiterbildungsmaßnahmen marktorientiert, zeitnah und prozessbezogen durchführen zu können. Daher sind innovati-

ve, aber gleichzeitig auch effiziente Lernkonzepte und –systeme unverzichtbar, die dazu beitragen, einen bestimmten Benutzerkreis bei hoher Informationsverfügbarkeit und –aktualität zu geringen Kosten zu qualifizieren (vgl. Janson, 2003, S.51).

Das Konzept des E-learning ist sicherlich nicht für jede Zielgruppe und jedes betriebliche Umfeld geeignet. Es kann jedoch einen deutlichen Anteil individueller Lerntätigkeit unterstützen. Die Kostenvorteile führen im Idealfall zu einem umfangreicheren Lernprogramm, ohne das entsprechende Weiterbildungsbudget zu sprengen und gleichzeitig kann der individuell Lernende – was gerade bei Klein- und Mittelunternehmen Bedeutung hat – seinen spezifischen Lernbedarf durch selbstarrangierte Lerninhalte erfüllen (vgl. Schindler, 1998, S.78). E-learning wird jedoch selbst unter der Bedingung, dass es eine strategische Funktion in der betrieblichen Weiterbildung übernimmt, auch in Zukunft die klassischen Lernformen nicht substituieren, jedoch sicherlich seinen Platz im Medien- und Methodenmix der betrieblichen Weiterbildung behaupten und ausbauen (vgl. Gust, 2003, S.24).

Neue Aufgaben haben ihren Ursprung in einer durch den demographischen Wandel herbeigeführten, geänderten Beschäftigtenstruktur. Der wachsende Bedarf an Humankapital wird – wie in Kapitel 5 dargelegt - zu einer Ausschöpfung aller vorhandenen Potenziale führen. Stärker als bisher werden Frauen, die nach Erwerbsunterbrechung in das Arbeitsleben zurückkehren, aufgrund des schnell veralternden Wissens spezifische Weiterbildungsbedürfnisse haben und diese mit spezifischen Erwartungen an die Lernkultur der betrieblichen Weiterbildung verbinden (vgl. Doré, 1997, S.241).

Ferner wird die Einarbeitung und Integration von ehemals Arbeitslosen, von Zuwanderern in die Arbeitsmärkte und von älteren Arbeitnehmern, deren Ausbildungsstand nicht mehr den Anforderungen der Gegenwart entspricht, eine eminent wichtige Rolle spielen. Auch die wachsende Kluft zwischen den im Bildungssystem erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen und den Anforderungen in der modernen Arbeits-, Medien- und Gesellschaftswelt kann nur durch ein professionell begleitetes, offenes und individualisiertes Weiterlernen überwunden werden (vgl. Dohmen, 1999/2, S.46).

Betriebliche Weiterbildung beschränkt sich nicht darauf, die Kompetenz der Mitarbeiter hinsichtlich der fachlichen Anforderungen des Unternehmens zu stärken, sie fördert gleichzeitig Human-Ressourcen oder die Potenziale der Individuen in dem Sinne, dass diese Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz entwickeln, die sie zur Selbstregulation, Selbstqualifikation und Selbstbestimmung befähigen (vgl. Schäffner, 1991, S.18).

Humanistische Ansätze der Managementtheorie, die bereits Ende der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts entwickelt wurden, geraten heute wieder stärker in den Focus der Betrachtung. Nach einer Phase der absoluten

Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung, die insbesondere in einem ausschließlich Kosten-Nutzen orientierten Controllingssystem seinen Ausdruck fand, gehen auch die personalwirtschaftlich orientierten Weiterbildungsverantwortlichen heute mehr denn je von einem den Menschen in den Mittelpunkt rückenden Konzept aus, denn nur so werden die vorhandenen Humanpotenziale vollständig für das Unternehmen zu erschließen sein (vgl. a.a.O., S.11).

Zusammenfassung und Überleitung

Dieses Kapitel vertieft die Bedeutung von Bildung als Quelle von Humankapital. Es thematisiert zunächst den Konflikt zwischen Bildung und Ausbildung, um dann die Bereiche der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in den Fokus zu stellen, deren Relevanz sowohl aus der Sicht unternehmerischer Verantwortung als auch unter Rentabilitätsgesichtspunkten belegt wird.

Im Folgekapitel werden diese Gedanken aufgegriffen und es wird nach Konzepten für die berufliche Entwicklung unter pädagogischen Gesichtspunkten geforscht. Dabei geht es insbesondere darum, inwieweit Fähigkeiten zu fördern sind, die über den Qualifikationsbegriff hinausgehen.

9 Lernkonzepte und berufliche Entwicklung

Die Verdopplung des Wissens in sehr kurzen zeitlichen Intervallen muss uns wählerisch machen im Hinblick auf die Auswahl effizienter Lernkonzepte (vgl. Karner, 1996, S.126). Vorrangig ergibt sich hieraus eine individuelle Verpflichtung zu lebenslang andauerndem Lerninteresse.

Lernen als eine zielgerichtete Verhaltensänderung, die traditionell als bewusster und geplanter Vorgang gestaltet ist, hat damit an Bedeutung verloren (vgl. Decker, 1995, S.143). Die Repetition von gespeichertem Wissen war schon seit längerer Zeit zugunsten eines eher handlungsorientierten Lernansatzes in den Hintergrund getreten. Neuere Konzepte sehen das Lernen jedoch noch deutlicher als lebenslangen Vorgang und als Voraussetzung für die Überlebensfähigkeit des Menschen, der aufgrund seiner defizitären Instinktausstattung zur permanenten Anpassung an Umweltveränderungen und zu deren Gestaltung genötigt ist. Somit dient Lernen der Erweiterung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen (vgl. Siebert, 2001/2, S.195).

9.1 Die bildungspolitische Relevanz des Lebenslangen Lernens

Die sprunghafte technologische Entwicklung sowie der Übergang in eine wissensgeprägte Dienstleistungsgesellschaft führen zur Öffnung einer Bildungslandschaft, die bisher durch begrenzte Ausbildungseinheiten mit einem normativen System von Abschlüssen gekennzeichnet war. Heute gilt es bereits als selbstverständlich, dass Ausbildungen am Ende der Grundausbildung, wie beispielsweise nach einem Berufs- oder Hochschulabschluss keineswegs abgeschlossen sind, sondern der rasche Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft ein lebenslanges Lernen notwendig macht (vgl. Dubs, 2000, S.97). In einer sich wandelnden Welt muss ständig neu gelernt werden, denn gespeicherte Kenntnisse und Fähigkeiten werden schnell obsolet. Durch das steigende Tempo des Wirklichkeitswandels reduziert sich die Möglichkeit, Erfahrungen und Erwartungen zu stabilisieren, um sie für spätere Situationen applikabel zu machen (vgl. Hesse, 1997, S.2).

Anachronistische Wissensbestände reduzieren den Wert des Humankapitals eines Individuums und damit dessen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Beispielhaft seien hier nur „EDV-Kenntnisse“ oder „Service-Wissen“ im Hinblick auf die Wartung und Reparatur elektronischer Geräte genannt. Dieses weite Feld erstreckt sich aber auch weit in den Bereich der Aus- und Weiterbildung hinein, denn Tätige in zuletzt genannten und anderen Bereichen haben einen ständigen Weiterbildungsbedarf. Der Antrieb zu einem

nicht abbrechenden Bedürfnis nach Lernaktivität entwickelt sich also aus der Nachfrage der Wirtschaft nach qualifiziertem Personal. Die Aufgabe der Pädagogik unter Mitwirkung aller im Bildungssystem tätigen Institutionen besteht nun darin, darauf mit zeitgemäßen Anstrengungen zu reagieren. Das lebenslange Lernen als Bestandteil des Aus- und Weiterbildungssystems wird zum maßgeblichen Steuerungsmechanismus im regionalen, nationalen und internationalen Konkurrenzkampf (vgl. Rust, 1998, S.7).

Um die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in das Bewusstsein der Menschen zu bringen, reicht es nicht aus, nach Eintritt des Krisenfalls, beispielsweise einer Phase der Arbeitslosigkeit, die Wiederaufnahme von Lerntätigkeit anzuraten, vielmehr sollte schon in der Schulzeit dem Gebot lebenslangen Lernens gefolgt werden. Wenn es in der Grundbildung gelingt, junge Leute zum lebenslangen Lernen zu motivieren und zu befähigen, werden diese später über die Fähigkeit verfügen, auf veränderte Bedingungen angemessen und lernend zu reagieren (vgl. Dubs, 2000, S.98). So kann der Mensch während seines gesamten Lebens durch Lernprozesse seine Bestimmung als Individuum sowie als kollektives Wesen einer Gesellschaft wahrnehmen und entfalten. Er trägt damit gleichzeitig zur Bereicherung seines eigenen Lebens sowie der Sicherung des volkswirtschaftlichen Wachstums bei (vgl. Gerlach, 2000, S.9).

Das Konzept des lebenslangen Lernens wird zwar gegenwärtig stark thematisiert, es kann jedoch nicht als Entdeckung der pädagogischen Gegenwart bezeichnet werden. Zu allen Zeiten hat der Mensch lebenslang gelernt, er hat es nur nicht in zielorientierten und geplanten Zusammenhängen getan. Eine Form alltagsgeprägten Erfahrungslernens hat den Menschen schon seit jeher sowohl im Privat- wie im Berufsbereich begleitet. Die Vielzahl von Veröffentlichungen zeigt, dass es für die Notwendigkeit ständigen Weiterlernens schon immer gute Gründe gegeben hat und dennoch sind einige bemerkenswerte Akzentverschiebungen erkennbar, die einen Perspektivenwechsel von Weiterbildung zu lebenslangem Lernen andeuten (vgl. Siebert, 2001/1, S.19). Lifelong learning betont die biografische Perspektive, die Kontinuität des Lernens von der Kindheit bis ins hohe Alter. Institutionalisierte Bildungsangebote werden damit zwar nicht abgewertet, aber es wird betont, dass Lernen nicht identisch mit Weiterbildungsbeziehung ist (vgl. a.a.O., S.20).

Die aktuelle Forderung nach lebenslangem Lernen geht jedoch weit über das vom Lernenden nicht unbedingt als Lernprozess wahrgenommene Phänomen hinaus. Spätestens seit 1996, dem „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“, in dem auch die für Bildung zuständigen Minister der OECD-Länder „Lifelong Learning for All“ zum Leitziel künftiger Bildungspolitik erklärt haben, ist das lebenslange Lernen weltweit zum bildungspolitischen Begriff geworden, wobei Lernen nicht mehr primär als Reaktion auf Belehrt-Werden, sondern als Antwort auf vielfältige Anforderungen in den

verschiedensten Lebenssituationen und Lernumwelten verstanden wird (vgl. Dohmen, 2001, S.187).

Lebenslanges Lernen bedeutet nicht mehr nur Lernen im Unterricht. Die seminaristische Wissensvermittlung wird ergänzt durch die Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen. Dieses geschieht sowohl in Bildungseinrichtungen, als auch in der Arbeitswelt sowie in sozialen Lebenswelten. Es besteht daher ein Bedarf an Unterstützung individuellen, selbstgesteuerten Lernens (vgl. Siebert, 2003, S.11).

Für die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung berufene Expertenkommission zur Finanzierung des Lebenslangen Lernens umfasst dieses alle formalen, nicht-formalen und informellen Ausprägungen von Lernen über den gesamten Verlauf des Lebens eines Menschen hinweg, ohne Einfluss kollektiver Zwänge (vgl. BMBF, 2004, S.3). In einem solchen Modell geht die Initiative zum Lernen vom Lernenden aus, der sich nach seinen Bedürfnissen institutioneller Ressourcen bedient. „All individuals are encouraged and motivated to learn, in formal education as well as throughout life“ (OECD, 1996/2, S.15).

Es gibt eine weit verbreitete, selbstverständliche Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen. Die Bereitschaft zur Teilnahme an formaler Weiterbildung ist jedoch umso geringer, je „verordneter“ sie erscheint, dagegen steigt sie, wenn die Anschlussfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiografie gewährleistet ist (vgl. BMBF, 2004, S.7). Die Tatsache der beschränkten Nutzung menschlichen Kompetenzpotenzials durch stagnierende oder abbrechende Lernfähigkeit hat individuelle und gesamtwirtschaftliche Humankapitalverluste zur Folge. Konkrete Hintergründe, wie Inhalte, Konzepte und Strategien zur Umsetzung des Lernkonzepts verbleiben häufig in einer verwirrenden Bedeutungsvielfalt von pragmatischer Bildungsexpansion bis hin zu einem idealistischen Bewältigungsinstrumentarium für die Zukunftsprobleme des einundzwanzigsten Jahrhunderts (vgl. Gerlach, 2000, S.9). Dennoch ist Lebenslanges Lernen weit über das Stadium hinaus, als idealistisches, realitätsfernes, künstliches Konstrukt zu gelten oder in die Kategorie modernistisch geprägter Worthülsen pädagogischer Schlagwortkampagnen eingeordnet zu werden. Die weltweite Aufmerksamkeit und Anerkennung hebt es in den Rang eines ernstzunehmenden Bildungskonzepts.

Garantiert wird dieses durch die Sanktionierung des Konzepts sowohl aus der Sicht derer, die eher am Wohl des Individuums orientiert argumentieren als auch aus ökonomisch geprägter Sicht. Die Möglichkeiten, die das lebenslange Lernen für den Einzelnen eröffnet, werden von der OECD folgendermaßen zusammengefasst: „The new idea underpinning ‚lifelong learning for all‘ goes beyond providing a second or third chance for adults and proposes that everyone should be able, motivated and actively encouraged to learn throughout life“ (OECD, 1996/2, S.15). Ökonomische Interes-

sen stehen absolut gleichrangig neben diesen pädagogischen Zielen: „For the economy, there is a positive relationship between educational attainment and economic growth. Lifelong learning strategies promote equity by reducing barriers” (a.a.O., S.16).

Lernen ist damit, wie bereits thematisiert, keine separate Tätigkeit mehr, die vor Beginn des Arbeitslebens in inhaltlich isolierten Klassenzimmern stattfindet, sondern es ist zum Herzen produktiver Tätigkeit am Arbeitsplatz geworden (vgl. Decker, 1995, S143). Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eingesetzte Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens misst dem selbstgesteuerten und informellen Lebenslangen Lernen angesichts der Wandlungstendenzen in der Arbeitswelt und der zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft besondere Bedeutung zu (vgl. BMBF, 2004, S.2).

Auf dem unsicheren und sich rasch wandelnden Terrain einer fachlichen Spezialisierung allein kann heute keine lebenslang ausreichende Berufskompetenz entwickelt werden, daher müssen Menschen wandlungsbereit und wandlungsfähig bleiben (vgl. Arnold, 1998, S.219). Die Initiativen der OECD zum lifelong learning möchten diese Menschen erfassen und begleiten. „Labour Ministers also emphasised the importance of addressing the needs of those whose knowledge and skills are insufficient for full participation in the knowledge-based economy. A particular priority is investment in the human capital of this group” (OECD1996/2, S.8).

Zur Pflege und Erneuerung der vorhandenen Humankapitalbestände und zur Erhaltung der Arbeitsmarktchancen der Humankapitalträger werden kürzere Ausbildungszeiten gefordert um künftig parallel dazu ein Arbeitsleben lang immer wieder neu zu lernen (vgl. Zimmermann, 2001, S.11). Das Wechseln innerhalb des erlernten Berufsfeldes aber auch in ein völlig neues Berufsbild hinein muss dabei ohne Identitätsverlust bewältigt werden können. Dazu gehört das vorsorgende Erlernen der Bereitschaft zur Lösung von vertrauten beruflichen Mustern und berufsbiographischen Bindungen (vgl. Arnold, 1998, S.220).

Die Entscheidung, im Lauf der Zeit veraltete Qualifikationen durch neue zu ersetzen, kann auf selbstbestimmter, freiwilliger Basis oder fremdbestimmt und damit weitgehend erzwungen erfolgen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lernanreize aus vollständig eigenem Antrieb oder solche die auf einer unverbindlichen Empfehlung basieren, größere Motivationsschübe auslösen, als „verordnete“ Maßnahmen (vgl. Zimmermann, 2001, S.13).

Unbestritten ist die Tatsache, dass Lebenslanges Lernen nicht mehr nur in Lehrveranstaltungen und Kursen stattfinden kann. Alle Menschen sollten nicht nur selbstmotiviert, sondern auch selbstgesteuert und selbstreguliert lernen können, wobei das nicht nur eine Frage der persönlichen Arbeits-

und Lerndisziplin ist (vgl. Dubs, 2000, S.97). Dispositive Fähigkeiten des Individuums und Anreizsysteme des Bildungssystems sind hier gleichermaßen in der Pflicht, bisher an eher rezeptives Lernen Gewöhnte an ein eigenverantwortliches Handeln heranzuführen.

Das Konzept der Selbstorganisation des Lernens bedarf einer gewissen Anleitung, die frühzeitig, also bereits im Schulalter erlernt werden sollte, um die Kompetenz für selbstbestimmtes Lebenslanges Lernen zu erwerben (vgl. a.a.O., S.98). Der zusätzliche Erwerb methodischer sowie sozialer Kompetenzen stellt hierfür die stabilere Voraussetzung dar als die antizipierende oder berufsbegleitende Akkumulierung rasch veraltenden fachlichen Spezialwissens (vgl. Arnold, 1998, S.220).

Die Notwendigkeit des Erhalts intellektueller Flexibilität im Hinblick auf sich wandelnde berufliche Anforderungen wird bereits heute von einem großen Anteil der Bevölkerung erkannt. So wissen etwa 75 Prozent der Erwachsenen in Deutschland, dass nicht wahrgenommene Weiterbildung die Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zukünftig stark einschränken wird (vgl. Zimmermann, 2001, S.13). Das Erstreben eines interessanten und lukrativen Arbeitsplatzes übernimmt also die Position des Regulativs hinsichtlich der Bereitschaft, lebenslang zu lernen und das eigene Humankapital wettbewerbsfähig zu erhalten oder zu gestalten. An Bedeutung gewinnen werden zukünftig die mehr reflexiven Fähigkeiten des Einzelnen, Veränderungen in seiner beruflichen und außerberuflichen Entwicklung flexibel und kontinuierlich in neue Entwürfe einer Ich-Identität integrieren zu können (vgl. Arnold, 1998, S.220).

Lebenslanges Lernen symbolisiert in diesem Sinne ein internalisiertes Verständnis von Lernen als einer natürlichen Komponente des menschlichen Lebens, in einer bereichernden und menschliches Potenzial erweiternden Bedeutung (Gerlach, 2000, S.164). „So gesehen ist Lebenslanges Lernen eine Weltanschauung und Bestandteil der Identität. Eine lernende Gesellschaft ist eine offene, tolerante, zukunftsfähige Gesellschaft“ (Siebert, 2001/2, S.197).

9.2 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen

Die über die Allgemeinbildung und die Fachbildung hinausgehenden Qualifikationen sind zumindest bislang nicht Teil des standardisierten Fächerkanons allgemeiner Ausbildungsgänge. Die daraus herleitende Debatte um das Thema Schlüsselqualifikationen wird derzeit in drei theoretischen Kontexten geführt:

- Im Zusammenhang mit arbeitsmarkttheoretischen Überlegungen geht es darum, Qualifikationen zu formulieren, deren Verfügbarkeit es dem Arbeitnehmer ermöglicht, den sich permanent ändernden Arbeitsplatzanforderungen gerecht werden zu können (vgl. Breyde, 1995, S.22).
- Im kompetenztheoretischen Zusammenhang geht es um Fähigkeiten, über die das Individuum verfügen sollte, um konkrete Handlungen wie Denken oder Sprechen jeweils neu situationsgerecht generieren bzw. aktualisieren zu können (vgl. Reetz, 1990, S.2).
- Der dritte zu nennende Kontext, in dem die Debatte um Schlüsselqualifikationen geführt wird, ist der der Bildungstheorie. Hier wird der Versuch unternommen, Schlüsselqualifikationen als Zielgrößen beruflicher Bildung zu formulieren (vgl. Breyde, 1995, S.23). Laut Siebert müssten Schlüsselqualifikationen didaktisierbar sein, um sie in Lernsituationen zu erwerben. Er kennt jedoch bisher keine überzeugenden empirischen Belege für eine nachhaltige Schlüsselqualifizierung durch intentionale Bildungsmaßnahmen (vgl. Siebert, 2003, S. 225).

Angesichts zunehmender Verwertungsprobleme für individuelles Humankapital auf dem Arbeitsmarkt rückte bereits Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts die Frage in den Vordergrund, wie Wissen und Fähigkeiten der Individuen vor Veralterung geschützt und im Blick auf größere Flexibilität und vielseitigere Verwendbarkeit optimiert werden können. Man ging davon aus, dass Schlüsselqualifikationen jene Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, die zur Bewältigung unterschiedlicher auch unbekannter Situationen geeignet seien (vgl. Kaiser, 2001, S.277).

Die durch den langjährigen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, Dieter Mertens, 1974 in den Diskurs eingeführte Kategorie der Schlüsselqualifikationen wendete sich gegen einen rein additiv verwendeten Begriff des Fakten- und Methodenwissens und sah diese Qualifikationen als einen „Schlüssel“ zur schnelleren und reibungsloseren Erschließung von ständig wechselndem Fachwissen. Mertens stellte fest, dass das permanent zu erneuernde Fachwissen und berufliche Fertigkeiten nur einen Teil dessen darstellen, was Erfolg im Berufsleben möglich macht. Methoden- und Sozialkompetenz werden mehr denn je als diejenigen Fähigkeiten angesehen, die für den beruflichen Erfolg relevant sind (vgl. Merk, 1997, S.14). Lexikalisches Wissen veraltet schnell, nicht aber das Kontext- und Kompetenzwissen sowie die Fähigkeit des Individuums, seine eigene Wissensperspektive zu erweitern. Schlüsselqualifikationen sind all jene Fähigkeiten, die über das spezifische fachliche Wissen und Können hinausgehen, als Erkenntnis- und Handlungskompetenzen nutzbar sind und somit die Voraussetzung für die notwendige Selbst-Erneuerungsfähigkeit der Individuen und der Gesellschaft schaffen (vgl. Beck, 1998, S.16).

Bereits Mertens sieht in Schlüsselqualifikationen die Fähigkeit, komplexe Probleme unabhängig von kognitiv erfasstem Fachwissen lösen zu können: „Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, Schulung ist Denkschulung“ (Mertens, 1974, S.40). Es ging Mertens darum, das Bildungssystem zur Formulierung eigenständiger Ziele zu ermuntern und die Entwicklung langfristig verwertbarer Qualifikationen in den Vordergrund zu stellen. Nicht hochspezialisiertes, praxisnahes und detailliertes Faktenwissen und –können, sondern breit angelegte individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten in der beruflichen Ausbildung vermittelt werden (vgl. Arnold, 1999, S.17). Seit Mitte der achtziger Jahre orientiert sich die Berufsbildung in Schule und Betrieb zunehmend am Konzept der Schlüsselqualifikationen und eröffnet sich damit die Chance, berufliche Bildungsprozesse sowohl für fachbezogene als auch berufsübergreifende Qualifikationen zu öffnen, also Schlüsselqualifikationen nicht als Lernziele sondern als Entwicklungsziele zu betrachten und damit im Sinne der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung zu behandeln (vgl. Reetz, 1999, S.35).

9.2.1 Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Berufswelt

Die einseitige Ausrichtung der Bildungsgänge beim Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem an vermeintlich wichtigen und richtigen fachlichen Anforderungen der Arbeitswelt wird von Arnold und Müller beklagt. Das der pädagogisch-didaktischen Konzeptionalität organisierter und systematisierter Bildungsgänge zugrundeliegende „Ausstattungsmodell“ führt ihrer Ansicht nach zu einer eher einseitigen Betonung der geradezu offensichtlich erkennbaren und leicht abprüfbaren kognitiven Dimensionen der aktuell am Markt nachgefragten und gebrauchten Qualifikationen auf Kosten einer an der Persönlichkeit der Lernenden orientierten Bildung (vgl. Arnold; Müller, 1999, S.7). Die eindeutige Dominanz des Fachlichen sowohl in der Allgemeinbildung wie der Berufsbildung führte auch lange nach ihrer Thematisierung durch Mertens dazu, dass in der pädagogischen Alltagspraxis die Schlüsselqualifikationen in Gestalt personenbezogener Aspekte der vermittelten Themen und Fähigkeiten oft genug in Vergessenheit gerieten oder aufgrund ihrer didaktischen Sperrigkeit und Vagheit im Vergleich zu den leichter didaktisierbaren und konkreteren fachlichen Pendanten vernachlässigt wurden (vgl. a.a.O., S.7).

Die Einordnung der Kategorie Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bedarf einer genaueren Betrachtung. „Neue Begriffe bezeichnen selten neue Sachverhalte, sondern

ordnen häufiger bekannte Sachverhalte neu ein“ (Dieckmann, 1999, S.71). Sicherlich ist das Konzept der Schlüsselqualifikation nicht neu, es wurde, wie beschrieben, Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts von Mertens entwickelt. Die an anderer Stelle dieser Arbeit bereits erläuterten Entwicklungen und Veränderungen der postindustriellen Arbeitswelt, die sich in immer rascherem Tempo vollziehen, stellen bisher nicht gekannte Erwartungen an die Teilnehmer dieser Arbeitswelt sowie an das von diesen in das Berufsleben eingebrachte Humankapital. Es werden Fähigkeiten erwartet, die der eskalierenden Veralterungsrate von Wissen sowie der wachsenden Komplexität der Anforderungen in beruflichen Anwendungssituationen gerecht werden (vgl. Arnold, 1999, S.17). Solche Fähigkeiten, der Terminus „Schlüsselqualifikationen“ hat sich zu ihrer allerdings uneinheitlich definierten Beschreibung durchgesetzt, lassen sich jedoch nicht außerhalb spezifischer Anwendungsfelder erlernen. Für Siebert verbindet sich damit die Frage, wie aus Wissen personale Fähigkeiten werden. Er siedelt Schlüsselqualifikationen in der Schnittmenge von Allgemein- und Berufsbildung an und erweitert ihre Bedeutung auf den Bereich lebensweltlicher Anforderungen außerhalb des Berufslebens (vgl. Siebert, 2003, S.221 u. 225).

Rust unterscheidet zwischen Basiskompetenzen, ohne die eine verantwortliche Übernahme beruflicher Verantwortung ausgeschlossen wäre, Zusatzqualifikationen, wie etwa spezifischen Sprach- oder EDV-Kenntnissen und Schlüsselqualifikationen. Dieses sind für ihn alle anderen Fähigkeiten, die sich auf soziale und kommunikative Ansprüche des Arbeitens richten und er betrachtet sie nur dann als sinnvoll, wenn alle drei Kategorien harmonisch in stets neuen Kombinationen miteinander vernetzt auftreten, denn Schlüsselqualifikationen allein sind nicht irgendwelche Faktoren, die im nebulösen Bereich geisteswissenschaftlicher Unverbindlichkeiten angelegt sind, sondern sie lassen sich klar definieren und systematisieren (vgl. Rust, 1999, S.39).

In einer Systematik der Schlüsselqualifikationen unterscheidet Rust drei Bereiche. Dieses sind zum einen die persönlichen Eigenschaften, die nicht ausschließlich in der Arbeitswelt von Bedeutung sind, jedoch wesentliche Voraussetzungen für den persönlichen beruflichen Erfolg darstellen. Weiterhin sind es die organisatorischen Fähigkeiten, deren Vorhandensein die technisch kompetente Gestaltung des Arbeitsplatzes und die Erfassung des Marktgeschehens garantiert. Schließlich sind in einer dritten Gruppe alle Kompetenzen zusammengefasst, die für die aktive Gestaltung von Teamarbeit, eine erfolgreiche Führung auf allen Ebenen der Hierarchie Voraussetzung sind (vgl. Rust, 2003, S.3).

Reetz gelangt in seinem in drei Bereiche gegliederten mit dem Persönlichkeitsmodell von Roth aus dem Jahre 1971 unterlegten Modell zu einer Kategorisierung und inhaltlichen Füllung von Schlüsselqualifikationen, die alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit des Individuums, nämlich

die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns berücksichtigt (vgl. Reetz, 1990, S.22). Dieses dreigliedrige Konzept wird als geeignet betrachtet, die lern- und curriculumtheoretischen Konsequenzen begründen zu helfen (vgl. Breyde, 1995, S.31):

- Zu einem ersten Bereich der persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten zählt er Einstellungen, Haltungen und allgemein normative Orientierungen wie Ausdauer und Initiative, Leistungs- und Lernbereitschaft sowie moralisch-ästhetische Urteilsfähigkeit.
- Ein zweiter Bereich beinhaltet die allgemeine und kognitive Leistungsfähigkeit, wozu Abstraktionsfähigkeit, Transferfähigkeit, vernetztes Denken, Problemlösungsfähigkeit, Selbstständigkeit und kreatives Denken zu zählen sind.
- Einen dritten Bereich bilden die kommunikativen Fähigkeiten, wie Kooperationsfähigkeit, Konfliktregelungsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit sowie Moderations- und Präsentationsfähigkeit (vgl. a.a.O., S.30).

Der Begriff Schlüsselqualifikationen wurde bereitwillig von der Wirtschaft und dort insbesondere von der Personalwirtschaft aufgegriffen, jedoch eher unsystematisch und leichtfertig genutzt. In deutschen Zeitungen erscheint heute kaum noch eine Stellenanzeige, in der neben fachlichen Anforderungen, mehrjähriger Berufserfahrung und einer Reihe von Zusatzqualifikationen nicht mindestens drei „Schlüsselqualifikationen“ erwartet werden (vgl. Rust, 2003, S.2). Bereits im Jahre 2000 wertete die DEKRA-Stellenmarktanalyse in zwölf Tageszeitungen 12.645 Stellenangebote aus und fand dabei 106 Begriffe für Schlüsselqualifikationen, die insgesamt 32573 mal genannt worden waren (vgl. DEKRA GmbH, 2000, S.2). Die folgende Aufstellung ordnet die in der Analyse ermittelten Begriffe zehn Gruppen zu und nennt den prozentualen Anteil der einzelnen Gruppen am Gesamtergebnis:

Leistung, Motivation und persönliche Disposition	26,3 %
Team, Kooperation und Kommunikation	15,4 %
Erfahrung und Professionalität	12,8 %
Wandel, Innovation, Lernen	12,2 %
Mitwirkung und Gestaltung	10,4 %
Internationale Qualifikationen	8,6 %
Kunden- und Dienstleistungsorientierung	5,8 %
Kognitive Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen	5,4 %
Unternehmerisches Denken und Handeln	2,7 %
Persönlichkeit	0,4 %

Quelle: DEKRA GmbH, Trends im Stellenmarkt. Schlüsselqualifikationen 2000
Schlüsselqualifikationen in Stellenanzeigen

Unter den persönlichen Eigenschaften und Einstellungen sind für Unternehmen bestimmte Schlüsselqualifikationen besonders wichtig. Etwa 75 % aller Unternehmen erwarten eine hohe Leistungsbereitschaft, Problemlösungsfähigkeit und Belastbarkeit folgen mit mehr als 50 % gleich darauf (vgl. Zimmermann, 2001, S.15). Kommunikations- und die Kooperationsfähigkeit werden in etwa 40 % aller Stellenanzeigen explizit gefordert (vgl. Siegrist, 2000, S.28). Defizite im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen stellen die Unternehmen bei Hochschulabsolventen fest, die erstmalig in das Berufsleben eintreten. Bei Technikern werden hier in 68 % aller Fälle Defizite manifest, bei den Ökonomen in 55 % der überprüften Fälle (vgl. a.a.O., S.15).

Für Unternehmen verbindet sich mit der Forderung nach Schlüsselqualifikationen die Hoffnung auf eine selbständige berufliche Handlungskompetenz des Mitarbeiters. Vorhandene Fachkompetenzen stellen hingegen für Personalmanager nur die Grundlage eigenverantwortlicher Handlungsschritte hinsichtlich der Lösung komplexer betrieblicher Problemstellungen dar. Das bedeutet, dass neben spezifischen Fachqualifikationen fachübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind, nämlich relativ lange verwertbare funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zum Lösen beruflicher Probleme sowie zur raschen Erschließung von wechselndem und schnell veraltendem Fachwissen, für die sich auch in Unternehmen der bildungspolitische Begriff der Schlüsselqualifikationen herausgebildet hat (vgl. Klein, 1997, S.16).

Der Bedeutungszuwachs des Konzepts der Schlüsselqualifikationen geht einher mit der Relativierung des ehemals vorrangigen Stellenwertes von Fachwissen und der damit verbundenen Erkenntnis der Notwendigkeit lebenslangen Lernens. In Wirtschaftsunternehmen nimmt das Fachwissen den Status der Basisqualifikationen ein und deren Erhaltung wird als Grundlage unternehmerischer Existenz gewertet. Die Beherrschung bzw. Erhaltung von Schlüsselqualifikationen dagegen wird als Voraussetzung dafür gesehen, im Wettbewerb gut oder besser als die Wettbewerber agieren zu können (vgl. Sattelberger, 1995, S.72).

In der Qualifikation von Führungskräften, wo noch vor zwanzig bis fünfundzwanzig Jahren die Begriffe Planen, Entscheiden, Realisieren, Organisieren und Kontrollieren die alleinigen Basisbestandteile von Aus- und Weiterbildung darstellten, werden zunehmend ergänzende sogenannte weiche Fähigkeiten gefordert. Danach muss Führungskräftequalifikation heute gleichermaßen die Kategorien des Denkens, Handelns und Fühlens ansprechen (vgl. a.a.O., S.79).

9.2.2 Schlüsselqualifikationen aus pädagogischer Sicht

Die inflationäre Verwendung des Begriffes Schlüsselqualifikationen wird von Siebert beklagt. „Der Begriff signalisiert, dass man ‚up to date‘ ist, obwohl man mit der Nennung dieses Begriffs der Lösung komplexer Probleme keinesfalls näher gekommen ist“ (Siebert, 2003, S.222). Unter dem Etikett Schlüsselqualifikationen wird inzwischen alles subsumiert, was der Fachwelt „lieb und teuer“ ist, nämlich in einer ersten Gruppe soziale Kompetenz und Motive wie Empathie, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit. Zu den personalen Kompetenzen und Eigenschaften müssen Kreativität, Selbstsicherheit, Belastbarkeit, Problemlösungskompetenz und Leistungsbereitschaft gezählt werden, während eine dritte Gruppe, die von Siebert mit Weltverstehen überschrieben wird, antizipatorisches Denken, zukunftsfähiges Denken, Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit umfasst (vgl. a.a.O., S. 222). Siebert zweifelt insbesondere an der Vermittelbarkeit dieser allgemeinen psychischen Dispositionen, Orientierungen, Daseinstechniken, Persönlichkeitseigenschaften und Denkhaltungen, deren Berechtigung er nicht bestreitet, von denen er jedoch eher annimmt, dass sie im Lauf des Lebens situativ erworben und auch verloren werden (vgl. a.a.O., S.223).

Bald nach Erscheinen der frühen Veröffentlichungen zum Terminus Schlüsselqualifikationen reklamierte die Pädagogik den pädagogischen Begriff für sich und interpretierte ihn eher berufsbezogen. Gleichzeitig warf sie die Frage auf, welcher Art die Qualifikationen denn sein müssen, um Menschen zu befähigen, mit einer sich zunehmend komplex präsentierenden Arbeitsumwelt angemessen umgehen zu können (vgl. Arnold, 1999, S.19). Siebert schreibt Mertens zwar ein vorrangiges Interesse an der Modernisierung und Effektivierung beruflicher Qualifikationsprozesse zu, hebt jedoch auch dessen Ambitionen hinsichtlich persönlicher und gesamtgesellschaftlicher Qualifikationsmerkmale hervor (vgl. Siebert, 1999, S.27).

Von Seiten der pädagogischen Wissenschaften ist deutliche Kritik hinsichtlich des alleinigen Bezuges der Debatte um die Schlüsselqualifikationen auf den Bereich beruflicher Karriereentwicklung zu vernehmen. Die Gefahr der Huldigung von Anpassungsfähigkeit als entscheidender Tugend im Wettbewerb der Individuen führt zu der Forderung, die Erziehungswissenschaftler müssten herausfinden, welche neuen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen erforderlich seien (vgl. a.a.O., S.29). In jedem Fall müsse jedoch vermieden werden, dass die Auflistungen von Qualifikationsanforderungen ins Beliebige wachsen, ad hoc ohne Bezug zu weitgehend verloren gegangenen bildungswissenschaftlichen Theorien prolongiert sowie jeweils für den individuellen Gebrauch manipuliert werden und damit kaum noch kommunizierbar sind (vgl. Faulstich, 1977, S.229). Dieckmann legt Wert auf die Aufnahme personaler Kompetenzen, wie ethische Einstellungen, Authentizität, Zivilcourage sowie ein relativiertes und gesundes Dominanz-

streben in die Kataloge möglicher Schlüsselqualifikationen und warnt vor einer Werte-Erziehung, die auf vorauseilenden Gehorsam im Sinne der Unternehmensziele konzipiert ist (vgl. Dieckmann, 1999, S.78). Auch dem von Personalpolitikern gern gewählten und genutzten Terminus der Teamfähigkeit erwächst aus pädagogischer Sicht eine eigene Interpretation, indem der eigentlich soziale Aspekt dieser Qualifikation darin gesehen wird, dass der Einzelne sich des Werts oder Vorteils bewusst ist, der in der Erreichung eines Ziels in einer Gruppe liegt (vgl. Erpenbeck; Heyse, 1996, S.89).

Die dreidimensionale Ausgangsthese bei Mertens fordert Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, zur Fundierung der beruflichen Existenz sowie zu gesellschaftlichem Verhalten, wobei Mertens eine Trennung von Bildungszweigen und Curricula, Lernzielen und Lehrinhalten nach diesen drei Dimensionen als verfehlt erachtet (vgl. Mertens, 1974, S.103). Er sucht nach Schlüsselqualifikationen, die wechselnde Situationen, Aufgaben und neues Wissen erschließen (vgl. Siebert, 1999, S.28). Danach sind Schlüsselqualifikationen solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt sowie die Eignung für die Bewältigung unvorhersehbarer Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens vermitteln (vgl. Mertens, 1974, S.111).

Einig sind sich alle mir vorliegenden Quellen in der Auffassung, dass das Erlernen von Schlüsselqualifikationen nicht isoliert von Inhalten vor sich gehen kann, da in diesem Fall der Transfer in die Praxis erschwert wäre oder ausbleiben müsste. „Niemand kann Schlüsselqualifikationen üben, ohne in der Situationen zu stehen, in der sie notwendig werden“ (Rust, 2003, S.9). Auch für Siebert ist unstrittig, dass man Qualifikationen nicht unabhängig von Inhalten erlernen kann und dass die Vermittlung von Lernstoff nicht ohne weiteres allgemeine Fähigkeiten fördert, die gleichzeitig über die Fakten hinaus ein Bewusstsein für den Gesamtzusammenhang erzeugen (vgl. Siebert, 1999, S.30). Es ist beispielsweise problematisch, „Kreativität abstrakt und nicht themen- und aufgabenbezogen trainieren zu wollen. Gleiches gilt für Kommunikationskompetenz, was inhaltsneutral bedeuten würde, dass alle über alles reden oder für Kooperationsfähigkeit, die vom Menschen eine Einschätzung dahingehend verlangt, wann Kooperation sinnvoll ist und wann nicht. „Ohne Inhaltlichkeit wird Didaktik zu einer multifunktionalen Sozialtechnologie“ (vgl. Siebert 2003, S.223).

Darüber hinaus gilt die These: je allgemeiner und unspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert sind, desto unwahrscheinlicher ist es, dass der didaktische Transfer gelingt (vgl. a.a.O., S.223). Jede Schlüsselqualifikation kann somit schon deshalb nur im Zusammenhang mit konkre-

ten Inhalten erworben werden. Dieser Erwerb ist ein lebenslanger Prozess, der aus der Dynamik des Neu- und Umlernens lebt (vgl. Richter, 1995, S.26). Hilflöse Versuche, wie die, Sozialkompetenzen und andere Schlüsselqualifikationen „pur“ zu vermitteln sind ebenso fehlgeschlagen, wie alle Versuche, Schlüsselqualifikationen zu didaktisieren und durch die mehr oder weniger kreative Ausformulierung immer längerer Schlüsselqualifikationskataloge pädagogisch greifbar zu machen (vgl. Arnold; Müller, 1999, S.8).

Aus der erwachsenenpädagogischen Sicht versteht Siebert Schlüsselqualifikationen primär nicht einfach nur von den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes her als formale, abstrakte, kognitive Fähigkeiten, sondern definiert angesichts gesellschaftlicher Umbrüche beispielsweise Wissen bzw. Lerninhalte als kognitive aber emotional unterfütterte Denkopoperationen. Daher wird für ihn die Erschließungskompetenz „Lernfähigkeit“ zu einem Kern der Schlüsselqualifikationsdebatte (vgl. Arnold; Müller, 1999, S.10). Siebert sieht die zentrale pädagogische Herausforderung in der Notwendigkeit und Schwierigkeit einer verantwortlichen mentalen „Erschließung“ von Welt, auch gestützt durch eine vor dem Hintergrund der Diskussionen über das selbstgesteuerte Lernen wachsende Fähigkeit, die man Selbsterschließungskompetenz nennen kann (vgl. Siebert, 1999, S.31).

Von den genannten, aber auch von zahlreichen weiteren Autoren liegen mehr oder weniger umfangreiche und tief strukturierte Auflistungen vor, die unterschiedliche, speziell in der Berufspraxis nachgefragte Schlüsselqualifikationen enthalten. Ich verzichte an dieser Stelle auf die Darstellung und Interpretation dieser umfangreichen Kataloge oder auf die Entwicklung eines eigenen Verzeichnisses möglicher Schlüsselqualifikationen, da dieses den Rahmen der Arbeit sprengen würde und beschränke mich daher zusammenfassend auf eine für mich gültige Definition, wonach Schlüsselqualifikationen erforderliche, über Fachkompetenzen hinausreichende Fähigkeiten sind, deren Vorhandensein erfolgsentscheidend für das Humankapital eines Individuums ist, wenn dieses zukünftig wettbewerbsfähig als Teil des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems agieren will.

Die zentrale Frage nach der Denk- und Problemlösefähigkeit des Individuums in seiner beruflichen Handlungswelt impliziert die Frage nach den kognitiven Leistungen, die der Mensch erbringen muss, um produktiv tätig werden zu können. Über die Berufstätigkeit hinaus wird jedoch unter Einbezug von Methodenkompetenz und sozialen Kompetenzen eine Berufsfähigkeit erfordert, die über den beruflichen Bereich hinaus auch umliegende Handlungsfelder, wie das politische, kulturelle und familiäre einbezieht (vgl. Siegrist, 2000, S.7). Die Forderung nach sozialen Kompetenzen berücksichtigt kulturelle Werte und Normen, Rollenverteilungen und Machtverhältnisse als Erfolgsfaktoren des Unternehmens und damit als Gegenstände

betrieblicher Weiterbildung (vgl. Erpenbeck; Heyse, 1996, S.45). Für Wirtschaft und Weiterbildung ist es wichtig zu erkennen, auf welchen Fähigkeitsbündeln es beruht, erfolgreicher als andere zu sein. Der Erwerb solcher Fähigkeiten erfordert Schlüsselqualifikationen, deren Entwicklung sich jenseits klassischer Arbeitstugenden aus Leistung und Begeisterung durch eigenen Antrieb der Mitarbeiter vollzieht (vgl. a.a.O., S.48).

Gesellschaftsbezogene Ansätze kritisieren die Tendenz vieler betrieblicher Ausbildungskonzepte, „Anpassungsqualifikationen“, die den betrieblichen Systemanpassungen dienen, auf Kosten reflexiver personaler Qualifikationen im Sinne aufklärerischer Tradition in den Mittelpunkt der auf ökonomische Vorteile ausgerichteten Arbeit zu stellen (vgl. Siegrist, 2000, S.8). Persönlichkeitsentwicklung unter der Ägide betrieblicher Ausbilder, die ausschließlich unternehmensorientiert agieren und sich dabei von eilig zusammengestellten, griffig formulierten sogenannten Schlüsselqualifikationen leiten lassen, ist schwer vorstellbar (vgl. Arnold; Müller, 1999, S.11). Der Neigung der Ökonomen zu oberflächlicher Euphorie hat jedoch bereits Mertens mit dem Versuch der Überbrückung des Dualismus von Berufsbildung und Allgemeinbildung Einhalt geboten. Er stellte fest, dass auch am Arbeitsplatz vermittelte berufliche Bildung gesellschaftliche Verhaltenseffekte fördert und dass ebenso gesellschaftspolitische und andere allgemeine Bildungsinhalte die berufliche Qualifikation beeinflussen (vgl. Mertens, 1974, S.103).

Laut Tietgens spricht einiges dafür, den ausufernden Begriff „Schlüsselqualifikation“ auf die Kategorie „Erschließungskompetenz“ einzuengen (vgl. Tietgens, 1992, S.137). Der Kompetenzbegriff scheint in der erziehungswissenschaftlichen Literatur den der Schlüsselqualifikationen abzulösen. Dieckmann fragt, ob es nicht besser wäre, die Diskussion über den Begriff Schlüsselqualifikationen zugunsten eines Konzepts zu beenden, das den Berufsbegriff enger fasst und die Kompetenzdiskussion einbezieht (vgl. Dieckmann, 1999, S.77).

Auch Siebert spricht von der Ablösung des Begriffes Schlüsselqualifikationen durch den Kompetenzbegriff (vgl. Siebert, 2003, S.224). Wenn es zukünftig immer mehr um die Fähigkeit geht, selbstgesteuert und lebenslang zu lernen, treten Know-how-Komponenten in den Vordergrund, die ein höheres Maß an personalen Fähigkeitspotenzialen abverlangen. Wenn es um Selbstorganisation geht, ist der Kompetenzbegriff laut Merk ganzheitlicher als der Qualifikationsbegriff, denn er bezieht über das Fachwissen hinaus wertende sowie emotional-motivational verankerte Aspekte des Handelns ein (vgl. Merk, 1997, S.15).

Unabhängig von einem in den Erziehungswissenschaften diskutierten und teilweise bereits vollzogenen terminologischen Wechsel von den Schlüsselqualifikationen zu den Kompetenzen operiert insbesondere die Wirt-

schaftspraxis weiterhin mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen. Diese Fähigkeiten werden von den entsprechenden Personalmanagern bei der Anwerbung und Auswahl von Humankapitalträgern in stark wachsendem Maß erwartet und als diejenigen Fähigkeiten betrachtet, die für den beruflichen und persönlichen Erfolg als eigentliche „Türöffner“ gelten (vgl. a.a.O., S.14).

Ein höheres Maß an Eigenverantwortung hinsichtlich des persönlichen Humankapitals, zwingt alle Individuen flexibel auf eine sich permanent wandelnde Arbeitswelt einzustellen. Das selbstverantwortete Lebenslange Lernen ist dabei ein entscheidender Faktor, denn Basis und Voraussetzung für beruflichen Erfolg bleiben auch zukünftig Fachqualifikationen und Berufserfahrungen in spezifischen Berufsfeldern. Dennoch wird die individuelle Kompetenz, wie beispielsweise die Lernfähigkeit und die Persönlichkeit der Individuen in Zukunft noch mehr zum klassischen Wettbewerbsvorteil werden, denn wenn konkurrierende Unternehmen und deren Humankapital auf einem egalisierten fachlichen Niveau aufeinandertreffen, sind die sogenannten Soft factors das einzige Unterscheidungsmerkmal (vgl. Rust, 1999, S.37).

9.3 Emotionale Kompetenz

Anknüpfend an den Kompetenzbegriff gewinnt der Begriff der Emotionalen Kompetenz in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Wenn die Ursachen für erfolgreich oder weniger erfolgreich selbstgestaltete Lernprozesse im Hinblick auf das zwischenmenschliche Verhalten im Unternehmen im Zentrum der Betrachtung steht, wird die Emotionale Kompetenz von verschiedenen Autoren als bedeutendes Element der Selbstlernkompetenz bezeichnet. Das konstatiert auch Claude Steiner, der nach ausführlichen Untersuchungen des Umgangs des Individuums mit eigenen und fremden Gefühlen für die Kategorie Emotionale Kompetenz folgende Definition findet: „Es ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, die Fähigkeit, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen, und die Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen“ (Steiner, 1997, S.21).

Die Bewusstheit der eigenen Emotionen und ihre Auswirkungen sowie die Bewusstheit der eigenen Schwächen sind elementare Voraussetzungen für Emotionale Kompetenz. Weitere Anforderungen an Menschen, denen Emotionale Kompetenz zugesprochen werden kann, sind soziales Bewusstsein, die Fähigkeit zur Selbstregulierung und –kontrolle sowie zur adäquaten Äußerung von Gefühlen gegenüber Mitmenschen im sozialen Umfeld (vgl. Gómez; Kammerer 2001, S.11).

Bei der Rekrutierung neuer Mitarbeiter ist es eine Aufgabe der verantwortlichen Personalmanager, darauf zu achten, dass die einzustellende Person neben den harten, wissensbasierten Kompetenzen auch über die sogenannten weichen Eigenschaften verfügt. In einer Zeit, die gekennzeichnet ist durch extreme Arbeitslosenzahlen auf der einen Seite und durch Arbeitskräfte-Knappheit in Bereichen, die spezielle Qualifikationen erwarten, wie etwa dem Tätigkeitsfeld von Ingenieuren auf der anderen Seite, müssen insbesondere Führungskräfte in der Lage sein, ihren Mitarbeitern ein attraktives, emotionales Arbeitsumfeld zu schaffen (vgl. Gloger, 2001, S.107). Hier ist Emotionale Kompetenz gefragt, also Fähigkeiten, die dem Bereich der „Soft-factors“ entstammen und die emotionale Seite des Geschäftslebens repräsentieren.

Neben der Kategorie der Emotionalen Kompetenz wird auch der in der Sozialpsychologie bekannte Begriff „Emotionale Intelligenz“ diskutiert, beschäftigen sich Neurowissenschaftler, Psychologen und Pädagogen mit der Frage, ob diese in Form von versteckten Talenten und Begabungen in allen Menschen zu findende Kategorie das bessere Maß für Intelligenz sei. Wickel-Kirsch und Wenzel finden in diesem Zusammenhang für Emotionale Intelligenz folgende Definition: „Es ist die Fähigkeit, sowohl eigene Gefühle als auch Gefühle anderer wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren.“ (vgl. Wickel-Kirsch; Wenzel, 2001, S.58). Emotionale Kompetenz kann sich ohne Emotionale Intelligenz nicht entwickeln und ist damit abhängig von deren Ausprägung im Individuum. Daher wird im Folgenden auch die Kategorie Emotionale Intelligenz thematisiert.

Neben den IQ, der einseitig die formale Intelligenz misst und dabei analytische Fähigkeiten, das Wissen und die Kombinationsgabe hervorhebt, stellt Goleman den EQ als Möglichkeit, emotionale Intelligenz zu erfassen (vgl. Goleman, 1997, S.52). Zu dieser anderen Art von Intelligenz zählt er Eigenschaften wie die Fähigkeiten, sich selbst zu motivieren, Impulse zu unterdrücken, Gratifikationen hinauszuschieben, die eigenen Stimmungen zu regulieren sowie sich in andere hineinversetzen zu können. Er unterscheidet dabei fünf Dimensionen emotionaler Intelligenz: Selbstreflexion, Selbstkontrolle, Selbstmotivation, Empathie und Soziale Kompetenz (vgl. a.a.O., S.54). Emotionale Intelligenz bleibt in den Bereichen der differenziellen und diagnostischen Psychologischen Forschung ein kontroverses Thema, da insbesondere die Etablierung und Verankerung adäquater Standards und geeigneter Messinstrumente in der Anwendung Probleme aufwirft (vgl. Schulze; Roberts, 2004, S.6).

Erfolg im Berufsleben setzt ein ausgeprägtes Maß der die Emotionale Intelligenz bestimmenden Faktoren voraus. Dieses wird durch jüngere Untersuchungen gestützt. Eine Studie der Unternehmensberatung Egon Zehnder International, München, hat ergeben, dass bei den besonders Erfolgreichen der getesteten Führungskräfte unter 40 Jahren die Merkmale Emotionaler

Intelligenz weitaus ausgeprägter festgestellt werden konnten, als bei einer Gruppe mit geringerem beruflichem Erfolg (vgl. Wagner, 2001, S.102). Der Psychologe Robert J. Sternberg vertritt die Auffassung, dass Erfolg im Beruf nur von – wie er es nennt – erfolgsintelligenten Menschen erreicht wird. Der Begriff Erfolgsintelligenz impliziert sowohl analytische und praktische, als auch emotionale Intelligenz. Das Mischungsverhältnis der drei Elemente bestimmt den zu erwartenden Erfolg in der beruflichen Umwelt (vgl. Sternberg, 1997, S.81).

Während unter Kognitionswissenschaftlern die Meinung vorherrscht, Intelligenz sei gleichbleibend und durch Erfahrung oder Schulung nicht wesentlich zu beeinflussen, stellt Goleman fest, dass beginnend im Kindesalter, die wichtigsten emotionalen Kompetenzen tatsächlich erlernbar seien, sofern die lehrende Umwelt sich die Mühe gibt, den Menschen darin zu unterweisen (vgl. Goleman, 1997, S.55). Er kritisiert die behavioristisch ausgerichtete, durch B.F. Skinner geprägte Psychologie, die überzeugt war, nur ein von außen beobachtbares Verhalten lasse sich mit wissenschaftlicher Genauigkeit untersuchen, wobei das Innenleben einschließlich der Emotionen unberücksichtigt blieb. Auch die Kognitionswissenschaftler der späten sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit ihrer Meinung, Intelligenz sei gleichbedeutend mit einer kühlen, nüchternen Verarbeitung von Fakten ohne Beteiligung von Emotionen, stoßen in diesem Zusammenhang auf Kritik. „Die einseitige Auffassung von einem emotionslosen Seelenleben, die in den letzten achtzig Jahren die Intelligenzforschung geleitet hat, weicht jetzt allmählich, denn die Psychologie trägt zunehmend der Tatsache Rechnung, dass das Gefühl im Denken eine wesentliche Rolle spielt“ (a.a.O., S.62)

Während der Begriff Emotionale Kompetenz in der Personalwirtschaft zumindest intern zunehmend genutzt wird, bleibt die Kategorie „Emotionale Intelligenz“ in der Wirtschaft noch eher negativ besetzt. „Viele verstehen den Begriff falsch, setzen ihn mit Gefühlsduselei gleich“ (Wagner, 2001, S.100). Dabei wird vergessen, dass ein einseitig an veralteten Führungsmustern orientiertes Management häufig nicht das erforderliche Vertrauen im Umgang mit den Mitarbeitern aufbringt und diese daher nicht lernen, eigene Verantwortung im Arbeitsprozess zu übernehmen.

Das wertvollste Humankapital eines Unternehmens sind seine Führungskräfte. In diesem Zusammenhang sind sowohl analytische Fähigkeiten als auch Faktoren der Sozialen und Emotionalen Intelligenz gefragt. Emotionale Intelligenz ist nicht unabhängig von der rationalen Intelligenz. Vielmehr erreicht sie ihren Höhepunkt durch das optimale Zusammenwirken beider Komponenten (vgl. Wickel-Kirsch; Wenzel, 2001, S.59).

Eine Vernachlässigung emotionaler Gesichtspunkte im Führungsverhalten kann zu sinkender Produktivität, einer Häufung von verpassten Fertigungs-

terminen und Qualitätsmängeln am Produkt führen. Ebenso ist ein Wechsel von Angestellten in eine als angenehmer empfundene Umgebung zu befürchten. Für eine solche Fluktuation des Humankapitals muss unausweichlich ein hoher Preis gezahlt werden, der auch zu kompletten Unternehmenszusammenbrüchen führen kann.

Die Kostenwirksamkeit Emotionaler Kompetenz ist eine für die Wirtschaft neue Erkenntnis, mit der sich viele Manager nur schwer anfreunden können. Manager vertreten häufig die Ansicht, ihre Arbeit sei eine Kopfsache und nicht emotional gesteuert. Viele befürchteten sogar, dass Empathie oder Mitgefühl mit ihren Mitarbeitern sie mit den Zielen des Unternehmens in Konflikt bringen könne. Ohne emotionale Distanz glauben viele die im Wirtschaftsleben erforderlichen harten Entscheidungen nicht treffen zu können.

An dieser Stelle gibt es in der Zwischenzeit jedoch Entwicklungen, die dem Vorhandensein Emotionaler Kompetenz eine höhere Bedeutung zumessen. Dort gilt: Um erfolgreich zu sein, wenn nicht gar um zu überleben, täten viele Manager gut daran, ihre Emotionale Kompetenz zu steigern. „Führung bedeutet nicht Herrschaft, sondern die Kunst, Menschen dazu zu bringen, dass sie für ein gemeinsames Ziel arbeiten“ (Goleman, 1997, S.192). Dazu bedarf es einer Atmosphäre des Vertrauens und der produktiven Kommunikation. Statt „Lessons from the Top“ plädiert Rust für „Problem Based Learning“, wobei die Führung ein kreatives Feld aller Beteiligten schafft, offen für Fragen, Anregungen und gegenseitige Hilfestellung (vgl. Rust, 2004, S.12).

Heute kann zumindest partiell von einer Emotionalisierung der Personalpolitik gesprochen werden. In den allermeisten Unternehmen wird bereits bei den Tests zur Rekrutierung von Mitarbeitern Wert auf das Vorhandensein Emotionaler Kompetenz gelegt. Der Lebenslauf wird bestenfalls als ein Verzeichnis der beruflichen Stationen angesehen, der auch Auskunft über die formale Ausbildung gibt. Um aber Rückschlüsse auf die Emotionale Kompetenz zu erhalten, werden beispielsweise Befragungen des bisherigen beruflichen Umfelds des Kandidaten zu dessen emotionalem Profil durchgeführt (vgl. Wagner, 2001, S.107).

Auch wird in entsprechenden psychologischen Tests ermittelt, ob ein Bewerber in der Lage ist, mit dem eigenen Gefühlsleben umzugehen. „Nur wer das Gefühl für die eigenen Gefühle hat, kann in der Lage sein, sich in andere einzufühlen. Dieses wiederum ist Voraussetzung dafür, Menschen durch Visionen und Enthusiasmus zu begeistern, also Resonanz zu erzeugen“ (Prochnow, 2002, S.142).

Durch den in den achtziger Jahren aufgetretenen doppelten Druck von Globalisierung und Bedeutungszuwachs der Informationstechnologie fan-

den die Ideen zur Emotionalen Kompetenz allmählich Zugang zu den Verantwortlichen unternehmerischer Personalpolitik. Lange hatte in den Unternehmenshierarchien der Managertyp ohne jegliche Empathie, ohne Gespür für die Gefühle der Mitarbeiter sowie ohne die Fähigkeit im Umgang mit Andersartigkeit geherrscht. Destruktive Auswirkungen einer schlechten Arbeitsmoral oder sonstiger Ausprägungen emotionaler Defizite blieben daher weitgehend verborgen.

Arbeitsgruppen haben in der auf Kreativität setzenden Dienstleistungswirtschaft einen höheren Stellenwert als in der Fertigungswirtschaft. Gruppen von Personen besitzen einen IQ, der aus den Talenten und Fähigkeiten aller Beteiligten resultiert. Die Zusammenarbeit und die gegenseitige Förderung setzen das Vorhandensein von Emotionaler Intelligenz voraus. Als das wichtigste Element der Gruppenintelligenz erweist sich nicht der durchschnittliche IQ im Sinne der akademischen Leistung, sondern der im Sinne der Emotionalen Intelligenz der die erforderliche Emotionale Kompetenz hervorbringt. Die Fähigkeit zur sozialen Harmonie wird die Leistung einer Gruppe gegenüber einer ebenso talentierten und befähigten Vergleichsgruppe erhöhen (vgl. North, 1999, S.114).

Gruppen, in denen es zu größeren Reibungen kommt, können aus dem vorhandenen Humankapital weniger positive Ergebnisse gewinnen als solche, in denen eine harmonische Arbeitsatmosphäre herrscht. In Gruppen, wo – aus Angst oder Wut, aufgrund von Rivalitäten oder Ressentiments – die emotionalen und sozialen Spannungen groß sind, können die Mitglieder nicht ihr maximales Leistungspotenzial abfordern (vgl. a.a.O., S.114).

In den Gruppenprozess eingebrachtes Wissen entfaltet sich nur, wenn es von den agierenden Menschen geteilt und in einem Prozess der Interaktion zu Lösungen transformiert werden kann, die von allen akzeptiert werden. „Wissen hat nicht nur eine kognitive Komponente, sondern die kollektive Problemlösungsfähigkeit wird entscheidend von der Emotionalen Kompetenz beeinflusst“ (a.a.O., S. 114).

Angesichts des Wandels der internationalen Ökonomie von der streng an Begriffen, wie beispielsweise Lohnstückkosten, orientierten Produktionswirtschaft zu einer auf Kreativität und Selbstverantwortung setzenden Wissensökonomie kommt der Emotionalen Kompetenz eine gesteigerte Bedeutung zu. Die Personalentwicklung greift mit ihren Maßnahmen nicht nur in kognitive, sondern auch in emotionale Strukturen ein. In einer emotionale Faktoren einbeziehenden Wirtschaft hat beispielsweise eine seminaristisch betriebene betriebliche Weiterbildung, die Wissen isoliert vom täglichen Arbeitsumfeld und den damit verbundenen unterschiedlichen menschlichen Emotionen vermitteln will, zukünftig geringe Erfolgchancen.

US-Firmen verschwenden jedes Jahr Milliarden Dollar, weil sie Mitarbeiter in Schulungen schicken, die diese ohne Motivation über sich ergehen lassen. Verhaltensänderungen lassen sich nicht mit verordneten Seminaren erreichen, sondern nur wenn das Training in den Alltag integriert wird (vgl. Prochnow, 2002, S.143). Eine solche Integration von Lernen in den Arbeitsalltag, bei der grundlegende Fähigkeiten Emotionaler Kompetenz gefördert werden, ist Voraussetzung für die Bildung von Intellectual Capital.

Ich werde im weiteren Verlauf der Arbeit hier vertiefend anknüpfen. In diesem Prozess, in dem Teamwork, Kooperation der Mitarbeiter, Motivierung der Menschen, mehr zu lernen, damit sie bessere Leistungen erbringen, gefordert sind, nimmt die Relevanz der Emotionalen Kompetenz deutlich zu. Da auf Wissen basierende Dienstleistungen und Intellectual Capital für die Unternehmen immer wichtiger werden, kann durch das Vorhandensein Emotionaler Kompetenz zusätzliches Intellectual Capital mobilisiert und damit ein entscheidender Wettbewerbsvorteil erzielt werden.

9.4 Vom Wissen zur Kompetenzentwicklung

Verfechter der häufig vertretenen These, die Wissensgesellschaft werde aufgrund der eminent gestiegenen Bedeutung des Wissens zukünftig den Rahmen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Geschehens bestimmen, vernachlässigen die Notwendigkeit, das Wissen in einen Zusammenhang zu stellen. Isoliert betrachtet ist Wissen nicht mehr als die Summe der durch ein Individuum angeeigneten und hirntorganisch nach Suchkriterien gespeicherten Informationen. Es ist sicherlich eine definitorische Frage, ob der Kategorie Wissen mehr als diese Eigenschaften zugemessen werden sollten. Sehr kurz und sehr deutlich sagt Ursula Schneider dazu: "Wissen ist noch nicht Können" (Schneider, 1996, S.7). Ein großer Teil des individuellen Wissens entsteht weder durch den bewussten Einsatz von Lernprozessen noch durch die systematische Anwendung von Problemlösungstechniken, sondern Wissen entsteht im Alltag durch permanentes Tun und Handeln (vgl. Probst, 1998, S.193).

In der Tat haben Wissensmengen ohne Umsetzung in Erkenntnisse für Problemlösungen oder Handlungsweisen wenig Chancen einer Würdigung, von der Reproduktion in Examenssituationen einmal abgesehen. Es stellt sich die Frage, ob der Wissensbegriff unzulässig überinterpretiert wird, wenn er auch Fähigkeiten und Kompetenzen impliziert (vgl. Stock; Wolff, 1998, S.52). Die Anwendung von Wissen in prozessualen Vorgängen, handelnd gebildet in Auseinandersetzungen mit anderen Handelnden, stellt einen Wert dar, der im gesellschaftlichen wie im ökonomischen Umfeld als Kompetenz subsumiert wird. Wissen, verstanden als strategische Ressour-

ce, kann also definiert werden als die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen (vgl. Probst et al., 1998, S.44).

Von manchem Wissen hat das jeweilige Individuum zuviel, von vielem zuwenig. Da jeder Mensch, relativ zum verfügbaren Wissen, aufgrund ständig steigender Wissensmengen täglich weniger wissen kann, muss er mit seinen Akquisitionsfähigkeiten haushalten (vgl. Karner, 1996, S.126). Eine Aufgabe der Weiterbildungsinstitutionen, aber auch des Individuums selbst, ist daher die Ermittlung von Wissen, welches sich in künftig nachgefragten Situationen und Leistungen manifestieren kann. Das im Wettbewerb zum Zwecke erhöhter Wertschöpfung einzusetzende Wissen ist nämlich nicht das immer noch gern an Schulen und Universitäten gelehrt sogenannte Aggregatwissen sondern Know how, also wissen wie der Wissende eine Aufgabe oder ein Problem vom Wissen über das Handeln lösen kann (vgl. Schneider, 1996, S.14).

9.4.1 Der Prozess vom reinen zum angewandten Wissen

Wenn also die Wissensgesellschaft eine Entwicklungsstufe sein soll, die über das Stadium der Ansammlung von Informationen zu Wissen hinausführt, dann muss das Kapital, das sich in den Köpfen der Individuen befindet, vorrangig darauf ausgerichtet sein, Strategien der Auslese für das Wissen, auf das es ankommt, zu erkennen. Da der Mensch das Wissen, auf das es ankommt, nur handelnd zur Wirkung bringen kann, muss dieses Wissen mit Handlungsfähigkeit verbunden werden (vgl. Lewinski, 1999, S.147). Die Nutzung von Wissen bleibt also stets an den handelnden Menschen gebunden. Dohmen erkennt hier ein Umsetzungsdefizit, denn es geht weniger um das exponentiell wachsende in der Welt verfügbare Wissen selbst, sondern um die nicht entsprechend mitwachsende Fähigkeit des Menschen, das jeweils ad hoc relevante Wissen zu erschließen bzw. konstruktiv neu zu gestalten und problemlösungsbezogen zuzuspitzen (vgl. Dohmen 1999/2, S.53).

Das Erfordernis eines Entwicklungsprozesses vom reinen zu einem angewandten Wissen verdeutlicht auch der Beitrag der OECD zum Thema Wissensentwicklung und Lebenslanges Lernen: „It is especially important to make a distinction between knowledge as more or less complex information, and knowledge as a set of skills and competences“ (OECD, 1996/2, S.19). Die Fähigkeit, Informationen handelnd in persönliche Wissensbestände umzuwandeln muss vom einzelnen Menschen in das lebenslange Lerngeschehen eingebracht werden. Auf diese Weise wird jeder Lernvorgang für das Individuum zu einem Prozess, in dem neues persönliches

Wissen und individuelle Problemlösungskompetenz entwickelt werden (vgl. a.a.O., S.183).

Das Allgemeinwissen als Basiswissen erhält in Zukunft eine eigenständige Funktion für die Aneignung von Spezialwissen, das als Einstiegsfunktion den Zugang zu einem immer heterogener werdenden Spektrum des Wissens eröffnet sowie die bewertende Orientierung in der Flut an Informationen herstellt, die aufgegriffen, verknüpft und mit eigenen Erfahrungswerten verbunden werden müssen (vgl. Wolff 1999, S.15). Dabei beschränkt sich dieses Allgemeinwissen keineswegs auf den Bereich des inhaltlichen Basiswissens, das im institutionalisierten Bildungssystem bisher stets im Vordergrund des Interesses stand, sondern dessen Spektrum muss heute viel breiter gesehen werden (vgl. a.a.O., S.15).

Menschliches Wissen ist implizit und handlungsorientiert, es ist individuell und ändert sich ständig. Der Begriff Kompetenz gewinnt, wie Sveiby bemerkt, deshalb an Bedeutung, weil die Kategorie Wissen viele Bedeutungen haben kann. „Es ist zweckmäßig eine Formulierung zu wählen, die zunehmende Beachtung und Anerkennung genießt und die den komplexen Sachverhalt treffender zum Ausdruck bringt, nämlich das Wort Kompetenz“ (Sveiby, 1998, S.63). Dieser mehrdimensionale und dynamische Begriff umfasst das explizite Wissen als einen Teilaspekt und ordnet weitere Elemente zu, die insbesondere die Anwendbarkeit von Wissen in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Praxis ermöglichen. Es wirft sich die Frage auf, welches Wissen, welche Fähigkeiten der Mensch in der Wissensgesellschaft benötigt, wie er dieses erkennt, für sich auswählt und aneignet. „Wissen wir eigentlich genau, welches Wissen wir zukünftig brauchen? Eigentlich mehr als Wissen – Kompetenzen!“ (Karner, 1996, S.126).

Laut Karner hat der Kompetenzbegriff eine vierfache Dimension:

- Das explizite Wissen als Summe von Informationen
- Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit über Grenzen und Kulturen hinweg, Visualisierungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu Synthese und vernetztem Denken.
- Alle Arten von Erfahrung, aber auch Bescheidenheit, Geduld, Beobachtungsfähigkeit, Neugierde und Offenheit.
- Persönliche Einstellungen, wie der Wille, die eigenen Kompetenzen insbesondere in Eigeninitiative im Rahmen des lebenslangen Lernens zu erweitern.

Das Individuum, das Wissen mit den genannten Kompetenzen vereint kann als „Knowbody“ bezeichnet werden (vgl. Karner, 1996, S. 127)

Andere Autoren haben ähnliche Aufstellungen der ihrer Auffassung nach relevanten Elemente von Kompetenzen vorgelegt. Bei Wolff findet sich ergänzend die Forderung nach gesellschaftlich ethischen Orientierungsmöglichkeiten, etwa im Zusammenhang mit der Übernahme von sozialer Verantwortung sowie Toleranz, Rücksicht und Solidarität. Weiterhin subsumiert er als mögliche und wünschenswerte Kompetenzen inhaltliches Grundlagen- und Problemwissen, wie etwa die geschichtlichen, naturwissenschaftlichen, geistigen und wirtschaftlich sozialen Entwicklungstendenzen im Zusammenhang mit aktuellen Problemen in Bildung, Beruf und weltweiter Abhängigkeit. All diese Fähigkeiten und Kompetenzen sind nur die Basis für die Fähigkeit, sich zusätzliches Wissen nutzbar zu machen und lebenslang zu lernen. Alleinstehend können alle genannten Fähigkeiten nur begrenzt handlungsfähig machen und müssen daher im konkreten Anwendungsfall durch Spezialwissen ergänzt werden (vgl. Wolff, 1999, S.16).

Einen Katalog von fünf sich gegenseitig beeinflussenden Elementen, die die Kompetenzen eines Individuums beschreiben, legt Sveiby vor. Abweichend von den bereits genannten Eigenschaften und Fähigkeiten in den Aufstellungen der anderen Autoren findet sich darin das Element Werturteile, das Auffassungen beschreibt, die der einzelne für richtig hält. Sie wirken bei der Auswahl des in den Wissensvorrat zu übernehmenden Potenzials wie bewusste und unbewusste Filter im Interesse des Wissensprozesses jedes Individuums (vgl. Sveiby, 1998, S.63). Dieser permanente Wissensprozess schafft die Fähigkeit zum Handeln und er schafft damit die individuelle Kompetenz eines Menschen. „Der Begriff Kompetenz drückt die Aspekte praktischen Wissens am besten aus“ (a.a.O., S.65).

Arnold konstatiert, dass in einer Gesellschaft, die sehr gern als Wissensgesellschaft bezeichnet wird, der Wissensbegriff nicht einheitlich definiert wird. Danach kann Wissen immer noch sowohl objektivistisch im Sinne von Information als auch subjektivistisch im Sinne von Kompetenz verstanden werden (vgl. Arnold, 1998, S.214). Aus der Sicht der Erwachsenenbildung wird festgestellt, dass sich auch das wissenschaftliche Wissen in der Wissensgesellschaft wandelt, die rasch wachsenden Bestände an Speicherwissen jedoch auch außerhalb der Individuen abgelegt und abgerufen werden können, während sich die Bedeutung der reflexiven Wissensformen erhöht. Zu diesen an das handelnde Individuum gebundenen Kategorien, die von Seiten der institutionellen Weiterbildung bisher gegenüber den materiellen Wissenskategorien vernachlässigt wurden, werden Methodenwissen, Reflexionswissen und Persönlichkeitswissen gezählt (vgl. a.a.O., S.215). Arnold weist darauf hin, dass in zukünftigen Bildungsangeboten die bloße Aneignung und Speicherung von Vorrats- und Verarbeitungswissen von einer didaktisch absichtsvollen Förderung und Entwicklung subjektiver Kompetenzen abgelöst wird und Wissen sich stärker als professionelles Vermögen denn als Speicherleistung präsentieren wird (vgl. a.a.O., S.214).

Die Zukunftssicherung wird weniger als bisher auf Wissenspotenzialen und mehr auf Prozessen des Selbstdenkens, Selbstwählens, Selbststuerns und auf Eigenverantwortung in der Aktivierung eigener konstruktiver Kompetenzen beruhen (vgl. Dohmen, 1999/2, S.53). Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung muss es mehr als früher darum gehen, Fähigkeiten selbst zu entwickeln, weniger darum, Kenntnisse lehrend an nachfolgende Generationen weiterzugeben (vgl. Hesse, 1997, S.12). Bildung sollte als ganzheitliche Entwicklung brachliegender individueller Kompetenzpotenziale verstanden werden. Kompetenzentwicklung wird damit zum zentralen Leitbegriff einer neuen Bildungsgesellschaft (vgl. Dohmen, 1999/2, S.54).

Je mehr eigenverantwortliches Lernen eine eher statisch geprägte Weiterbildung ablöst, je deutlicher übernimmt die Kompetenzentwicklung die Funktion als übergeordnetes strategisches Ziel, weg vom traditionellen Qualifikationslernen und hin zum Kompetenzlernen (vgl. Reinmann; Rothmeier et al., 1999, S.760).

Die Vorteile des Kompetenzbegriffs gegenüber dem Qualifikationsbegriff sind in der Aktualisierung der Kompetenzen im Handeln zu sehen. Dass Kompetenzen neben kognitiven Aspekten auch wertende sowie motivational-volitionale Aspekte beinhalten können, während sich Qualifikationen auf fachliches Wissen und Können beschränken, eröffnet dem Kompetenzbegriff in weit höherem Maße als dem Qualifikationsbegriff die Möglichkeit, die Eigenverantwortung für das individuelle Lernen einzubeziehen (vgl. a.a.O., S.760).

Siebert definiert Kompetenzen aus konstruktivistischer Sicht als stabile, handlungsrelevante Fähigkeiten, die im Lauf des Lebens in Bildungsinstitutionen, aber auch durch im Kommunikationsprozess gewachsene Erfahrungen und durch informelle, „implizite“ Lernprozesse erworben werden (vgl. Siebert, 2003, S.12).

Auch Reinmann-Rothmeier et al. sehen die Artikulation von Konstruktionsprozessen im Kommunikationsprozess als Auslöser für die Bildung multiplexer Kontexte und Perspektiven im sozialen Austausch, da die eigene Sichtweise vorgetragen und gegebenenfalls mit anderen verglichen wird. Zugleich kann dabei der Prozess der Metakognition unterstützt werden, also das Nachdenken über eigene Denkprozesse, dem im konstruktivistischen Ansatz große Bedeutung zugemessen wird (vgl. Reinmann-Rothmeier et al., 1994, S.53). Der soziale Kontext, die Beziehungen der Lernenden untereinander und die zu den Lehrenden sind wesentliche Bestandteile einer auf gemeinschaftliches Erarbeiten ausgerichteten Lernumgebung. Sie fördern zugleich die Einbindung der Lernenden in eine „Expertenkultur“ (a.a.O., S.53).

Von einem erweiterten Verständnis beruflicher Bildung kann gesprochen werden, wenn weniger die Vermittlung eng spezialisierter Qualifikationen in den Vordergrund gestellt wird, als vielmehr Konzepte beruflicher Kompetenzentwicklung in den Focus rücken, die gleichzeitig und systematisch darum bemüht sind, die sozialen und methodischen Kompetenzen der Lernenden zu fördern.

Arnold geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er von „Mediatisierung“ des Fachwissens spricht. Er geht dabei davon aus, dass Fachwissen selbst nicht mehr die zentrale Bedeutung habe, sondern lediglich als eine Art Vehikel diene, um im Rahmen einer als kooperativer Lernprozess organisierten Auseinandersetzung zusammen mit dem Fachwissen die methodischen und sozialen Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln (vgl. Arnold, 1999, S.18).

9.4.2 Der Kompetenzbegriff ersetzt den Qualifikationsbegriff

Da der Kompetenzbegriff durch die Einbeziehung fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen, ganz anders als der Qualifikationsbegriff stärker die Subjektseite, also die handelnde Seite betont, scheint er laut Siebert den Schlüsselqualifikationsbegriff zunehmend abzulösen (vgl. Siebert, 2003, S.226). „Kompetenzen sind lebensgeschichtlich erworbene Profile von Emotion und Kognition, von Erfahrung und Wissenserwerb, von Denken, Wollen und Handeln. Kompetenzen werden im Lauf des Lebens großenteils ‚en passant‘ angeeignet, sie werden kaum seminaristisch gelehrt und gelernt – auch wenn Seminare ein Übungsfeld für Kompetenzen sein können“ (Siebert, a.a.O., S.223).

Im Rahmen lerntheoretischer Überlegungen stellt Siebert fest: „Der Diskurs reagiert auf offenkundige Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens nach dem Instruktionsparadigma, das nicht mehr auf der Höhe der heutigen Lerntechnologie ist“ (Siebert, 2001, S.22). Der Erwerb sozialer, personaler und metakognitiver Kompetenzen findet in der Tat vielfach außerhalb organisierter Lernveranstaltungen statt. „Organisierte Weiterbildung verliert nicht an Bedeutung, aber sie revidiert unrealistische Versprechungen und Erwartungen und sie beugt damit Fremd- und Selbstüberforderungen vor. Dies ist ein folgenreicher Perspektivwechsel: Erwachsenenbildung unterstützt eine Kompetenzentwicklung, sie vermittelt keine Schlüsselqualifikationen“ (Siebert, 2003, S.226). Damit wird auch der didaktische Akzent von der durch fremdgesteuerte, intentionale Vermittlung expliziten Wissens geprägten Instruktion auf die Konstruktion verschoben, deren Ziel die Gestaltung lebenswichtiger Kompetenzen darstellt, welche großenteils auf implizitem Wissen basieren (vgl. a.a.O., S.226).

Die eher individualistisch geprägte Kompetenzentwicklung koinzidiert mit eigenverantwortlich gestalteten Bildungsgängen und Berufsvorstellungen in einer durch Erosion des Berufsprinzips gekennzeichneten Wirtschaftswelt. In der postmodernen Gesellschaft hat man keine Berufe mehr, sondern der Einzelne fügt aus den wechselnden Kontexten seiner Bildungsgänge und beruflichen Erfahrungen eine Art Kompetenz-Collage zusammen, mit der er seine berufliche Identität zu präsentieren vermag und die er als sein Humankapital definieren kann (vgl. Arnold, 1999, S.22). Damit entwickelt sich die Arbeitsgesellschaft der Postmoderne weg von einer berufsförmig organisierten Arbeit in Richtung auf eine verbetrieblichte Berufsausbildung, die größeren Wert auf Organisation als auf Qualifikation legt (vgl. Kern; Sabel, 1994, S.617).

Da sich berufliche Bildung so mehr und mehr von der reinen Vermittlung von Qualifikationen zur Kompetenzentwicklung wandelt, ist zu klären, ob Menschen sich in einer biographisch beliebigen Form Wissenssegmente und Fähigkeiten aneignen und dadurch zu einer der beruflichen Handlungskompetenz adäquaten Form von Professionalität gelangen können oder ob die systematische Aufbereitung von Wissensbestandteilen und Wissensstrukturen für die Kompetenzentwicklung weiterhin von Bedeutung sein wird (vgl. Arnold, 1999, S.23).

Die im Übergang von der traditionellen Weiterbildungsideologie zum individuell initiierten Konzept des lebenslangen Lernens befindliche professionelle Erwachsenenbildung sieht eine Lösung in der Unterstützung der Kompetenzentwicklung. Kompetenzen entstehen durch eine Kombination organisierter und informeller Lernprozesse, durch ein komplexes Geflecht von Sozialisierungseinflüssen und intentionalen Bildungsaktivitäten (vgl. Siebert, 2001, S.20).

In den Unternehmen, die an einer Steigerung ihres Humanvermögensbestandes interessiert sind, wird der Bedeutungswandel von der durch Qualifikationsmaßnahmen geprägten Weiterbildungsgesellschaft zum Konzept der Kompetenzentwicklung und der damit verbundenen Frage, welche unternehmerischen Potenziale und welche individuellen Kompetenzen bedeutsam werden, mit Aufmerksamkeit verfolgt (vgl. Merk, 1997, S.2).

North geht davon aus, dass der Wert des unternehmerischen Wissens für das Unternehmen nur dann in Wertschöpfung münden wird, wenn es gelingt, Wissen in Können, in Handlungsfähigkeit und letztlich in Kompetenz umzusetzen. Die Kompetenz, Wissen zweckorientiert in Handlungen umzusetzen, liefert messbare Ergebnisse der betrieblichen Weiterbildung. Bei der Konzeption betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wird zukünftig ein Dualismus zwischen Wissen und Handlungsfähigkeit angestrebt, was bedeutet, dass die Förderung des Kompetenzerwerbs eindeutig im Vorder-

grund stehen und den reinen Wissenserwerb ablösen wird (vgl. North, 1999, S.42).

Komplexe Kompetenzen basieren auf Persönlichkeitseigenschaften, die sich im Lauf des Lebens in alltäglichen Lebenswelten entwickeln, daher müssen Kompetenzentwicklung und Weiterbildungsbeteiligung entkoppelt werden (vgl. Erpenbeck; Heyse, 1999, S.136). Je komplexer die Kompetenz, desto geringer ist laut Erpenbeck und Heyse die Bedeutung der organisierten Weiterbildung.

Die wichtigste Quelle für im Unternehmen gewonnene Kompetenz ist die im Rahmen innerbetrieblicher Zusammenarbeit am Arbeitsplatz sowie die mit ausgewählten Experten geführte Kommunikation. An zweiter Stelle steht das Selbststudium von Wissensquellen. Somit werden die für die Entwicklung des Humankapitals erfolgsentscheidenden Kompetenzen nach der initialen Ausbildung fast gänzlich außerinstitutionell und selbstorganisiert erworben (vgl. a.a.O., S.132).

Zusammenfassung und Überleitung

Das Konzept des lebenslangen Lernens bildet einen Schwerpunkt des zurückliegenden Kapitels. Ferner wird der Wandel vom Wissen zum Können aus pädagogischer Sicht thematisiert. Der Wert von Humankapital kann nicht in der Akkumulation von Wissen gesehen werden. Eine Verwendung und ökonomische Nutzung ist nur möglich, wenn sich aus Wissensbeständen Kompetenzen entwickeln.

Hier muss auch der Übergang zum Folgekapitel gesehen werden, der die Nutzung von Humankapital als Ressource im Wirtschaftsprozess beschreibt, wobei auch Interventionsmöglichkeiten des Managements im Rahmen der Personalentwicklung impliziert sind.

10 Die Nutzung von Humankapital im Wirtschaftsprozess

Die Humankapitaltheorie stellt im Rahmen der Investitionsentscheidungen eines Unternehmens die Investitionen in Bildung und Personalentwicklung in den Vordergrund. Die Interessen der Unternehmen an dem Faktor Humankapital liegen im Bereich der unternehmerischen Nutzung des zur Verfügung stehenden und des durch Personalentwicklung zu generierenden Humankapitals. Es darf dabei nicht unberücksichtigt bleiben, dass ein Interesse an der Verwendung von Humankapital im Wirtschaftsleben sowohl von der Unternehmensseite, als auch von Seiten der Arbeitnehmer selbst besteht. Auch das Individuum entwickelt und qualifiziert den persönlichen Humankapitalbestand. Die intelligente Nutzung von Humankapital im Wirtschaftsprozess ist somit eine Aufgabe, die der nachfragenden Institution, aber auch dem individuellen Anbieter von Humankapital gestellt ist.

10.1 Bedeutung von Wissenstransfer und Wissensmanagement

Die zentrale Herausforderung in einem zunehmend wissensintensiven Wettbewerbsumfeld wird für immer mehr Unternehmen der unternehmensinterne Wissenstransfer sowie der intelligente Umgang mit mitarbeiterorientierten, individuellen und unternehmenseigenen, organisationalen Wissensressourcen (vgl. Probst et al., 1998, S.3). Vor diesem Hintergrund macht sich das Wissensmanagement in Unternehmen die Identifikation aller vorhandenen Wissenspotenziale und ihre systematische Ausschöpfung durch Optimierung der Wissensflüsse entlang der unternehmerischen Kernprozesse zur Aufgabe (vgl. Pulic, 1996, S.156).

Rust beschreibt Wissensmanagement als eine organisierte hierarchische Folge von fortlaufend komplexeren Arbeitsaufgaben, die am Ende in ein unternehmenseigenes Kommunikationsnetz oder in entsprechende Archive münden, wobei er erste Ansätze der Einbeziehung der sozialen Frage in der Erkenntnis der Wissensmanagement betreibenden Unternehmen entdeckt, dass nur Menschen mit selbständigen Möglichkeiten und in flexiblen Situationen „intelligent“ arbeiten können (vgl. Rust, 1999, S.43).

Initiativen des Wissensmanagements können zweierlei Orientierung unterliegen. Einerseits kann ein technikorientierter oder systemgetriebener Ansatz vorliegen, der sich auf die organisatorische Gestaltung und EDV-Unterstützung des Informationsflusses konzentriert, andererseits sind humanorientierte Ansätze beschrieben, die den Menschen und dessen Verhalten als Wissensträger in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen (vgl. Bürgel; Zeller, 1998, S.57).

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die explizite Beschreibung und Analyse des erstgenannten Ansatzes weitgehend verzichtet, da er die Entwicklungsprozesse von Humankapital im Unternehmen nur bedingt beeinflusst und hinsichtlich des Intellectual Capitals eines Unternehmens zwar bei dessen Erfassung und Dokumentation eine Rolle spielt, zu dessen Entstehung jedoch nur instrumentell beiträgt. Ich werde mich daher auf das konzentrieren, was Sveiby das „People-Track Knowledge Management“ nennt und von dem er behauptet, wichtig seien eher die Begleitung und das Management von Prozessen als die Identifizierung und die Verarbeitung von Wissensbeständen (vgl. Sveiby, 2000, S.1). „Still the ‚People Track‘ is the most promising because here the issues are about how to maximize the ability of an organization’s people to innovate and how to build environments conducive to creating new knowledge“ (a.a.O., S.2).

Dennoch ist festzustellen, dass nach den Erfahrungen der letzten Jahre eine getrennte Betrachtung der eher technisch orientierten Variante unter dem Leitmotiv eines optimalen Einsatzes und der Verknüpfung der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unternehmen auf der einen Seite und der zweiten Variante, die den Menschen als Träger impliziten Wissens in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt, keine dauerhafte Grundlage für ein funktionierendes Wissensmanagement darstellt (vgl. Krauter; Kreitmeier, 2000, S.72). Die Festlegung auf nur eine der beiden Varianten vernachlässigt die Wechselwirkungen, die sich im Gesamtbild eines Unternehmens im Zusammenhang mit Wissensmanagement ergeben. Umfassende neuere Ansätze gehen daher von einem ganzheitlichen Wissensmanagement aus, welches alle relevanten Aspekte der Technik- und Human-Orientierung sinnvoll verbindet (vgl. Bullinger et al., 1998/1, S.23).

10.1.1 Der Bildungsaspekt des Wissensmanagements

Aus pädagogischer Sicht stellen Lernen und individuelle Weiterbildung in betrieblichen Lernkulturen, wenn auch nicht den einzigen, so doch den entscheidenden Teil eines umfassenden Wissensmanagements dar, weil vor allem die Beschäftigten die Träger des Wissens sind und es darum geht, funktionales Wissen zum richtigen Zeitpunkt an der richtigen Stelle verfügbar zu halten (vgl. Siebert, 2001, S.158). Organisationales und individuelles Wissensmanagement sind im weitesten Sinne immer auch Lernprozesse und auch Lernziele, deren Erreichung mittels Weiterbildung aktiv unterstützt werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier et al., 1999, S.761). Der Weiterbildung kommt im Hinblick auf die Einführung und Etablierung von Wissensmanagement eine oft unterschätzte Bedeutung zu, denn parallel zu einem

allmählichen Übergang von der klassischen beruflichen Weiterbildung zur beruflichen Kompetenzentwicklung bewegen sich auch Organisations- und Personalentwicklung aufeinander zu (vgl. Heyse; Erpenbeck, 1997, S.34). Unter Einsatz systematischer pädagogischer Maßnahmen könnten Konzepte und Instrumente zum Wissensmanagement einschließlich begleitender Hilfe und Beratungsleistungen für alle Beteiligten installiert werden (vgl. Reinmann-Rothmeier, 1999, S.760).

Da jedoch die Arbeitswelt nicht generell lernanregend ist, sollten sowohl die Arbeitsplätze ausreichend Selbstorganisationsmöglichkeiten und Dispositionsspielräume eröffnen, als auch von der Unternehmensseite Raum für intrinsische Arbeitsmotivation und Aufstiegschancen geboten werden, um Lernimpulse initiieren zu können und Bereitschaft zu teamorientierter Wissensgenerierung zu erzeugen (vgl. Siebert, 2001, S.159). Um ein funktionierendes Wissensmanagement zu betreiben, ist es darüber hinaus erforderlich, den menschlichen Aspekt des Wissensmanagements in den Vordergrund zu rücken und nach Maßnahmen zu suchen, Mitarbeiter zum Wissenstausch zu motivieren oder kulturelle Barrieren im Unternehmen abzubauen.

Siebert sieht den Weg zu einem erfolgreichen Wissensmanagement in der Kooperation aller Beteiligten auf fünf Handlungsfeldern:

- Identifikation vorhandenen Wissens
- Generierung neuen Wissens durch innovative, kreative Problemlösung
- Bereitstellung neuen Wissens aus der Forschung
- Integration und Verknüpfung neuer Erkenntnisse mit dem bisherigen Wissensfundus
- Transfer und die Umsetzung neuen Wissens in Handlungspläne und – abläufe (vgl. Siebert, 2003, S.272).

10.1.2 Identifikation und Nutzung von Wissensbeständen

Zum Wissensmanagement gehört nicht nur die Wertschätzung, Nutzung und Verteilung des im Unternehmen vorhandenen Wissens, sondern auch die Verarbeitung externer Wissens- und Erfahrungsquellen zur Förderung einer innovationsfreundlichen Wissenskultur (vgl. a.a.O., S.272). Der Ansatz des Wissensmanagements greift die theoretischen Leitlinien der Lernenden Organisation wieder auf und meint damit die Gesamtheit korporativer Strategien zur Schaffung einer „intelligenten“ Organisation (vgl. Willke, 2000, S.16). „Mit Blick auf Personen geht es um das organisationsweite Niveau der Kompetenzen, Ausbildung und Lernfähigkeit der Mitglieder; bezüglich der Organisation als System steht die Schaffung, Nutzung und Ent-

wicklung der kollektiven Intelligenz und des ‚collective mind‘ in Frage“ (a.a.O., S.15).

Es spricht vieles dafür, Wissensmanagement als eine Form didaktischen Handelns zu interpretieren, da in zunehmendem Maße didaktische Kompetenz an den Nahtstellen von Organisationsentwicklung und Mitarbeiterqualifizierung nachgefragt wird und die Anpassungs- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen in didaktisch orientierten Prozessen geprägt wird (vgl. Siebert, 2003, S.269). Die Lernfähigkeit und analog zu letztgenannter Aussage, die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens, ist dann von einem didaktischen Prinzipien folgenden, intelligenten Wissensmanagement abhängig (vgl. a.a.O., S.273).

Wenn alle vorhandenen Wissensbestände tatsächlich identifiziert sind, ist zu klären, welche Teilmengen davon beispielsweise durch intelligente Formen der Arbeitsteilung und Kooperation optimiert und welche durch Mitarbeiterfortbildung modernisiert und erweitert werden sollen (vgl. a.a.O., S.273). Die Umsetzung von Wissen in Entscheidungen und Handlungen sowie die Transformation von Wissen in Produkte und Dienstleistungen, wie sie auch Siebert beschreibt, sind somit Bestandteile der Kategorie Wissensnutzung und letztlich Ziel und Zweck jeden Wissensmanagements, denn in irgendeiner Form muss das praktizierte Wissensmanagement einen erfassbaren und bewertbaren Beitrag zur Wertschöpfung eines Unternehmens leisten, um im Rahmen ökonomischen Denkens legitim begründet werden zu können (vgl. Reinmann-Rothmeier et al., 1999, S.755).

Wer jedoch anstehenden Problemen des Wissensmanagements, wie beispielsweise mangelnder Bereitschaft zur Wissensteilung, ausschließlich mit pädagogisch-psychologischen Maßnahmen begegnet, ist eher im Sinne der Personalentwicklung als in dem des Wissensmanagements tätig, ebenso wie derjenige, der sich einseitig auf die Erfassung des Intellectual Capital konzentrieren würde, womit er sich zwar des Lobes der Anteilnehmer gewiss sein darf, die organisationale Wissensbasis jedoch in keiner Weise fortentwickelt (vgl. a.a.O., S.754).

10.2 Wissensmanagement als Interventionskonzept

Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts entstand als pragmatische Weiterentwicklung der Theorien und Perspektiven des Organisationalen Lernens die Managementmethode des Wissensmanagements, die ein integriertes Interventionskonzept bildet, welches sich mit den Möglichkeiten zur Gestaltung der organisationalen Wissensbasis befasst (vgl. Probst et al., 1998, S.45). Ziele des Wissensmanagements sind die optimale Aus-

schöpfung aller relevanten Wissenspotenziale im Unternehmen und der effektive und effiziente Einsatz der Ressource Wissen, um dadurch dauerhafte Wettbewerbsvorteile zu erreichen (vgl. Bürgel; Zeller, 1998, S.57).

Gründe der Einführung von Wissensmanagement. Befragung von 404 deutschen Unternehmen in 2004 (Mehrfachnennungen möglich):

Grund	Nennung in %
Mangelnde Transparenz über das im Unternehmen vorhandene Wissen	80
Wissen geht verloren	66
Informationen lassen sich schwer finden	51
Ideen erreichen die Mitarbeiter zu spät	31
Experten sind nur schwer aufzufinden	31
Vermeidung von Informationsüberflutung	23

Quelle: PA Consulting Group, Frankfurt/M., 2004

In der Überzeugung, dass eine pragmatische Weiterentwicklung der Perspektiven des Organisationalen Lernens notwendig ist, wurden für das zu installierende Wissensmanagement Instrumente entwickelt, die sich um Identifikation, Erwerb, Entwicklung, Verteilung, Nutzung und Bewahrung von Wissen bemühen (Probst et al., 1998, S.5). Unternehmensmanager müssen sich angesichts zunehmender Komplexität und Globalisierung des Wirtschaftsgeschehens auch in mittelgroßen Unternehmen, im Zeitalter von Informationsflut und Wissensverfall mit der gesteuerten Nutzung der Ressource Wissen auseinandersetzen (vgl. Bergmann, 1999, S.34).

Wissensmanagement beschreibt Interventionsabsichten dahingehend, relevantes Wissen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort bereitstellen zu können, indem ein optimierter Wissensfluss parallel zu den Wertschöpfungsketten des Unternehmens erzeugt wird (vgl. Bürgel; Zeller, S.57). Die gezielte Beeinflussung von Wissensentwicklung und Wissensströmen durch das Management dient der zielorientierten Nutzung von Wissen und Fähigkeiten, die für den Unternehmenszweck als notwendig betrachtet werden (vgl. Probst et al., 1998, S.45). Dazu gehören sowohl Wissensbestände, die bereits fest in den Wissensfundus des Unternehmens implementiert sind, quasi also Teil des Intellectual Capital sind, als auch solche, die sich in den Köpfen der Mitarbeiter befinden und deren Transfer auf die Unternehmensebene vom Management angestrebt wird.

Für Edvinsson besteht Wissensmanagement gerade nicht darin, Informationen zu sammeln, sondern Einsichten zu gewinnen oder anders formuliert,

darin, aus Daten Zusammenhänge herzustellen und diese allen Mitarbeitern zugänglich zu machen (vgl. Bullinger, 1998/2, S.84). Hier wird deutlich, dass auch ein Vertreter des eher EDV-gestützten Ansatzes zum Wissensmanagement den Menschen als Wissensträger und –verarbeiter im Zentrum des Entstehungsprozesses relevanter Wissensressourcen sieht. Die Extraktion des in den Köpfen der Mitarbeiter befindlichen impliziten Wissens ist an dieser Stelle die eigentliche Aufgabe des Unternehmensmanagements, wobei der Vorgang der Aktivierung und Umwandlung in explizites Wissen die Kernaufgabe bei der Entstehung von Intellectual Capital darstellt (vgl. Servatius, 1998, S.102).

10.2.1 Relevanz von Wissensaustausch

Der in vielen Unternehmen vorherrschenden Atmosphäre, in der Wissen zurückgehalten und zum Spielball unternehmenspolitischer Interessen wird, muss mit einer teilungsorientierten Unternehmenskultur begegnet werden, damit es sich für den Einzelnen lohnt, gezielt Wissen aufzubauen, die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und das neu entstandene Wissen an das Unternehmen zurückzugeben (vgl. Probst et al., 1998, S.89). Mit Einführung von Wissensmanagement werden in den Unternehmen alte Strukturen aufgebrochen und aufgrund neu ausgerichteter Kommunikationsstrukturen werden im Unternehmen Potenziale freigesetzt, die Wissensvorteile in Wettbewerbsvorteile umsetzen (vgl. Schuller, 1998, S.30). Voraussetzung für den erforderlichen mentalen Wandel ist, dass der einzelne Mitarbeiter sowohl individuelles wie organisationales Wissen als Potenzial des gesamten Unternehmens begreift und nicht als Besitzstand des Einzelnen (vgl. von Below, 1999, S.69). Die Bereitschaft der Mitarbeiter, ihr Wissen zu verallgemeinern, also anderen Kollegen zugänglich zu machen, bleibt ein zentrales Problem unternehmensinterner Wissensentwicklung. Die Studie „Wissen und Lernen 2010“, bei deutschen Großunternehmen von der Siemens Business Services im Jahre 2002 durchgeführt, erbrachte die Erkenntnis, dass die „Enteignung“ des Privateigentums an Wissen von den Wissensträgern als die größte Herausforderung an sich selbst gewertet wird (vgl. Gust, 2003, S.24).

Eine 1999 von der Zeitschrift „Personalwirtschaft“ durchgeführte Umfrage bei den 200 größten deutschen Unternehmen ergab auf die Frage nach der Art der Hemmnisse für die Verbreitung von Wissensmanagement, dass sich etwa 50 Prozent der Befragten hinter dem Argument „Zeitknappheit“ versteckten und 48 Prozent entweder fehlende Anreizsysteme bemängelten oder kein Interesse an betrieblichem Wissensaustausch hatten (vgl. Jäger, 1999, S.23). Das mühsam und aufwendig erworbene Wissen wird entsprechend eifersüchtig gehütet und nur in strategisch günstigen Momen-

ten verwendet. Wenn vorhandene Wissenspotenziale nicht freiwillig dem unternehmerischen Wissenspool anvertraut werden, kann jedoch auch ein noch so gut organisiertes Wissensmanagement keine erkennbaren Erfolge erzielen (vgl. Willke, 2000, S.27).

Gründe, kein Wissensmanagement einzuführen. Befragung von 303 deutschen Unternehmen im März 2003 (Mehrfachnennungen möglich)

Die Hindernisse	Nennung in %
Zu hohe Kosten	51
Erfolg nicht fassbar	46
Angst vor Wissens- und Machtverlust	27
Bedenken gegenüber Informationsflut	27
Andere Faktoren sind wichtiger für die Unternehmensführung	24
Zeitmangel	5
Fehlende Akzeptanz der Mitarbeiter	4

Quelle: LexisNexis Deutschland, Münster 2003

Die Fähigkeit eines Unternehmens, das Expertenwissen seiner Mitarbeiter sichtbar und nutzbar zu machen sowie dieses auf andere Mitarbeiter zu übertragen bildet die kritische Stelle bei der Kollektivierung individuellen Wissens (vgl. Probst et al., 1998, S.195). Wenn jedes auftretende Problem neu gelöst werden muss oder der vorhandene Wissensfundus bei Bedarf nicht entsprechend genutzt wird, werden Arbeiten mehrfach ausgeführt und wertvolle Ressourcen vergeudet. Gleiches gilt, wenn vorliegende Lizenzen oder Patente nicht sachgerecht genutzt werden und wenn Parallelaktivitäten anderer Abteilungen an ähnlichen oder gleichen Aufgaben nicht unterbunden werden können. „Es wird sehr teuer, wenn jeder Mitarbeiter bei jedem Projekt wieder bei Null anfängt“ (Palass, 1997, S.6).

Bürgel behauptet, dass nach seinen Recherchen nur bis zu maximal vierzig Prozent des tatsächlich in Unternehmen vorhandenen Wissens wirklich genutzt werden. Diese Ressourcenverschwendung verlangt nach Aktivitäten, das verborgene Wissen nutzbar zu machen (vgl. Bürgel, 1998, S.5). Eine Schwierigkeit der Vermittlung impliziten Wissens liegt in der Tatsache begründet, dass dieses Wissen auf langjährigen Erfahrungen basiert und aus einer kaum verbalisierbaren Milieukennntnis, aus Intuitionen, einem Gespür für das besteht, was funktioniert und was nicht (vgl. Siebert, 2003, S.271). Mit technologischen Mitteln sind solche Wissensbestände kaum zu gewinnen und für andere zugänglich zu machen. Die Bereitschaft zur Weitergabe wird so auch zu einem Problem von Sympathie und Antipathie in den Mit-

arbeiterteams. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich dort, wo Wissen zur zukünftigen Nutzung dokumentiert und so niedergelegt werden soll, dass es für alle anderen Mitarbeiter jederzeit auffindbar und nutzbar ist. Schwer zu verbalisierende Wissensressourcen werden sich auf diesem Weg nicht weiterleiten lassen.

Die vielschichtig vorhandenen menschlichen Beziehungen im Unternehmen stellen besondere Anforderungen an das Human Resource Management, denn Konflikte, psychologische Barrieren und soziokulturelle Differenzen tragen dazu bei, dass Humankapital nicht zum Vorteil des Unternehmens eingesetzt wird (vgl. Bullinger, 1998/2, S.26). In diesem Zusammenhang ist ein zielorientiertes Human Resource Management zur Gestaltung einer Unternehmenskultur erforderlich, die einen kontinuierlichen Wissenstransfer unterstützt und die frühzeitige Einbindung der Bereitschaft der Mitarbeiter zur Mitgestaltung eines ganzheitlichen Wissensmanagements bei gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer Ängste und Bedürfnisse regelt (vgl. a.a.O., S.23).

Die Loslösung der üblicherweise an Personen gebundenen Wissensbestände von den Wissensträgern und die Überführung in die Verfügbarkeit des Unternehmens kann als eines der Hauptziele des Wissensmanagements bezeichnet werden (vgl. Fried; Baitsch, 2000, S.34). Die Generierung neuen Wissens sowie dessen Transfer aus der Umwelt in das Unternehmen bedarf auf der personalen Ebene einer lern- und kommunikationsoffenen Kultur und des Einsatzes vertrauensbildender Maßnahmen als Instrumente des Wissensmanagements (vgl. Schneider, 1996, S.31). Nur dann kann es gelingen, wirklich alle vorhandenen Potenziale impliziten Wissens in explizites Unternehmenswissen zu transferieren.

In der Praxis können Misstrauen, Angst oder Machtspiele die Preisgabe individuellen Know-hows verhindern, was dann, wie neuere Forschung zeigt, oft nur in kollektiv wissensbildenden Mikrogemeinschaften, also in Gruppen mit dem klar definierten gemeinsamen Interesse, neues Wissen und Innovationen zu generieren, überwunden werden kann (vgl. von Krogh, 2001, S.23).

Die These „Wissen teilen ist Macht – Wissen vorenthalten ist Mobbing“ des Vorstandschefs des Energieversorgers EnBW, Utz Claasen, klingt grobgeschnitzt, trifft aber den Kern des Problems (vgl. Prudent, 2003, S.98). Zum aktiven Wissensmanagement im Unternehmen gehört, Wissensstrukturen in einer Win-win-Situation für alle Beteiligten an den Tag zu bringen, implizites Wissen explizit und artikulierbar zu machen und eine Systematik der Wissensverwendung aufzubauen (vgl. Sommerlatte, 1999/1, S.65).

Ein Ziel des Managements sollte sein, Menschen dazu zu bringen, Ideen auszutauschen, um die Wettbewerbsposition des Unternehmens zu

verbessern. Die Unternehmen sind allerdings noch weit von der Vision entfernt, dass alle Beschäftigten aus freien Stücken ihren gesamten Sachverstand über entsprechende Kommunikationskanäle ihren Kollegen zugänglich machen (vgl. Gillies; Pentos, 1999, S.54). Entscheidend für den Erfolg eines Wissensmanagements sind eine offene Lernkultur und eine durch gegenseitiges Vertrauen, Offenheit, Ehrlichkeit, Flexibilität und Teamgeist bestimmte Unternehmens- und Führungskultur (vgl. Schuller, 1998, S.27). Kulturelle Teilungsbarrieren kennzeichnen im Rahmen des Wissensmanagements das Fehlen unternehmenskultureller Elemente, welche legitimierend oder unterstützend auf die Wissensverteilung Einfluss nehmen sollten (vgl. Probst et al., 1998, S.256).

Der Unternehmensführung muss klar sein, dass die Beteiligung am Wissensaustausch innerhalb des Unternehmens „belohnt“ und anerkannt werden muss, indem etwa die Teilnahme am Wissensaustausch an die jährliche Leistungsbeurteilung und somit an das individuelle Gehalt geknüpft wird oder Wissensträger beispielsweise die Chance erhalten, ihr Wissen den Kollegen strukturiert zur Verfügung stellen zu können und ihren Namen mit diesem speziellen Wissen in Verbindung gebracht zu sehen (vgl. Bergmann, 1999, S.36). Solche Methoden haben größere Erfolgsaussichten in kleinen und mittleren Unternehmen, in denen Mitarbeiter erfahrungsgemäß eher am Erfolg des gesamten Unternehmens interessiert sind, als jene in Großunternehmen, die vornehmlich die Entwicklung der Abteilung oder eines Teilbereichs des Unternehmens im Blick haben (vgl. Siemann, 1999/2, S.31).

10.2.2 Kommunikation erschließt ungenutztes Wissen

Hinzu kommt die Aktivierung brachliegender Wissenspotenziale, die aufgrund fehlender oder falscher Kommunikationsinfrastrukturen nicht in das Intellectual Capital überführt worden sind (vgl. Probst et al., 1998, S.20). Die Nutzung vorhandenen, aber brachliegenden Wissens im Unternehmen wird durch Beseitigung von Kommunikationsbarrieren und durch Erteilung von Handlungsvollmachten, also durch alle Konzepte, die eine Zurücknahme enger Regelungen zugunsten autonomer Entscheidungen von Mitarbeitern vorsehen, begünstigt. Im weitesten Sinne geht es also um die Pflege von Wissenskulturen innerhalb eines Unternehmens (vgl. Schneider, 1996, S.27).

Wenn Wissen, welches in den Köpfen qualifizierter Mitarbeiter oder in Dokumentationen vorhanden ist, nicht kommuniziert wird oder nicht ständig aktualisiert abrufbar zur Verfügung steht, gehen enorme Potenziale für das Unternehmen verloren. Fehlende Methoden für die Identifikation und Aufbe-

reitung von individuellem Expertenwissen sowie für dessen Transfer in unternehmensweit verfügbares Wissen sind die Gründe dafür, dass insbesondere in mittelständischen Unternehmen teilweise weniger als die Hälfte der vorhandenen, aber oft an wenige Experten gebundenen Wissenspotenziale genutzt werden (vgl. Bullinger et al., 1998/1, S.21).

Eine gelingende Kommunikation als Voraussetzung unternehmerischer Wissensproduktion kann einmal technisch als geeignete Infrastruktur betrachtet werden und ist zum anderen auch lebensweltlich zu verstehen (vgl. Schneider, 1996, S.29). Die zuletzt genannte Dimension wird vom Lager der Techniker gern ignoriert oder erst als Appendix eines bereits abgeschlossenen technischen Layouts behandelt. Im Vordergrund steht jedoch die Frage, wie es gelingen kann, Menschen mit unterschiedlichen kognitiven Strukturen, unterschiedlichem kulturellen Hintergrund und unterschiedlichen Interessen dazu zu bringen, offen miteinander zu kommunizieren (vgl. a.a.O., S.29).

Die Organisation eines Wissensmanagements erfordert eine professionelle Kommunikation als Ausdruck lebendiger Unternehmenskultur, wobei jedoch nur wenige Unternehmen und in diesen wenigen Unternehmen wenige Mitarbeiter darin geschult sind, eine produktive, entscheidungs- und zielorientierte Kommunikation aktiv mitzugestalten (vgl. Rust, 1999, S.49).

Die Unternehmen wissen zwar, dass die Wissensressourcen und die betriebliche Kompetenz zunehmen werden, wenn der Informationsfluss zwischen Mitarbeitern und Kunden und unter den Mitarbeitern reibungslos und auf einer geregelten kommunikativen Ebene verläuft, sie wissen auch, dass ein Gespräch immer besser ist als eine schriftliche Information, die Kommunikationsstrukturen sind jedoch sehr häufig unzulänglich (vgl. Sveiby, 1998, S.127). Viele Manager gehen von der falschen Annahme aus, dass Wissensmanagement von dem Vorhandensein potenter Hard- und Software abhängt und unterschätzen dabei die Abhängigkeit wissensbasierter Unternehmensführung von der Frage der Führungs- und Kommunikationskultur (vgl. Prochnow; Prudent, 2002, S.138).

Zielgerichtete Gespräche entwickeln eine gemeinsame Sprache, Umgangsformen und Werte im Sinne einer „Corporate Identity“ (vgl. von Krogh, 2001, S.23). Eine gemeinsame, jeder Kommunikation innerhalb von Wissensmanagement in einem Unternehmen zugrundeliegende Basis der Gesprächsteilnehmer kann als Unternehmensphilosophie bezeichnet werden. Darunter sind gemeinsame Werte hinsichtlich einer grundlegenden Identität des Unternehmens, gemeinsam formulierte Ziele nach Innen und Außen sowie eine Übereinkunft über die Umsetzung der Ziele auf der Basis der gemeinsamen Werte zu subsumieren (vgl. Rust, 1999, S.51).

Ein effizienter Ansatz zur Nutzung vorhandener Wissenspotenziale sollte der Frage nachgehen, wie Wissen im Unternehmen geteilt, preisgegeben, im Team entwickelt und gelernt, kommuniziert und transferiert werden kann (vgl. Jäger, 1999, S.21). Dem Management kommt dabei die bedeutende Aufgabe zu, die Unternehmenskultur dahingehend zu gestalten, dass die von Egoismen befreite Bereitschaft aller Mitarbeiter zur Teilnahme an den erforderlichen wissensfördernden Prozessen gewährleistet ist. Eine offene Kultur ohne Rivalitäten und Konflikte, in der alle Individuen wirklich bereit sind, ihr Wissen zu teilen und eine wirkungsvolle Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit sowie ein restriktionsloser Zugang zu allen Wissensquellen des Unternehmens bilden den geeigneten Hintergrund für ein effizientes organisationales Wissensmanagement (vgl. Prochnow; Prudent, 2002, S.86).

10.3 Humanpotenziale und ihre Nutzung

Solange die wirtschaftliche Nutzung menschlicher Arbeitskraft gegen Entgelt durch Unternehmen bekannt ist, gibt es zumindest verwaltungstechnische Vorgänge, wie die Pflege von Personalakten, die Durchführung personalpolitischer Entscheidungen sowie die Abrechnung der Vergütung. Bis etwa 1960 waren ausschließlich Vorgänge dieser Art Teil des sogenannten Personalwesens. Heute ist in der betriebswirtschaftlichen Literatur nach einer Phase wechselnder Sammelbegriffe vornehmlich der Begriff Personalwirtschaft für die Beschreibung der Gesamtheit aller mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben im Unternehmen üblich, aber auch von Human-Resource-Management ist zunehmend die Rede (vgl. Olfert, 1985, S.7).

Etwa ab 1960 setzt in der Personalwirtschaft die Phase der Institutionalisierung ein, in der neben den standardisierten Verwaltungsvorgängen zusätzlich ein Ausbau der qualitativen Sozialpolitik unter Berücksichtigung von Bildung und Freizeitbedürfnissen erfolgte (vgl. Wunderer, 1999, S.26). Zwischen 1970 und 1980 siedelt Wunderer ein Einsetzen von Humanisierung an. Es entwickelten sich die Aus- und Weiterbildung im traditionell seminaristischen Stil, eine Rationalisierung der Arbeitsplätze, aber auch die Forderung nach Humanisierung am Arbeitsplatz sowie stärkere Mitgestaltungsmöglichkeiten von Arbeitnehmervertretern. Die achtziger Jahre waren dann durch Begriffe wie Flexibilisierung der Arbeit und der Arbeitskräfte, Bewertung des Arbeits- und Entwicklungspotenzials sowie Orientierung auf Freisetzungspolitik gekennzeichnet (vgl. a.a.O., S.27).

Seit etwa 1990 sieht Wunderer eine Entwicklung zur unternehmerischen Orientierung. Modelle integrierter und gleichberechtigter Mitwirkung bei der

Unternehmensphilosophie, -politik und -strategie mit besonderer Berücksichtigung der Faktoren Mensch, Arbeit und arbeitsplatzorientierte Weiterbildung gewinnen an Einfluss (vgl. a.a.O., S.27). Deutlich erkennbar ist die im Laufe der Jahrzehnte gewachsene Bedeutung des „Faktors“ Mensch für das unternehmerische Gesamtgeschehen. Diese Entwicklung beruht sowohl auf Forderungen der Mitarbeiter und ihrer Vertretungen als auch auf der Erkenntnis der Unternehmerseite, dass nur ein permanent weitergebildeter, in das Unternehmensgeschehen eingebundener, mitdenkender und mitverantwortlicher Mensch ein produktiver Mitarbeiter sein wird, der sich mit seinem gesamten Humanpotenzial in das Unternehmen einbringt.

Innovatives Produktmanagement bildet den Ausgangspunkt für erfolgreiches Wirtschaften. Ohne neue Konzepte, Verfahren und Produktideen kommt es zum ökonomischen Stillstand in jedem Unternehmen. „Aber was nutzt die beste Idee, wenn nicht die richtigen Mitarbeiter dahinter stehen und mitziehen?“ (Biniasz, 2001, S.1). Dieser Erkenntnis folgend, versuchen Erfolg suchende Unternehmen in ihrem Bestreben, Wachstum zu erzielen, vorhandenes Humanpotenzial zu mehren und neues zu akquirieren, um durch effiziente Förderung schlussendlich maximales Intellectual Capital bereitstellen zu können.

10.3.1 Das Human-Resource-Management

Das Personalmanagement muss hinsichtlich einer langfristigen Humankapital-Konzeption jedoch die passenden Mitarbeiter finden und an das Unternehmen binden. Um sich entsprechende Talente zu sichern, konkurrieren erfolgsorientierte Unternehmen mit anderen um kompetente Mitarbeiter ebenso wie sie dieses um Kunden tun. Bei der Auswahl potentieller Mitarbeiter sind deren Wissen oder Qualifikation und deren Fähigkeit, ihr Wissen und das Wissen anderer Mitarbeiter zu erweitern, die wichtigsten Kriterien (vgl. Sveiby, 1998, S.100). Durch strategisch wohldurchdachte Personalrekrutierung kann das Human-Resource-Management sowohl das Unternehmenskonzept verändern als auch die Kompetenz und andere immaterielle Vermögenswerte erhöhen oder reduzieren (vgl. a.a.O., S.99).

Die Nutzung der einem Unternehmen zur Verfügung stehenden Humanpotenziale ist ein Folgeproblem des Managements, dessen Lösung über den wahren Wert von Personalrekrutierung entscheidet. Es geht also weniger darum, wie viel finanzielle Mittel in die Anwerbung sowie die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern fließen, als vielmehr darum, welche Renditen mit einer solchen Anwerbung zu erzielen sind. Ein neuer Mitarbeiter, der aufgrund unzureichender oder falscher Ausbildung die in ihn gesetzten Erwartungen nicht erfüllen kann, erwirtschaftet keinen Nutzen für das Unter-

nehmen. Es geht demnach auch weniger um die Verfügbarkeit von Humankapital, sondern um seine effektive Nutzung (vgl. Straubhaar, 2004, S.66). Es wird sich zeigen, dass diese Nutzung umso besser gelingt, je deutlicher Menschen als ganzheitliche Persönlichkeiten betrachtet und behandelt werden.

Den Herausforderungen der Wissensgesellschaft kann sicherlich nicht mit den Handlungsstrategien einer Wirtschaft begegnet werden, die Ausbildung als einmaligen Vorgang betrachtet, der von sporadischen Seminarbesuchen aufgewertet wird. Die Mitarbeiter, bzw. das von ihnen zur Verfügung gestellte Humankapital, würden so kontinuierlich auf ein Leistungspotenzial reduziert, das den Ansprüchen an betriebswirtschaftliche Produktivität in der heutigen Wirtschaftswelt nicht entsprechen würde. Neue Technologien und die Tendenz zu Verbundtechnologien erfordern innovationsfähige Arbeitskräfte, die wenn möglich, über Mehrfachqualifikationen verfügen können und zu ständiger Erweiterung ihrer Kompetenzbestände bereit sind (vgl. vbw, 2004, S.1).

Auf die Entwicklung des Bedarfs an Intellectual Capital reagieren Unternehmen differenziert. Zunächst decken sie ihren Personalbedarf durch Ausschöpfung der Ressourcen vorhandener Mitarbeiter, wobei eine Aktivierung der Personalentwicklung, also aller Maßnahmen, die zur Erhaltung und Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter beitragen, erforderlich ist. Die Nutzbarmachung der kreativen und innovativen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter garantiert die Existenzfähigkeit des Unternehmens und stellt damit den wichtigsten Aktivposten im Wettbewerb dar (vgl. Buzan, 2000, S.13). Ein zweiter, ergänzender Weg ist die Rekrutierung neuen Personals einschließlich der erforderlichen Integrationsaktivitäten.

Investitionsentscheidungen in Humankapital bergen jedoch aus der Unternehmensperspektive nicht einzuschätzende Risiken. Ein Investor kann die Eignung eines potentiellen Mitarbeiters zur Akkumulation von Humankapital nicht im gleichen Maße einschätzen, wie er dieses bei der Investition in Sachkapital könnte (vgl. North, 1999, S.136). Im Rahmen des sogenannten Human-Resource-Managements, wie personalwirtschaftliche Aktivitäten heute häufig bezeichnet werden, wird versucht, die möglichen Wertschöpfungsbeiträge neuer Mitarbeiter noch innerhalb der Probezeit zu ermitteln und zu beurteilen, um in der Lage zu sein, im Zweifelsfall eine sofortige Trennung zu veranlassen. Solche Beurteilungen sind jedoch nur sehr unzureichend, da der rein betriebswirtschaftliche Wertschöpfungsbegriff keine Analyse des individuellen Humankapitalbeitrags ermöglicht und nicht einmal der in einer kurzen Periode konkret ermittelt werden kann (vgl. Wunderer, 1999, S.45).

Es ist das Ziel des Human-Resource-Managements, die Nutzung und Förderung des innovativ-umsetzungsbezogenen Potenzials möglichst aller

Mitarbeiter zur nachhaltigen Steigerung der ökonomischen und sozialen Effizienz des Gesamtunternehmens zu organisieren (vgl. Wunderer, 1999, S.19). Der Einsatz von Humankapital bei gleichzeitig inadäquater Beschäftigung ist ökonomisch unrentabel. Diese liegt dann vor, wenn der Humankapitalträger aufgrund einer falschen oder lückenhaften Ausbildung sowie unterlassener oder falscher Fortbildung nur Teile seines Humankapitals in den Arbeitsprozess der jeweils ausgeübten Tätigkeit einbringen kann (vgl. Velling; Pfeiffer, 1997, S.198).

„In vielen Unternehmen fristen Human-Resource-Management und Personalentwicklung immer noch ein Mauerblümchen-Dasein am Rande der Unternehmensentwicklung“ (Sattelberger, 1995, S.13). Eine ungeplante, nur kurzfristig auf Defizite reagierende Personalwirtschaft führt jedoch zu Fehlentwicklungen im Bereich des betrieblichen Humanvermögens. Bei der Bedarfsorientierung steht vom Prinzip her der Mitarbeiter in seinen jetzigen und zukünftigen Arbeitsfeldern im Vordergrund. Das bedeutet zugleich auch die Notwendigkeit einer stärkeren individuellen Führung und Begleitung (vgl. Decker, 1995, S.380). Geplant werden sollten auf jeden Fall die Quantität und Qualität erforderlichen Humankapitals sowie der Bildungsbedarf. Nur so können entsprechende Vorgaben an die Personalentwicklung und Bildungsplanung erfolgen (vgl. a.a.O., S.381).

10.3.2 Planung und Regelung des Personalbedarfs

Hinsichtlich der Rekrutierung neuer Mitarbeiter haben sich in den letzten Jahren aufwendige Auswahlverfahren durchgesetzt, in denen zukünftige Mitarbeiter nicht nur aufgrund ihres aktuellen Wissensstands ausgewählt werden, sondern vielmehr unter dem Gesichtspunkt, ob sie in den Kontext, also in das, was man die Unternehmenskultur nennt, passen und inwieweit sie ausreichend lernfähig und lernwillig sind (vgl. North, 1999, S.137). Wenn es um die Gewinnung guter, firmentreuer Mitarbeiter geht, werden Unternehmen dann erfolgreich sein, wenn sie im Zeitalter des Humankapitals aus dem hoch qualifizierten Arbeitnehmer, der sich seiner Verhandlungsmacht bewusst ist, einen mitverantwortlichen „Wissensunternehmer“ machen (vgl. Zimmermann, 2001, S.14). Unternehmen brauchen daher eine Mitarbeiterführung, die ergebnisorientiert denkt, den Stechuhrexkomplex überwindet, Individualität und eigenverantwortliche Arbeit duldet oder sogar fördert und dadurch positive Anreize setzt, die zur Leistung sowie zum Verbleib im Unternehmen motivieren (vgl. a.a.O., S.14).

Das Human-Resource-Management hat die Aufgabe, die Attraktivität des Unternehmens zu steigern, für Mitarbeiterbindung zu sorgen sowie die persönlichen Ziele der Mitarbeiter mit der Unternehmensstrategie in Einklang

zu bringen (vgl. SAP-AG, 2001, S.1). Schon 1946 hat der damalige Präsident des Automobilkonzerns General Motors, Alfred Sloan, darauf hingewiesen, dass allen konkurrierenden Unternehmen gleiche Rohstoffe sowie die gleiche betriebliche und technische Ausstattung zur Verfügung stünden und dass Arbeitskräfte von allen Unternehmen zu etwa den gleichen Konditionen angeworben werden könnten. Der Unterschied zwischen dem einen und dem anderen Unternehmen bestünde ausschließlich in der Menschenauswahl und in der Menschenführung. Dieser personalwirtschaftliche Grundsatz hat sich bis heute nicht geändert (vgl. Würtele, 1993, S.273).

Bisher stellten Arbeitnehmer weitgehend ihre Arbeitskraft für eine vorstrukturierte, klar definierte Aufgabe zur Verfügung und wurden für die Erfüllung dieser Aufgabe entlohnt. Heute suchen Unternehmen weniger Arbeitskraft sondern eher „Arbeitsintelligenz“ (vgl. North, 1999, S.119). Vorhandene dispositive Fähigkeiten werden gewürdigt, denn wer technische, aber auch gesellschaftliche Apparaturen einsetzen, steuern und überwachen soll, muss zuverlässig und schnell eigene Entscheidungen treffen können (vgl. Lewinski, 1999, S.144). Am Humankapital orientiertes Personalmanagement bedeutet zuallererst, sich über den Umgang mit Humankapitalträgern Gedanken zu machen. Es geht darum, die Potenziale der Mitarbeiter optimal zu nutzen, zu entwickeln und zu erhalten. Mitarbeiter müssen zu Mitdenkern werden, zu Miteinander-Problemlösern (vgl. North, 1999, S.119).

Eine erfolgreiche, quantitative und qualitative Planung des Personalbedarfs erfordert ein Personalmanagement, dass gezielt mit der ambivalenten Rolle zwischen Freistellung und Förderung von Humanpotenzialen umgehen kann. Mobilität, Kostendruck und sich rasch verändernde Märkte verhindern eine Kontinuität im Aufbau von Humankapital, die andererseits hinsichtlich der Entstehung von Intellectual Capital erstrebenswert wäre. So stehen sich die Bedeutung des Humankapitals als kritischer, volatiler Kostenfaktor einerseits und als strategischer, einzigartiger Erfolgsfaktor andererseits kontrovers gegenüber (vgl. Wunderer, 1999, S.30).

10.4 Qualifikation des Humankapitals durch Personalentwicklung

Die Erwartungen an das Personalmanagement eröffnen Aufgabenfelder, die unter dem Begriff Personalentwicklung subsumiert werden. Hier hinein fällt unter anderem das Bildungsmanagement, also das Gestalten und Steuern von pädagogisch geprägten Situationen und Prozessen. Ein solches Management unterliegt, wie die gesamte gesellschaftliche Entwicklung, einem ständigen Wandel und muss stets neu arrangiert, gestaltet, konzeptioniert und methodisch gesteuert werden (vgl. Decker, 1995, S.17).

Es geht darum, jedem Mitarbeiter zu vermitteln, dass er ernst genommen wird, dass sein Potenzial erkannt wird und es optimal seinem Fachwissen und Wesen entsprechend eingesetzt wird. Gleichzeitig würde es den Mitarbeiter unterstützen, wenn er spürt, dass er jederzeit Hilfestellung erhält, ihm aber andererseits ausreichende Souveränität eingeräumt wird, selbständig an sich und seinem Potenzial zu arbeiten (vgl. Worrach, 2001, S.68). Die Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter bei gleichzeitigem Verzicht auf bürokratische Hemmnisse sind die zentrale Zielstellung der Personalentwicklung und damit der Förderung des Faktors Humankapital (vgl. Wunderer, 1999, S.30).

Neu am Ansatz der Personalentwicklung ist die Perspektive, die vorhandenen Humanpotenziale für den Unternehmenserfolg systematisch zu analysieren, zu evaluieren sowie strategieumsetzende und zielgerichtete Angebote und Lösungen für ihre Weiterentwicklung zu organisieren (vgl. Arnold, 2001/1, S.252). Verantwortung und Selbstbestimmung, Entscheidungs- und Sozialkompetenz, ja selbst Werthaltungen wie Kritikfähigkeit, also weite, bisher in der betrieblichen Weiterbildung nur peripher berührte Momente der Persönlichkeit, sollen nun in den Dienst funktionaler Arbeitsvollzüge gestellt werden (vgl. Stroex, 1996, S.213).

Auf diese Weise stellt die Personalentwicklung einen engen Bezug zur Organisationsentwicklung her, indem sie Voraussetzungen für ein selbstorganisiertes Organisationales Lernen schafft. Somit wachsen ihr Aufgaben zu, für die ursprünglich die traditionelle betriebliche Weiterbildung zuständig war, die sich jedoch mehr und mehr vom Seminarwesen löst und der Personalentwicklung durch die Idee der lebenslangen selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung eine weichere, eher pädagogische Ausrichtung verleiht (vgl. Arnold, 2001/1, S.253).

10.4.1 Einflüsse der Pädagogik auf die Personalentwicklung

Während noch in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts industrielle Produktionsfortschritte überwiegend über technische Rationalisierung realisiert wurden, entwickelte sich danach die Sicht, Produktivitätssteigerungen seien eher bzw. vornehmlich durch die pädagogisch orientierte Förderung des Humanvermögens im Unternehmen möglich, was die Bedeutung der Personalentwicklung stärkte. Parallel zum Bedeutungsverlust tayloristischer Produktionstheorien und gleichzeitiger quantitativer Expansion betrieblicher Weiterbildungskonzepte konnte die Personalentwicklung in den achtziger Jahren als Teil des Human-Ressource-Managements stärkeren Einfluss hinsichtlich einer neuen „Produktionsintelligenz“ gewinnen (vgl. Dobischat, 1999, S.647). In dieser Phase wurde die Personalent-

wicklung verstärkt als ein aktives personalstrategisches Konzept erfasst, das der betrieblichen Weiterbildung bedeutende Impulse verlieh und gleichzeitig sowohl die Ziele des Unternehmens als auch die der Mitarbeiter berücksichtigte (vgl. Schäffner, 1991, S.10).

Die Mitarbeiterführung und damit spezifische Ausprägungen von Führungsverhalten werden durch die Personalentwicklung weiter in den Vordergrund gerückt. Im Idealfall sollte es an dieser Stelle zu einer Konvergenz von betrieblicher Weiterbildung und Unternehmensmanagement kommen. „Personalentwicklung stellt eindeutig eine Vorgesetztenaufgabe dar“ (a.a.O., S.10). Ausbilder, Trainer, Ausbildungsleiter und Leiter des Bildungswesens sind von ihrer Qualifikation her häufig Pädagogen oder handeln zumindest als Pädagogen. Handeln im Betrieb ist also nicht nur betriebswirtschaftliches, sondern auch pädagogisches Handeln. Das sollte im übrigen auch für alle nicht im Weiterbildungsbereich tätigen Verantwortlichen des Personalmanagements gelten (vgl. Arnold, 1997, S.9).

Die Einflüsse der Unternehmensführung auf die Personalentwicklung sollten bezüglich des Führungsstils eher subtil wahrgenommen werden, um die Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen und deren Mitwirkung unter Einsatz von Kreativität und Visionen nicht zu gefährden.

Das Vorherrschen betriebswirtschaftlicher Denkmuster weicht in der Personalentwicklung der Notwendigkeit einer Verankerung des Pädagogischen in den betrieblichen Intentionen, was sich im Wandel derjenigen, die betriebliche Praxis durchdrängenden Managementtheorien manifestiert, die eine freie Entfaltung der Persönlichkeit nicht nur postulieren, sondern auch für deren Gewährleistung eintreten (vgl. Arnold, 1997, S.11).

Arnold bekräftigt diese Entwicklung mit seiner Forderung nach Ergänzung der vielfach vorherrschenden betriebswirtschaftlichen Konzeptionen zur Personalentwicklung, die die Entwicklung menschlicher Ressourcen vornehmlich in einem strategischen Kontext mit der Entwicklung von Organisationen sehen, durch erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung zur Sicherung einer eigenen pädagogischen Identität (vgl. a.a.O., S.12). Er bleibt allerdings skeptisch, was die Reduzierung betrieblicher Bildungsarbeit auf Qualifizierung anbetrifft und warnt vor dem Eindruck, pädagogische Fragestellungen seien bereits gesicherter Gegenstand des genuinen Zuständigkeitsbereiches der Wirtschaftswissenschaften, die allzu vordergründig für die Erreichung betrieblicher Bildungszwecke die Frage nach dem Humanen als Kern jeglicher Persönlichkeitsentwicklung in der Regel ausblendet (vgl. a.a.O., S.12). Hier eröffnet sich ein Raum für potentielle interdisziplinäre Zusammenarbeit von Ökonomie und Pädagogik.

Die Ausgangsfrage des Human-Resource-Managements nach Quantität und Qualität anzuwerbender oder zu bindender Mitarbeiter ist zunächst, wie

bereits beschrieben, von der Personalplanung zu beantworten. Sie kann jedoch nur die halbe Antwort geben, indem sie dem Unternehmen bei der Zusammenstellung von Mitarbeiterteams zuarbeitet und damit entscheidet, welcher Mensch sowohl in das Personalgefüge des Unternehmens passt als auch das Anforderungsprofil des vorgesehenen Arbeitsplatzes erfüllt. Zukunftsgerichtete Personalpolitik ist gleichzeitig Innovationsmanagement. Die Rekrutierung der besten, außerhalb des Unternehmens aufzuspürenden Talente ist dabei eine Aufgabe, die andere besteht in der Förderung der bereits im Unternehmen tätigen, problemorientierten, individuellen und zugleich loyalen Mitarbeiter, die von ihrem mentalen und sozialen Zuschnitt in das Unternehmen passen (vgl. Rust, 2004, S.17).

Die Zukunft gehört dabei den sattelfest spezialisierten Generalisten, die schnell Bezug zum Unternehmen aufbauen können. Fundiertes Fachwissen befähigt sie, Zusammenhänge selbständig zu erkennen, herzustellen und erfindungsreich wechselnde Probleme und Aufgaben zu bewältigen. Gleichzeitig sind sie in der Lage, sich entsprechend der Unternehmensphilosophie in einen Prozess der Eingliederung und Förderung zu begeben (vgl. Beck, 1998, S.13).

10.4.2 Personalentwicklung als Führungsinstrument

Es ist die originäre Aufgabe der in die Personalplanung eingebetteten Personalentwicklung, die unternehmerischen Humankapital-Ressourcen den veränderten Anforderungen und Strukturen anzupassen (vgl. Dobischat, 1999, S.645). Die Integrationsfunktion der Personalentwicklung ermöglicht die Vermittlung der grundlegenden Wertbasis und der Organisationskultur des Unternehmens sowie die darauf basierenden Verhaltenserwartungen an jeden einzelnen Mitarbeiter (vgl. Janisch, 1991, S.92). Die strategische Ausrichtung der Personalentwicklung wie auch der Weiterbildung im Unternehmen hat anschließend als Qualifikationsziel den einzelnen Mitarbeiter im Visier, in der Hoffnung, dass die gesamte Organisation von dessen Integrationsfortschritten profitiert (vgl. Bergner, 1995, S.82).

Im Rahmen einer integrativen Personalstrategie wird die Personalentwicklung zu einem Führungsinstrument, wobei eine an den Fähigkeiten und Interessen der Mitarbeiter ausgerichtete Personalentwicklung Auswirkungen auf die Gestaltungselemente einzuleitender Weiterbildungsmaßnahmen haben sollte, um ökonomische und soziale Interessen im Entwicklungsprozess der Individuen gleichrangig zu berücksichtigen (vgl. Janisch, 1991, S.93).

Eine Steuerungsfunktion der Personalentwicklung besteht durch die Möglichkeit einer direkten Verknüpfung unternehmenspolitischer Strategien mit Maßnahmen und Formen der Mitarbeiterführung. Die Personalentwicklung kann so zu einem Instrument der antizipativen und systematischen Planung, Steuerung, Kontrolle und Entwicklung der Humanpotenziale werden und repräsentiert damit einen Teil der Investitionen in das Humankapital der Mitarbeiter, die zu Intellectual Capital führen (vgl. a.a.O., S.92). Dazu Edvinsson aus der Sicht des für die Generierung von Intellectual Capital zuständigen Personalmanagers des schwedischen Versicherungskonzerns Skandia: „Today, a major proportion of the investment goes into knowledge upgrading or competence development leading to what we call Intellectual Capital“ (Edvinsson, 1997, S.366).

Personalentwicklung umfasst zunächst alle Maßnahmen, die zur Erhaltung und Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter beitragen. Wirtschaftliche und technische Veränderungen machen es erforderlich, die Mitarbeiter eines Unternehmens frühzeitig durch Ausbildung, Fortbildung und die Bereitstellung eines entwicklungsfördernden Umfelds auf diese Entwicklungen einzustellen. Eine laufende Anpassung der Mitarbeiter an veränderte organisatorische, technologische und soziologische betriebliche Bedürfnisse bedeutet jedoch nicht, dass Personalentwicklung mit Weiterbildung gleichzusetzen wäre (vgl. Haaser, 2001, S.83). Förderung durch eine delegative und partizipative Führung, die das Selbstentwicklungspotenzial der Mitarbeiter stimuliert oder gar beratende und betreuende Hilfe zur Selbsthilfe, im weiteren Sinne also eine Art Coaching, sind ebenfalls Elemente der Personalentwicklung (vgl. Wunderer, 1999, S.28).

Um die Handlungskompetenz der Mitarbeiter weiterzuentwickeln, zu erhalten sowie permanent zu erneuern und damit gegenwärtige und zukünftige Anforderungen bewältigen zu können, muss die Personalentwicklung den entstehenden Bedarf identifizieren oder nach Möglichkeit prognostizieren, geeignete Konzepte und Methoden zur Weiterentwicklung des Humankapitals auswählen, realisieren sowie den Erfolg kontrollieren (vgl. Dobischat, 1999, S.645).

Sattelberger definiert Personalentwicklung als ein in strategische Überlegungen eingebundenes, langfristig tragendes Erfolgspotenzial für ein Unternehmen. Er warnt vor isolierten Personalentwicklungskonzepten, die nicht auf der Vorbildhaftigkeit des Managements basieren und nicht mit anderen verhaltenssteuernden Systemen in der Organisation vernetzt sind. Stattdessen sollten sinnstiftende, längerfristig angelegte, individualisierte Lernwege beschritten werden, die eine an der Unternehmensphilosophie orientierte Lernkultur erzeugen (vgl. Sattelberger, 1995, S.13). Das jeweilige Personalmanagement trägt dabei die Verantwortung für Angebote von Maßnahmen dauerhafter und systematischer Bildung und Förderung, die allen Mitarbeitern offen stehen und für die ständig Informationen an alle

potentiellen Interessenten ergehen. Gewissermaßen als baugleiches Fraktal der Personalentwicklung zielt damit die Weiterbildungskonzeption eines Unternehmens auf anspruchsgerechte, anforderungsbezogene und systematische Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Becker, 1999, S.43).

Entscheidende Entwicklungen des Humankapitals finden nicht durch Trainingsmaßnahmen statt, sondern durch strategieumsetzendes Lernen und eine lernfördernde Führungskultur. Strategieumsetzendes Lernen heißt nicht vermitteln, sondern Entwicklungsenergien freilegen (vgl. Stiefel, 1995, S.39). Strategisches „Human-Resource-Development“ befindet sich noch in der Phase des Entstehens, denn in noch zu wenigen Unternehmen ist die Personalentwicklung bisher in die Geschäftsstrategie eingebunden.

In der im Jahre 2003 von der Siemens Business Services bei großen deutschen Unternehmen durchgeführten Studie „Wissen und Lernen 2010“ wurde ermittelt, dass im Management deutscher Unternehmen ein tief greifender Sinneswandel stattgefunden hat. Danach wird die Entwicklung der Fähigkeiten der eigenen Mitarbeiter immer mehr als ein zentrales Moment der Unternehmensstrategie gewertet. Im Personalentwicklungsbereich erhöht sich der Druck, auf Veränderungen des Umfelds nicht mehr mit kurzfristiger Defizitbeseitigung zu reagieren, sondern diese Veränderungen vorbeugend entsprechend der eigenen Perspektive zu beeinflussen. Ein knappes Drittel der befragten Unternehmen hat die Entwicklung der Humanpotenziale bereits in eigenen Personalentwicklungsabteilungen angesiedelt, bei den Großunternehmen waren es etwa vierzig Prozent (vgl. Gust, 2003, S.24).

Trotz der Beteuerungen, dass die Menschen das wichtigste Kapital im Unternehmen seien, werden Mitarbeiter in vielen Unternehmen noch immer als Betriebskosten und nicht als wesentliche unternehmerische Investitionsgröße behandelt (vgl. Sattelberger, 1995, S.16). Unternehmen sind jedoch gezwungen, zukünftig ihre Personalkosten stärker als Personalinvestitionen zu betrachten und alle personalwirtschaftlichen Entscheidungen als Investitionen in das Humanvermögen des Unternehmens zu verstehen (vgl. Becker, 1999, S.369). Investitionen in eine planmäßige, integrierte Personalentwicklung sind das zentrale und effektive Instrument, um betriebliche Innovationsfähigkeit zu erlangen. Eine detaillierte Personalentwicklung kann nicht nur entstehende Qualifikationslücken rechtzeitig aufdecken, sondern auch das vorhandene Humanpotenzial durch systematische Förderung besser aktivieren, wobei die Voraussetzung gilt, dass jedem einzelnen Mitarbeiter Wege aufgezeigt werden, wie er sich mit seinen Interessen und seiner Persönlichkeit in den gemeinsamen Arbeitsprozess einbringen kann (vgl. Doré, 1997, S.245).

Eine kritische Betrachtung praktizierter Personalentwicklungsmodelle legt Wendt vor. Er betrachtet die unternehmerischen Angebote aus der Sicht

des Individuums und wirft die Frage auf, wie stabil das Entscheidungsverhalten zur Teilnahme an offerierten Entwicklungskonzepten ist (vgl. Wendt, 1996, S.218). Von Seiten des Personalmanagements wird vorrangig die Überzeugung vertreten, das Individuum zeichne sich durch stabile Persönlichkeitsmerkmale aus. Das mag aus betriebswirtschaftlicher Betrachtungsweise korrekt sein, da in deren Mittelpunkt ein effizienter Einsatz des Humankapitals steht, lässt aber unberücksichtigt, dass ein Individuum individuellen Zielen folgt und sich nach eigenen Kriterien orientieren wird (vgl. a.a.O., S.218).

Die historisch gewachsene Trennung zwischen Personal- und Bildungsarbeit wird in der Personalentwicklung zunehmend aufgehoben, was dazu führt, dass Personalentwicklung und betriebliche Bildung aus funktionalen Erwägungen heraus in steigendem Maße aus einer Hand wahrgenommen werden. Ein Unterschied zwischen den beiden Bereichen liegt in dem Anspruch des Unternehmens nach Qualifizierung, die originärer Gegenstand der Bildung, aber nur eine Teilmenge der Personalentwicklung ist. Letztere ist in dieser Betrachtung zweckfreier (vgl. Götz, 1997, S.78). Sie ist ein Instrument des Unternehmens, das der Sozialisation und Integration des Mitarbeiters in das System dient. Betriebliche Bildung zieht ihr Selbstverständnis aus der betrieblichen Umwelt und der Lebenssituation der Mitarbeiter. Lernprozesse von Individuen verändern danach gleichzeitig das Verhalten des Unternehmens.

Der betriebswirtschaftlich geprägten Personalentwicklung als Führungsinstrument geht es jedoch weniger darum, eine Veränderung der Organisation durch ihre Mitglieder herbeizuführen, als vielmehr darum, eine Veränderung der Mitarbeiter durch das Unternehmen zu erreichen (vgl. a.a.O., S.77). Ein interaktiver Mechanismus, der den Mitarbeitern die Förderung persönlicher Entwicklungswege bietet und sie erst danach in den Kontext strategischen Managements stellt, muss als anstrebenwertes Ziel von Personalentwicklung gesehen werden (vgl. Sattelberger, 1995, S.17). Dazu gehört die Entwicklung individueller Ressourcen dahingehend, dass Menschen unter Berücksichtigung organisatorischer Rahmenbedingungen und individueller Möglichkeiten ihre Entwicklung selbst mitgestalten können, um anschließend die in ihnen angelegten Potenziale zur Erreichung der Unternehmensziele nutzbar zu machen (vgl. Götz, 1997, S.77).

Der Stellenwert der Personalentwicklung ist im Zusammenhang mit der intensiven Behandlung von Themen wie Unternehmenskultur und werteorientierte Personalarbeit neu und intensiver in den Fokus gerückt, was auch auf ein stark gestiegenes Bedürfnis nach ganzheitlichen, umfassenden und komplexen Konzepten zurückzuführen ist (vgl. Sattelberger, 1995, S.17). Personalentwicklung setzt voraus, dass Menschen sich entwickeln. Das können sie jedoch nicht unter einem kurzfristigen Zeithorizont. Die Veranstaltung von Kursen und bedarfsorientierten Fachschulungen bei Einfüh-

rung neuer Technologien erfüllen daher nicht die Kriterien, die eine strategiegebundene Personalentwicklung voraussetzt, sondern sind allenfalls Anpassungsqualifizierungen ohne Bindung an die unternehmensspezifische Lernkultur. „In Strategie eingebundene Personalentwicklung lässt zwar wenig Raum für Exotik und Spielwiesen, erhöht aber die Durchschlagskraft“ (a.a.O., S.21).

Strategische Personalentwicklung ist auch für Sattelberger die Identifizierung und das Wachstum der mittel- und langfristig benötigten Fähigkeiten und Erfahrungspotenziale der Mitarbeiter. Sie muss durch maßgeschneidertes Handeln auf individualisierten Entwicklungspfaden gekennzeichnet sein, wenn tatsächlich individuelle Motivationsstrukturen und Humanpotenziale, also die Persönlichkeitselemente des Einzelnen, berücksichtigt werden sollen (vgl. a.a.O., S.25). Dabei muss sie sowohl für das Individuum als auch für Unternehmen Sinn stiften, indem sie dem Einzelnen ausreichende Entwicklungspotenziale für das persönliche Humankapital eröffnet und den Unternehmen einen Beitrag zur Zukunftssicherung liefert (vgl. a.a.O., S.24). Nur dann werden die Lernprozesse von Menschen sowohl das individuelle Humankapital, als auch das unternehmerische Intellectual Capital positiv beeinflussen. Eine zeitgemäße Personalentwicklung steht damit ebenso wie die klassische betriebliche Weiterbildung immer im Spannungsfeld von Person, Funktion und Organisation (vgl. Götz, 1997, S.75).

Zusammenfassung und Überleitung

Die Betrachtung des Einsatzes und der Nutzung von Humanpotenzialen bestimmt den Kern des abgeschlossenen Kapitels. Eine Möglichkeit der Ausschöpfung aller Wissensbestände in einer Organisation sowie deren Umsetzung in organisationsspezifisches Humankapital besteht im Einsatz von Wissensmanagement zur Bereitstellung erforderlicher Wissenspotenziale im Arbeitsprozess. Entscheidend sind jedoch Interventionen des Personalmanagements im Rahmen der Personalentwicklung, die der Entwicklung von Humanpotenzialen die entscheidenden Impulse verleihen können.

Im folgenden Kapitel muss nun die Frage aufgegriffen werden, wie die Entwicklung vom Wissen zum Intellectual Capital in einem lernenden Unternehmen durch ein wissenssicherndes Unternehmensmanagement begleitet werden kann. Die Kategorie Organisationsentwicklung, die einerseits zur Entfaltung der Organisationsmitglieder, andererseits aber auch zur Erhöhung der ökonomischen Leistungsfähigkeit einer Organisation beiträgt, wird dabei ebenfalls im Fokus stehen.

11 Die Entwicklung vom Wissen zum Intellectual Capital

Wissen als wesentlicher Bestandteil von Humankapital ist – wie bereits zuvor thematisiert - zum wichtigsten Produktionsfaktor insbesondere derjenigen Volkswirtschaften erwachsen, die den Entwicklungsprozess von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft bereits weitgehend vollzogen haben oder sich zumindest auf dem Weg dorthin befinden.

Die als Ziel unternehmerischer Entwicklung angestrebte Entstehung von Intellectual Capital vollzieht sich auf der Grundlage wissensgeprägten Humankapitals und wachsenden Strukturkapitals. Eine die Interessen sowohl des Individuums wie des Unternehmens berücksichtigende Verwendung bereits vorhandenen oder zu bildenden Humankapitals trägt zur Erreichung des angestrebten Ziels bei.

Das Management von Kompetenzen, verzahnt mit permanenten Lernprozessen sowie Elemente eines am Menschen orientierten Führungsstils ergänzen die komplexe Struktur des Entstehungsprozesses von Intellectual Capital. Die Erschließung der Wissenspotenziale der Mitarbeiter einer Organisation im Hinblick auf die Generierung von Intellectual Capital ist die größte Herausforderung für das Management. Hier entscheidet sich, ob vorhandenes und zu erweiterndes Humankapital einer ökonomischen Nutzung zugeführt werden kann.

11.1 Wissen und der Wert von Intellectual Capital

In Wissensunternehmen tritt der Besitz traditioneller Vermögenswerte in den Hintergrund. Solange Unternehmen über ausreichendes Intellectual Capital verfügen, können Gewinne ohne den aufwendigen Einsatz von Eigenkapital jedweder Form erzielt werden. Stärker noch als in traditionellen Industriebetrieben lösen intellektuelle Werte die materiellen ab. Die Kapitalstruktur einer Wissensorganisation kann sich in so hohem Maße von der eines Industrieunternehmens unterscheiden, dass sie mit gängigen Begriffen nicht zu beschreiben ist (vgl. Stewart, 1998, S.49).

Ein Beispiel aus dem Dienstleistungssektor soll diese These bestätigen. Es ließe sich beispielsweise die Behauptung aufstellen, dass Kreditkartenunternehmen, obgleich sie jährlich Finanztransaktionen in Milliardenhöhe vornehmen, eigentlich kaum existieren. Sie sind als Mitgliederorganisationen konzipiert und meist eine Gemeinschaft von Geldinstituten. Jedes Mitglied ist Inhaber genau des Geschäftsbereichs, den es selber in Form des Portfolios der Kreditkartenbesitzer geschaffen hat (vgl. a.a.O., S.48). Konkrete Vermögenswerte sind nur in vergleichsweise unbedeutendem

Vermögenswerte sind nur in vergleichsweise unbedeutendem Umfang vorhanden. Die Wissensbasis der Organisation, das Unternehmenskonzept und das aus Humankapital, Strukturkapital inklusive Kundenkapital zusammengesetzte Intellectual Capital werden als Produktionsfaktor eingesetzt und bilden damit die Grundlage für die Geschäftstätigkeit und für die Erträge des Unternehmens.

Bei einer Vergrößerung des Anteils von Dienstleistungsunternehmen an der volkswirtschaftlichen Gesamtleistung gewinnt der Produktionsfaktor Wissen, wie aus diesem Beispiel logisch folgt, kontinuierlich an Bedeutung. Ziel erfolgreichen Wirtschaftens muss also sein, die Menge dieses Produktionsfaktors zu erweitern. Nach groben Schätzungen verdoppelt sich das weltweit verfügbare Grundlagenwissen spätestens alle sieben Jahre, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass neunzig Prozent aller jemals forschenden und lehrenden Wissenschaftler in unserer Gegenwart leben.

Die Konsequenzen dieser Wissensexplosion machen sich in allen Lebensbereichen bemerkbar, besonders nachhaltig jedoch in der Wirtschaft (vgl. Klein, 1997, S1). Daraus resultiert eine Entwicklung, die eine starke Schrumpfung materiellen Kapitals und eine Expansion von Humanpotenzialen beschreibt, was eine wachsende Anzahl von Wirtschaftspraktikern dazu bewegt, die Ressource Wissen, in ihrer Funktion als Produktionsfaktor, als fundamentale Einflussgröße anzuerkennen (vgl. Probst et al., 1998, S.18).

Die als Produktionsfaktoren geplanten Wissens Elemente können jedoch nur dann auf das Unternehmensgeschehen einwirken, wenn sie von den Wissensträgern in dieses eingebracht werden. Das Erfahrungswissen der Produktionsfachleute, das Beziehungswissen der Verkäufer und die unbefriedigten Wünsche und Vorstellungen der Kunden fallen nicht in den Bereich des klar artikulierten oder dokumentierten impliziten Wissens und sind daher das eigentliche Intellectual Capital des Unternehmens (vgl. Servatius, 1998, S.102).

Fachkenntnisse der Belegschaft, ihre Markterfahrung, Kreativität, Ideen und Innovationsfähigkeit sind Bestandteile des von den Wissensträgern geprägten Intellectual Capitals, die zunächst nicht im Eigentum des Unternehmens sind, sondern von den Mitarbeitern zur Verfügung gestellt werden (vgl. Prochnow; Prudent, 2002, S.138).

Dabei wird das Unternehmen zum neuronalen Netzwerk, bei dem das Gehirn jedes einzelnen Mitarbeiters neues Wissen erzeugt (vgl. Servatius, 1998, S.105). „Die Kernidee besteht darin, dass Wirtschaften eine ununterbrochene Folge von Innovationen darstellt, die wiederum Innovationen provozieren“ (Rust, 1998, S.70). Erfolgreiche Unternehmen der Zukunft werden intelligenzgetrieben sein und Intelligenz nicht nur als eine Kapazität in Form von gespeichertem Wissen betrachten, sondern auch als Fähigkeit,

mit dem gespeicherten Wissen maximale Erfolge zu erzielen. Diese beiden Teilaspekte der Intelligenz bestimmen das Intellectual Capital des Unternehmens, dessen Nutzung den Wettbewerbsvorteil erzeugt (vgl. Buzan, 2000, S.34).

Um das Potenzial aller am Wirtschaftsprozess Beteiligten möglichst optimal zu entwickeln, muss die Betrachtung von Humankapital in der Logik der Produktionsfaktorenökonomie, in der die Kosten möglichst zu minimieren sind, der Logik einer Ressourcenökonomie weichen (vgl. Weber, 1994, S.2). Die wesentlichen Gedanken sind für Rust also die nach dem Wert des Menschen im Unternehmen und nach der Möglichkeit, diesen Wert so einzusetzen, dass er erstens erhalten bleibt, zweitens aber auch für die Produktion und für den Ertrag des Unternehmens eingesetzt werden kann (vgl. Rust, 1999, S.28).

Die Entfesselung der Kreativität des Humankapitals sowie die Aktivierung aller ergänzenden Humanpotenziale der Mitarbeiter und die Form der Organisation dieser Potenziale einschließlich der Erhöhung des daraus erwachsenden Intellectual Capitals des Unternehmens sind die entscheidenden Dimensionen, die in Zukunft die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen bestimmen werden (vgl. Weber, 1994, S.1).

Die Pioniere der Theorie des Intellectual Capital, Leif Edvinsson, Karl-Erik Sveiby und, mit Einschränkungen, auch Tom Stewart haben bedauerlicherweise ihre Leitidee, Wissen unter der Optik seines Wertes bzw. seines Wertschöpfungspotenzial zu fassen, es zu bewerten und es als Wissenskapital der Verfügungsgewalt des Personalmanagements zu unterstellen, derart internalisiert, dass divergierende Erkenntnisse kaum Einlass in ihre Publikationen finden.

Die Grundgedanken dieser Schule lassen die nicht manipulierbare Mitwirkung des Individuums weitgehend unberücksichtigt. Die Analogie „Wissen ist Kapital“ lässt sich gut kommunizieren, vernachlässigt jedoch den Prozesscharakter des Wissens und verführt dazu, Wissen wie technokratisch zu verwalte Informationen zu behandeln (vgl. North, 1999, S.56). Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Wissen gerade dort entsteht und wächst, wo Menschen sich auf eine unnachahmliche und nirgends vorgegebene Weise mit einem Problem beschäftigen, was sie unter der Ägide einer visionären Führungspersönlichkeit zu einem Wissen produzierenden Team zusammenschweißt (vgl. Rust, 2004, S.12).

Das von Edvinsson gestaltete System zur Strukturierung des Unternehmenskapitals, das dieser für seinen ehemaligen Arbeitgeber Skandia in Schweden entwickelt hat, ordnet dem Intellectual Capital den Terminus Innovationskapital unter, definiert als die Erneuerungsstärke eines Unter-

nehmens aus sich selbst heraus, basierend auf vorhandenen unternehmenseigenen Wissenspotenzialen.

Deutlich erkennbar wird hier die geistige Verwandtschaft zu Softwareunternehmen, die sich vornehmlich mit der Entwicklung von Netzwerktechnologien für den Bereich Wissensmanagement beschäftigen. Deren Vorstellungen von Intellectual Capital neigen dazu, das Wissen des Individuums gegenüber allen dokumentierten Wissensselementen eher gering zu schätzen, wie das folgende Beispiel des Softwareentwicklers TELTEC deutlich zeigt: „Intellectual Capital resides not only in the tacit knowledge of an organization's workforce, but mainly in its documented processes, methodologies, patents, guidelines and software“ (Muelken, 2001, S.1).

Edvinsson subsumiert unter seiner Kategorie Innovationskapital ausschließlich geschütztes geistiges Eigentum, wie Patente, Lizenzen oder Markennamen, nicht jedoch Potenziale der Mitarbeiter, ohne deren Fähigkeiten, dieses Wissens Eigentum wertlos wäre, nicht erschlossen werden könnte und somit nicht in Geschäftserfolge umzusetzen wäre (vgl. North, S.58).

Die bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt bekannten Ansätze zur Verwaltung von Intellectual Capital sind alle von der Tendenz gekennzeichnet, die Verfügbarkeit über das Humankapital in allen Ausprägungen mit einer an Stechuhmentalität erinnernden Selbstverständlichkeit zu betrachten. Einzig Tom Stewart stellt fest, dass Unternehmen Humankapital und das darin enthaltene Wissen nicht besitzen, sondern es sich mit den Mitarbeitern teilen müssen. Er fügt ergänzend hinzu, dass Unternehmen dieses Kapital nur dann gewinnbringend nutzen können, wenn sie diese Tatsache anerkennen und warnt vor restriktivem Umgang mit dem Personal, da dieser zwar kurzfristige Spareffekte produziere, auf längere Sicht jedoch eher Kapital zerstört (vgl. Stewart, 1998, S.161).

Wohlklingende Bezeichnungen, wie „Chief Information Officer“, „Knowledge Transfer Department“, „Director of Knowledge Management“ oder „Director of Intellectual Capital“ können nicht darüber hinweg täuschen, dass die Ansätze sehr stark von technokratisch geprägtem Wissensmanagement im Sinne einer Wissensverwaltung sowie tayloristischem Gedankengut geprägt sind. Die Bereitschaft der Mitarbeiter, intellektuelle, psychische und physische Leistungsfähigkeit zum Einsatz zu bringen, wird dabei als nicht relevante Größe behandelt (vgl. Wolters, 1997, S.33).

Es erscheint daher notwendig, die klassische strategische Führung, bei der der Begriff der Wettbewerbsstrategie im Mittelpunkt stand, um den Aspekt der intellektuellen Wertschöpfung zu erweitern (vgl. Servatius, 1998, S.101). Denn gerade hier liegt der Ansatz eines wirklichen, am Menschen orientierten Managements, das von der Intention getragen wird, das Poten-

zial in den Köpfen der Mitarbeiter besser zu nutzen, es damit in für das Unternehmen wertvolles Intellectual Capital verwandeln zu können und es somit zum Träger intellektueller Wertschöpfung werden zu lassen (vgl. a.a.O., S.101).

11.2 Das lernende Unternehmen

Die sich immer mehr im Arbeitsumfeld der Mitarbeiter vollziehende Kompetenzentwicklung lässt das Konzept des Entsendelernens, also des Lernens in Seminaren, zwar nicht völlig obsolet erscheinen, so doch zunehmend in den Hintergrund treten (vgl. Arnold, 2001/1, S.253). Fachliche Kompetenz wird nicht durch Schlüsselqualifikationen abgelöst, sondern die fachlichen Basisqualifikationen, die Zusatzkompetenzen und die sogenannten „Soft Skills“ treten in stets neuen Kombinationen miteinander vernetzt auf, weil auch die Vernetzungen in den Organisationen eine neue Qualität erlangen (vgl. Rust, 1999, S.39). Eine Erweiterung beruflicher Kompetenzentwicklung um Aspekte der Schlüsselqualifizierung und des außerfachlichen Lernens wird überwölbt und ergänzt durch das Konzept des Organisationslernens (vgl. Arnold, 1997, S.180).

11.2.1 Lernen lernen in der Organisation

„Dass die Pädagogik in der Wirtschaftspraxis eine eher untergeordnete Rolle spielt, wäre nicht weiter bemerkenswert, wenn sie bei der Lösung der durch den gegenwärtigen Strukturwandel verursachten Probleme außer Acht gelassen werden könnte. Doch das Gegenteil ist der Fall“ (Rust, 1999, S.12). Die Anforderungen der Wissenswirtschaft verlangen nach pädagogischen Konzepten. Nur unter Einflussnahme dieser Konzepte kann die von der Wirtschaft angestrebte Transformation von Humanpotenzialen in ökonomischen Nutzen erfolgreich gestaltet werden. Begriffe, wie Lebenslanges Lernen, Schlüsselqualifikationen oder selbstgesteuertes Lernen, die an anderer Stelle bereits thematisiert wurden, belegen die Bedeutung pädagogischer Einflüsse im Bereich von Personal- und Organisationsentwicklung.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat schon seit langem darauf verwiesen, dass nicht nur das Individuum, sondern auch der soziale Kontext, in dem erstens gelernt und zweitens gehandelt wird, entscheidend dafür ist, ob und in welchem Maße Lernen stattfindet und sich in Veränderungen beim Lernenden, aber auch in seinem sozialen Kontext bemerkbar macht (vgl. Weber, 1994, S.5).

Seit Anfang der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts verstärkten die erziehungswissenschaftlich orientierten Verantwortlichen betrieblicher Weiterbildung ihre Aktivitäten im Hinblick auf das Unternehmen als Interaktionsfeld sozial-kommunikativer Beziehungsstrukturen und sozialer Interaktion. Die Frage nach der Integration von Weiterbildungsaktivitäten in die Personal- und Organisationsentwicklung rückte ebenso in den Fokus des Interesses, wie die Berücksichtigung von Werthaltungen, Arbeitserleben und Humankompetenzen im Sinne der Unternehmenskultur in den Qualifikationsprozessen der Mitarbeiter (vgl. Schäffner, 1991, S.141).

In den neunziger Jahren traten die Konzepte des lebenslangen Lernens und des selbstgesteuerten Lernens in den Vordergrund und dieses führte dazu, dass auch das Organisationale Lernen verstärkt diskutiert wurde (vgl. Arnold, 1997, S.180). Die strategische Steuerung im Sinne einer Entfaltung des Humanpotenzials wurde mit Ansätzen von Selbstqualifikation im Team kombiniert und der aus dem Lerngeschehen im gruppengeprägten Arbeitsumfeld entstehende Synergieeffekt befruchtete das Organisationale Lernen als Ganzes (vgl. Schäffner, 1991, S.140).

Lernende Unternehmen als Lernort für Organisationales Lernen sind daher Unternehmen, in denen Mitarbeiter lernen oder gelernt haben, im Team mit ihren Kollegen und von diesen zu lernen. Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist jedoch keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es auch keine lernende Organisation (vgl. Senge, 1996, S.171).

Die Fähigkeit der Unternehmensführung, die Kompetenzen aller Mitarbeiter in einem Korrespondenzsystem einzusetzen, so dass der Einzelne lernt und gleichzeitig die Lernprozesse der anderen stimuliert sowie eine klar organisierte, kontinuierliche Weiterbildung sind Voraussetzungen für ein lernendes Unternehmen (vgl. Rust, 1999, S.36). Es sind die Organisationsmitglieder selbst, die unter Einbringung ihres Humankapitals und ihrer Persönlichkeit das Organisationale Lernen bestimmen. Dieses gelingt umso besser, je mehr die Mitarbeiter eines Unternehmens auch ohne externe Anleitung bereits über die sozialen und methodischen Kompetenzen verfügen, um ihre Lernprozesse und die ihres betrieblichen Umfelds selbst organisieren und gestalten zu können (vgl. Arnold, 1997, S.184).

Die dazu erforderliche erweiterte Qualifizierung, also die Vermittlung entsprechender Schlüsselqualifikationen, stellt damit eine grundlegende Voraussetzung für das Organisationale Lernen dar. Diese Schlüsselqualifikationen können auch umgekehrt nur dann nachhaltig wirksam werden, wenn die „Schlüsselqualifizierten“ in der Lage sind oder dazu befähigt werden, sie

in den Entwicklungs- und Lernprozess ihres Unternehmens einbringen zu können (vgl. a.a.O., S.185).

Senge beschreibt in seinem Buch „Die fünfte Disziplin“ die lernende Organisation als einen Ort, wo Menschen permanent ihre Fähigkeiten erweitern, um die Ergebnisse zu erreichen, die sie wirklich anstreben, wo neu entstehende und sich weitende Muster des Denkens gefordert werden, wo gemeinschaftliche Wünsche frei werden und wo Menschen kontinuierlich lernen, wie man lernt. Das Ziel ist dabei, eine Organisation so zu gestalten, dass sie fortdauernd ihre Fähigkeiten erweitert, ihre Zukunft zu gestalten. Die einfachste Ebene einer lernenden Organisation ist für Senge schon erreicht, wenn der Prozess der Ausweitung der Leistungsfähigkeit durch Lernen kollektiv innerhalb einer Gruppe erfolgt, deren Mitglieder zu wirklicher Zusammenarbeit fähig sind (vgl. Senge, 1996, S. 501).

Definitive Äußerungen, die umfangreichere und konkretere Anforderungen an das Organisationale Lernen stellen, können diesem Verständnis nicht folgen. Organisationslernen ist danach mehr als die Aggregation von individuellem Lernen. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass individuelles Wissen erst dann als organisiert zu betrachten ist, wenn es ausgetauscht und bei anderen Organisationsmitgliedern akzeptiert wird, so dass die Fragmente spezialisierten Wissens auf eine organisatorische Wissenssebene gebracht werden (vgl. Weber, 1994, S.6).

Dem Prinzip des „Problem Based Learning“ folgend, konkretisieren sich im Vollzug der selbstverantworteten Arbeit in der Gruppe die Konturen eines schwach definierten Problems und führen auf diesem Weg zu dessen Lösung (vgl. Rust, 2003, S.9). Neben der Qualifikation von Einzelnen gelangt also die gemeinsame Verbesserung der Qualifikation einer begrenzten Anzahl interagierender Personen in den Focus der Bemühungen, betriebliche Qualifikationen zu verbessern und organisatorische Responsivität zu erhöhen (vgl. Sattelberger, 1994, S.64).

„Organisationales Lernen ereignet sich im Spannungsfeld einer Sicherung des Bewährten und einer Erprobung des Neuen“ (Siebert, 2003, S.270). Der bewährte organisationale Wissensfundus, also das spezifische Know-how eines Unternehmens unterliegt aufgrund des permanenten Wissenswandels einem Veränderungsprozess, der es nicht obsolet werden lässt, jedoch Erneuerung zwingend notwendig macht. Die erforderlichen sachlichen Herausforderungen machen eine spezielle Schlüsselqualifikation unverzichtbar, die Lernfähigkeit (vgl. Rust, 1999, S.38).

Während das individuelle Lernen auf die Aneignung von organisationsübergreifendem beruflichem Fachwissen bezogen ist, sind für das Organisationale Lernen andere Inhalte charakteristisch, die auf Visionen und Strategien im betrieblichen Alltag zielen (vgl. Arnold, 1997, S.181). Gleichzeitig

ist die Verwirklichung Organisationalen Lernens an die Bedingung geknüpft, dass ein betriebswirtschaftlicher Paradigmenwechsel mit einer größeren Autonomie für betriebsinterne Lerngruppen, verbunden mit einer maßgeblichen Veränderung des Führungsstils im Unternehmen, vollzogen wird und Lernen im Rahmen der Organisation als dauerhafter, selbstregulierter Prozess verstanden wird (vgl. Dubs, 2000, S.98).

Voraussetzung für das Funktionieren von Organisationalem Lernen ist neben einem guten Arbeitsklima innerhalb der Gruppe ein ausgeprägter Wille der Individuen zu innovativem Handeln und eine hohe Identifikation mit dem Unternehmen. Die Organisationsstruktur eines Unternehmens sollte flache Hierarchien und eine hohe Entscheidungskompetenz auf Arbeitsgruppenebene vorweisen, die komplizierte Entscheidungswege mit starren Dienstwegen und Einzelkämpfertum auf allen Hierarchiestufen ausschließen (vgl. a.a.O., S.105). Nur dann kann Lernen als Prozess und nicht als Zustand beschrieben werden, als ein Prozess beobachtbarer Verhaltensänderungen und gekennzeichnet durch individuelle Einstellungsänderungen (vgl. Vaill, 1998, S.2).

Damit Unternehmen lernen und somit zu geteiltem Wissen gelangen, ist ein interaktiver Prozess zwischen den Mitarbeitern erforderlich, der in die kollektive Verankerung des erzeugten organisationalen Wissens mündet (vgl. Arnold, 1999, S.21). Diese Form Organisationalen Lernens ist nicht machbar, sondern vielmehr das Resultat von Selbstlernprozessen. Lernen im Team ist somit nicht aufzwingbar, sondern ein emergentes Produkt des Systems (vgl. Probst; Büchel, 1994, S.179).

Lernen im Arbeitsumfeld eines Unternehmens, also in komplexen und sich dynamisch entwickelnden Kontexten, ist dabei weniger ein Erwerb von Know-how oder Speicherwissen, sondern eher ein „Know-how-to-know“, d.h. ein Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen (vgl. Arnold, 1999, S.20). Explizites Wissen lässt sich als deklaratives Wissen über Ergebnisse, Begriffe, Prinzipien vor allem in Seminaren vermitteln. Das für das Organisationale Lernen relevante auf Erfahrung basierende, personen-gebundene implizite Wissen wird dagegen eher im Prozess der Arbeit erworben (vgl. Siebert, 2001, S.160). Demzufolge geht es beim Organisationalen Lernen weniger um spezialisiertes Fachwissen, sondern stärker um die Transformation von für die Arbeitswelt relevantem, organisationstypischem Deutungs- und Interpretationswissen (vgl. Arnold, 1997, S.181).

Das Arbeitsumfeld sollte maximale Möglichkeiten der Selbstorganisation und Disposition zulassen, um intrinsisch motivierte Lernimpulse nicht frühzeitig zu blockieren (vgl. Siebert, 2001, S.159). Lernen in organisationalen Zusammenhängen kann darüber hinaus nur gemeinsam mit allen Beteiligten geschehen, ohne dass dabei spürbare Anweisungen und Druck von höheren Hierarchieebenen erfolgen (vgl. Decker, 1995, S.371). Dann ha-

ben Organisationen die Möglichkeit, über die Bewältigung vorhandener Krisen hinaus, freie Ressourcen für die Suche nach neuen Verhaltensweisen und für das Spiel mit möglichen zukünftigen Situationen antizipativ zu aktivieren (vgl. Probst; Büchel, 1994, S.51).

11.2.2 Das Arbeitsumfeld als komplexer Lernort

Das Organisationale Lernen kann darin bestehen, bereits vorhandenes Wissen stärker in organisationale Entscheidungsprozesse einfließen zu lassen, aber auch darin, dieses zu verändern oder neues Wissen zu erwerben und ist damit ein Prozess der Veränderung der Wissensbasis von Organisationen in einem Wechselspiel zwischen Individuum und Organisation und gleichzeitiger Interaktion mit der internen und externen Arbeitsumwelt (vgl. Gaugler; Kadel, 1999, S.663).

Die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens ist angesichts des globalen Wandels mit seiner Fähigkeit zur kontinuierlichen Anpassung verbunden. Betriebe müssen viel stärker zum Raum systematisch organisierter, beabsichtigter Lernprozesse werden, um das unternehmerische Humanvermögen, also die Summe des eingesetzten Humankapitals, in Intellectual Capital überführen zu können. Die Anpassungsfähigkeit an neue Umfeldbedingungen muss gewährleistet sein. „Dies meint das Konzept der lernenden Organisation“ (Doré, 1997, S.245).

Kollektives Wissen, das mehr als die Summe des Wissens einer Anzahl von Mitarbeitern darstellt, ist von besonderer Bedeutung für das langfristige Überleben eines Unternehmens (vgl. Probst et al., 1998, S.41). Eine in der Tradition hierarchischen Lernens konzipierte Lernkultur, in welcher Manager die Mitarbeiter wissen lassen, was zu lernen ist, so wie es zuvor die Eltern und die Lehrer getan haben, kann die Generierung kollektiven Wissens ebenso wenig fördern, wie dieses eine Alternative aus Beliebigkeit der Lerninhalte und der Organisation der Lernprozesse tun könnte.

Organisationen bilden im Idealfall eine Kultur organisierter Komplexität aus, in welcher Lernen und die Organisation von Lernprozessen auf den relevanten systemischen Kontext bezogen sind (vgl. Wilke, 2000, S.27). Manager haben ein elementares Interesse an der Lenkung von Lernprozessen. Organisationales Lernen ist jedoch in seinen Veränderungsprozessen relativ immun gegen lenkende Interventionen. Es verändert ohne externen Einfluss die organisationale Wissensbasis, es schafft kollektive Bezugsrahmen und erhöht die organisationale Problemlösungs- und Handlungskompetenz (vgl. Probst et al., 1998, S.44).

Die Komplexität der wissensbasierten Informationsgesellschaft erfordert Intelligenz und Handlungskompetenz vor Ort. Die Fähigkeit schnell auf Veränderungen zu reagieren oder schon im Vorfeld zu handeln sind Eigenschaften, die ein lernendes Unternehmen auszeichnen (vgl. Klein, 1997, S.9). Mitarbeiter lernen bei Vorhandensein eines Wissensdefizits, das eine optimale Arbeitsbewältigung verhindert, selbst aktiv zu werden. Es werden Kollegen auch anderer Arbeitsbereiche in die Lösung von Problemen einbezogen. So beginnt ein Prozess der Wissensdiffusion durch das Unternehmen, der kreative Veränderungen hervorbringt (vgl. Fraunhofer IAO, 1999, S.11). Der Hauptzweck eines modernen Unternehmens besteht darin, Wissen in die Arbeit, also in die Produkte zu bringen. Die hohe Veralterungsrate von Wissen zwingt daher alle Organisationen, lernfähig zu sein, um sich Wissen täglich neu zu erarbeiten (vgl. Karner, 1996, S.88). In einem lernenden Unternehmen tun dieses die sich fortbildenden Mitarbeiter durch permanenten Wissensaustausch und gemeinsame Arbeit an Problemlösungen (vgl. Glotz, 2000, S.7).

Der Bedarf an arbeitsintegriertem Lernen wächst mit der Dynamik der Arbeitsplätze und der Verwissenschaftlichung der Produktion in einer wissensbasierten Unternehmenswelt. Effektives Lernen am Arbeitsplatz in Teamarbeit steigert die Anforderungen an soziale und personale Kompetenzen und erfordert besondere Lernvoraussetzungen, insbesondere die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Siebert, 2001, S.159).

Richtig angewandt als Lernverfahren ist das Organisationale Lernen auch nur dann, wenn in der Lernphase der Teamarbeit nicht nur Meinungen und Lösungen kontrovers diskutiert werden, sondern tatsächlich neues, im gemeinsamen Arbeitsprozess verwendbares organisationales Wissen generiert wird, was jedoch eine individuelle Vorbereitung der einzelnen Gruppenmitglieder voraussetzt, die bereits selbstreguliert an Lösungsansätzen zu projektierten Fragestellungen gearbeitet haben sollten (vgl. Dubs, 2000, S.107).

Um zukünftige Komplexität bewältigen zu können und alle internen Strukturen so zu nutzen, dass sich permanent neue Möglichkeiten für das Unternehmen erschließen, können die Ergebnisse Organisationalen Lernens von den betreffenden Mitarbeitergruppen sowohl als Lernerfahrung gespeichert, als auch beispielsweise in Organisationshandbüchern dokumentiert werden (vgl. Arnold, 1997, S.184).

Lernen am Arbeitsplatz hat sich nicht nur als besonders motivierend, sondern auch als effizient und kostensparend erwiesen und wird nach Jahren der kritischen Betrachtung durch die pädagogische Wissenschaft inzwischen auch von Fachdidaktikern positiv gewürdigt (vgl. Schlaffke, 1999, S.480). Da vor allem komplexere Lehrziele, wie beispielsweise die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, sich nur begrenzt didaktisieren und in

simulierten Lernsituationen vermitteln lassen, bietet sich das Lernen am Arbeitsplatz dahingehend an, das Erlebte unmittelbar umzusetzen, was nicht nur in besonderer Weise motivierend, sondern zugleich auch ökonomisch äußerst effizient ist (vgl. a.a.O., S.480).

Wenn bei der Planung und Gestaltung beruflich-betrieblicher Lernprozesse primär und schwerpunktmäßig nach möglichen Selbstaneignungs- und Selbsterschließungsaktivitäten der betroffenen Lerner gefragt wird, sollte eine „Ermöglichungsdidaktik“ in Anwendung kommen, die das Fachwissen bereits im Stadium der Planung zu komplexen Aufgabenstellungen transformiert und die Frage klärt, ob und in welchem Umfang, sich die Lernenden die notwendigen Fachinhalte selbst aneignen können (vgl. Arnold, 1998, S.226).

Die Integration von Arbeiten und Lernen bietet nicht ausschließlich ökonomische Vorteile. Nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz ist ein flexibles Lernen, das bedarfsgerecht, fachlich und zeitlich angemessen erfolgt. Es wird also gelernt, wenn neue Fähigkeiten benötigt werden oder Probleme zu lösen sind. Das Gelernte wird daher von dem Lernenden nicht vergessen, da es parallel zum Lernvorgang angewendet wird (vgl. Doré, 1997, S.242). Optimierte Produktionsprozesse in den Unternehmen lassen wenig zeitliche und personale Reserven für Bildungsaktivitäten. Störungen in der Produktion mit Verzögerungen und Stillständen als Folge betreffen bestimmte Unternehmensbereiche, vornehmlich in der industriellen Fertigung, die für Organisationales Lernen daher weniger geeignet erscheinen, jedoch damit nicht vollständig ungeeignet sind (vgl. a.a.O., S.243).

Überall dort, wo die Arbeitsorganisation stärker für Lern- und Entwicklungsprozesse geöffnet wird, bieten sich Einflussbereiche für die Unternehmensführung hinsichtlich der Gestaltung einer Plattform für Organisationales Lernen. Führung beinhaltet immer auch das Management menschlicher Ressourcen. Ein Führungsstil, der den Mitarbeitern Gelegenheit zur Selbstorganisation eröffnet, gibt Impulse für die Lernkultur des Unternehmens und geleitet die Humankapitalträger auf dem Weg zu organisationalem Wissen und weiter zu Intellectual Capital (vgl. Bauer et al., 1995, S.118).

Organisationen lernen durch Menschen. Jedes Individuum kann ohne Organisation lernen, was umgekehrt nicht gilt. Individuen können jedoch mit Hilfe eines organisationalen Umfelds lernen und diesem Umfeld zugleich Inspiration zu selbstorganisiertem Lernen verleihen (vgl. Götz, 1997, S.71).

Lernen im Kontext eines Unternehmens kann daher nicht ein fertiges Element oder ein geplanter endgültiger Zustand sein, sondern ist immer eine relationale Größe, die vor allem in Beziehung zu den Zielen und Visionen einer Organisation näher bestimmt werden kann (vgl. Wilke, 2000, S.30). Aus einem Unternehmen selbst entstehende Lernvorgänge entwickeln in

der Dialektik von Organisation und Selbstorganisation ihre eigenen Lernprinzipien und werden dabei von ihren spezifischen Lernumwelten beeinflusst (vgl. Götz, 1997, S.63).

Der Terminus „lernende Organisation“ muss eigentlich als irreführend betrachtet werden, denn Organisationen als solche können nicht lernen, sondern der Mensch als lernendes Wesen, das unter bestimmten Bedingungen bereit ist, seine Fähigkeiten von den eigenen Absichten und Motiven zu entkoppeln und damit einer Fremdsteuerung zu unterwerfen, wird von ihnen instrumentalisiert (vgl. Wilke, 2000, S.22).

Nur in diesem Sinne lässt sich davon sprechen, dass Organisationen in Lernprozessen ihre eigene Wissensbasis aufbauen, diese für eigene Zwecke verwenden und daraus an die Organisation gebundenes Intellectual Capital generieren (vgl. a.a.O., S.23).

Um Individuen zu motivieren, als Element einer lernenden Organisation zu fungieren, müssen Unternehmen ein klares gemeinsames mentales Modell des Erfolgs besitzen und den einzelnen Mitarbeiter vom Wert dieses Modells auch für den einzelnen Partizipierenden überzeugen (vgl. Sommerlatte, 1999/1, S.128). Wilke sieht hier eine Form von Fremdbestimmung, die den Gedanken des selbstbestimmten Lernens konterkariert. Er hält es für nachgerade unvorstellbar, zu welchen Handlungsweisen Organisationen Individuen in dieser Hinsicht bringen und mag nicht von einer Autonomie des Menschen ohne Einschränkungen sprechen (vgl. Wilke, 2000, S.23).

Es stellt sich hier die Frage, ob die Bereitschaft, Wissen zu teilen und in Teamarbeit selbstbestimmt zu lernen gleichzeitig die Aufgabe von Autonomie bedeuten muss. Wenn sowohl der Zuwachs an Humankapital für den einzelnen Menschen, als auch die Teilhabe am ökonomischen Erfolg des Unternehmens gewährleistet sind, ist es meines Erachtens verfehlt, dem Unternehmen – wie es Wilke nennt – parasitäre Verwendung des Menschen zu unterstellen (vgl. a.a.O., S.23).

Es kann sicher von einem lernenden Unternehmen gesprochen werden, wenn ein geordneter und effizienter Lernprozess dazu führt, dass die Verantwortungsträger und Mitarbeiter in den einzelnen Funktionsbereichen sich einander ihre spezifischen neuen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Kenntnis bringen und dann jeweils aus der Gesamtheit der Erkenntnisse und Erfahrungen gemeinsam Handlungskonsequenzen für das Unternehmen ableiten (vgl. Sommerlatte, 1999/1, S.129).

Lange Zeit wurde eine arbeitsplatzbezogene Qualifizierung mit der Anpassung an durch technisch-organisatorische Sachzwänge vorgegebene Strukturen gleichgesetzt und damit eine Weiterbildung im Sinne des Erwerbs übergreifender, funktionsunspezifischer Qualifikationen ausge-

geschlossen (vgl. Schlaffke, 1999, S.480). Aus pädagogischer Sicht wäre es sicherlich falsch, die gesamte betriebliche Weiterbildung auf das Organisationale Lernen, allenfalls verbunden mit einem Coaching, ausrichten zu wollen (vgl. Dubs, 2000, S.108).

Die fachlich begleitete und moderierte Weiterbildungsveranstaltung wird es auch zukünftig geben, wenn es um die Vermittlung expliziten Wissens geht. Das traditionelle Seminar mit einem Dozenten wird also durch die wachsende Relevanz des Organisationalen Lernens nicht überflüssig werden, wohl aber in seiner Bedeutung und Ausschließlichkeit zurückgedrängt (vgl. Schlaffke, 1999, S.480).

11.3 Organisationsentwicklung zwischen geplantem Wandel und individueller Selbstentfaltung

Organisationen grenzen sich sozial von vergleichbaren sozialen Einheiten, also beispielsweise anderen Organisationen ab und können im Gegensatz zu einfachen sozialen Systemen auch bei Abwesenheit einzelner Mitglieder weiter existieren, können – wie im Beispiel eines Unternehmens – Mitglieder entlassen, neu kooptieren und neue Beziehungsmuster entstehen lassen, wodurch sie eine spezifische Identität gewinnen (vgl. Weber, 1994, S.7). Im Zentrum einer Organisation stehen vereinbarte gemeinsame Werte und Ziele (vgl. Karner, 1996, S.98).

In der betriebswirtschaftlichen und der pädagogischen Literatur hat sich noch keine einheitliche Verwendung des Begriffes Organisationsentwicklung herausgebildet, obwohl es – wie folgende Betrachtung zeigen wird – Annäherungen und Schnittmengen in der Beurteilung gibt. Die ursprünglich ausschließlich pädagogische Konzeptualisierung betrieblichen Lernens wurde zunehmend überlagert durch die Bedeutungshöfe der betriebswirtschaftlichen Kategorien Personalplanung, Personalentwicklung sowie Organisationsentwicklung, die dadurch jedoch auch selbst eine mehr pädagogische Reformulierung erfuhren (vgl. Arnold, 1997, S.62).

Diese „Begriffsinfiltration“ modifizierte den Terminus Organisationsentwicklung durch eine Annäherung an die pädagogischen Intentionen betrieblicher Bildungsarbeit, was dazu führte, dass die Organisationsentwicklung heute zwei gleichwertige Hauptziele verfolgt, nämlich die Entfaltung der Organisationsmitglieder und die Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Organisation (vgl. a.a.O., S.63). Unter Vernachlässigung der Thematisierung bestehender Zielkonflikte zwischen Vertretern der Pädagogik und solchen der Betriebswirtschaftslehre kann hier daher zunächst unterstellt werden, dass die Organisationsentwicklung sowohl die Erhöhung der Effektivität

und der unternehmerischen Profitabilität, als auch die Berücksichtigung individueller beruflicher Entwicklung für den einzelnen Mitarbeiter zum Ziel hat.

Der Begriff Organisationsentwicklung fasst alle Aktivitäten zusammen, die dem Ziel dienen, die Entwicklung abgegrenzter organisatorischer Einheiten durch Organisationales Lernen, Bildung gemeinsamer Werte und Förderung kooperativer Verhaltens- und Vorgehensweisen zu beeinflussen (vgl. Götz, 1997, S.79) Die Organisationsentwicklung wird mit Hilfe des Organisationales Lernens zum zentralen Instrument der Führung und trägt damit zur Anpassung der Organisation an sich permanent ändernde Umfeldbedingungen bei (vgl. Decker, 1995, S.36).

Die betriebliche Organisationsentwicklung folgt einem ganzheitlichen Ansatz, der einen Entwicklungsprozess beschreibt, von dem ständig neue Initiativen ausgehen und der das Unternehmen zu einem lernenden System formiert (vgl. Sievers, 1977, S.21). Die lernende Organisation entwickelt sich durch von ihr selbst angestoßene sowie selbstgesteuerte Wandlungsprozesse und lässt dabei selbst für das Unternehmen konstitutive Merkmale wie die Hierarchie nicht unangetastet (vgl. Götz, 1977, S.22).

Organisationsentwicklung bezeichnet alle Maßnahmen, die darauf bezogen sind, die Entscheidungs-, Kooperations-, Realisierungs- und Erneuerungskompetenz in einer Organisation - also auch in einem Unternehmen - zu verbessern, indem organisatorische Veränderungen durch eine langfristig angelegte Entwicklung der Problemlösungs- und Innovationskompetenz der betroffenen Mitarbeiter initiiert werden (vgl. Arnold, 1997, S.64). Der Organisationsentwicklung liegt ein dynamisches Verständnis von unternehmerischen Strukturen zugrunde, die permanent durch das Verhalten ihrer Mitglieder neu geprägt und deshalb von diesen in einem Lern- und Entwicklungsprozess systematisch verändert werden können (vgl. a.a.O., S.83).

Die Verpflichtung zur Nutzung aller Humanpotenziale fordert die Verantwortlichen lernfähiger Organisationen auf, das vorhandene Humankapital in seiner Entwicklung durch Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern. Wenn solche Maßnahmen die einzelnen Organisationsmitglieder qualifizieren, jedoch den Kontext, in dem diese wirken, unberücksichtigt lassen, erweisen sie sich in ihrer Leistungsfähigkeit als zweifelhaft. Aus dieser Erkenntnis resultiert der Wechsel von dem im wesentlichen auf Personen zentrierten Ansatz der Personalentwicklung zur Organisationsentwicklung. Letzterer Begriff täuscht jedoch darüber hinweg, dass nicht so sehr die Organisationen als soziale Systeme weiterentwickelt, sondern die Individuen den organisatorischen Eigenschaften angepasst werden sollen (vgl. Weber, 1994, S.6).

Mit dieser Orientierung wird primär ein ökonomischer Nutzen verbunden, denn das eingesetzte Humankapital wird gemeinhin als strategischer Erfolgsfaktor für Unternehmen gesehen, die je nach Betrachtungsperspektive die rasche Anpassung von Unternehmensaktivitäten an die Bedürfnisse der Kunden garantieren oder von innen heraus Stabilität im Wettbewerb verleihen sollen. Aus dieser Sicht gewinnen organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse an Relevanz und Aufwendungen hierfür sind als Investitionen in die Zukunft des im Unternehmen eingesetzten Humankapitals anzusehen (vgl. Harteis et al., 2000, S.210).

Beschäftigte erlangen aufgrund ihrer spezifischen, individuellen Kompetenzen besondere Bedeutung als Humanvermögen eines Unternehmens. Da sie durch Veränderungs- und Anpassungsprozesse auch Teil des betrieblichen Intellectual Capital werden, gelten sie nicht mehr als beliebig austauschbar und verlustfrei zu ersetzen (vgl. Harteis et al., 2000, S.209).

Die sich daraus ergebenden Herausforderungen an die betriebliche Organisationsentwicklung sind die Notwendigkeit der Herbeiführung organisationaler Bedingungen, die die Voraussetzung sowohl für den Kompetenzerwerb als auch für die Einbringung der Kompetenzen in den Arbeitsprozess bereitstellen sowie die Vorbereitung und Qualifizierung der Führungskräfte auf eine gewandelte Rolle als „Coaches“ in einer veränderten Organisationsstruktur (vgl. a.a.O., S.210).

Ohne den Begriff Coaching hier vertiefen zu wollen, ist festzustellen, dass das erstrebenswerte kooperative Führungsverhalten in der vorliegenden Literatur häufig mit dem Coachen eines Systems beschrieben wird. Coaching wird demzufolge immer mehr in die Organisationsentwicklung eingebunden, die sich zukünftig stärker als strategischer Partner des Unternehmensmanagements versteht (vgl. Pichler, 2003, S.9).

Einerseits ist die Organisationsentwicklung ein Instrument des geplanten Wandels durch Eingriffe in ein Unternehmen durch das Management, andererseits macht die atemberaubende Geschwindigkeit des Wandels der Rahmenbedingungen unternehmerischen Handelns Konzepte zentraler Planung und Steuerung zunehmend obsolet (vgl. Deiser, 1996, S.52).

Das von der Idee der zentralen Beherrschbarkeit von Komplexität ausgehende technokratisch-instrumentelle Paradigma stößt bei der internen Kontrolle und Steuerung von Unternehmen an Grenzen, was zur Folge hat, dass einhergehend mit einer quasi Entmachtung des Zentrums eines Unternehmens den Organisationsteilen an der Peripherie stärkerer Einfluss zuwächst. Befehls- und Gehorsamsketten treten zugunsten größerer Autonomie und Wertschätzung für die kleinen und flexiblen Arbeitsteams zurück (vgl. a.a.O., S. 53). Das Ideal ist das kontinuierlich wandlungsfähige Unternehmen, also das sich ständig neu erfindende Unternehmen, das zwischen

rigiden Strukturen und chaotischer Beliebigkeit hindurch laviert und versucht, dem Rhythmus und dem Tempo des Wandels zu folgen, um sich dabei selbst an die Spitze dieser Bewegung zu setzen (vgl. Kappelhoff, 2002, S.28).

Unternehmen benötigen stabile Kerne, die jedoch nicht durch autoritäre Managementstrukturen repräsentiert werden, sondern durch die Einrichtung und Pflege von kleineren Einheiten, die der externen Dynamik des Wandels mit identitätsstiftender Orientierung begegnen (vgl. Deiser, 1996, S.53). Evolutionäres Management in der Organisationsentwicklung ist als Anreger und Katalysator gefordert, die Bedingungen zu schaffen, die kreative Prozesse unterstützen. Dazu sind jedoch die Ermächtigung zu verantwortlichem Handeln, das Arbeiten in Projektgruppen, Vertrauen und allgemein die Schaffung einer Unternehmenskultur erforderlich, die ihre Identität gerade darin findet, ständigem Wandel als Ideal verpflichtet zu sein (vgl. Kappelhoff, 2002, S.6).

Im Hinblick auf die Entwicklung von Intellectual Capital plädiert Edvinsson dafür, die Organisationsentwicklung aus der Sicht des Managements derart einzurichten, dass die Mitarbeiter nicht immer härter und unter ständig höherem Druck arbeiten, sondern dass sie klüger arbeiten, weil die Rahmenbedingungen permanent verbessert werden. Es geht also nicht darum, das Verhalten von Menschen zu managen, sondern Arbeitsumgebungen so zu gestalten, dass Wissenszuwachs generiert werden kann (vgl. Pichler, 2003, S.8).

Nur wenn den einzelnen Mitarbeitern und den von diesen gebildeten Arbeitsgruppen ausreichend Vertrauen geschenkt wird, selbst Entscheidungen zu treffen, werden sie nachhaltig die richtigen Entscheidungen für das Unternehmen treffen, ohne dabei Egoismen zur Maxime ihres Handelns werden zu lassen. Zu dieser Form von zugestandener Handlungsfreiheit gehört auch das Recht, Fehler machen zu dürfen (vgl. Karner, 1996, S.106). Das Delegieren von Autorität, nicht nur von Verantwortung, führt dann genau zu der von Senge beschriebenen „Lernenden Organisation“, die einen maßgeblichen Teil des ganzheitlichen Ansatzes zur Organisationsentwicklung darstellt (vgl. a.a.O., S.106).

Betriebliche Bildungsarbeit hat sich aus der Sicht der Unternehmen in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts zunehmend von einer anfangs beiläufigen und marginalen Unternehmensfunktion zu einem wesentlichen Element moderner Unternehmensführung entwickelt, wobei sich ein Konzept durchsetzte, das auf eine Integration von Personal- und Organisationsentwicklung hinausläuft, wenngleich Interessenschwerpunkte dahingehend offensichtlich sind, dass die Pädagogik vornehmlich die Bildungsarbeit im Blick hat, während sich die Betriebswirtschaftslehre verstärkt den

qualitativen Aspekten der Unternehmensentwicklung zuwendet (vgl. Arnold, 1997, S.61).

Eine offene, lernende Entwicklung in lernenden Unternehmen verlangt sowohl von den Lernenden mehr an Selbstorganisation und Initiative als auch von den Lehrenden eher die Rolle des Experten in einem Entwicklungsprozess, der befreit von der Verpflichtung zum Wissenstransport Kapazitäten für mitarbeiterorientierte pädagogische Führung gewinnt. In dieser Situation werden Manager zu Pädagogen. Die Führungsaufgabe besteht in der Hilfe für die Lernenden, in pädagogischen Situationen eigene Wissens-, Könnens- und Lebensmodelle aufzubauen, eigene Interessensstrukturen und Entwicklungspotenziale zu entdecken, aber auch diese Fähigkeiten und Humanpotenziale in Arbeitsgruppen einzubringen, was schlussendlich auch die Unternehmensentwicklung fördert (vgl. Decker, 1995, S.224).

Betrachtet man die derzeitigen Entwicklungen und Verlautbarungen aus den Bildungsabteilungen großer Unternehmen, so gewinnt man den Eindruck, dass pädagogische Fragestellungen innerhalb der betrieblichen Organisationsentwicklung deutlich an Aktualität und Bedeutung gewinnen. Dieses wird durch die Tatsache deutlich, dass Begriffe wie „das lernende Unternehmen“, „neue Lernkulturen“ und „Lebenslanges Lernen“ besonders im Zusammenhang mit dem Bereich der Organisationsentwicklung auffallend häufig auch in eher ökonomisch ausgerichteten Publikationen diskutiert werden (vgl. Harteis et al., 2000, S.9).

Die unternehmensbezogene Generierung von Humankapital soll mitarbeiterorientiert ausgerichtet werden, sich als strategisches Element in die Organisationsentwicklung des Unternehmens einfügen und so mithelfen, Organisationsformen zu entwickeln, die stärker auf die Eigeninitiative und Mitverantwortung der Mitarbeiter setzen (vgl. Arnold, 1997, S.61). Betriebliche Bildungsarbeit wird somit nicht mehr ausschließlich im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Abwägungen diskutiert, sondern zunehmend auch unter eindeutig pädagogischen Qualitätsgesichtspunkten thematisiert (vgl. Harteis et al., 2000, S.9).

Dabei sollte die Ganzheitlichkeit des individuellen Humanpotenzials und dessen Integrationsfähigkeit in die Unternehmensorganisation in den Fokus rücken, da diese Eigenschaften als strategischer Faktor der betrieblichen Zukunftssicherung und Wettbewerbsfähigkeit ihr Wirkungspotenzial im Prozess beschleunigter Innovationszyklen entfalten (vgl. Dobischat, 1999, S.646).

Denk- und Handlungsansätze der Organisationsentwicklung ergänzen und erweitern damit das traditionelle pädagogische Instrumentarium der angebotsorientierten betrieblichen Weiterbildung sinnvoll als in die Arbeitswelt integrierte Lernentwicklung von Organisationsfamilien (vgl. Becker, 1999,

S.431). Das verlangt nach einem Bildungskonzept der selbstreferentiellen Kompetenz im Sinne von Selbstbeobachtung, Selbstentwicklung und Selbststeuerung für selbständiges Handeln, das Wertedenken und Verändern, Bewusstseinsbildung und mentale Selbstgestaltung zu zentralen Lernzielen und zur Voraussetzung für die organisationale Entwicklung in Unternehmen werden lässt (vgl. Decker, 1995, S.5). Entscheidend für den Erfolg kann jedoch nur eine Gesamtkonzeption sein, in der die betriebliche Weiterbildung strategisch mit der Unternehmensplanung verzahnt und in die Organisationsentwicklung integriert wird (vgl. Schlaffke, 1999, S.483).

11.4 Wissenssichernde Unternehmensführung

Die Bedeutung der unternehmensgeprägten Wissenspotenziale zwingt das verantwortliche Management sowohl zu deren Pflege und Entwicklung, als auch zur möglichst verlustfreien Überführung in Intellectual Capital. Dieser Sicherungsprozess greift nicht in die individuelle Verfügungsgewalt der Mitarbeiter über deren Humanpotenziale ein. Nur die Teilmengen persönlicher Wissens- und Kompetenzbestände, die bereits dem Fundus des unternehmerischen Intellectual Capital zuzurechnen sind, können unternehmensintern gesichert werden.

Nicht imitierbares und substituierbares Wissen muss als Produktionsfaktor oder strategischer Wettbewerbsfaktor und somit als Existenzgrundlage von Unternehmen betrachtet werden. Eine Sicherung gerade dieses Wissens ist somit Voraussetzung für den Erhalt ökonomischer Prosperität.

„Bei zunehmender Austauschbarkeit von Produkten und Imitierbarkeit von technischen und methodischen Konzepten gewinnt das Humanpotenzial einer Unternehmung als relativ imitationsgeschützter Wettbewerbsfaktor noch größere Bedeutung“ (Sattelberger, 1995, S.13). Die Entwicklung dieses Potenzials erfolgt – wie bereits dargelegt - durch arbeitsplatzbezogene Anpassungsqualifikationen, aber auch durch selbstinitiiertes und selbstgesteuertes Lernen. Raschen Veränderungen in der Technik, bei Produktinnovationen, gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie einem sich in immer kürzeren Intervallen vollziehenden gesellschaftlichen Wertewandel kann nur durch eine individuell gestaltete Förderung oder durch Eigeninitiative begegnet werden (vgl. Neges, 1991, S.4).

Die Absicherung von relevantem unternehmensorientierten Wissen gegen Wissensverluste kann durch mitarbeiterbezogene Maßnahmen dahingehend initiiert werden, dass für ständige Weitergabe von Wissen an Kollegen Sorge getragen wird (vgl. North, 1999, S.205). Die Kommunikationskultur im Unternehmen muss daher durch das Management in Richtung auf eine

offene, konkurrenzarme Kommunikation aller Mitarbeiter untereinander geprägt sein. Herrschaftswissen, das nicht dem gemeinsamen Wissenspool zur Verfügung gestellt wird, verhindert die Entwicklung und Sicherung von Intellectual Capital.

Ziel jedes Unternehmens muss daher sein, alle Anstrengungen dahin zu lenken, das in Intellectual Capital eingeflossene Humankapital im Unternehmen zu verankern, um beispielsweise im Falle einer Kündigung unbezahlbares Wissen an das Unternehmen gebunden zu haben (vgl. Gillies; Pentos, 1999, S.55). Wenn Humankapital in Verbindung mit Strukturkapital und unter Einfluss von Intellektuellem Vermögen zu einer eigenständigen Konfiguration von Know-how verschmilzt, gehen Wissensbestände in den Fundus des Unternehmens über und verbleiben auch dort, wenn beispielsweise ein Mitarbeiter als Humankapitalträger das Unternehmen verlässt.

Der zu sichernde Fundus befindet sich sowohl in den Köpfen der verbleibenden Belegschaft, als auch in Patenten, Lizenzen sowie persönlichen und organisatorischen Netzwerken und sichert damit die Wettbewerbsposition des Unternehmens. Fluktuation im Personalbereich bedeutet immer auch gleichzeitig Verlust von Humanpotenzialen. Kein Personalmanager kann einen ausscheidenden Mitarbeiter daran hindern, sowohl sein individuelles Humankapital, als auch Teile des unternehmenseigenen Intellectual Capital „mitzunehmen“. Das kann unter anderem dazu führen, dass ein erstzunehmendes Konkurrenzunternehmen, das diesen ausgeschiedenen Mitarbeiter anschließend oder später beschäftigt, von dem eingebrachten Intellectual Capital des Konkurrenten profitiert.

Überhaupt nicht vor Verlust zu schützen sind Unternehmen, die ganze Mitarbeiterteams an Konkurrenten verlieren. So hat beispielsweise der „Fall Lopez“ gezeigt, dass der Verlust impliziten Wissens durch den Wechsel des Automobilmanagers und eines großen Kreises seiner Mitarbeiter von Opel zu Volkswagen zu erheblichen Einbußen bei Opel und zu Wachstum des Intellectual Capitals bei Volkswagen führte (vgl. North, 1999, S.206).

Das systematische Management von Intellectual Capital durch kreativen Einsatz bereits vorhandenen Wissens und von Erfahrungen setzt voraus, dass alle Wissensbestände strukturiert und gebündelt werden, um sie zum Teil des Strukturellen Kapitals des Unternehmens und damit jederzeit für die Träger von Humankapital verfügbar zu machen (vgl. Stewart, 1998, S.115). Wissensmanagement ist an dieser Stelle kein Selbstzweck, sondern dient der Erfüllung der Unternehmensziele und sollte daher besser als „wissensorientierte Unternehmensführung“ bezeichnet werden (vgl. North, 1999, S.3). Eine grundlegende Möglichkeit, Strukturelles Kapital zu vergrößern, besteht darin, Erfahrungen zu archivieren, also Checklisten über Erfolge und Misserfolge anzufertigen und Handlungsanweisungen zu erstellen, die anderen in vergleichbaren Projekten weiterhelfen.

Eine weitere Aufgabe des wissenssichernden Managements besteht in der Entscheidung darüber, welche Wissensbestände für die Entstehung von Intellectual Capital in dem betreffenden Unternehmen nicht mehr bedeutend sind. Da Wissen nicht statisch ist, sondern sich ständig im Fluss befindet, geht es - wie Edvinsson bemerkt - auch darum, nicht mehr relevante Elemente des Vergangenheitswissens durch einen Prozess des Verlernens oder durch Löschen von Datenbeständen zu eliminieren und den kurzen Aktualitätsgrad des Gegenwartswissens bei der Generierung neuen Intellectual Capitals zu berücksichtigen, um damit durch die Mitarbeiter im Austauschprozess Zukunftswissen aufzubauen (vgl. Palass, 1997, S.8).

Wie bereits oben thematisiert sind funktionierende Kommunikationsstrukturen und die Bereitschaft, relevante Bestände des persönlichen Wissens den Kollegen und damit dem Unternehmen zur Verfügung zu stellen, Voraussetzung für den Aufbau von Intellectual Capital. Diese Form der Entwicklung und Verbreitung vorhandener Wissenspotenziale setzt kommunikative Kompetenz der Handelnden voraus, eine Eigenschaft, die Bildungsziel nichtstatischer Weiterbildungskonzepte in jedem Unternehmen sein sollte (vgl. Rust, 1999, S.49).

Zusammenfassung und Überleitung

Das Ziel von Unternehmen, firmenspezifisches Intellectual Capital aus vorhandenem Humankapital zu generieren, steht im Mittelpunkt des abgeschlossenen Kapitels. Dabei erweist sich zunehmend das Lernen im Unternehmen als relevant. Organisationsentwicklung im Spannungsfeld zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und dem sich permanent durch Einfluss der Mitarbeiter weiterentwickelnden Unternehmen löst die beherrschende Wissensmaximierung ab. Von Managern wird ein kooperativer Führungsstil erwartet, der pädagogische Elemente impliziert und den Mitarbeitern hilft, eigene Wissens- und Kompetenzmodelle aufzubauen.

Um Intellectual Capital im Unternehmen aufzubauen, bedarf es ergänzend der Kategorie „Intellektuelles Vermögen“. Dabei geht es um die Bereitschaft der Mitarbeiter, das individuelle Humankapital selbstbestimmt in ein Unternehmen einzubringen. Unter welchen Bedingungen dieses möglich ist, wird im folgenden Kapitel untersucht.

12 Intellektuelles Vermögen im Unternehmen

Die wahre Herausforderung an Unternehmen und ihre Manager besteht in der maximalen Nutzung aller Potenziale der für das Unternehmen tätigen Wissensträger. Wenn Wissen und Lernen wichtigste Faktoren der im Wandel befindlichen komplexen Wirtschaft und Gesellschaft sind, wird das Bildungsmanagement zu einer zentralen Aufgabe, was bedeutet, das vorhandene und zu erwerbende Wissen, Fähigkeiten und Energie auf bestgeeignete Weise für das Erzielen von Problemlösungen sowie die Entwicklung von sozialen und mentalen Fähigkeiten einzusetzen (vgl. Decker, 1995, S.24). Gleichzeitig müssen jedoch auch auftretende Konflikte im Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer um die Verfügungsgewalt über Wissen und Kreativität bewältigt werden (vgl. Karner, 1996, S.79).

Das Unternehmen verfügt über die Potenziale des Mitarbeiters nur so lange, wie er für dieses uneingeschränkt motiviert arbeitet. Es sind auf der Seite der Mitarbeiter Fähigkeiten erforderlich, die ich als Intellektuelles Vermögen bezeichne. Diese Kategorie subsumiert Eigenschaften, die einerseits mentalitätsgesteuert sind, aber andererseits auch gelernt werden können, wobei die Lernprozesse und deren Gelingen stark mit dem Unternehmensklima und dem Willen des Managements zur Akzeptanz humanzentrierter und selbstbestimmter Werte der Mitarbeiter korrelieren.

Der Wert des Intellectual Capitals eines Unternehmens ist also nicht nur von dem vorhandenen Wissen des Humankapitalträgers sondern auch von dessen Intellektuellem Vermögen und der Bereitschaft abhängig, dieses in einem kollektiven Prozess kreativer und stets auch lernender Arbeit wertschöpfend in die Organisation einzubringen. Geringste atmosphärische Störungen, Ansätze einer „Dienst nach Vorschrift Einstellung“ oder gar einer „innerlichen Kündigung“ lassen den Mitarbeiter zum Söldner mutieren, der, Egoismen folgend, für das angestrebte Intellectual Capital des Unternehmens jeglichen Wert verliert.

Von diesem Phänomen ist deutlich abzuleiten, dass Intellectual Capital weder bewertet, noch berechnet oder geplant werden kann. Der Einsatz von Humankapital als Produktionsfaktor unterliegt einem permanenten Prozess der gegenseitigen Überprüfung, Achtung und Wertschätzung unter Einbeziehung des potenziellen Intellektuellen Vermögens. Wissensmanagement im bisher bekannten Sinn kann nur die technokratische Seite einer Aufgabe übernehmen, die darüber hinaus umfangreiche psychologische und im Bereich der Veränderung von Wissen auch nicht zu unterschätzende pädagogische Elemente enthält.

12.1 Mitarbeiterzufriedenheit und Bereitschaft des Individuums zur Einbringung seines Humankapitals in ein Unternehmen

Unternehmen werden in zunehmendem Maße von den Qualifikationen ihrer Mitarbeiter und deren Identifikation mit ihrer Tätigkeit abhängig und gleichzeitig ist diesen Mitarbeitern die Ausschöpfung ihres individuellen Humanpotenzials schwer von oben zu dekretieren, sie ist auch schwer kontrollierbar und wohl nur mit Zugeständnissen an Eigenverantwortlichkeit, Kompetenz und Status erreichbar (vgl. Baethge, 1991, S.13).

Richtig ist, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter eines Unternehmens gefördert werden, um die unternehmerischen Potenziale zu erweitern. Es stimmt ebenfalls, dass die Bemühungen des Managements dahin gerichtet sein sollten, diese Potenziale auch tatsächlich nutzen zu können. Dazu braucht es jedoch die Bereitschaft derer, die über diese Potenziale verfügen, also die der Mitarbeiter (vgl. Schöffner, 1991, S.11). Es muss daher die Frage gestellt werden, unter welchen Bedingungen ein Mitarbeiter seine Potenziale, also primär sein Humankapital, über dessen Verwendung er frei verfügen kann, vollständig in den Arbeitsprozess des ihn beschäftigenden Unternehmens einzubringen bereit ist.

Kreative Menschen entfalten ihr volles Leistungsvermögen und rufen ihr komplettes Humankapital ab, wenn sie angemessene, aber auch anspruchsvolle und komplexe Aufgaben antreffen. Sie erwarten, über ausreichende Selbstbestimmung, Selbstorganisationsmöglichkeiten und entsprechende Handlungsspielräume verfügen zu können (vgl. Bullinger, 2001, S.24). Ein Mitarbeiter will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung seiner Kompetenzen erfahren (vgl. Baethge, 1991, S.7).

Gefragt ist nicht der Befehls- und Gehaltsempfänger, sondern der sich permanent fortbildende Mitarbeiter, der sich mit voller Überzeugung in „sein“ Unternehmen einbringt. Ferner erwartet das Individuum, dass seine erbrachte Leistung und sein Arbeitsergebnis belohnt werden. Die daraus erwachsende Motivation bestimmt dann das Anstrengungsniveau bzw. den Humankapitaleinsatz (vgl. Schwalbach, 1998, S.4). Da es für ein Unternehmen unabdingbar ist, seine Mitarbeiter dafür zu gewinnen, ihr Humankapital in der Gegenwart voll für das Unternehmen einzusetzen und es für zukünftige Aufgaben fortdauernd weiter zu entwickeln, müssen Unternehmensziele und Mitarbeiterinteressen an dieser Stelle in eine Balance gebracht werden (vgl. Schöffner, 1991, S.12).

„Die Menschen suchen mehr als nur materielle Befriedigung, sie wollen wissen, wer sie sind und was sie vom Leben erwarten können“ (Handy, 1998, S.46). Je größer ein Unternehmen ist und je weiter der Kapitalgeber

– im Zweifel die Gesamtheit der Aktionäre – vom Unternehmen entfernt ist, desto schwieriger wird es, Mitarbeitern das Gefühl des „Gebrauchtwerdens“ zu vermitteln. Das verantwortliche Management eines Großunternehmens hat wesentlich größere Probleme, den Mitarbeitern die Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit näher zu bringen, als dieses ein mittelständischer Unternehmer tun kann, der in der Lage ist, jeden Menschen individuell anzusprechen. Das Unternehmen von morgen braucht Persönlichkeit und Seele, es muss sich als Gemeinschaft empfinden und Tugenden wie Vertrauen, Motivation und Engagement dem reinen Profitstreben entgegenstellen (vgl. Handy, 1998, S.47).

Eine genauere Betrachtung der Bereitschaft der Mitarbeiter, das ihnen innewohnenden Humankapital in den Unternehmensprozess einzubringen, führt zur Manifestation dessen, was in Kapitel 3 als „Intellektuelles Vermögen“ definiert wurde. Es wird damit ganz bewusst unterschieden zwischen dem betrieblichen Humanvermögen, also der Summe allen Humankapitals, das in den Köpfen der Mitarbeiter vorhanden ist und somit in das Unternehmen eingebracht werden könnte sowie den Humanpotenzialen, die aufgrund der Koinzidenz von Humankapital und Intellektuellem Vermögen tatsächlich in den Unternehmensprozess eingebracht werden, ohne dabei egoistischen Karrierezielen eine Präferenz einzuräumen.

Ohne das Vorhandensein von Intellektuellem Vermögen, d.h. ohne eine positive individuelle Motivationslage und die erforderliche, mit Verantwortungsbewusstsein verbundene emotionale Positionierung des einzelnen Mitarbeiters zu seinen Kollegen und zum gesamten Unternehmen, können keine wirksamen Humanpotenziale und demzufolge auch kein Intellectual Capital entstehen.

12.2 Würdigung des Menschen im Unternehmen

Die Einschätzung, menschliche Arbeit diene allein der Sicherung und Mehrung des persönlichen Wohlstands, reduziert berufliche Tätigkeit auf das Erwirtschaften von Kaufkraft und entkoppelt sie von dem persönlichen Entfaltungsprozess (vgl. Hormann, 1998, S.88). Die wichtige Erfahrung, nützlich und anerkanntes Mitglied eines sozialen Organismus zu sein, bleibt Mitarbeitern versagt, die keine Gelegenheit erhalten, die berufliche Arbeit als einen Lernprozess kennen zu lernen, in dem sie ihre Potenziale für sich selbst, das Unternehmen und die Gesellschaft entfalten können (vgl. a.a.O., S.88).

Es bleibt die Frage, ob die Mitarbeiter ausreichend motiviert sind, sich in die Unternehmenskultur zu integrieren, also beispielsweise Bereitschaft nicht

nur zur Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen aufzubringen, sondern auch zur Entwicklung organisationsspezifischer Bildungsprozesse im Hinblick auf die vom Management angestrebte Entstehung von Intellectual Capital. Hinsichtlich einer Vertiefung dieser Fragestellung verweise ich auf meine Ausführungen zum Individuum als Träger von Humankapital unter Punkt 5.2 dieser Arbeit.

12.2.1 Die Entwicklung von Unternehmenskultur

Für das Personalmanagement im Unternehmen ist die Disponibilität zur Änderung individueller Disposition die Voraussetzung für den notwendigen Identifikationsprozess. Dazu nahm das für Human Resources verantwortliche Vorstandsmitglied der DaimlerChrysler AG, Norbert Benschel, wie folgt Stellung: „Die Gewinner der Wissensgesellschaft können sich stark mit ihren Unternehmen identifizieren und sich bis in die Poren ihres Lebensstils hinein zu wettbewerbstauglichen Personen umformen, die Verlierer reagieren mit Passivität“ (Lenk, 2001, S.17).

Wenn Menschen am Arbeitsplatz Einfluss ausüben können, Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung erhalten sowie individuellen Nutzen und Erfolg erleben, fühlen sie sich wertgeschätzt, motiviert und zum Mitdenken ermutigt oder gar verpflichtet. Sie entwickeln sich zu dem, was man mit dem Begriff „Mit-Unternehmer“ beschreiben könnte (vgl. Decker, 1995, S.299).

Mitarbeiter, deren Arbeit gewürdigt wird und die sich kreativ entfalten können, werden eher bereit sein, Leistung für „ihr“ Unternehmen zu erbringen, als solche, deren Bemühen durch Missachtung gestraft wird. Wenn die Kreativität der Mitarbeiter honoriert wird, indem man sie ernst nimmt und ihnen die Möglichkeiten gibt, sich auszuleben, werden sie anhaltend zum Unternehmenserfolg beitragen (vgl. Rust, 1998, S.70). Humanität und Ökonomie treten dann aus ihrer scheinbaren Unvereinbarkeit heraus und rücken zusammen (vgl. Schäffner, 1991, S.12). „Erfolgreiche Unternehmen sind also gerade dadurch gekennzeichnet, dass ihre Manager nicht nur Geld machen, sondern auch Menschenwürde“ (Peters; Watermann, 1989, S.53).

Zunehmend wichtig für Wirtschaft und Gesellschaft werden schöpferische, im besten Sinne „unternehmerisch“ handelnde Menschen, die bereit sind, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen (vgl. Beck, 1998, S.11). Ein dynamisches, humanorientiertes Unternehmen sollte die individuellen Bedürfnisse und Motive der Mitarbeiter kennen und möglichst weitgehend berücksichtigen, um innovative Teamstrukturen zu realisieren. Nur

dann werden sich die Menschen im Unternehmen wohlfühlen und gemeinsam „am gleichen Strang ziehen“, so dass Unternehmensziel und individuelle Ziele der Mitarbeiter sich einer Kongruenz nähern und die Arbeitsaufgabe damit Teil eines erfüllten Lebensziels wird (vgl. Heimbrock, 1996, S.66).

Lernende Unternehmen in der Zeit des Wandels von der Material- zur Wissensgesellschaft definieren sich durch die Art ihrer Organisation, ihre Philosophie und ihre Kultur (vgl. Geiselhardt, 2001, S.20). Der Begriff Unternehmenskultur, der einhergeht mit humanistischen Konzeptionen sowie mitarbeiterorientierten Sichtweisen, erfreut sich seit Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts wachsender Beliebtheit in der betriebswirtschaftlichen Literatur, kann aber auch als pädagogische Kategorie verstanden werden (vgl. Arnold, 1997, S.85). Arnold sieht in dem Ansatz zur Unternehmenskultur eher ein normatives Konzept, das als Herausforderung und als Versuch zu verstehen ist, gelebte Werte durch Interaktion sichtbar zu machen und sie perspektivisch zu einem Teil realisierter Unternehmenskultur umzuwandeln (vgl. a.a.O., S.92).

Die Bedeutung sogenannter „harter“ ökonomischer Gestaltungsfaktoren, wie Strategie, Struktur und System wird zunehmend durch sogenannte „weiche“ Faktoren relativiert, die, subsumiert unter der Bezeichnung Unternehmenskultur, sich in der sozialen Dimension eines Unternehmens entwickeln und mit einem zunehmenden Interesse an der Gestaltung der Rahmenbedingungen einhergehen (vgl. Bleicher, 1995, S.359). Unternehmenskultur lässt sich als ein System von Wertvorstellungen, Verhaltensnormen sowie Denk- und Handlungsweisen verstehen, das sowohl von der Unternehmensleitung, als auch von allen Mitarbeitern erlernt und akzeptiert worden ist (vgl. a.a.O., S.360).

Entscheidungen des Unternehmensmanagements, insbesondere zu Fragen des Einsatzes von Humankapital und zu den Personalstrukturen, werden nur dann voll wirksam, wenn sie im Konsens einer gemeinsamen Unternehmenskultur stehen, wobei deutlich zwischen einer gemeinsam gelebten, auf dem Prinzip der Selbstregulierung basierenden und damit echten Unternehmenskultur sowie einer von oben verordneten, dem Primat der werbewirksamen Darstellung folgenden, „Firmenidentity“ zu unterscheiden ist (vgl. Schäffner, 1991, S.15).

Vereinfacht ausgedrückt konzipiert der Unternehmenskultur-Ansatz das „soziale Gebilde“ Unternehmen wie eine Stammesgemeinschaft, dessen Zusammenhalt durch gemeinsame Rituale sowie Werte und Normen repräsentiert wird, denen wiederum ein Gerüst und ein Vorrat an Sinnstrukturen hinsichtlich der gemeinsamen Wahrnehmung der Arbeitswirklichkeit des Unternehmens zugrunde liegen (vgl. Arnold, 1997, S.90).

Eine erfolgsorientierte Unternehmenskultur sollte durch Aufgeschlossenheit des Managements und der Mitarbeiter zueinander und untereinander gekennzeichnet sein. Dieses bedarf einer offenen Kommunikation und einer hemmungsfreien Atmosphäre, in der keine Angst vor Fehlern und Risiken herrscht (vgl. Bullinger, 2001, S.24). Eine solche offene Unternehmenskultur verlangt einen Führungsstil, der nicht autoritär auf der routinemäßigen Erfüllung vorgegebener Aufgaben besteht, sondern partizipativ mit den Mitarbeitern gemeinsam Ziele entwickelt und die Arbeitsabläufe kooperativ gestaltet (vgl. a.a.O., S.24).

12.2.2 Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten

In den globalen Informationsgesellschaften ist ein Unternehmen nur so gut, wie das Humankapital was sich für dieses Unternehmen einsetzt. Vielfach kann sich dieses Humankapital nicht in dem gewünschten Maße entfalten, weil das Management nicht imstande ist, ausreichende Freiräume für individuelle Entfaltung zu gewährleisten.

Stattdessen werden überwachende und gleichmachende Führungsinstrumente zu Ursachen risikoscheuen, innovationsfeindlichen Verhaltens der Mitarbeiter (vgl. Sprenger, 2001, S.56). Doch Sachbearbeiter, die „ihre“ Sache bearbeiten und denen es aufgrund fehlender Kreativität und fehlenden Engagements nicht gelingt, Teil des Intellectual Capital ihres Unternehmens zu werden, sind unproduktiv. Mehr noch als bisher wird die Arbeit in der Wissensgesellschaft von sich dynamisch wandelnder Projekt- und Teamarbeit bestimmt werden, die mitdenkende, Verantwortung übernehmende Mitarbeiter verlangen (vgl. Bullinger, 2001, S.25).

Sogenannte Wissensarbeiter müssen über ein gewisses Maß an Autonomie und damit über Verantwortung verfügen, um ihre Potenziale in das Unternehmen einbringen zu können. Angestellte sind längst keine Untergebenen mehr, vielmehr sollten sie als Mitunternehmer betrachtet werden. Menschen kann man zwar einstellen, kündigen, befördern und sogar bewerten, wenn es um ihre Entlohnung geht, man kann sie jedoch nicht managen und verwalten, sondern nur in ihrer Entwicklung begleiten und sie fördern (vgl. Drucker, 1999, S.2). Neue Motivationssysteme und größere Partizipation führen dann über die fachlich, sozial und emotional kompetenten Mitarbeiter zu einem grundsätzlichen Wandel des „Corporate Spirit“ und zu nachhaltigen Effizienzsteigerungen. Basis einer am Humankapital orientierten Führung müssen Werte wie Vertrauen, Gerechtigkeit, Offenheit und Dialogbereitschaft sein (vgl. Worrach, 2001, S.67).

Im unternehmerischen Führungsverhalten sind derzeit deutliche Akzentverschiebungen zugunsten verstärkt mitarbeiterorientierter Managementansätze zu beobachten, die die Bedürfnisse der Mitarbeiter unter Beachtung der Bedarfe der Unternehmen berücksichtigen und so in einem hohen Maße die Selbstentfaltung der Mitarbeiter ermöglichen (vgl. Bauerdick, 2001, S.151). Danach sollen Führungskräfte befähigt sein, zur Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, zur Teamfähigkeit sowie zur Sinnggebung und Akzeptanzsicherung durch Werthaltungen und Konsensbildung beizutragen (vgl. Arnold, 1997, S.96).

Die Entwicklung beispielsweise von Kooperationsbereitschaft, Flexibilität und Autonomie im betrieblichen Arbeitsalltag bedarf neben der Entfaltung jeweils vielfältiger konkreter Fähigkeiten auch eines Aufbaus von Vertrauens- und Sicherheitsbeziehungen, und zwar sowohl auf Seiten der Beschäftigten, als auch auf Seiten der Unternehmensführungen, die sich nicht über schnelle und temporäre Vertragsvereinbarungen erreichen lassen, sondern erst nach Aufbau struktureller Bedingungen herbeigeführt werden können, die Vertrauens- und Sicherheitsbeziehungen ermöglichen (vgl. Harteis et al. 2000, S.214).

Die Verhaltensweisen von Führungskräften in lernenden Unternehmen unterscheiden sich wesentlich von denen des alten Denkmusters, bei dem Anweisungen von oben herab erteilt wurden. Verhaltensweisen sollten im Verbund mit den Mitarbeitern festgelegt werden, so dass die Betroffenen in alle Handlungs- und Veränderungsprozesse einbezogen werden. Es ist nicht mehr die Gestalt des Unternehmensleiters, der als Steuermann agiert, sondern die entscheidenden Entwicklungskräfte liegen in der psychomentalen Energie und den Gestaltungsvorstellungen des Managements und der Mitarbeiter (vgl. Decker, 1995, S.82).

Aufgrund der Spezialisierung und der technologischen Evolution wird es zukünftig verstärkt Situationen im Arbeitsprozess geben, in denen das Führungspersonal nicht mehr in der Lage ist, die spezifische Tätigkeit eines gerade für diesen Bereich ausgebildeten Mitarbeiters zu verstehen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt muss aus einem Weisungsbefugten ein Koordinator werden, denn das herkömmliche Befehls- und Kontrollmanagement würde an dieser Stelle versagen, es würde auch ökonomischen Schaden anrichten (vgl. Stewart, 1998, S.61).

Zeitgemäße betriebswirtschaftliche Definitionen von Führungsverhalten beharren keineswegs auf hierarchisch geprägten Modellen. Ein Unternehmen führen heißt für Götz, die Richtung vorzugeben, den Mitarbeitern ein gemeinsames Ziel zu kommunizieren, zu motivieren und zu inspirieren sowie Herausforderungen in Gang zu setzen und Verantwortung zu delegieren (vgl. Götz, 1997, S.12). Für Senge kommt es darauf an, dass Führungskräfte permanentes Lernen am Arbeitsplatz vorleben und immer mehr

„ungelöste“ Aufgaben an ihre Mitarbeiter delegieren, damit diese lernen, selbst kreativ zu sein und sich ihres kompletten Humankapitals zu bedienen (vgl. Senge, 2001, S.36).

Um die Mitarbeiter zu bewegen, ihr persönliches Humankapital in die tägliche Arbeit des Unternehmens einzubringen, folgen bestimmte Managementtheorien dem Prinzip des „Empowerment“. Das in den USA entwickelte Konzept steht für eine radikale Dezentralisierung der Hierarchien durch die Ermächtigung einzelner Mitarbeiter und eine allgemeine Umverteilung von Befugnissen und Handlungsspielräumen im Unternehmen, was aber auch die Übernahme aller Verpflichtungen und Risiken impliziert (vgl. a.a.O., S.12).

Das Unternehmen wird auf diese Weise zum Lebensinhalt des Mitarbeiters, der entsprechend motiviert arbeiten wird. Er wird gleichsam zum Mitunternehmer, wenngleich eine materielle Erfolgsbeteiligung mit individueller Ausschüttung an dieser Stelle noch nicht vorgesehen ist. Angesichts der individuellen Risiken für die Beschäftigten wird es ein solches Modell daher schwer haben, einen bedeutenden Platz in der deutschen Arbeitsgesellschaft einzunehmen, die zwar den Verlust des Arbeitsplatzes als Arbeitnehmerrisiko kennt, deren sozialpartnerschaftliche Vereinbarungen den Arbeitnehmern bisher jedoch in der weit überwiegenden Anzahl der Fälle keine weiteren Risiken zumutet.

Elemente des Modells könnten jedoch zukünftig stärker in den Diskurs zum Führungsverhalten einbezogen werden. Das Thema des „Loslassens“ und des Aufgebens von zentraler Kontrolle zugunsten eines partnerschaftlichen Allianzmanagements wäre ein geeigneter Ansatz eines nicht auf Beherrschen und Kontrollieren ausgerichteten Handelns im Unternehmen (vgl. Deiser, 1996, S.56). Statt ausgefeilter hierarchisch strukturierter Steuerungstechniken sind dann kommunikative, verständigungsorientierte Kompetenzen im Unternehmen gefragt, die dem Motto „Kontrolle ist gut – Vertrauen ist besser“ folgend, auf eine größere Vertrauenskultur setzen und eine höhere Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter einfordern (vgl. a.a.O., S.56).

Den Führungskräften im Unternehmen kommt eine entscheidende Schlüsselrolle in dem Prozess der Nutzbarmachung der von den Mitarbeitern eingebrachten Potenziale zu. Zur Erreichung einer entsprechenden Orientierung in den Köpfen der Mitarbeiter werden von Seiten des Managements Schlüsselqualifikationen benötigt, die die zentralen Problemstellungen der Themen Motivation und Kommunikation implizieren, aber auch in den Bereich der sozialen Handlungskompetenzen fallen (vgl. Heineken et al., 1996, S.243).

Im Fokus der Bemühungen stehen hier insbesondere die Wahrnehmung von Mitarbeiterbedürfnissen und –motiven sowie die Vereinbarung zu ge-

meinsamen ökonomischen Zielkomponenten. Für Becker kann der Führungsstil der Zukunft mit der Bezeichnung „Assisting management“ treffend als helfendes und koordinierendes Tun beschrieben werden (vgl. Becker, 1999, S.432). Ein partnerschaftlich-patenschaftliches organisiertes Arbeiten und Führen, bei dem der Mitarbeiter so lange selbst die Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeziehungen in Eigenverantwortung regelt, wie dieses im Interesse der Zielerreichung möglich ist, setzt allerdings mündige Mitarbeiter und persönlichkeitsstarke Führungskräfte voraus (vgl. a.a.O., S.433).

Auch Buzan fordert eine Abkehr vom „Kommando- und – Kontroll-Stil“ im Management und eine Hinwendung zu einem Betriebsklima, das Kreativität, Wachstum, Lernen Verantwortung und Teamarbeit fördert sowie zu einem Umfeld, in dem sich die Mitarbeiter auch dann wohl fühlen, wenn Probleme auftreten oder sie Fehler zugeben müssen (vgl. Buzan, 2000, S.28). Ein Verbergen aufgetretener Fehler oder fachlicher Defizite ohne die Chance der offen zu gestaltenden Korrektur, kostet Energien, reduziert die Mitarbeiterzufriedenheit und schmälert das individuelle Humankapital langfristig.

12.3 Erschließung ganzheitlicher Humanpotenziale in sinnorientiertem Umfeld

„Die Beachtung der personalen Identität der Mitarbeiter legt offene und diskursive Formen der Sinn-Aushandlung nahe, die auf der Seite des Mitarbeiters partizipativere Arbeits- und Kooperationsformen voraussetzen, gleichzeitig aber auch eine veränderte Form der Personalführung notwendig macht“ (Arnold, 1991, S.159). Führung ist in jedem Fall umso überzeugender und akzeptierter, je mehr sie mit den Werthaltungen begründet wird, die sowohl vom Management als auch von den Mitarbeitern getragen werden, denn Akzeptanz ist ein Produkt des Verstehens und der Mitwirkung (vgl. a.a.O., S.159).

Unternehmenserfolg ist heute nicht länger nur durch ein ausschließlich rationales Managementmodell zu gewährleisten, sondern erfordert ein unternehmerisches Wertsystem in Form einer sichtbar gelebten Mitarbeiterorientierung sowie „ganzheitliche“, die Sinnorientierung der Arbeit in den Blick rückende Management- und Personalentwicklungstheorien (vgl. Arnold, 1997, S.91). Vorsprünge in der Arbeitsproduktivität und der Aktivierung aller vorhandenen Humanpotenziale verschaffen sich diejenigen Unternehmen, denen es gelingt, über Sinnfragen und offen ausgetragene Wertdiskussionen Veränderungen in der Persönlichkeit ihrer Mitarbeiter und verbunden damit im Unternehmen als Ganzem auszulösen (vgl. Geiselhart, 2001/2, S.20).

Die Frage der Mitarbeiterzufriedenheit wird für jedes Unternehmen zum Schlüssel für den ungehinderten Zugang zu den im Unternehmen befindlichen Humanpotenzialen. Das, was der Mitarbeiter auf der Suche nach Sinn in seiner Tätigkeit im Innersten empfindet, führt nur dann zu einer positiven Grundstimmung, wenn er seine Arbeit mit mehr echter Befriedigung verrichten kann (vgl. Goleman, 1997, S.192). Der Mensch ist als Mitarbeiter eines Unternehmens nicht nur Lieferant von Humankapital, sondern auch gleichzeitig Sinngeber und Sinnempfänger.

Die Sinnvermittlung im Unternehmen ist eine Führungsaufgabe, deren Lösung sich sowohl von oben nach unten, als auch von unten nach oben entwickelt und die sich im Idealfall zu einem engen Netz kooperativen Zusammenwirkens verbindet (vgl. Laux, 1991, S.81). Standardisierte Berufstätigkeiten in komplexen Arbeitsabläufen lassen ihren Sinn oft nicht mehr unmittelbar erkennen, die unmittelbare Sinnerfahrung im Schaffen „eines eigenen Werkes“ und die Suche nach Sinn in der individuellen Zielstellung ist jedoch Voraussetzung für eine vertrauensgetragene Tätigkeit eines Mitarbeiters (vgl. Decker, 1995, S.298).

Unternehmen sind nicht grundsätzlich von altruistischen Zielen geleitet, sie haben prinzipiell Vorstellungen von Ökonomie, die am Gewinn orientiert sind. Die steigende Relevanz des Humankapitals führt jedoch zu Entwicklungen, die der Bedeutung der Mitarbeiter neue Dynamik verleiht und im Hinblick auf eine angestrebte Zielkongruenz viel Beweglichkeit im Verhalten des Personalmanagements erfordert. Um Ökonomie und Sinn in ein Kontinuum einzutragen, ist es notwendig, die menschliche Sensibilität des Managements im Unternehmen zu stärken, und dieses ganz besonders im Hinblick auf die Fähigkeit und Bereitschaft der Mitarbeiter, ihr Humankapital uneingeschränkt in den Dienst des Unternehmens zu stellen (vgl. Rust, 1999, S.27).

Sicherlich ist im Hinblick auf die Umsetzung neuer Formen des Managements unter Einbeziehung von humanorientierten Werten wie Förderung, Ermächtigung und Wertschätzung auch ein gewisses Maß an Skepsis zu empfehlen, denn vielfach bleiben diese Begriffe auch reine Lippenbekenntnisse. Dennoch spiegeln sie die Tatsache wider, dass Manager den vorsichtigen Versuch unternehmen, eine neue Sprache oder neue Wege des Managements zu etablieren, um langfristig nicht mehr von einem „Arbeitsvertrag“ zwischen Unternehmen und Humankapitalträgern zu berichten, sondern von einem „Arbeitsbündnis“ sprechen zu können (vgl. Stewart, 1998, S.61).

Die Personalentwicklung in modernen Unternehmen hat nicht nur die Aufgabe, Personal bereitzustellen, sondern sie ist darüber hinaus für den Transfer von Ideen, Visionen und „Sinn“ zuständig, um eine Art von Identifi-

kation der Beschäftigten zu gewährleisten und partizipative Arbeits- und Kooperationsformen auf Seiten der Mitarbeiter zu erreichen (vgl. Arnold, 1991, S.159). Wenn ein Beschäftigter keinen Sinn in seiner Tätigkeit sieht, zeigt er wenig Bereitschaft, sich aus der Routine zu erheben und sein mühevoll erarbeitetes Humankapital an das Unternehmen abzugeben (vgl. Dilk, 1999, S.134).

Diskursive Formen der Sinn-Aushandlung sind Aufgabe einer kooperativen Personalentwicklung. Dieses gelingt umso überzeugender und akzeptierbarer, je mehr es mit Determinanten von Sinn und weiteren Werthaltungen begründet wird, die von beiden Seiten geteilt oder besser noch gemeinsam akzeptiert werden, denn Akzeptanz ist ein Produkt des Verstehens und der Mitwirkung (vgl. Arnold, 1991, S.159).

Der Pädagogik kommt die nicht zu vernachlässigende Aufgabe zu, die Individuen in dem Prozess des Erkennens und Aufspürens von Sinnhaftigkeit in ihrem beruflichen Umfeld zu unterstützen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die begleitete Gestaltung der betrieblichen Lernprozesse. Die intensivste Art des Lernens zielt darauf ab, durch Sinnfragen und Selbstsuche tiefere Dimensionen der Persönlichkeit anzusprechen und dadurch neue Energien zu entfalten (vgl. Geiselhart, 2001/2, S.21). Dafür bieten sich im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung Ansatzpunkte, die geeignet sind, den Menschen Fähigkeiten zu vermitteln, in dem was sie tun, einen Sinn zu sehen (vgl. Malik, 2003, S.2).

Auch Becker weist auf die Relevanz der Personalarbeit und insbesondere der Aus- und Weiterbildung hinsichtlich einer an der Mitarbeiterzufriedenheit orientierten innerbetrieblichen Arbeitsorganisation hin. Unabhängig von fachlichen Qualifikationen, die vorrangig zu berücksichtigen sind, gilt für ihn die These, dass ein Mitarbeiter nur dann zum Nutzen der Unternehmensgemeinschaft beitragen wird, wenn er sein Humankapital zur eigenen Zufriedenheit in eine für ihn sinnvolle Tätigkeit einbringt (vgl. Becker, 1999, S.423).

Wenn es darum geht, die Energien der Mitarbeiter für den Beruf verfügbar zu machen und nicht in die Freizeit „abwandern“ zu lassen, muss der Mensch stärker in den Mittelpunkt des Unternehmensgeschehens gerückt werden, ihm muss ein größerer Aktionsradius mit mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr Entscheidungsfreiräumen und eine größere Verantwortung eingeräumt werden, um eine individuelle und emotionale Bindung an das Unternehmen und seine Ziele zu erzeugen (vgl. Pischetsrieder, 1996, S.61).

Es gehört seit langem zu den gesicherten sozialpsychologischen Erkenntnissen, dass der Grad der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung in entscheidendem Maße die Arbeitsmotivation von Beschäftigten bestimmt (vgl.

Posth, 1991, S.14). Ebenso bekannt ist die Tatsache, dass die Motivation eines Mitarbeiters vornehmlich durch nicht-finanzielle Anreize, wie soziales Engagement, Gemeinschaftssinn oder gesellschaftliche Anerkennung in einer unternehmerischen Vertrauenskultur aktiviert wird (vgl. Schwalbach, 1998, S.4).

Mitarbeiter, die in ihrer Arbeitswelt ihren Wertvorstellungen nach leben können, werden für das sie beschäftigende Unternehmen leistungsfähiger sein als die, denen dieses verwehrt wird (vgl. Schöffner, 1991, S.12). Aus diesem Grunde sind Wertvorstellungen der Mitarbeiter ernst zu nehmen, denn bei in diesem Zusammenhang entstehenden Defiziten ergibt sich ein Dissens zwischen Arbeitsleben und persönlichen Wertanschauungen, was den Verlust von Identifikation, Engagement und Leistung zur Folge haben kann (vgl. Posth, 1991, S.14). Gemeinsame Werte müssen geduldig ausformuliert, kommuniziert und verhandelt werden, bis sie von dem Unternehmensmanagement und allen Mitarbeitern geteilt werden können. Eine vertrauensgeleitete Transformation von Wissen ist beispielsweise ohne gemeinsame Werte und Visionen nicht zu erwarten, und Entstehungsprozesse von Intellectual Capital verlaufen dann dysfunktional (vgl. Karner, 1996, S.118).

Die als Vorteile der modernen Arbeitswelt gewerteten kürzeren individuellen Verweildauern in den Unternehmen, mit denen aufgrund zwangsläufiger größerer Fluktuation in den Belegschaften für den Einzelnen eine Steigerung von Erfahrung und eine erhebliche Wissensvermehrung verbunden ist, ziehen das Problem fehlenden Zugehörigkeitsgefühls nach sich. Der einzelne Mitarbeiter verfolgt opportunistisch die Erreichung seiner Ziele und den Aufbau des persönlichen Humankapitals, ohne ein Gefühl der Zugehörigkeit zu den Kollegen und dem Unternehmen als Ganzem aufbauen zu können.

Um Mitarbeiter innerlich an ein Unternehmen zu binden, sollten sie mehr sein als nur Angestellte. Um ihr Humankapital an das Unternehmen zu binden, bedarf es einer gewissen Kontinuität, einem Gefühl der Zugehörigkeit (vgl. Stewart, 1998, S.107). Durch die Atomisierung der Arbeitsverhältnisse ist jedoch, ganz im Gegenteil dazu, die Auslösung von Loyalitätsproblemen zu beobachten (vgl. Becker, 1999, S.427).

Der Begriff Loyalität ist dem der Identifikation wohl vorzuziehen. Identifikation geht über das hinaus, was von dem Mitarbeiter eines Unternehmens erwartet werden sollte, denn im psychologischen Sinn wäre dieses verbunden mit der Aufgabe der persönlichen Identität, dem Verlust der kritischen Distanz sowie der Übernahme einer Gleichsetzung eigener mit fremden Interessen, Motiven und Idealen (vgl. Malik, 2003, S.2).

Loyalität sollte jedoch auch ein Mitarbeiter aufbringen, der nicht plant, sich langfristig innerlich an ein Unternehmen zu binden. Ungeachtet der in dem Arbeitsvertrag geregelten Verpflichtungen kann ein Unternehmen erwarten, dass der Mitarbeiter während der Dauer seiner Betriebszugehörigkeit sein vollständiges Humankapital in das Unternehmen einbringt. Das Eigentum an individuellem Humankapital an ein Unternehmen abzutreten, sollte jedoch immer ohne Ausübung von Druck seitens des Personalmanagements geschehen (vgl. Stewart, 1998, S.107).

Arbeit ist heute für viele Menschen nur noch ein Abarbeiten von Vorgängen, deren Zusammenhänge oft nicht mehr erkenntlich sind und sie wird daher wegen fehlender Einstellung und Lust mit Mühsal gleichgesetzt (vgl. Hormann, 1998, S.89). In der Tat gibt es nach wie vor sehr viele Arbeitsplätze, deren Inhaber eher über höhere Bezahlung und humanere Arbeitsbedingungen zu motivieren sind, als über die Anerkennung für die Einbringung persönlichen Humankapitals. Das liegt sicherlich nicht unbedingt an den Arbeitsplatzinhabern, sondern an deren nicht gerade interessantem Arbeitsplatz.

Dessen ungeachtet sollte die Einstellung der Beschäftigten, die ihnen möglichen Potenziale in das Unternehmen einzubringen, vorhanden sein, auch verbunden mit einem Pflichtgefühl hinsichtlich der Unterstützung der Kollegen am Arbeitsplatz. Das ist erwiesenermaßen in der Wirtschaftspraxis jedoch nicht immer der Fall. Statt „Dienst mit Mitdenken“ und antizipierendem Handeln wird vielfach „Dienst nach Vorschrift“ präferiert. Pädagogische Interventionen, wie die Vermittlung von Verantwortungsgefühl für die Mitmenschen, für den jeweiligen Kunden oder gar für die gesamte Volkswirtschaft könnten zur Verbesserung dieses Zustands beitragen.

Unterschiedliche Statistiken und Studien der EU- bzw. OECD-Länder deuten darauf hin, dass sich in unseren Unternehmen heute zwischen 40 und 70 Prozent der Mitarbeiter in die innere Immigration begeben haben, was das Brachliegen erheblicher Humankapitalbestände zur Folge hat (vgl. Karner, 1996, S.87).

Aktuelle Daten gehen aus den nunmehr zum dritten Mal vorgelegten Studien des deutschen Zweiges der international tätigen Beratungsgesellschaft Gallup Organization zum Thema Mitarbeiterzufriedenheit hervor. Bei der Befragung von 2009 Arbeitnehmern, die Gallup 2003 durchgeführt hat, wurde für das fehlende Engagement primär ein Fehlverhalten des jeweiligen Managements verantwortlich gemacht. Die Befragten äußerten, dass ihre Unternehmensleitung sich nicht für sie als Menschen interessiere und sie als solche respektiere, ihre Meinungen und Ansichten eher kein Gewicht hätten und sie häufig Tätigkeiten zu erledigen hätten, die ihnen nicht lägen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Grad der inneren

Bereitschaft der Mitarbeiter deutscher Unternehmen zu Engagement für ihren Betrieb nach der Gallup-Studie 2003:

Grad des Engagements	% der Arbeitnehmer
Über die Verpflichtungen hinaus	12
Dienst nach Vorschrift	70
Innerliche Kündigung	18

Quelle: Gallup Organization, 2003

Sowohl der Vergleich mit den beiden Vorjahren, als auch der mit anderen Ländern lassen erkennen, dass sich die Zufriedenheit deutscher Arbeitnehmer mit der Situation an ihrem Arbeitsplatz sowie die Bereitschaft zu Engagement für ihr Unternehmen verringert haben bzw. international im unteren Mittelfeld anzusiedeln sind (vgl. Gallup Organization, 2003, S.1).

Die Autoren der Studie entdecken sowohl eine abnehmende Loyalität der Beschäftigten gegenüber ihren Unternehmen, als auch eine schlecht entwickelte Loyalität der Unternehmen gegenüber ihren Mitarbeitern. Werte wie Zuverlässigkeit und Verantwortung sind in den Hintergrund getreten und werden durch neue Werte wie Flexibilität, Cost Cutting und Shareholder Value ersetzt (vgl. Gallup Organization, 2003, S.4).

Der Versuch eines Fazits aus dieser Studie beschreibt einen Zustand, in dem genau die Werte, deren Vorhandensein Mitarbeiter wahrscheinlich dazu bewegen, ihr vollständiges Humankapital in ein Unternehmen einzubringen, in der derzeitigen gesellschaftspolitischen Lage Deutschlands an Bedeutung verlieren, was darauf hindeutet, dass eine grundlegende Wertediskussion dringend erforderlich ist.

12.4 Intellektuelles Vermögen als entscheidender Faktor bei der Entstehung von Intellectual Capital

Die bereits beschriebene Kategorie Strukturkapital bestimmt neben den Humanpotenzialen das Intellectual Capital des Unternehmens und damit hinsichtlich personaler und organisationaler Wissensressourcen seine signifikante Ausprägung und spezifische Unverwechselbarkeit. „There is something else as well as human capital. Those dimensions beyond human capital were left behind when the staff went home. They were, for example, the customer database, the concessions, and the IT-systems. So what was

learned from this was that out of human capital grows some kind of structural capital" (Edvinsson, 1997, S.368).

Unternehmen sind daran interessiert, Produkte auf dem Markt zu platzieren, die besser und anders sind, als jene, die von Wettbewerbern angeboten werden und die gleichzeitig schlecht oder gar nicht imitierbar sind. Einzelne Produkte lassen sich je nach Komplexität kurz- oder mittelfristig nachahmen, während die organisierte, im Unternehmen verankerte Fähigkeit, Wissen aufzubauen, neu zu kombinieren, zu transferieren und zu sichern, um daraus Lösungen für aktuelle und zukünftige Kundenbedürfnisse zu generieren, nur schwer imitierbar ist (vgl. Töpfer, 1999, S.9).

12.4.1 Vorhandensein von Intellektuellem Vermögen

Die Würdigung des Anteils von Strukturkapital am Intellectual Capital darf jedoch den des Intellektuellen Vermögens nicht in den Hintergrund treten lassen. Nur wenn in einem Unternehmen das für den Umsetzungsprozess erforderliche Intellektuelle Vermögen in ausreichendem Umfang zur Verfügung steht, wird sich in der Folge ein unternehmenseigenes Intellectual Capital aufbauen (vgl. Stewart, 1998, S.119).

Aus der Sicht des Managements muss es darum gehen, das Intellektuelle Vermögen aufzuspüren, es zu fördern und dessen Eigentümer zu Mit-Unternehmern werden zu lassen (vgl. Karner, 1996, S.95). Die Rollen von Mitarbeitern im Unternehmen entwickeln sich dann durch wissensorientierte Managementprozesse zu denen von Mitdenkern, die den Wert der Arbeit durch Kombination organisationalen Wissens mit dem von ihnen verkörperten Wissen bestimmen (vgl. North, 1999, S.143).

Das Intellektuelle Vermögen aller Mitarbeiter stellt auch innerhalb eines effektiven Wissensmanagements einen entscheidenden Faktor dar. Intellectual Capital entsteht nur dann, wenn nachhaltige Wettbewerbsvorteile durch im Unternehmen vorhandene Wissensbestände erzielt werden. Dieses ist insbesondere dann möglich, wenn die im Unternehmen befindlichen Wissensressourcen nicht oder nur schwer imitierbar sind oder eine Transferierbarkeit auf andere Unternehmen auszuschließen ist, wenn also das im Unternehmen befindliche Intellectual Capital einen ausreichend hohen Anteil an Struktur- und Kundenkapital sowie insbesondere an Intellektuellem Vermögen hat, also eine emotionale Beteiligung der Mitarbeiter am Unternehmensziel vorhanden ist (vgl. a.a.O., S.2).

Die Erhöhung des unternehmensgebundenen Wissens obliegt dem strategischen Wissensmanagement eines Unternehmens, dessen Ziel es sein

muss, dass Mitarbeiter lernen, zum längerfristigen Wohl des Unternehmens kurzfristige, partikulare Vorteile zurückzustellen. Auch dieses muss als ein Element von Intellektuellem Vermögen des Individuums verstanden werden (vgl. Geiselhart, 2001, S.21). Eine solche Abfolge ist für Edvinsson entscheidend, denn Wissen entsteht – wie er meint – immer zwischen Menschen und nicht auf Festplatten. Somit kann Intellectual Capital folgerichtig auch als das Potenzial zur Herstellung von Zusammenhängen zwischen Humankapital und Strukturkapital durch den individuellen Einfluss des Intellektuellen Vermögens der Mitarbeiter eines Unternehmens bezeichnet werden (vgl. Prochnow; Prudent, 2002, S.140).

Das Karriereziel der Mitarbeiter in einem Umfeld, in dem jedes Individuum sich und seine Fähigkeiten weiterentwickelt, heißt auch Arbeitsplatzsicherung durch Motivation und den Einsatz persönlicher Kompetenz im Hinblick auf die im Team zu erreichende Erstellung marktfähiger Produkte (vgl. Fuchs, 1998, S.596). Ein wissensorientiertes Management muss den Mitarbeitern das Gefühl vermitteln, dass ihr Humankapital innerhalb des Unternehmens mindestens genauso viel wert ist wie außerhalb. Daraus kann ein Zugehörigkeitsgefühl erwachsen, das durch die Verbindung von Humankapital und Intellektuellem Vermögen zur Erzeugung unverwechselbaren Intellectual Capitals führt (vgl. North, 1999, S.205).

Gleichzeitig entfaltet das Unternehmen eine Bindungskraft, die negative Fluktuationseinflüsse und damit schwer oder gar nicht zu ersetzende Humanpotenzialverluste verhindern kann, die wiederum in der Folge auch Verluste an Intellectual Capital bedeuten würden. Bedeutende Träger unternehmensinternen Wissens und somit Intellectual Capital langfristig an ein Unternehmen zu binden, wird auf die Dauer vermutlich nur dann gelingen, wenn durch den massiven Einsatz innovativer Management-Maßnahmen Möglichkeiten individueller Entwicklung und Sinnfindung im Kontext des Unternehmens geschaffen werden können (vgl. Probst et al., 1998, S.41).

Fehlende Bindungskräfte, die zu verstärkter Fluktuation führen oder sogenannte Downsizing-Maßnahmen, also einschneidende Entlassungsaktionen seitens des Personal-Managements ohne Rücksicht auf die Wissensbasis des Unternehmens, führen oft zu erheblichen und einschneidenden Verlusten des zentralen Know-hows und des Intellectual Capital sowie in der Folge zu Fehlentwicklungen sowohl hinsichtlich des Betriebsergebnisses als auch des Betriebsfriedens (vgl. a.a.O., S.40).

Der sowohl auf der mikroökonomischen, als auch auf der makroökonomischen Ebene stattfindende Kampf um geeignetes Humankapital ist – wie bereits an anderer Stelle beschrieben - zur globalen Auseinandersetzung um die besten Köpfe expandiert. Hier sind also seitens des Managements durch die Auswahl und Generierung von zum Unternehmen passenden

Humanpotenzialen die ersten entscheidenden Weichen zu stellen. Das zu entwickelnde Intellectual Capital, welches dem Unternehmen den singulären Auftritt auf dem Markt verleihen soll, wird in der Folge zu einem Produkt aus kognitiver und emotionaler Kompetenz, wobei die emotionale Komponente auf keinen Fall unterschätzt werden sollte (vgl. Servatius, 1998, S.106).

Es gilt zwar als erwiesen und wurde auch schon in dieser Arbeit beschrieben, dass der Wert insbesondere wissensorientierter Unternehmen weniger von deren Buchwert, also ihrem physischen Vermögen, sondern mehr von deren Intellectual Capital, also ihrem „Wissenskapital“ bestimmt wird. Das Verlangen nach einer Messung des unternehmerischen Intellectual Capitals ist, so gesehen, zwar verständlich, dennoch sieht North meines Erachtens zu Recht „Schnellschüsse“ in diese Richtung als nicht nachahmenswert an, denn dort handelt es sich nicht um die Messung wirklichen Unternehmenswertes, sondern im Kern um den Versuch einer besseren Erklärung des eigenen Börsenwertes. Dieser weicht bekanntermaßen nicht nur bei dem Pionier dieses Ansatzes, dem Versicherer Skandia, sondern in vielen stark wissensgeprägten Unternehmen deutlich vom jeweiligen Buchwert ab und qualitative und valide Aussagen zum Intellectual Capital können von den Messergebnissen nicht abgeleitet werden (vgl. North, 1999, S.207)

Aus dieser Sicht sind alle in dieser Arbeit thematisierten Versuche, Intellectual Capital zu bewerten und zu messen, obsolet, da hier lediglich das Wünschbare über das Machbare triumphiert, ohne über geeignete Instrumente verfügen zu können. Eine Bewertung des im Entstehungsprozess von Intellectual Capital bei jedem einzelnen Mitarbeiter unbedingt erforderlichen Intellektuellen Vermögens war bisher nicht Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung. Hier bietet sich ein interessantes Feld für grenzüberschreitende Forschung von Wirtschaftswissenschaftlern, Psychologen und Pädagogen.

Die menschlichen Beziehungen der Mitarbeiter untereinander und die Beziehungen der Mitarbeiter zum Unternehmen haben einen entscheidenden Einfluss auf die unternehmerischen Wertschöpfungspotenziale. Es muss gelingen, in einem gesunden sozialen Umfeld, einer Atmosphäre des Vertrauens, mithilfe der Kreativität der Mitarbeiter und einer produktiven Kommunikationskultur Lösungen für das Unternehmen zu entwickeln, die einerseits die großen Rahmenbedingungen berücksichtigen, andererseits jedoch so unverwechselbar sind wie ihre Urheberinnen und Urheber (vgl. Rust, 2004, S.2).

Wenn im Unternehmen kontrollierende Elemente in den Hintergrund treten und von einer vertrauensbildenden Unternehmenskultur abgelöst werden, wird das auf Seiten der Mitarbeiter zur Folge haben, dass von einem reinen Abdiene eines bestimmten Stundenkontingents zur Erfüllung der Anwe-

senheitspflicht Abschied genommen wird. In der Wissenswirtschaft entscheidet nicht die Länge der Arbeitszeit über das Betriebsergebnis, sondern die Produktivität der Mitarbeiter, die gewillt sind, ein Äquivalent für ihre Entlohnung zu erbringen und die dabei ein optimales wirtschaftliches Gesamtergebnis des Unternehmens anstreben.

12.4.2 Bereitschaft zur Bündelung aller Humanpotenziale

Qualität und Quantität des zum Einsatz kommenden Humankapitals sind in hohem Maße abhängig von der Bereitschaft der Beschäftigten, ihre Leistungspotenziale vollständig in die Verfügung des Unternehmens zu überstellen. Es geht, kurz gesagt, um den Prozess vom ökonomisch kalkulierten Einsatz von Humankapital zur Würdigung der ganzheitlichen Potenziale des einzelnen Menschen (vgl. Rust, 1999, S.28).

Die Herausforderung, Mitarbeiter dahingehend zu motivieren, ihr volles Humankapital abzurufen, es Lernprozessen zu unterziehen und es gemeinsam mit den Kollegen für ihr Unternehmen verfügbar zu machen, kann nur gelingen, wenn das Management im Stande sein wird, eine wirkliche Partnerschaft der Humankapitalträger zum Unternehmen zu installieren. Dabei ist insbesondere erforderlich, dass gegenseitiges Vertrauen und Würdigung der humanzentrierten Werte des Individuums im Zentrum von Denken und Handeln stehen.

Wenn jedoch die Mitarbeiter nicht ihr vorhandenes Humankapital und in Ergänzung auch ihr Intellektuelles Vermögen, also die Bereitschaft, in Loyalität zu ihren Kollegen und zum Unternehmen, alle individuellen Potenziale ebenfalls in das Unternehmen einbringen, wird kein Intellectual Capital gebildet werden können (vgl. North, 1999, S.68).

Das sollte zur Folge haben, dass im Management zukünftig neben die kennzahlorientierten Techniken des harten Controlling-Ansatzes – wie es Rust formuliert – Phantasie, Kommunikation und Kompetenz für den Alltag treten und somit das Intellektuelle Vermögen der Mitarbeiter stärker gewürdigt wird (vgl. Rust, 1999, S.27). Eine Verbundenheit zum Unternehmen, dem sich der Mitarbeiter verpflichtet fühlt und das er gleichzeitig zu seiner eigenen Kompetenzentwicklung und nicht zuletzt seiner materiellen Absicherung nutzt, führt zu höherer Arbeitsmotivation und besseren Arbeitsergebnissen. Söldner denken grundsätzlich nur an sich, sie fühlen sich ihrem Unternehmen in keiner Weise verpflichtet, sondern würden es sogar mitten in komplexen Projekten ohne Skrupel im Stich lassen (vgl. Handy, 1998, S.47).

Nur wenn es gelingt, jedem einzelnen Mitarbeiter zu verdeutlichen, dass sein Wissen gebraucht wird und dass er es zusammen mit seinen Kollegen nachhaltig motiviert für einen sinnvollen Unternehmenszweck einsetzen kann, werden sowohl der individuelle Mitarbeiter befriedigt sein, als auch das Intellectual Capital des Unternehmens und damit dessen Wettbewerbsposition profitieren (vgl. Karner, S.95). Der Wert, den das Intellektuelle Vermögen eines Mitarbeiters impliziert, ist menschliches Kapital auf der Basis gemeinsamer Werte. Zusammen mit den Kollegen muss eine Identität aufgebaut werden, die gemeinsames Handeln fördert. Ein gutes Team wird dann immer stärker als die Summe der Leistungen aller Individuen sein.

Die Formel „Humankapital plus Strukturkapital ergibt Intellectual Capital“ muss also unbedingt um einen wichtigen Summanden ergänzt werden. Die Addition von Humankapital sowie dem unternehmerischen Organisationskapital und dem Kundenkapital, die in der Summe das Strukturkapital eines Unternehmens darstellen, reicht also nicht aus, um wertschöpfendes Intellectual Capital entstehen zu lassen.

Nur wenn zu Humankapital und Strukturkapital auch Intellektuelles Vermögen hinzugefügt werden kann, besteht die Möglichkeit Intellectual Capital aufzubauen. Nur wenn die Mitarbeiter, unterstützt durch die Kraft der gemeinsamen Unternehmensphilosophie, fähig und motiviert sind, wirklich alle ihre Humanpotenziale zu bündeln und in den Wirtschaftsprozess einzubringen, wird das Unternehmen im eigenen und im Interesse der Mitarbeiter die maximale Wettbewerbsfähigkeit erreichen. Dann wird das entwickelte Intellectual Capital eines Unternehmens durch das Vorhandensein und den uneingeschränkten Einsatz von Intellektuellem Vermögen zum Wertschöpfungspotenzial.

Zusammenfassung

Die maximale Nutzung aller Humanpotenziale wird nur zu erreichen sein, wenn das Individuum aufgrund emotionaler Disposition bereit ist, die eigenen Wissens- und Kompetenzbestände in den Unternehmensprozess einzubringen. Alle hier zitierten Quellen führen zu dem Ergebnis, dass nur Kreativität sowie ein positives Verhältnis zum Arbeitsplatz und zu den gestellten Problemen zu innovativen Leistungen führen. Unter ökonomischer Erkenntnisperspektive werden von Seiten des Managements häufig zentrale Dimensionen des Miteinanders in der Arbeitswelt außer Acht gelassen. Auch fehlende Loyalität unter Kollegen baut Blockaden auf, die zu unzurei-

chenden Arbeitsergebnissen führen. Erforderliches Intellektuelles Vermögen entsteht jedoch nur dann, wenn die Leistungen des Mitarbeiters von allen Beteiligten gewürdigt werden und dieser daraufhin in einer für ihn von Sinn erfüllten Atmosphäre mehr tut, als ausschließlich seine Pflicht zu erfüllen. Dem liegt ein Arbeitsbegriff zugrunde, der neben der materiellen Reproduktion die Verwirklichung des Menschen in einem von sozialem Verständnis und Vertrauen getragenen Arbeitsumfeld impliziert.

13 Zusammenfassende Schlussbetrachtung

Zunächst werden die Ergebnisse der Arbeit sowohl hinsichtlich der Entstehung von Humankapital, als auch bezogen auf die Generierung von Intellectual Capital synoptisch noch einmal zusammengefasst, um Klarheit darüber zu erhalten, ob die angestrebte Logik in der Darstellung der Kausalitäten erreicht worden ist.

Bedeutung und Einflusses pädagogischen Handelns bei der Entwicklung von Kompetenzen sowie der Weg vorhandener Humanpotenziale zu innovativem Denken im unternehmerischen Umfeld stehen dabei im Fokus. Auf eine vertiefende Betrachtung der Unterthemen wird an dieser Stelle in allen Fällen mit dem Verweis auf die betreffenden Kapitel verzichtet.

Die darauf folgende Validierung der in Kapitel 1 formulierten Hypothesen klärt die Belastbarkeit der getroffenen Aussagen zu den Kernthemen der Arbeit.

In den abschließenden Bemerkungen werden kurz die entscheidenden Ergebnisse zur Notwendigkeit der Entgrenzung von Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften, zu einem umfassenden Arbeitsbegriff sowie zur Komplexität der Kategorie Humankapital evaluierend zusammengefasst.

13.1 Der Weg zur Entstehung von Humankapital

Ein Ziel der Arbeit ist, die Entstehung von Humankapital durch die Einbeziehung der diesen Prozess maßgeblich bestimmenden Parameter Bildungssystem, Bildungsfinanzierung und pädagogische Konzepte zu verdeutlichen sowie die werthaltige Entwicklung von Humankapital in einer stark von Wissen geprägten Gesellschaft über den Weg permanenter, selbstbestimmter und offener Kommunikations- und Lernprozesse zu beschreiben.

Für den Entstehungsprozess von Humankapital steht die Bedeutung von Bildung und Ausbildung im Fokus. Pädagogische Erkenntnisse, auch solche, die von der Wirtschaftspraxis adaptiert wurden, lassen deutlich werden, dass traditionelle Vorstellungen von Lernen und Bildungsgeschehen an Bedeutung verlieren und zunehmend von zeitgemäßen Theorien zur Kompetenzentwicklung abgelöst werden.

Der Diskurs zum Bildungsbegriff bezogen auf den Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zeigt einschneidende Veränderungen dahinge-

hend, dass sich die Relevanz belehrender Veranstaltungen gegenüber selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernprozessen reduziert. Die Einbeziehung sinn- und gemeinwohlorientierter Elemente führt zu verbesserten Lernergebnissen und damit zu wachsendem Humankapital.

Wissen als Rohstoff der Zukunft und seine Bedeutung in einer ideenbestimmten Wirtschaft, unter dem Vorzeichen sich stärker globalisierender Märkte, muss besondere Beachtung gewidmet werden. Die Darstellung der Rahmenbedingungen einer sich wandelnden Wirtschaft sind erforderlich, um die Funktionen von Humankapital als Produktionsfaktor beschreiben zu können.

Eine umfangreiche Darstellung des deutschen Bildungssystems, beginnend mit der vor- und außerschulischen Bildung und endend mit den Institutionen staatlicher sowie privater Hochschulausbildung, bildet in dieser Arbeit das Fundament für einen bildungspolitischen Diskurs, der als Ergebnis alternative Lösungsideen unterschiedlicher Autoren dokumentiert. Die Betrachtung des Feldes der beruflichen Weiterbildung erfolgt getrennt davon in anderen Kapiteln.

Einen besonderen Schwerpunkt der Arbeit bildet die Darstellung des Einflusses der Pädagogik bei der Entstehung von Humankapital. Hier sind die Wissens- und Kompetenzaaneignung außerhalb formeller Lernprozesse sowie die Aufwertung der Bildung gegenüber der Ausbildung als relevante Phänomene zu nennen. Auch im Zusammenhang mit dem Aufbau von Unternehmenskultur, in Fragen zeitgemäßer Führungskonzepte sowie im Bereich der betrieblichen Weiterbildung werden Ansätze deutlich, die den Einfluss der Pädagogik verstärken können. Pädagogische Erkenntnisse werden daher im Bereich der Wirtschaftspraxis zunehmend in die Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen und bei der Gestaltung von Personalentwicklungsprozessen einbezogen.

Die Frage, welche neuen Erkenntnisse der Pädagogik im ökonomischen Umfeld umgesetzt werden können, wird im Rahmen der Thematisierung der Lernkonzepte bearbeitet. Insbesondere die eindeutig nachgewiesene Bedeutung des selbstbestimmten lebenslangen Lernens ist hier hervorzuheben. Es wird deutlich, dass im Berufsbereich zunehmend Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden, die zu Problemlösungen beitragen, Kreativität und Ideen in das Arbeitsleben einbringen und dazu beitragen, sich auf Kollegen im Arbeitsumfeld und auf potenzielle Kunden einzustellen. Der Wandel vom Qualifikationsbegriff zum Kompetenzbegriff impliziert diese Entwicklung.

Es ist zu erkennen, dass sich Lernen im sozialen Kontext, kommunizierend und handelnd, weitaus erfolgreicher gestaltet, als in isolierten Lernsituationen. Lernen in Organisationen vollzieht sich als kontinuierlicher Prozess

und das Lerngeschehen ist in die eigentliche Tätigkeit des Lernenden eingebettet. Die Wirksamkeit dieses Vorgangs wird maßgeblich auch vom Führungsstil des Managements beeinflusst, dem es gelingen sollte, Synergieeffekte durch steuernde Einflüsse auf die Mitarbeiter und deren Kompetenzen zu erzeugen. Lernen in Organisationen kann dann sowohl die Sicherung unternehmerischen Erfolgs, als auch die berufliche Entwicklung des Individuums gewährleisten.

13.2 Generierung von Intellectual Capital

Die Nutzung von Humankapital, insbesondere im Hinblick auf die Generierung unternehmensspezifischen Intellectual Capitals, bildet den zweiten Schwerpunkt der Arbeit. Es ist davon auszugehen, dass der Mensch entscheidend über das individuelle Humankapital verfügt und eine Verwendung nur unter determinierten Bedingungen zulässt. In diesem Zusammenhang ist das Arbeitsumfeld und das Verhalten der dort handelnden Personen von entscheidender Bedeutung.

Wenn Arbeit ein Teil der Verwirklichung des Menschen sein soll, so bedarf es beispielsweise des Mutes der Unternehmen, den unberechenbaren Kreativitätsüberschuss des Humankapitals als immaterielles Vermögen zu erkennen, aus dem sich Persönlichkeit entfalten kann und Innovation entsteht. Hier könnte auch ein zukunftsweisender Ansatz einer Pädagogik anknüpfen, die sich mit Arbeit jenseits des Reproduktionsgeschehens beschäftigt.

Die Prüfung des Phänomens der Nutzung von Humankapital und damit der Relevanz von Humankapital im Wirtschaftsprozess führt zu dem Ergebnis, dass Unternehmen bestrebt sind, Mitarbeiter mit ausbaufähigem Humankapital zu engagieren und dieses in einem unternehmensinternen Prozess der Personalentwicklung den Bedürfnissen des Unternehmens anzunähern.

Es wird deutlich, dass potentielle Mitarbeiter sich für ein bestimmtes Unternehmen unter Berücksichtigung eines individuellen Anforderungsprofils entscheiden. Sie sind auch nur dann bereit, ihr persönliches Humankapital durch Weiterbildung und Lernen im unternehmerischen Umfeld im Sinne des Intellectual Capitals des Unternehmens zu entwickeln, wenn dieses grundsätzliche, klar definierte Bedingungen des Mitarbeiters erfüllt und zusätzlich das Gefühl der Wertschätzung vermittelt. Die Entscheidung über Quantität und Qualität des in diesen Prozess einfließenden Humankapitals muss von dem Individuum ausgehen. Ein freier Mensch lässt sich nicht in berechenbare ökonomische Module fassen.

Die Bewertung des Begriffes Intellectual Capital bedarf genauerer Betrachtung des unternehmerischen Umfelds. Die Nachfrage nach Intellectual Capital geht eindeutig vom Unternehmen aus, ein persönliches Interesse daran kann auf Seiten der Arbeitnehmer zumindest primär nicht diagnostiziert werden. Wenn der Mitarbeiter jedoch erkennt, dass eigenes Humankapital, wenn es sich zu Intellectual Capital des Unternehmens wandelt, auch persönliche Vorteile generiert, wird eine erhöhte Bereitschaft bestehen, das individuelle Humankapital an das Unternehmen zu binden. Dieser Schritt ist jedoch nur bei Einsatz von Intellektuellem Vermögen auf der Seite der Mitarbeiter und der Erfüllung der von diesen gestellten Forderungen durch die Unternehmen möglich.

Humankapital, das nicht oder nur teilweise in die Wertschöpfung des Unternehmens einfließt, nutzt weder ihrem Träger noch dem beschäftigenden Unternehmen. Eine vollständige Nutzung der bei der Mitarbeiterschaft vorhandenen Ideen und Innovationsimpulse sowie die Umsetzung von Humanpotenzialen in Produkte und Dienstleistungen ist nur bei Vorhandensein von Motivation der Mitarbeiter und eine über die Pflichterfüllung hinausgehende Engagementbereitschaft möglich.

Es ist deutlich zu erkennen, dass die gemeinsamen Potenziale von Organisationskapital und Humankapital zwar einerseits als die bestimmenden Bausteine für unternehmensspezifisches Intellectual Capital bezeichnet werden können, andererseits jedoch das unternehmensintern vorhandene Humankapital nur unter Einbeziehung von Intellektuellem Vermögen zur Entstehung wirksamen Intellectual Capitals beitragen kann.

Intellectual Capital entsteht nur dann, wenn sich die Mitarbeiter gegenseitig öffnen und in einer dann entstehenden offenen Kommunikationskultur gemeinsames Wissen generieren. Als weitere Erkenntnis ergibt sich, dass ein Individuum als Humankapitalträger auch nur dann bereit sein wird, das persönliche Humankapital unter zusätzlichem Einsatz von Intellektuellem Vermögen dem unternehmerischen Intellectual Capital zugänglich zu machen, wenn die auf der Basis gegenseitigen Vertrauens erbrachte individuelle Leistung von dem Unternehmen sowohl ausreichend gewürdigt als auch gefördert wird und der Mensch gleichzeitig das Gefühl verspürt, einer sinnvollen Tätigkeit nachgehen zu können.

Als weitere Erkenntnis muss festgehalten werden, dass Loyalitätskonflikte eines Mitarbeiters gegenüber dem Unternehmen oder der entsprechenden Führungsebene zu Blockaden im Transfer von Humankapital führen. Ein Mitarbeiter, der die Absicht in sich trägt, das Unternehmen baldmöglichst wieder zu verlassen wird sein persönliches Humankapital nur noch kalkulierend zur Verfügung stellen. Auch nicht entdecktes Humankapital stellt sowohl mikro- wie makroökonomisch einen Verlust dar.

Neben den thematisierten Motiven des Individuums, die Bereitschaft zur Mitarbeit im Unternehmen zu optimieren, könnten vermutlich materielle Motive bestimmend sein, die außerhalb des normativen Entlohnungsschemas angesiedelt sind und deren Erforschung Sachkenntnis und Fantasie erfordert. Weiteres Forschungspotenzial liegt daher in der Analyse von motivationsfördernden Anreizsystemen oder Modellen hinsichtlich der materiellen Beteiligung der Arbeitnehmer am Unternehmenserfolg.

Parallel zu den unternehmerischen werden auch die staatlichen Instrumente nur dann optimal wirksam, wenn eine Kongruenz mit den Bedürfnissen und der Motivationslage des einzelnen Individuums hergestellt werden kann. Ein sich an den Bedürfnissen des Menschen orientierender Arbeitsbegriff muss als Maxime für verantwortliches Handeln stehen.

13.3 Validierung der vier Eingangshypothesen

Nach Abschluss aller vorgesehenen Dokumenten- und Literaturrecherchen lassen sich nunmehr, mit Blick auf die Kernaussagen der Arbeit, die eingangs in Kapitel 1 formulierten Hypothesen dahingehend validieren, ob sie zu verifizieren oder zu falsifizieren sind.

Zu Hypothese 1:

Nach den Ergebnissen des Kapitels 9.1 kann diese Hypothese verifiziert werden. Insbesondere die Veröffentlichungen der OECD zum Thema „Life-long Learning for All“ betonen die biografische Perspektive des Lernens von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, unabhängig vom Lernort, also sowohl innerhalb als auch außerhalb von Institutionen. Es besteht eine große Einigkeit hinsichtlich der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, wobei die Eigenverantwortung des Individuums zur Aktivierung von Kompetenzen betont wird. Humankapital wird als Kategorie gesehen, die von einem lebenslangen Lernprozess begleitet werden sollte.

Zu Hypothese 2:

Es können in den Kapiteln 2.3.1 und 6.2 kausale Zusammenhänge zwischen Investitionen in das Bildungssystem und Zuwachs an Humankapital dokumentiert werden. Der Zusammenhang zwischen Bildungsrenditen und Wohlstand auf der individuellen und der gesamtwirtschaftlichen Ebene wird in Kapitel 6.2.2 hergestellt. Der Prozess von der Investition in Bildung zur Wertschöpfung aus Humankapital in Form einer Bildungsrendite und den

sich daraus wiederum ergebenden Chancen für neue Bildungsinvestitionen, wie am Ende des Kapitels 1.1 in einem, den idealtypischen Verlauf beschreibenden Kreislaufschema dargestellt, kann nach Abschluss der Literaturrecherche als belegbar beschrieben werden.

Auf Grundlage einer validen Datenbasis könnte es gelingen, kausale Zusammenhänge zwischen der Wirkung von Bildungsinvestitionen und einer positiven Wohlstandsentwicklung herzustellen und diese zu dokumentieren. Dieses hätte jedoch den Rahmen vorliegender Arbeit gesprengt. Es bleibt zu konstatieren, dass daher weiteres Forschungspotential in der empirischen Untersuchung der Felder Bildungsfinanzierung und individueller sowie gesamtgesellschaftlicher ökonomischer Wertschöpfung liegt, um Korrelationen anhand von Zahlenmaterial zu belegen. Generell kann jedoch gesagt werden, dass der in Hypothese 2 vermutete Sachverhalt als wahr zu belegen ist und diese damit verifiziert werden kann.

Zu Hypothese 3:

Die Kernfrage hinsichtlich der wirksamen Nutzung von Humankapital in der Wirtschaftspraxis wird in Kapitel 12 beantwortet. Ohne Intellektuelles Vermögen kann kein Intellectual Capital entstehen. Wenn Humankapital nur aus der Sicht ökonomischer Verwertung betrachtet wird, entfaltet es keine Kreativkräfte. Die Leitidee ist ein Arbeitsbegriff der sittlichen Verwirklichung des Menschen durch seine Arbeit. Individuen entfalten nur dann ihr volles Leistungsvermögen und rufen ihr komplettes Humankapital ab, wenn die Würdigung ihrer Leistung sowie selbstbestimmte Handlungsfelder gewährleistet sind und sie mitarbeiterorientierte, von Vertrauen getragene Managementansätze vorfinden. Nach diesen Ergebnissen ist Hypothese 3 zu verifizieren.

Zu Hypothese 4:

Es wurde erkannt, dass die Notwendigkeit interdisziplinären Denkens und Handelns von Pädagogik und Ökonomie in Theorie und Praxis hinsichtlich der Erarbeitung von Lösungen in einer ideengeprägten Arbeitswelt erforderlich sein werden. Die Erkenntnisse zu diesem Kernfeld wurden in den Kapiteln 6.3 und 6.4 eindeutig bestätigt. Hinsichtlich der Kategorie Humankapital konnte belegt werden, dass in der Pädagogik ein Paradigmenwechsel erforderlich sein wird, wenn die ökonomische Nutzung von Kompetenzen dort stärker in den Fokus rückt. Gleichzeitig erfordert eine neue Bildungsalianz von der Ökonomie einen ganzheitlichen Zugang zum Thema Humankapital und die Einsicht, dass diese Kategorie als Resultat grenzüberschreitender, mit der gesamten Bildungssozialisation verknüpfter und nicht nur betriebswirtschaftlich berechenbarer Kompetenzen betrachtet werden muss. Die in der Arbeit zitierten Quellen belegen eindeutig, dass eine Ent-

grenzung der genannten Wissenschaften sowie eine Kooperation ohne Hegemonie der einen über die andere erforderlich sind. Die Verifikation der Hypothese 4 ist damit gegeben.

13.4 Abschließende Bemerkungen

Da sich die Diskussion um den Aufbau des Faktors Humankapital zunehmend auf die Frage nach der Bedeutung von Bildung für Wissen und Kompetenz konzentriert, lässt sich der Schluss ziehen, dass die betriebswirtschaftlich geprägte Wirtschaftspraxis zukünftig stärker als bisher mit Vertretern der Erziehungswissenschaften zusammenarbeiten muss, um zwei Zielstellungen zu erreichen, zum einen die ökonomisch angestrebten Idealvorstellungen und zum anderen, die erforderlichen humanzentrierten Ziele.

Die Frage nach der Bedeutung von Bildung und Wissen als genuin pädagogische Kategorien wird offensichtlich immer noch mehr aus der Sicht der Wirtschaftswissenschaften beantwortet, ohne die bildungs- und sozialpolitische Bedeutung antizipativ einzubeziehen. Für die Wirtschaftswissenschaften, die keine eigenen Antworten auf die aktuellen Fragen in der sich wandelnden Gesellschaft zu haben scheinen und sich daher rudimentärer Bestandteile anderer Fachrichtungen bedienen, ergibt sich daraus die Konsequenz einer Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaften in einem Cross-Subject-Process.

Die curriculare Entgrenzung der beiden genannten Wissenschaftsdisziplinen muss als Voraussetzung für ein funktionierendes, auf innovatives Denken und Handeln ausgerichtetes Wirtschaftssystem gesehen werden. Gleichzeitig könnte die Inspiration durch wirtschaftliche Belange der Pädagogik sicherlich Impulse verleihen, die ihr zu einer neuen Sicht ökonomischer Zusammenhänge verhelfen würde.

Der Arbeitsbegriff in der ökonomischen Theorie und Praxis orientiert sich vielfach ausschließlich an der Wertigkeit bezahlter Arbeit. Eine Erweiterung des Begriffs scheint obligat und sollte – was die Theorie betrifft – interdisziplinär, unter Beteiligung sozialwissenschaftlichen Gedankenguts erfolgen (vgl. Hollstein, 2005, S.2). Die Diskussion um den Sinn des Menschen in der Arbeitswelt muss permanent geführt werden. Es ist erforderlich, dass ein von Sinnhaftigkeit geprägter Arbeitsbegriff verinnerlicht wird und in den Unternehmen ein Menschenbild vorherrscht, das den individuellen Verfüger über Humankapital nicht als beliebig zu steuernde Manövriermasse des Personalmanagements begreift.

In der betriebswirtschaftlichen Literatur und in der Wirtschaftspraxis werden unter einer einseitig ökonomischen Erkenntnisperspektive häufig zentrale Dimensionen des Arbeitsbegriffs ausgeblendet (vgl. Wittmann, 1996, S. 2). Die sittliche Verwirklichung des Menschen durch seine Arbeit setzt jedoch, aus hegelianischer Sicht betrachtet, Möglichkeiten zu sinnvoll empfundener, erfüllender Arbeit sowie darüber hinaus das Vorhandensein ethischer Kompetenz als Teil der Unternehmenskultur des Personalmanagements voraus (vgl. Kodalle, 2001, S. 127 ff).

Gerade weil der Begriff Humankapital bei oberflächlicher Betrachtung eher den Eindruck des Menschenunwürdigen oder gar Menschenverachtenden zu vermitteln scheint, der das Individuum auf seinen wirtschaftlichen Wert reduziert, was beispielsweise auch in der durch die Universität Frankfurt durchgeführten Wahl zum Unwort des Jahres 2004 in Deutschland zum Ausdruck kam, muss die mit großer Intensität betriebene Reflexion der Kategorie als gerechtfertigt angesehen werden (vgl. Schlosser, 2005, S. 1).

Nach Prüfung der vorliegenden Literatur verfestigt sich die Erkenntnis, dass der Begriff Humankapital akkumulierte Wissens- und Kompetenzbestände im einzelnen Menschen sehr gut beschreibt. Das Individuum kann über diese Bestände frei verfügen und sie damit im eigenen Interesse auf dem Arbeitsmarkt einsetzen.

Ein ganzheitlicher Zugang zum Humankapital eines Individuums entsteht durch die grenzüberschreitende Betrachtung des Menschen und seines Humankapitals, das nicht nur aus betriebswirtschaftlich messbaren Kompetenzmodulen besteht, sondern Ergebnis einer komplexen Bildungssozialisation ist. Innovatives Personalmanagement sollte daher durch Einsatz pädagogischer Methoden in der Lage sein, die versteckten Elemente des Humankapitals zu erkennen und zu fördern.

Wenn das Management eines Unternehmens nahezu ausschließlich an dessen ökonomischem Ertrag orientiert ist, der „Shareholder Value“ also im Zentrum auch der Personalpolitik steht, ohne die humanzentrierten Werte und die Interessen der Mitarbeiter zu berücksichtigen, können deren Humanpotenziale nicht vollständig erschlossen werden.

Erst wenn ein Individuum seine Verantwortung für das eigene Humankapital sowie für das Humanvermögen des beschäftigenden Unternehmens und darüber hinaus auch der gesamten Volkswirtschaft erkannt hat, können alle Humanpotenziale wirksam werden. Hier liegt ein Reservoir unentdeckter und unberechenbarer Kreativkräfte, aus denen Innovation entstehen kann. Angesichts des derzeitigen und vor allem zukünftigen hohen Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften liegt hier der Schlüssel für den Erhalt oder den Ausbau des individuellen, unternehmerischen und gesamtwirtschaftlichen Wohlstands.

Literaturverzeichnis

- Access AG: access-survey ABS 1.2; Absolventenstudie von Hochschulabsolventen 2002. CD-ROM; Köln 2002
- Access AG: Career Information: VW-Uni will Privatuniversitäten Konkurrenz machen. Köln 2005
http://www.access.de/german/CareerServices/article.asp?News_ID
- Achtenhagen, F.: Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990
- Albrecht, F.: Strategisches Management der Unternehmensressource Wissen. Frankfurt/M. 1993
- Alex, B. et al.: Ganzheitliches Wissensmanagement und wertorientierte Unternehmensführung. In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u. Mering 2000, S.47 ff
- Ammermüller, A.; Dohmen, D.: Private und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen. Studie zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2004 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Köln 2004
- Anderseck, K.: „Bildung“ in ökonomischer Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 84, 1988. S. 675-684
- Antoni, C.H.: Gruppenarbeit – mehr als ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit. In: ders. (Hrsg.): Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim 1994
- Antoni, C.H.: Die Unternehmensführung als Designer der lernenden Organisation. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T.: Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999/1
- Antoni, C.H.: Wissensmanagement und Flexibilisierung. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T.: Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999/2
- Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991
- Arnold, R.: Natur als Vorbild. Frankfurt/M. 1993
- Arnold, R.: Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. In: Neue Sammlung, 36, 1996, 1 S.19-34
- Arnold, R.: Betriebspädagogik. Ausbildung; Fortbildung; Personalentwicklung. Berlin 1997
- Arnold, R.: Weiterbildung – notwendige Utopie oder Stiefkind der Gesellschaft? In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S.208-234

- Arnold, R.: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, R.; Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 1999
- Arnold, R.; Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 1999
- Arnold, R. et al. (Hrsg.) : Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001/1
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren 2001/2
- Arnold, R.: Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Kaiserslautern 2003
- Arnold, R.; Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 1997
- Arthur Andersen (Hrsg.): Improving knowledge sharing in international businesses. In: Andersen Worldwide. SC, April 1996
- Arthur Anderson (Hrsg.): Warum wir so stark in Aus- und Weiterbildung investieren. Berlin 2002
- Aschoff, C.: Betriebliches Humanvermögen. Wiesbaden 1978
- Baecker, D.: Die andere Seite des Wissensmanagements. In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u. Mering 2000. S.99-112
- Baethge, M.: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42, 1991. S.6 ff
- Baethge, M.: Bildungserwartungen und Qualifikationsbedarf. Bildungssoziologische Eckpunkte für die Gesellschaft von morgen. In: Forum E, Heft 6/ 1992, S.6-10
- Ball, H.: Mehr Markt im Bildungswesen? Eine bildungsökonomische und ordnungstheoretische Analyse. Frankfurt/M. 1985
- Bates, A.W.: Technologie und die Zukunft der Bildung. In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S.137-165
- Bauer, B.; Kemm, R.; Voigt, B.: Experiment mit einer alternativen Lernorganisation. In: Sattelberger, T.: Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden 1995
- Bauerdick, J.: Der Human-Resource-Ansatz. In: Arnold, R.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Beck, U.: Thesen für eine umfassende Bildungsreform. In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S.11-20
- Becker, F.G.: Arbeitsmotivation. Manuskript der Universität Bielefeld 2004
<http://www.wiwi.uni-bielefeld.de/~becker/lst/arbeitsmotivation.html>
- Becker, G.S.: Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy Vol. 70, 1962, S.9-49

- Becker, G.S.: Investitionen im Humankapital. In: Hübner, K. (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970
- Becker, G.S.: Human Capital – A theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago u. London 1983
- Becker, H.; Langosch, J.: Produktivität und Menschlichkeit. Stuttgart 1984
- Becker, M.: Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München u. Wien 1999
- Becker, W.: Gesamtwirtschaftlicher Stellenwert der Humankapitalproduktion im Hochschulbereich in Westdeutschland. Augsburg 2004
- Beicht, U. et al.: Privatpersonen übernehmen hohe Verantwortung für ihre berufliche Weiterbildung. Berlin 2004
<http://www.bibb.de/de/print/11605.htm>
- Bell, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. 1996
- Below, C. von: Wissen preisgeben: Die Angst der Experten vor dem Machtverlust. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T. (Hrsg.): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999. S.67 ff.
- Belz, H.; Siegrist, M. (Hrsg.): Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Freiburg/B. 2000
- Bergmann, K.: Die Bausteine des Wissensmanagements. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T.: Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999
- Berger, P.L.; Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1994
- Bergner, I.: Beratung in der lernenden Organisation. Dissertation; Universität Hannover 1995
- BerliNews (Hrsg.): Bildung auf einen Blick 2003. Bildung im internationalen Vergleich: OECD – Veröffentlichung in Berlin vorgestellt. Gemeinsame Presseerklärung von bmbf und KMK, 16.09.2003.
<http://berlinews.de/archiv-2003/1579.shtml>
- Berryman, S.E.; Bailey, T.: Education and the Economy. New York 1992
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): OECD-Studie „Education at a Glance“. Mehr Geld alleine ist nicht genug. Gütersloh 2004
- BIBB; Bundesinstitut für Berufsbildung: Lehrstellenangebot ist weiter gesunken. Berlin 2004
<http://www.bibb.de/de/8637.htm>
- BIMO; Fakultät für Psychologie der Ruhr-Universität Bochum: Bochumer Inventar zu Mitarbeiterzufriedenheit und Organisationsklima. Bochum 2004
<http://www.testentwicklung.de/bimo.html>
- Bleicher, K.: Unternehmenskultur in unternehmenspolitischen Seminaren. In: Sattelberger, T.: Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden 1995
- Bley, B.: Schlüsselqualifikationen. Kundenorientierung und Selbstorientierung in den IT-Berufen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 2/01. Bielefeld 2001, S.16-19

- BMBF; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Bonn 1999
- BMBF; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. Bonn 2001
- BMBF; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bologna Prozess. Hin zu einem Europäischen Hochschulraum bis 2010. 18.09.2003/1
http://www.bmbf.de/2103_4503.html
- BMBF; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wissenschaftsminister aus vierzig europäischen Ländern beschließen europaweite Hochschulreform. Pressemitteilung vom 19.09.2003/2
http://www.bmbf.de/presse_01/942.html
- BMBF; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bericht zur Weiterbildung. Bonn 2003/3
http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii.pdf
- BMBF; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zwischenbericht der Expertenkommission Lebenslanges Lernen. Bonn 2004
<http://www.lifelonglearning.de/mainframe.html>
- Bodenhöfer, H.-J.; Riedel, M.: Bildung und Wirtschaftswachstum – Alte und neue Ansätze. In: Weizsäcker, R.K. von (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. Berlin 1998, S.11-47
- Bolder, A.: Zwischen Flexibilitätsgebot und Anspruch auf Sinn. Überlegungen zu Strategien langfristiger Sicherung des Humankapitals. In: Harteis, C. et al.: Kompendium Weiterbildung. Opladen 2000
- Bollinger, G.; Greif, S.: Innovationsprozesse. Fördernde und hemmende Einflüsse auf kreatives Verhalten. In: Handbuch der Psychologie, 12.Bd., 2. Halbbd.. Göttingen 1983, S.396-482
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Welt, Sonderband 2; Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S.183-198
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1994
- Botkin, J.: Vorsprung durch Wissen. Wie freier Informationsfluss Unternehmen revolutioniert. München 1999
- Bowman, M.J.: Human Capital – Concepts and Measures. In: Mushkin, S.J. (Hrsg.): Economics of Higher Education. Washington 1962
- BPB; Bundeszentrale für politische Bildung: Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. B 29-30/2002
http://www.bpb.de/publikationen/6ME8WR,2,0,soziales_Kapital
- BPB; Bundeszentrale für politische Bildung: Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit. B 28/2004
http://www.bpb.de/popup_druckversion.html?guid=Q4ZL70
- Brater, M. et al.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988
- Braun, W. Kooperation im Unternehmen. Organisation und Steuerung von Innovationen. Wiesbaden 1991

- Breyde, C.: Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen: dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung. Dissertation; Universität Hamburg. Frankfurt/M. 1995
- Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998
- Brooking, A.: Intellectual Capital. London 1996
- Brown, T.: Ringing up intellectual capital. In: Management Review 87, 1998. S.47-52
- Bürgel, H.D.; Zeller, A.: Forschung und Entwicklung als Wissenscenter. In: Bürgel, H.D. (Hrsg.): Wissensmanagement: Schritte zum intelligenten Unternehmen. Berlin u. Heidelberg 1998. S.53-65
- Bürgel GmbH: Bürgel-Studie 2003. Neuer Boom der Privatinsolvenzen. Hamburg 2004
- Bullinger, H.-J.: Erfolgsfaktor Mitarbeiter. Motivation – Kreativität - Innovation. Stuttgart 1996
- Bullinger, H.-J. et al. : Produktionsfaktor Wissen. In: Personalwirtschaft 05/98. Neuwied 1998/1. S.22-26
- Bullinger, H.-J.; Wörner, K.: Wissensmanagement – Modelle und Strategien für die Praxis. In: Bürgel, H.D.(Hrsg.): Wissensmanagement: Schritte zum intelligenten Unternehmen. Berlin u. Heidelberg 1998/2. S.22-33
- Bullinger, H.-J.: Alle guten Geister aus der Reserve locken. In: Unternehmer-Magazin. Berlin 05/2001. S.24-25
- Bulmahn, E.: Das Ruder herumreißen. Rede von Bundesbildungsministerin Bulmahn zum Berliner PISA-Symposium der OECD. In: BerliNews 18.11.2002
<http://www.berlinews.de/archiv-2002/1827.shtml>
- Bundesagentur für Arbeit: Ab 2015 droht Arbeitskräftemangel in Deutschland. In: tagesschau.de. Hamburg 01.09.2005
<http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,1185,OID4676380>
- Buzan, T.; Israel, R.; Dottino, T.: Gehirngerecht führen. Die Potenziale der Mitarbeiter entdecken und ausschöpfen. Landsberg/Lech 2000
- Campbell, A.: Die Energien des Unternehmens aktivieren. Frankfurt/M. u. New York 1992
- Casper, G.: Die Befreiung der Universitäten. In: ZEIT.DE „Chancen“ Hochschule. Hamburg 2005
<http://www.zeit.de/2005/05/C-Casper>
- Caspers, R. ; Kreis-Hoyer, P. : Arbeitsteilige und kooperative Wissensproduktion und Wissensnutzung in Wirtschaft und Gesellschaft. Vortrag, „Academic Network“, Roland Berger. Hamburg 28.06.2001
http://www.ebs.de/lehrstuehle/publikationen_RC4.pdf
- Clar, G. et al. (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997
- Daimler-Benz AG: Stichwort Zukunft der Personalarbeit. Fundiertes Wissen. In:
<http://intra2.daimler-benz.com/kom/kom.n>.

- Daniel, J.S.: Mega-Universities and Knowledge Media. Technology Strategies for Higher Education. London 1996
- Daniel, J.S.: Die virtuelle Universität. In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S.135 ff
- Davenport, T.: Some Principles of Knowledge Management. In: Strategy & Business. 1:2 ; 1996. S. 34-40
- Davenport, T.; Prusak, I.: Working Knowledge. Boston 1998
- Davis, S.; Botkin, J.: The Coming of Knowledge-Based Business. In: Harvard Business Review. 72:5; 1994. S.165-170
- Debener, S.; Siehlmann, G.: Lernorientiertes Arbeiten – arbeitsorientiertes Lernen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin 1992
- Decker, F.: Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten. Pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen. München 1995
- Deede, M.; Mühlhan, M.: Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. Manuskript des Studiengangs Psychologie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV. Oldenburg 2003
- Deiser, R.: Architektur des Wandels. Designprinzipien für lernende Organisationen. In: Geissler, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisationslernen. Neuwied 1995
- Deiser, R.: Vom Wissen zum Tun und Zurück. Die Kunst strategischen Wissensmanagements. In: Schneider, U. (Hrsg.): Wissensmanagement. Die Aktivierung des Intellektuellen Kapitals, Frankfurt/M. 1996
- Deiser, R.: Corporate Universities – Modeerscheinung oder Strategischer Erfolgsfaktor? In: Organisationsentwicklung, Heft 1. Zürich 1998, S.36-49
- DEKRA Akademie GmbH (Hrsg.): Trends im Stellenmarkt Spezial. Schlüsselqualifikationen. Nr. 4. Stuttgart 2000
- Deutsche Medienakademie: Mittelstand in Deutschland. In: ntv/cnn <http://217.27.2.150/3185425.html> 02.10.2003
- Deutscher Bundestag: Am Ausbildungsmarkt klafft eine Lücke zwischen Angebot und Nachfrage. Berlin 2003
http://www.bundestag.de/bic/hib/2003/2003_121/07
- Deutscher Bundestag: Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur Globalisierung der Weltwirtschaft. Herausforderungen und Antworten: Die Bedeutung von Humankapital. Berlin 2004
http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/4_9_2_2.html
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Wissensintensivierung der Wirtschaft. Wie gut ist Deutschland darauf vorbereitet? Wochenbericht 22/97 (29.Mai); 1997, S.387
- DGFP; Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.): 1. Deutsches Human-Capital-Forum. Unternehmen und Manager an der Steigerung des Humankapitals messen. Broschüre. München 2003

- Dieckmann, B.: Schlüsselqualifikationen und Kompetenz im Spannungsfeld von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. In: Arnold, R.; Müller, H.-J. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Hohengehren 1999
- Dieckmann, H.: Bildungswende statt Bildungsende. In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S.5-9
- Dilk, A.: Lernen muss man lernen. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T.: Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999
- DIPF; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Im Auftrag der Kultusminister-Konferenz. Frankfurt/M.; Berlin 2003
- Dobischat, R.: Personalentwickler und Arbeitnehmer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen 1999
- Dohmen, G.: Das Lebenslange Lernen. Bonn 1996
- Dohmen, G.: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn, Bundesministerium für Bildung u. Forschung 1998
- Dohmen, G.: Lerngesellschaft und Lernkultur. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin u. Heidelberg 1999/1. S.95-108
- Dohmen, G.: Leitbegriffe für das Nachdenken über die Zukunft. Kritischer Kommentar zum Wissens- und Bildungs-Delphi. In: Rosenblatt, B.v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster et al. 1999/2
- Dohmen, G.: Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Dolata, U.: Internationales Innovationsmanagement. In: Diskussionspapier 3/94. Hamburger Institut für Sozialforschung. Hamburg 1994
- Doré, J.: Die Bildung von Humankapital in der Arbeitswelt – neue Herausforderungen. In: Clar, G. et al. (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997. S.239-254
- Doré, J.; Clar, G.: Bedeutung von Humankapital. In: Clar, G. et al. (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997. S.159-174
- Drucker, P.F.: The New Society of Organization. In: Harvard Business Review. Cambridge, MA Sept/Oct 1992
- Drucker, P.F.: Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf 1993
- Drucker, P.F.: Umbruch im Management. Was kommt nach dem Reengineering? Düsseldorf 1996
- Drucker, P.F.: Management im 21. Jahrhundert. Wien u. München 1999
- Dubs, R.: Selbstorganisation des Lernens. In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S.: Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000

- Edvinsson, L.: Developing Intellectual Capital at Skandia. London 1997
- Edvinsson, L.: Human Capital in Transformation. Intellectual Capital Prototype Report, Skandia 1998, <http://www.skandia.se>.
- Edvinsson, L.; Brüning, G.: Aktivposten Wissenskapital. Intellektuelles Kapital. In: <http://www.waldenmaier/Wissenskapital.pdf/2002>
- Edvinsson, L.; Malone, M.: Intellectual Capital. Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. New York 1997
- Edvinsson, L.; Sullivan, P.: Developing a model for managing intellectual capital. In: European Management Journal (14)/4; 1996. S.356-364
- Eliasson, G.: The Knowledge-based Information Economy. Stockholm 1990
- Enitz, E. et al.: Brauchen wir eine neue Elite? In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin u. Heidelberg 1999. S.55-62
- EnBW AG: EnBW setzt auf E-Learning. In: Learntec Messemagazin 2003. Würzburg 2003, S. 123
- Engel, E.: Der Werth des Menschen. Teil I: Der Kostenwert des Menschen. In: Volkswirtschaftliche Zeitfragen Bd. 7. Berlin 1883
- Entenmann, T.: Die Universität als zentrale Institution der Wissensgesellschaft. Manuskript. Berlin 2005
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin: Kompetenzentwicklung '96. Münster 1996
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999
- Europäische Kommission (Hrsg.): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union. Brüssel 1995
- Europäische Kommission (Hrsg.): Ein europäischer Weg in die Informationsgesellschaft. Luxemburg 2000
- Europäische Kommission: Humankapital. Luxemburg 2003
http://europa.eu.int/int/comm/employment_social/employment
- Evans, K.: Shaping Futures. Learning for Competence and Citizenship. Brookfield 1998
- Färber, G.: Wie kann ein leistungsfähiges Bildungswesen finanziert werden? In: Rosenblatt, B.v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster et al. 1999
- Farhauer, O.: Betriebsspezifisches Humanvermögen. Diskussionspapier der Fakultät Wirtschaft und Management der Technischen Universität Berlin. Berlin 2002
- Faulstich, P.: Kompetenzentwicklung – Begriffs- und Erfassungsprobleme. In: Grundlagen der Weiterbildung 5/ 1997, S.229 ff.

- Faulstich, P.: Strategien betrieblicher Weiterbildung. In: Schwuchow, K.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung. Neuwied u. Kriftel 1998. S.175 ff
- Fechtner, H. et al. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Mensch. Neuwied 1996
- Feldhoff, J.: Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Düsseldorf 1995
- Feser, H.-D.: Technologischer Wandel und gesellschaftliche Herausforderungen. In: Arnold, R.: Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991
- Fischer, H.-P.: Lernen für die Karriere oder für lebenslange Beschäftigungsfähigkeit? In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S. 188-207
- Fisher, I.: The Nature of Capital and Income. London 1906. Reprint, New York 1965
- Flamholtz, E.: Human Resource Accounting. Los Angeles 1985
- Floren, A.: Netzwerke retten vor Datenflut. In: Niedersächsische Wirtschaft 08/00. Hannover 2000. S.12 f.
- Frackmann, M.: Fachkräftebedarf und Berufsbildung. Diss., Hannover 1980
- Fraunhofer Institut Arbeitswirtschaft und Organisation (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in Unternehmen. Stuttgart 1999
- Freiling, J.: Human Resource Accounting. Diss. ; GHS Kassel, 1978
- Fresina, A.: The Three Prototypes of Corporate Universities. In: <http://www.fortunesections.com/corporateuniversities/cu5.html> 16.06.1998
- Fried, A.; Baitsch, C.: Mutmaßungen zu einem überraschenden Erfolg. Zum Verhältnis von Wissensmanagement und Organisationalem Lernen. In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u. Mering 2000. S.33-46
- Friedman, B.S.; Hatch, J.A.; Walker, D.M.: Mehr-Wert durch Mitarbeiter. Wie sich Human Capital gewinnen, steigern und halten lässt. Neuwied 1999
- Frieling, E.: Personalentwicklung in der Krise. Krise der Personalentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 45. 1995, 1. S.7-15
- Fritsche, A.: Intelligenz als Maßstab für den Unternehmenswert. In: Der Standard, Wien 26./27.09.1998
- Fromm, L.: Die Alten kommen. In: wirtschaft&weiterbildung. Würzburg 04/2003, S. 42-44
- Fuchs, J.: Karriere ohne Hierarchie. Wie man in der Know-how-Gesellschaft Karriere macht. In: Personal, Heft 12/98. Köln 1998, S.594-597

- Gallenberger, W. et.al: Erfordert der demographische Wandel vermehrte berufliche Weiterbildung älterer Arbeitnehmer? In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S.: Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000
- Gallup Organization: Mitarbeiterzufriedenheit. Potsdam 2003
<http://www.gallup.de/mitarbeiterzufriedenheit.htm>
- Gates, B.: Die Informationsgesellschaft als globale Herausforderung. In: Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends. Bonn 1995, S.12
- Gaugler, E.: Betriebliche Bildungsarbeit als Unternehmerinvestition. In: Gaugler, E.; Schläffke, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Produktionsfaktor. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln 1989, S.28-47
- Gaugler, E. : Globalisierung der Wirtschaft. Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung im Management. In: Haller, M. et al. (Hrsg.): Globalisierung der Wirtschaft. Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre. Bern u. Wien 1993. S.301-317
- Gaugler, E.: Perspektiven des Human Resources Management. In : Personal 01/95. Köln 1995, S.4 ff.
- Gaugler, E.; Kadel, P.: Weiterbildung von Führungskräften. In: Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen 1999
- Gerlach, C.: Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln u.a. 2000
- Geiselhart, H.: Das lernende Unternehmen im 3. Jahrtausend. Wissen produzieren, Lernprozesse institutionalisieren, in virtuellen Realitäten agieren. Wiesbaden 2001/1
- Geiselhart, H.: Mentale Fitness für die Weltgesellschaft. Lernende Unternehmen im dritten Jahrtausend. In: Unternehmer-Magazin. Berlin 05/2001/2. S.20-21
- Gersemann, O.; Poppe, P.: Globaler Wohlstand. Die Revolution in der Informationstechnik treibt die Globalisierung voran. In: Wirtschaftswoche Nr.25/17.06.99. Düsseldorf 1999
- Gertz, W.: Geben Sie einem Controller neue Kennzahlen, die ihn begeistern. Interview mit Leif Edvinsson. In: Handelsblatt, Düsseldorf 18.12.1998
- Gillies, J.M.; Pentos, A.: Griff nach dem Grips. In: Bizz 04/99. Köln 1999. S.54-60
- Gloger, A.: Weiterbildung im S-Klasse Format. Corporate Universities verbinden Lernen mit Geschäft und Strategie. In: Die Welt. Berlin 20.12.1999
- Gloger, A.: Türen auf für Emotionen. Ein hoher IQ garantiert noch keinen Erfolg. In: managerSeminare, Heft 46. Bonn. Januar 2001
- Glötz, P.: Die neue Gesellschaft. IN: Die Welt. Berlin 01.02.2000. Beilage Management und Karriere. Seite WW2

- Godehardt, B.; List, H.-U. (Hrsg.): Vernetztes Arbeiten und Lernen. Heidelberg 1999
- Götz, K.: Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Hohengehren 1997
- Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München und Mering 2000
- Götz-Henrich, U.: Erziehung und Bildung in der Informationsgesellschaft. Diss., Karlsruhe 1996
- Goeudevert, D.: Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München 2001
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz. München u. Wien 1997
- Gomez, C.; Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens. Referat bei der Tagung Motivieren und Lernen. Universität Kaiserslautern 2001
- Gottwald, U.: Die mg academy setzt auf Führungskräfteentwicklung. In: Personalwirtschaft Nr.4. Neuwied 2000, S.45-50
- Grausgruber-Berner, R.; Grausgruber, A.: Humankapital – fördern oder vergeuden? Wien 1990
- Grob, H.; Bieletzke, S.: Aufbruch in die Informationsgesellschaft. Münster 1998
- Güldenbergh, S.: Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Wiesbaden 1998
- Gust, M.: Personalentwicklung mehr als ein Lippenbekenntnis. In: wirtschaft und weiterbildung. Würzburg 03/2003, S. 24-25
- Haaser, H.: Mitarbeiterentwicklung. Stopp dem Gießkannenprinzip. In: Personal magazin, Heft 2/01. Freiburg/Breisgau 2001. S.82
- Haaser, H.: Wissensexplosion. Die Halbwertszeit schrumpft weiter. In: Personal magazin, Heft 2/01. Freiburg/Breisgau 2001. S.14
- Häfliger, M.: Humankapital. Manuskript der Universität St. Gallen; Institut für Betriebswirtschaft. St. Gallen 2000
- Hamel, G.; Heene, A. (Hrsg.): Competence based competition. Chichester 1994
- Hammerer, G.; Herzog, A.; Schwarz, K.: Immaterielle Investitionen. Frankfurt/M. 1997
- Handy, C.: Die Fortschrittsfalle. Der Zukunft neuen Sinn geben. Wiesbaden 1995
- Handy, C.: Die anständige Gesellschaft – Die Suche nach Sinn jenseits des Profitdenkens. Wiesbaden 1996
- Handy, C.: Chefs als Gesellschaftsanimateure. Interview zur Unternehmensführung. In: Markt u. Mittelstand 02/98. München 1998
- Hanft, A.: Organisationales Lernen und Macht. Über den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur. In: Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung. Berlin; New York 1996, S.133 ff
- Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S.: Kompendium Weiterbildung: Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000

- Hegelheimer, A.: Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/M. 1974
- Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin u. Heidelberg 1998
- Heimbrock, K.J.: Human-Resource-Management zur Organisationstransformation. In: Fechtner, H. et. al (Hrsg.): Erfolgsfaktor Mensch. Neuwied 1996
- Heimbrock, K.J.: Die Rolle des Personalmanagements bei der Unternehmensentwicklung. In: Diss. Heimbrock. Flensburg 2001
<http://www.zhb-flensburg.de/dissert/heimb/teil%205-menschen.pdf>
- Heineken, E. et al.: Manpower. Neue Wege in Diagnose und Training von ganzheitlicher Führungskompetenz. In: Fechtner, H. et al. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Mensch. Neuwied 1996
- Heinen, E.; Dill, P.: Unternehmenskultur. Überlegungen aus betriebswirtschaftlicher Sicht. In: ZfB 56. Jahrgang, 1986/3, S.205
- Heinen, E.; Sabathil, P.: Informationswirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.): Industriebetriebslehre. Wiesbaden 1976, S.772 ff.
- Heinrichs, J.: Wo steht die Sozialphilosophie heute? Eine konstruktiv-kritische Literatursichtung. Berlin 2005
<http://www.johannesheinrichs.de/pdf/sozialphilosophie.pdf>
- Heinz-Nixdorf-Museums-Forum (Hrsg.): Erziehung für das 21. Jahrhundert. Werte, Wissen, Fähigkeiten im Informations-Zeitalter. Paderborn 1998
- Helmes, J.: Humankapital als Zielvariable staatlicher Wirtschaftspolitik: Versuch einer Rechtfertigung bildungspolitischer Eingriffe aus dem Blickwinkel der Finanzwissenschaften; Dissertation; Köln 1996
- Hendrich, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, C. et al.: Kompendium Weiterbildung. Opladen 2000
- Hennemann, C.: Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht. München 1997
- Herzog, R.: Erziehung im Informationszeitalter. In: Heinz-Nixdorf-Museums-Forum (Hrsg.): Erziehung für das 21. Jahrhundert. Werte, Wissen, Fähigkeiten im Informations-Zeitalter. Paderborn 1998
- Hesse, H.: Globalisierung der Wirtschaft und ihre Folgen. Festvortrag anl. des 50jährigen Jubiläums des Wirtschaftsgymnasiums in Hannover am 19.09.1997
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld 1997
- Hinkel, N.: Teamentwicklung in einer Bildungsabteilung. In: Sattelberger, T.: Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden 1995

- Hohl, E.: Zur Evaluation betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen: eine kritische Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung des Human Resource Accounting. Diss./Universität der Bundeswehr, München 1985
- Hollstein, B.: Der ökonomische Arbeitsbegriff und das Ehrenamt. Manuskript. Universität Erfurt 2005
http://www.uni-erfurt.de/maxwe/personen/hollstein_forsch.html
- Holst, U.: Online studieren. Fernstudium und virtuelle Universität. Würzburg 2002
- Homburg, S.: Humankapital und endogenes Wachstum. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 115/3 1995. S.339-366
- Honegger, J.: Employability statt Jobsicherheit. In: Personalwirtschaft. Neuwied 06/2001
- Horchler, H.: Outsourcing. Eine Möglichkeit zur Wirtschaftlichkeitsoptimierung der Unternehmensfunktionen und Unternehmensprozesse. Köln 1996
- Hormann, J.: Lebensbegleitendes Lernen für eine Kultur der Zusammenarbeit. In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S.63-94
- Hüfner, K. (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970
- Hull, C.: The Economic Writings of Sir William Petty. Reprint der Auflage von 1899. Fairfield 1986
- Immel, S.: Bildungsökonomische Ansätze von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus: ihre Bedeutung für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Diss. Universität Köln. Frankfurt/M 1994
- Institut der deutschen Wirtschaft: Betriebliche Weiterbildung. Mehr Teilnehmer – größere Wirtschaftlichkeit. Köln 1997
- Institut der deutschen Wirtschaft: Prognose zur Erwerbstätigkeit in Deutschland. Köln 2003
- ISO; Institut zur Erforschung sozialer Chancen: Kosten und Nutzen von Weiterbildung. Köln 2004
<http://www.iso-koeln.de/html/berichte/wirtschaft/bericht-1397.html>
- Jäger, W.: Wissensressourcen nutzen – Ergebnisse einer Umfrage. In: Personalwirtschaft 07/99. Neuwied 1999. S.20-23
- Janisch, R.: Betriebliche Bildungsarbeit aus personalwirtschaftlicher Sicht. In: Arnold, R.: Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991
- Janson, A.: Aktuelle Potenziale und Defizite des E-Learnings. In: Wirtschaft und Weiterbildung. Würzburg 01/2003, S. 51-53
- Kaiser, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Berlin 1992
- Kaiser, A.: Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001

- Kaltwasser, D.: Unternehmensinterne Weiterbildung im neuen Kleid der Firmenuniversität. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Frankfurt/M. 30.04.1999. S. 47
- Kaplan, R.S.; Norton, D.P.: The Balanced Scorecard. Measures That Drive Performance. In: Harvard Business Review 70. Boston, 1992. S.71 ff
- Kappelhoff, P.: Komplexitätstheorie und Steuerung von Netzwerken. In: Sydow, J.; Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken. Opladen 1999
- Kappelhoff, P.: Komplexitätstheorie. Neues Paradigma für die Managementforschung? In: Schreyögg, G.v.; Conrad, P.: Managementforschung. Wiesbaden 2002. S.49-101
- Karner, H.F.: Die personelle und strukturelle Seite des intellektuellen Kapitals. In: Schneider, U. (Hrsg.): Wissensmanagement. Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals. Frankfurt/M. 1996. S.77-132
- Kern, H.; Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung. München 1986
- Kern, H.; Sabel, C.: Verblasste Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N.; Van Trete, W. (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. In: Soziale Welt. Sonderband 9. Göttingen 1994. S.605-624
- Klages, H.: Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung. Frankfurt/M. 2002
- Klauder, W.: Ausreichend Mitarbeiter für Tätigkeiten von morgen? Europäisches Arbeitskräftepotenzial und demographiebedingte Engpässe des Arbeitsmarktes. In: Bullinger, H.-J. et al.: Alter und Erwerbsarbeit. Berlin 1993
- Klein, D.A.; Prusak, L.: Characterizing Intellectual Capital. Arbeitspapier zu Kundenanforderungen. In: Ernst&Young Center for Business Innovation. Boston März 1994
- Klein, T.: Qualifizierung durch Gruppenarbeit in der industriellen Fertigung. Diss.; Marktheidenfeld 1997
- Klein, U.: Petra. Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Siemens AG. Berlin u. München 1992
- Klinge, C.: Vernetztes Arbeiten und Lernen. Heidelberg 1999
- Knoblauch, T.: Die Möglichkeit des Neuen. Innovation in einer lernenden Unternehmung. Stuttgart 1996. Zugleich Diss., Privatuniversität Witten; Herdecke 1995
- Kodalle, K.-M. (Hrsg.): Arbeit und Lebenssinn. Würzburg 2001
- Kran, D.: Schlüsselqualifikation: MBA. In: Niedersächsische Wirtschaft, Oktober/01. Hannover 2001. S. 28
- Kran, D.: Zwei Master-Studiengänge der PEF-Privatuniversität für Management Wien von der FIBAA akkreditiert. Bonn 2004
<http://www.idw-online.de/pages/de/news83929>
- Krauter, M.; Kreitmeier, I.: Auf der Suche nach dem Weg zum wissenden Unternehmen. In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u. Mering 2000. S.71-84

- Krempf, S.: Networking ohne Netzwerk. Firmen-Unis. In: Spiegel-Online; <http://www.spiegelonline.de/netzwelt/ebusiness/nf/01518.html>
- Krogh, G.v.: Bewusste Entfaltung persönlicher Potenziale. In: Unternehmer-Magazin. Berlin 05/2001
- Kühl, S.: Von der Krise, dem Elend und dem Ende der Arbeits- und Industriesoziologie. In: Soziologie. Forum der deutschen Gesellschaft für Soziologie; Jg.33; Heft 2. Wiesbaden 2004
- Kuhn, T.: The Structure of Scientific Revolutions. Nachdruck. New York 1986
- Kultusminister – Konferenz (Hrsg.): OECD – Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2003. <http://www.kmk.org/doc/oecd-bildung.htm> 16.09.2003
- Kuntz, B.: Campus Unternehmen. In: Management & Seminar, Heft 2. München 1999
- Kuwan, H.; Waschbüsch, E.: Wissensgesellschaft und Bildungssystem. In: Rosenblatt, B.v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster et al. 1999
- Laukamm, T.; Walsh, J.: Strategisches Management von Human-Ressourcen. In: Arthur D. Little (Hrsg.): Management im Zeitalter der strategischen Führung. Wiesbaden 1986
- Laux, J.: „Personal growth“ durch betriebliche Bildung? In: Arnold, R.: Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991
- Lehnert, O.: Der Skandia Navigator steuert nicht nur das Unternehmensschiff. In: wissensmanagement online. Augsburg 2004 http://www.wissensmanagement.net/online/archiv/2001/10_1101
- Lenk, W.: Gut zu wissen. Was die Wissensgesellschaft von sich selber weiß. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 10.05.2001
- Lewinski, M.von: Zukunft Wissensgesellschaft. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin u. Heidelberg 1999. S.141-148
- LexisNexis Deutschland GmbH / United Research: Wissensmanagement. Die Hindernisse. Münster 2003
- Likert, R.: Führungs- und Organisationsstruktur. Frankfurt/M. u. New York 1975
- List, F.: Das nationale System der politischen Ökonomie. Jena 1844
- Lombriser, R.; Uepping, H. (Hrsg.): Employability statt Jobsicherheit. Neuwied 2001
- Lüdeke, R.: Gesellschaftliche Erträge als Rechtfertigung der heutigen Bildungs- und Hochschulfinanzierung? Beitrag zum Zweiten Hochschulforum, Kiel/ Kronshagen, 8. Mai 1996
- Lüdtge, R.: Über den Geldwerth des Menschen. In: Deutsche Versicherungszeitung No.56, 14.Jg.; 10.07.1873, S. 473-474
- Lücke, W.: Investitionslexikon. München 1975
- Lukas, A.: Controlling. Strategisches Steuerungssystem. In: Gablers Magazin, 2.Jg. 01/88. Wiesbaden 1988. S.10-12

- Malik, F.: Sinn statt Identifikation. Malik-Management. St. Gallen 2003
<http://www.mzsg.ch/mm/-include/news/index.cms>
- Marplan Institut für Medienforschung: Studie zur Auswanderungswilligkeit der Deutschen. Offenbach 2003
<http://www.marplan.de/deutsch/media.auswanderung>
- Marquard, O.: Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien. Stuttgart 1994
- Marshall, A.: Handbuch der Volkswirtschaftslehre, 4.Auflage. Berlin u. Stuttgart 1890
- Marshall, A.: Principles of Economics. 8. Aufl.; London 1930
- Marx, K.: Das Kapital, Bd.1; 29.Auflage. Berlin 1985.
 Abdruck der 4.Auflage. Hamburg 1890
- Max-Planck-Gesellschaft: Rede des Vorsitzenden Hubert Markl zur Hauptversammlung 2000. München 09.06.2000
<http://www.mpg.de/pdf/redenpraesidenten/hv2000Markl.pdf>
- McGregor, D.: Der Mensch im Unternehmen. Düsseldorf 1973
- Meister, J.C.: Corporate Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force. New York 1994
- Merk, R.: Weiterbildungsmanagement. Neuwied 1997
- Merk, R.: Kommunikatives Management. Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied 1998
- Merkel, C.: Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 1. Nürnberg 1974
- Metzig, W.; Schuster, M.: Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. Berlin u. Heidelberg 1998
- Meyer-Dohm, P.; Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart 1991
- Milbach, B.: Die Rolle der Weiterbildung in Innovationsprozessen. In: Fechtner, H. et al. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Mensch. Neuwied 1996
- Miles, R.E.: Human Relations or Human Resources. In: Harvard Business Review. Boston 4/1965. S.148-163
- Mohr, H.: Wissen als Humanressource. In: Clar, G. et al. (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997/1. S.13-28
- Mohr, H.: Die Bedeutung des Sozialkapitals. In: Clar, G. et al. (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997/2. S.97-102
- Mouritsen, J.: Driving Growth: Economic Value Added versus Intellectual Capital. Kopenhagen 1998
- Muelken, L.: Managing Knowledge. In: Broschüre der Teltech Knowledge Management Services Group. Minneapolis 2001
- Müller, D.: IT-Outsourcing bedroht in Deutschland 50.000 Jobs. Studie der Fachhochschule Kaiserslautern 2003

- Müller, G.: Pauken per Web. In: impulse 04/01. Köln 2001. S. 36-38
- Müller, K.H.: Marktentfaltung und Wissensintegration. Frankfurt/M. 1999
- Muskatewitz, R.; Wrobel, M.: Weiterbildungsszene Deutschland 98/99. Bonn 1999
- Neges, R.: Personalentwicklungs- und Weiterbildungserfolg. Wien 1991
- Neumann, R.; Vollath, J. (Hrsg.): Corporate University – strategische Unternehmensentwicklung durch maßgeschneidertes Lernen. Zürich 1999
- Nolda, S.: Wissen. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/M. 1997
- Nora, S.; Minc, A.: Die Informatisierung der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1979
- North, K.: Wenn wir wüssten, was wir wissen. Fragen und Antworten zum Wissensmanagement. In: Refa-Nachrichten 04/97. Berlin 1997. S.55-60
- North, K.: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden 1999
- North, K.; Papp, A.: Wie deutsche Unternehmen Wissensmanagement einführen. Vergleichsstudie 1998 bis 2000. In: Refa-Nachrichten 01/01. Berlin 2001. S.4 -12
- OECD (Hrsg.): Societies in Transition. The future of work and leisure. Paris 1994
- OECD (Hrsg.): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 1995
- OECD (Hrsg.): Measuring what people know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy. Paris 1996/1
- OECD (Hrsg.): Lifelong Learning For All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16-17 January 96. Paris 1996/2
- OECD (Hrsg.): Employment and Growth in the Knowledge-based Economy. Paris 1996/3
- OECD (Hrsg.): Human Capital Investment. An International Comparison. Paris 1998
- OECD (Hrsg.): Teilnehmerdaten an Weiterbildungsmaßnahmen in 2002; 10.05.2002
http://www.oecd.org/document/16/14715_8634.html
- OECD (Hrsg.): Education at a glance. OECD Indicators. Paris 2003.
http://www.bmbf.de/pub/20030916_eag_langfassung.pdf
- OECD (Hrsg.): Bildung auf einen Blick. OECD-Indicators – 2004 German Edition. Summary in German. Paris 2004
- Olfert, K.: Personalwirtschaft. Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft. Ludwigshafen 1985
- Opaschowski, H.: Älter werden, jünger fühlen. In: Alter und Gesellschaft. Hannover, 14.02.2001
- Osterloh, M.: Wettbewerbsfähiger durch Prozess- und Wissensmanagement. Wiesbaden 1999

- PA Consulting Group: Wissensmanagement. Warum Firmen aktiv werden.
Frankfurt/M. 2004
- Paczian, W.: Virtuelles Studium; Per Mausclick in die Uni. In: 1stein. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).
Berlin 04/2002
- Palass, B.: Der Schatz in den Köpfen. In: manager magazin.
Hamburg 01/1997
- Peters, T.; Watermann, R.: Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann.
Landsberg/Lech 1989
- Pfahler, T.: Humankapital und Effizienz. Eine ordnungstheoretische Analyse. Bern, Stuttgart u. Wien 2000
- Pfeiffer, F.: Humankapital im Lebenszyklus. In: Clar, G. et al. (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung.
Berlin u. Heidelberg 1997. S.175-196
- Pichler, M.: Wissen besser managen. In: wirtschaft & weiterbildung.
Würzburg 03/2003, S. 6-12
- Pieper, J.: Schlüsselpersonen erwerben Schlüsselqualifikationen.
In: Sattelberger, T.: Innovative Personalentwicklung.
Wiesbaden 1995
- Pischetsrieder, B.: Die CIM-fähige Fabrik am Beispiel des Montagewerks Regensburg (BMW). Regensburg 1996
- Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1984
- Popper, K.R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. II,
Tübingen 1992
- Posth, M.: Betriebliche Bildung im Wandel. In: Meyer-Dohm, P.;
Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen.
Stuttgart 1991
- Preißing, D.: Corporate University der Genossenschaftsbanken.
In: Personalwirtschaft Nr.4. Neuwied 2000, S.36-44
- Preißler, P.R.: Controlling. München u. Wien 1989
- Priewe, J.: Zur Kritik konkurrierender Arbeitsmarkt- und Beschäftigungstheorien und ihrer politischen Implikationen. Ansatzpunkte für eine Neuorientierung einer Theorie der Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1984
- Probst, G.; Büchel, B.: Organisationales Lernen. Wiesbaden 1994
- Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K.: Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Resource optimal nutzen. Wiesbaden 1998
- Prochnow, E.: Das Ende des Nett-Seins. Interview mit Daniel Goleman. In: impulse. Köln 05/2002. S.142-143
- Prochnow, E.; Prudent, C.: Wissens-Pioniere gesucht. Vorbildlicher Umgang mit Know-how. In: impulse. Köln 05/2002. S.84-86
- Prokop, E.: Lebenslanges Lernen. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Berlin u. Heidelberg 1999, S.183-192
- Prudent, C.: Mit Wissen zum Erfolg. In: impulse 02/03. Köln 2003. S.98-101

- Pulic, A.: Der Informationskoeffizient als Wertschöpfungsmaß wissensintensiver Unternehmen. In: Schneider, U. (Hrsg.): Wissensmanagement. Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals. Frankfurt/M. 1996. S.147-180
- Radermacher, F.J.: Globalisierung und weltweite Herausforderungen: Die Rolle der Pädagogik. Beitrag zur Internationalen Pädagogischen Werktagung, Salzburg 1997
- Radermacher, F.J.: Wissen und Investitionen in Wissenskapital. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin u. Heidelberg 1999. S.9-44
- Rat der Europäischen Union (Hrsg.): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Brüssel 2002
- Reetz, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, L.; Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990. S.16-35
- Reetz, L.: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, R.; Müller, H.J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 1999
- Reinhardt, R.: Das Management von Wissenskapital. In: Pawlowski (Hrsg.): Wissensmanagement. Wiesbaden 1998
- Reinmann-Rothmeier, G. et al.: Wissensvermittlung; Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs (Forschungsbericht 34). Ludwig-Maximilians-Universität München; Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München 1994
- Reinmann-Rothmeier, G. et al.: Wissensmanagement in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung. Opladen 1999
- Renkes, V.: Konzerne etablieren Kadenschmieden für Chefs. Idee der Firmenuniversität gewinnt in Deutschland Freunde. In: Computerwoche Nr.15. München 16.04.1999.
<http://www.computerwoche.de/jobundkarriere/storyderwoche>
- Reticon: reticon-news. Neue PISA-Studie vorgestellt. 09.12.2004
<http://reticon.de/news/617.html>
- Reuter, E.: Horizonte der Wirtschaft. Über die Herausforderungen unserer Zeit. Stuttgart 1993
- Richter, C.: Schlüsselqualifikationen. Alling 1995
- Rieckmann, H.: Dynaxability – oder wie „Systemisches Management“ in der Praxis funktionieren kann. In: Mc Henning, K. (Hrsg.): Methodik und Praxis der Komplexitätsbewältigung. Berlin 1992
- Rieger, H.: Warum gründen Sie eine Corporate University? (Interview) In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 08.05.1999. S.13
- Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit – und ihre Zukunft. Frankfurt/M. u. New York 1995

- Rindermann, R.: Technologie-Scouts suchen High-Tech im Ausland. In: Niedersächsische Wirtschaft. Hannover 03/2001
- Robbers, T.: Investitionen in berufliches Humankapital und die Absicherung erwarteter Erträge; Dissertation Universität Münster. Bergisch Gladbach u. Köln 1993
- Roehl, H.; Romhardt, K.: Möglichkeiten und Grenzen des Wissensmanagements. Auf der Suche nach einem neuen Umgang mit der Ressource Wissen in der Organisation. In: Gablers Magazin 6/7; Wiesbaden 1997. S.42-45
- Romer, P.M.: Capital Accumulation in the Theory of Long-Run Growth. In: Barro, R.J. (Hrsg.): Modern Business Cycle Theory. Cambridge 1989, S.51-127
- Romer, P.M.: Endogenous technological change. In: Journal of Political Economy 98. Chicago 1990. S.71-102
- Romer, P.M.: Idea Gaps and Object Gaps in Economic Development. In: Journal of Monetary Economics, 32. December 1993. S. 534-573
- Romer, P.M.: Two Strategies for Economic Development; Using Ideas and Producing Ideas. In: Canadian Institute for Advanced Research Program in Economic Growth and Policy. Working Paper No.2; 1994. S.1-2
- Romer, P.M.: An Interview with Paul Romer. In: Strategy&Business. 15.12.2000
<http://www.economics.unilinz.ac.at/member/Holzleit/romer.htm>
- Romhardt, K.: Die Organisation aus wissensorientierter Perspektive. Möglichkeiten und Grenzen von Intervention in die organisatorische Wissensbasis. Diss. an der Université de Genève. Wiesbaden 1998
- Roos, J.; Roos, G.; Edvinsson, L.; Dragonetti, N.: Intellectual Capital. Navigating in the New Business Landscape. London 1997
- Rosenblatt, B.v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster et al. 1999
- Rust, H.: Inhaltsanalyse. Die Praxis der indirekten Interaktionsforschung in Psychologie und Psychotherapie. München, Wien u. Baltimore 1983
- Rust, H.: Österreich 2013. Eine Querschnittsanalyse des Programmes Delphi Austria. Wien 1998
- Rust, H.: Grenzüberschreitungen. Pädagogik und Wirtschaft; Wirtschaft und Pädagogik. Neue Arbeitsmarkt- und Berufsorientierungen. In: Bönsch, M., Schöffner, L.: Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem FBE der Universität Hannover. Hannover 1999
- Rust, H.: Zurück zur Vernunft. Wiesbaden 2002
- Rust, H.: Schlüsselqualifikationen. Manuskript zur Veranstaltungsreihe „Career Topics“. Universität Hannover, 17.11.2003
- Rust, H.: Der Wunsch nach käuflichem Wissen. Vortragsmanuskript. Badener Gespräche. Baden bei Wien, 12.05. 2004
<http://www.manstein.at/pictures/fil-1084802655-bbe.pdf>

- Sackmann, S.A.: Die lernfähige Organisation. Theoretische Überlegungen, gelebte und reflektierte Praxis. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993
- Saint-Onge, H.: Intellectual Capital as a Business Reality. Vortrag in New York am 03.10.1995
- Saint-Onge, H.: Building the Intellectual Capital of the Organization. Vortrag auf der 1996 Strategic Management Conference of the Conference Board. New York, 18.01.1996
- SAP-AG: Bringen Sie Ihre Personalwirtschaft auf Erfolgskurs. MySAP Human Resources; 25.06.2001
http://www.sap-ag.de/germany/solutions/cross_industry/hr/
- Sattelberger, T.: Die lernende Organisation – Im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: ders. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1994
- Sattelberger, T.: Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden 1995
- Sattelberger, T.: Mentale Grenzen in fluiden Organisationen. In: Gablers Magazin 2/98. Wiesbaden 1998/1
- Sattelberger, T.: Qualifizierung als Beitrag zum Schutz des Wissenskaptals. In: Personalführung, Heft 12 /1998. S.22-28
- Sauter, E.: Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Say, J.B.: Darstellung der Nationalökonomie oder einfache Entwicklung wie die Reichthümer erzeugt, vertheilt und consumirt werden. Heidelberg 1827
- Schaad, J.: Spezifisches Humankapital und die Stabilität der Arbeitsbeziehungen; Dissertation Universität Zürich. Winterthur 1996
- Schaal, H.-G.: Wissensmanagement. In: Personalmagazin. Freiburg 02/2001
- Schäffner, L.: Arbeit gestalten durch Qualifizierung: ein Handbuch zu Theorie und Praxis der betrieblichen Weiterbildung. München 1991/1
- Schäffner, L.: Der Bildungsgedanke der Erwachsenenbildung und die Realität der betrieblichen Weiterbildung. In: Arnold, R.: Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991/2
- Schäffner, L.: Der Beitrag der Veränderungsforschung zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklung. München und Mering 2002
- Schindler, S.: Was ist E-Learning? In: Markt und Mittelstand 2/98. München 1998
- Schlaffke, W.: Weiterbildung. Investition in die Zukunft. In: Schwuchow, K. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Weiterbildung 91. Düsseldorf 1991. S.6-9
- Schlaffke, W.: Qualität und internationale Wettbewerbsfähigkeit. Der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen 1999
- Schlecht, K.: Aus der Firma in den Hörsaal. In: Markt und Mittelstand 04/01. München 2001. S.44-47

- Schlosser, H.-D.: Das Unwort des Jahres 2004. In: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Mitteilungen. Frankfurt/M. 2005
<http://www.muk.uni-frankfurt.de/pm2005/0105/010>
- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984
- Schmid, B.: Hat die Personalarbeit den Menschen aus den Augen verloren? Bedeutsamkeit der Würdigung menschlicher Belange im Unternehmen. Wiesloch 2004
<http://www.systemische-professionalitaet.de/184-pdf>
- Schmidt, A.M.: Sicherung betrieblicher Zukunftsfähigkeit durch angemessene Management- und Personalentwicklung: theoretische und praktische Hilfestellung für zukunftsgerichtete Investitionen in das betriebliche Humankapital. München 1999
- Schmitz, C.; Zucker, B.: Wissen gewinnt. Düsseldorf u. München 1996
- Schmoll, H.: Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Frankfurt/M. 08.07.1998
- Schneider, U. (Hrsg.): Wissensmanagement: Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals. Frankfurt/M. 1996
- Schuller, F.: Wissensaufbau erfordert eine offene Lernkultur. In: Personalwirtschaft 05/98. Neuwied 1998. S.27-30
- Schultz, T.W.: Education and Economic Growth. In: Henry, N.B. (Hrsg.): Social Forces Influencing American Education. Chicago 1961
- Schultz, T.W.: Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research. New York 1971
- Schultz, T.W.: In Menschen investieren. Die Ökonomie der Bevölkerungsqualität. Tübingen 1986
- Schulze, R.; Roberts, R.: Emotionale Intelligenz. Symposium; Humboldt Universität Berlin 2003
<http://www.psychologie.hu-berlin.de/dia/forschung.htm>
- Schwalbach, J.: Motivation, Kompensation und Performance. Vortrag zum 52. Deutschen Betriebswirtschaftler-Tag. Berlin 28.09.1998
- Schwertfeger, B.: Rosinen picken. In: Wirtschaftswoche Nr. 45. Düsseldorf 29.10.1998/ 1, S.168-175
- Schwertfeger, B.: Weiterbildung lässt Umsätze steigen. In: Der Standard, Wien 26.05.1998/2, S.27
- Schwertfeger, B.: MBA-Akkreditierer in der Kritik.
 In: wirtschaftundweiterbildung. Würzburg 01/2003. S. 36-38
- Seeger, H.: Innere Werte. Bilanzierung des intellektuellen Kapitals bei zwei schwedischen Unternehmen. Computerwoche Spezial 2/99. München 1999, S.18 f.
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996
- Senge, P.: Managen ohne zu managen. Interview in:
 wirtschaft&weiterbildung Juni 01. Würzburg 2001, S.36
- Servatius, H.-G.: Intellektuelle Wertschöpfung in Wissensunternehmen. In: Personal, Heft 3/98. Köln 1998, S.100-108
- Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979

- Siebert, H.: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/M. 1998
- Siebert, H.: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, R.; Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 1999
- Siebert, H. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied; Kriftel 2001/1
- Siebert, H.: Das Lernen. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001/2
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München 2003
- Siebert, H.: Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004
- Siegrist, M.: Schlüsselqualifikationen. In: Belz, H.; Siegrist, M. (Hrsg.): Kursbuch Schlüsselqualifikation. Freiburg/Breisgau 2000
- Siemann, C.: Der Mittelstand entdeckt das Wissensmanagement: Ran an das tote Kapital. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T.: Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999/1
- Siemann, C.: Know-how-Erhalt. In: Personalwirtschaft 07/99. Neuwied 1999/2. S.28-31
- Sievers, B. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart 1977
- Smith, A.: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Nachdruck der Auflage von 1812. London 1870
- Sommer, C.: Am Strand der guten Hoffnung. Die Zeppelin University am Bodensee ist eine private Hochschule. In: brand eins 01/05 S.94-100 Hamburg 2005
- Sommer, W.: Vorteile des E-Learning. In: Messemagazin Learntec. Karlsruhe 2001
- Sommerlatte, T.: Das lernende Unternehmen—was ist das? In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T. (Hrsg.): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999/1
- Sommerlatte, T.: Marktrelevantes Wissen im Zeitalter der Informationsflut. In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T. (Hrsg.): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999/2
- Spinner, H.F.: Die Wissensordnung. Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen 1994
- Sprenger, R.K.: Aufstand des Individuums. Mitarbeiter gelten als „wertvollstes Kapital“ von Unternehmen. In: Markt u. Mittelstand 03/01. München 2001
- Staehele, W.H.: Human Resource Management und Unternehmensstrategie. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 3 / 1989. S.388-396
- Staehele, W.H.: Management. Eine Verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 7.Aufl.; München 1994

- Statistisches Bundesamt Deutschland (Hrsg.): Bildungsstatistik 2002.
<http://www.destatis.de/cgi-bin/printview.pl> 03.09.03
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Hrsg.): Drittmitteleinnahmen der deutschen Universitäten. Bericht 2003
<http://www.destatis.de/uni-finanz/printview.pl> 22.11.04
- Staudt, E. et al.: Personalentwicklung und Qualifizierung als strategische Ressource betrieblicher Innovation. In: Dybowski, G. et al. (Hrsg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Bremen 1993. S.34-67
- Steiner, C.: Emotionale Kompetenz. München 1997
- Steiner, V.: Private und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen. Manuskript: Freie Universität Berlin und DIW, Berlin 2004
http://www.diw.de/globals/data_de_vsteiner.pdf
- Steinmann, H.; Hennemann, C.: Personalmanagementlehre zwischen Managementpraxis und mikro-ökonomischer Theorie. In: Weber, W. (Hrsg.): Grundlagen der Personalwirtschaft. Theorien und Konzepte. Wiesbaden 1996. S.223-277
- Steinmeier, F.W.: Immer älter, immer weniger – Das Bevölkerungsproblem. In: Die Welt. Berlin, 23.05.2001, S. 5
- Stemme, F.: Die Entdeckung der Emotionalen Intelligenz, München 1997
- Sternberg, R.J.: Successful Intelligence. How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life. New York 1997
- Stewart, T.A.: Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations. London 1997
- Stewart, T.A.: Der vierte Produktionsfaktor: Wachstum und Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. München u. Wien 1998
- Stiefel, R.T.: Schneller lernen als die Konkurrenz. In: Absatzwirtschaft 10/88. Düsseldorf 1988
- Stiefel, R.T.: Die Mitarbeiter sind unser wertvollstes Kapital. Teil II. 2/90. Hochschule St. Gallen 1990
- Stiefel, R.T.: Strategieumsetzendes Lernen. In: Sattelberger, T.: Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden 1995
- Stock, W.G.: Arbeitsmarkt Informationswirtschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 02/98. Nürnberg 1998. S.226 ff.
- Stock, J.; Wolff, H.: Prognos AG; Abschlussbericht zum Wissens-Delphi. BMBF (Hrsg.) Bonn 1998
- Storch, H. von: Betrachtungen über die Natur des Nationaleinkommens. Halle 1825
- Straubhaar, T.: Elite-Universitäten brauchen Freiheit. In: Wirtschaftsdienst 2/2004
<http://www.hwwa.de/Publikationen/Wirtschaftsdienst/wd0402.pdf>
- Stroex, G.: Handlungsorientierung, Schlüsselqualifikation, Gestaltungsfähigkeit. Zur Kritik neuerer berufspädagogischer Konzepte und Methoden in der Praxis beruflicher Bildung. Diss., Universität Bremen 1996

- Sveiby, K.E.; Lloyd, T.: Managing Knowhow. Add Value by Valuing Creativity. London 1987
- Sveiby, K.E.: Wissenskapital. Das unentdeckte Vermögen. Landsberg/Lech 1998
- Sveiby, K.E.: What is Knowledge Management?
In: Homepage/Karl-Erik Sveiby; Updated April 2000
- Sveiby, K.E.: Intellectual Capital and Knowledge Management. In: Broschüre der Teltech Knowledge Management Services Group. Minneapolis 2001
- Technische Universität München: Die Carl von Linde – Akademie. Ein neues Konzept. München 2005
<http://www.cvl-a.tum.de/konzept.php>
- Thom, N.: Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien. Stuttgart 1987
- Thon, M.: Demographische Aspekte der Arbeitsmarktentwicklung. Die Alterung des Erwerbsspersonenpotenzials. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28/3; 1995. S.290
- Thünen, J.H.von: Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie; 3.Auflage. Berlin 1875
- Tichy, G.: Erfordert die Informationsgesellschaft flexiblere Arbeitsmärkte?
In: Zilianpubl3x.doc-28.8.2001
<http://www.oeaw.ac.at/ita/ebene5/Gtperspektiven.pdf>
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen 1999
- Tjiang, T.: Wissensmanagement und Innovation: Nichtwissen ist teuer.
In: Antoni, C.H.; Sommerlatte, T. (Hrsg.): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 1999. S.25
- Tochtermann, K. et al.: Wissensmanagement, Management intellektuellen Kapitals und e-Learning. In: Bauknecht, K. et al. (Hrsg.): Informatik 2001. Wien 2001
- Tödtmann, C.: Noch immenses Potenzial. In: Wirtschaftswoche Nr. 40/98. Düsseldorf 24.09.1998. S.146-152
- Töpfer, A.: Corporate Universities als Intellectual Capital. In: Personalwirtschaft, Heft 7. Neuwied 1999, S.32-37
- Töpfer, A.; Schütte, S.: Oft nur Etikettenschwindel – Corporate Universities. In: Wirtschaft & Weiterbildung, Heft 1 (Januar). Würzburg 2000
- Vaill, P.B.: Lernen als Lebensform. Zürich 1998
- vbw; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. Wiesbaden 2004
- Velling, J.; Pfeiffer, F.: Unzulängliche Nutzung von Humankapital. In: Clar, G. et al. (Hrsg.) : Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997. S.197-220
- Volk, H.: Lebenslanges Lernen – der Schlüssel zu Berufserfolg und Arbeitsfreude. In: Personal 06/91. Köln 1991, S.209-211

- Volkswagen AG, Wolfsburg (Hrsg.): Die Philosophie der AutoUni.
<http://www.autouni.de/kommunikation.html>15.092003
- Wacker, E.: Brücken bauen – Begegnung der Wissenschafts-Kulturen als Zukunftsmodell. In: Festschrift zur Auftaktveranstaltung der Carl von Linde – Akademie. München 2004/1
- Wacker, E.: Carl von Linde – Akademie nimmt Arbeit auf. Brücke zwischen den Denkwelten der Geistes- und Ingenieurwissenschaften. In: TUM-Mitteilungen 2/04. München 2004/2
- Wagner, H.: Mehr Gefühl im Management. Emotionale Intelligenz. In: manager Seminare, Heft 46. Bonn, Januar 2001, S.100-107
- Walser, J.: Studieren, wo man sich noch kennt. TU Kaiserslautern; Hochschulanzeiger 1/2005
- Walsh, J.R.: Capital Concept Applied to Man. In: Quarterly Journal of Economics; vol.49, 1935, S.255-285
- Warnecke, H.-J.: Deutsche Forschung weiter Weltspitze? Interview in: Mensch & Büro 05/99. Stuttgart 1999
- Waterman, R.: The Frontiers of Excellence. Learning From Companies That Put People First. New York u. London 1994
- Weber, A.A.: Humankapital, Schulbildung und Wirtschaftswachstum. Eine kritische Betrachtung der Literatur. In: Weizsäcker, R.K.von (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. Berlin 1998, S. 49-76
- Weber, H.: Lernende Organisationen. Die neuen Wettbewerber. Kaiserslautern 1994
- Weick, K.E.; Roberts, K.H.: Collective mind in organizations. In: Administrative Science Quarterly 38; 1993. S.357-381
- Weidenmann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim und Basel 1995
- Weinberg, J.: Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung. Münster 2004
<http://www.epb-tu.de/weinberg.pdf>
- Weinert, F.E.: Wissen und Denken. In: Clar, G. et al. (Hrsg.) : Humankapital und Wissen . Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997. S.31 f.
- Weisbrod, B.A.: Education and Investment in Human Capital. In: Journal of Political Economy; Vol.70, 1962, S. 106-123
- Weizsäcker, R.K.von (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. Berlin 1998
- Wendt, V.: Bedingungsfaktoren der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Zum Begriff der Eigeninitiative. Diss. Universität Oldenburg 1996
- Wengel, K.: Unternehmen und ihre Mitglieder im Spannungsfeld von Komplexität, Dynamik und sich wandelnden Werten. Diplomarbeit am Fachbereich Psychologie der Universität Trier. Trier 1998
- Wickel-Kirsch, S.; Wenzel, V.: Ermittlung von Emotionaler Intelligenz. In: Personalwirtschaft. Neuwied 07/2001
- Wiegand, M.: Prozesse Organisationalen Lernens. Wiesbaden 1996

- Wiggenhorn, A.W.: The Corporate University: Recreating the Company as a Place of Learning. In: Organisationsforum Wirtschaftskongress (Hrsg.), Die Ressource Mensch. Wiesbaden 1993, S.149-151
- Wilhelmi, H.H.: Lernen, Wissen und Handeln. In: Rosenblatt, B.v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster et al. 1999
- Wilke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998
- Wilke, H.: Nagelprobe des Wissensmanagements. Zum Zusammenspiel von personalem und organisationalem Wissen. In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u. Mering 2000. S.15-32
- Wimmer, R. et al.: Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2002
- Wisemann, J.: Cost-Benefit-Analyse des Bildungswesens. In: Hüfner, K.: Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970. S.337-355
- Wiskemann, G.: Strategisches Human Resource Management und Arbeitsmarkt: Personalplanung als Grundlage eines systematischen Beschäftigungsmanagements. Diss./Universität Mannheim. Baden-Baden 1999
- Wittmann, S.: Der ethische Gehalt des Arbeitsbegriffs. St. Gallen 1996
<http://www.iwe.unisg.ch/org/iwe/web.nsf/wwwpubliteraturtyp/f7769>
- Wittstein, T.: Mathematische Statistik und deren Anwendung auf National-Ökonomie und Versicherungs-Wissenschaft. III. Der Capitalwerth des Menschen. Hannover 1867
- Wittwer, W.: Betriebliche Bildung. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Wörner, K.; Prieto, J.: Wissensmanagement heute. Fraunhofer-IAO Studie. Stuttgart 1997
- Wolf, J.: International human resource and cross cultural management. Wiesbaden 1997
- Wolf, M.F.: Wissensmanagement und Weiterbildung. In: Gutmann, J.; Schwuchow, K. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung. Neuwied 1998
- Wolff, H.: Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. In: Rosenblatt, B.v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster et al. 1999
- Wolter, U.: Knowledge Management. In: Personalwirtschaft 05/98. Neuwied 1998. S.67 f.
- Wolters, G.: Orientierungswissen als Humanressource. In: Clar,G. et al. (Hrsg.) : Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin u. Heidelberg 1997. S.33-52
- Woods, E.A.; Metzger, C.B.: America's Human Wealth – the Money Value of Human Life. New York 1927
- Worrach, C.: Der Mensch – Das Maß aller Dinge. In: Personalwirtschaft 01/01 Neuwied 2001. S.66-69

- Würtele, G.: Human Capital: Neubewertung der Ressource Mensch. In: Organisationsforum Wirtschaftskongress (Hrsg.): Die Ressource Mensch. Wiesbaden 1993. S.273-283
- Wunderer, R.: Personalmanagement als Wertschöpfungs-Center. Wiesbaden 1999
- Wuppertaler Kreis e.V. (Hrsg.): Trends in der Weiterbildung von Führungskräften. Verbandsumfrage 2004. Köln 2004
<http://www.wkr-ev.de>
- Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen. Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 3/1989. S.77-86
- Zahn, E.; Greschner, J.: Grundlagen und Methoden zum Management von Kreativität und Wissen. In: Zahn, E. (Hrsg.): Handbuch Technologiemanagement. Stuttgart 1995. S.599-621
- Zahn, F.: Vom Wirtschaftswert des Menschen als Gegenstand der Statistik. In: Allgemeines Statistisches Archiv, Bd.2/3, 1934, S.265-277
- Zeleny, M.: Knowledge as a new form of Capital. In: Human Systems Management 8/1989. S.45-58
- Zimmermann, K.: Arbeit der Zukunft. Weitsichtiges Handeln unter ständigem Veränderungsdruck. In: Unternehmer-Magazin. Berlin 05/2001