

scil Arbeitsbericht 23  
Januar 2012

Christoph Meier, Sabine Seufert

# Learning Value Management

Bestimmung und Überprüfung des Wertbeitrags von Bildungsarbeit:  
Rahmenmodell, Instrumente und Verfahren, Beispiele



scil Arbeitsbericht 23  
Januar 2012

Christoph Meier, Sabine Seufert

# Learning Value Management

Bestimmung und Überprüfung des Wertbeitrags von Bildungsarbeit:  
Rahmenmodell, Instrumente und Verfahren, Beispiele

ISBN: 978-3-906528-70-0



## Inhaltsverzeichnis

1.	Vom Bildungscontrolling zum Learning Value Management.....	7
1.1.	Warum ist Learning Value Management ein Thema? .....	7
1.2.	Die zentralen Konzepte.....	9
1.2.1.	Learning .....	9
1.2.2.	Value .....	10
1.2.3.	Management .....	12
1.3.	Abgrenzung von benachbarten Arbeitsfeldern .....	14
1.3.1.	Evaluation.....	14
1.3.2.	Qualitätsmanagement .....	14
1.3.3.	Bildungscontrolling .....	14
1.4.	Zentrale Merkmale von Learning Value Management.....	15
2.	Ein Rahmenmodell zur Umsetzung von Learning Value Management.....	18
3.	Bestandsaufnahme zur Umsetzung von Learning Value Management.....	23
3.1.	Arbeitsbereich 1: Anspruchsgruppen einbinden .....	23
3.2.	Arbeitsbereich 2a: Status ermitteln - Rahmenbedingungen .....	24
3.3.	Arbeitsbereich 2b: Status ermitteln - Ergebnisse & Nutzen.....	26
3.4.	Arbeitsbereich 3: Kommunikation von Leistungen und Ergebnissen .....	27
3.5.	Fazit .....	28
4.	Ausgewählte Verfahren & Instrumente.....	29
4.1.	Einbindung von Anspruchsgruppen.....	29
4.1.1.	Tableau der Anspruchsgruppen.....	29
4.1.2.	Wirkungskarten zu Trainingszielen und Organisationszielen .....	31
4.2.	Zielfindung und Zielpräzisierung .....	32
4.2.1.	Strategiekonforme Ausrichtung von Bildungsarbeit mit der Strategy Map .....	32
4.3.	Evaluation .....	34
4.3.1.	Ermittlung realisierter und nicht realisierter Wertpotenziale.....	34
4.3.2.	Evaluation informellen Lernens.....	37
4.4.	Interpretation und Kommunikation der Evaluationsergebnisse: Berichte, Management-Cockpits oder Erfolgsgeschichten? .....	38
4.5.	Nachsteuerung: Ableiten und Umsetzen von Massnahmen.....	40
4.6.	Übersicht zu Verfahren und Instrumenten für Learning Value Management .....	41
5.	Initiativen zu Learning Value Management: Beispiele.....	43
5.1.	Beispiel "Learning Value Management Audit für IT-Training" .....	43
5.2.	Beispiel "Anspruchsgruppen-orientierte Trainingserfolgsmessung" .....	46
6.	Fazit und Ausblick.....	50
7.	Literatur und Ressourcen .....	52
7.1.	Zitierte Literatur .....	52
7.2.	Weitere Literatur & Ressourcen.....	54
7.2.1.	Bücher / Buchbeiträge / Zeitschriftenbeiträge .....	54
7.2.2.	Benchmarking Services.....	62
7.2.3.	Instrumente .....	62
7.2.4.	Dokumente & Ressourcen im WWW .....	63
7.2.5.	Podcasts & Videos .....	63



## Management Summary

Die Frage nach dem Wertschöpfungsbeitrag betrieblicher Bildungsarbeit ist ein Dauerbrenner. Aktuell hat sich das Interesse von der Bestimmung des Return-on-Investment (ROI) hin zur Bestimmung des Return-on-Expectations (ROE) verschoben. Dahinter verbirgt sich die Erfahrung, dass verschiedene Anspruchsgruppen (z. B. oberste Leitungsebenen, Bereichsleitungen, Vorgesetzte, Mitarbeitende, Arbeitnehmervertretungen, externe Kooperationspartner, etc.) unterschiedliche Erwartungen an die Ergebnisse von Qualifizierung haben. Damit rücken aus Sicht von Bildungsorganisationen veränderte Fragestellungen in den Mittelpunkt:

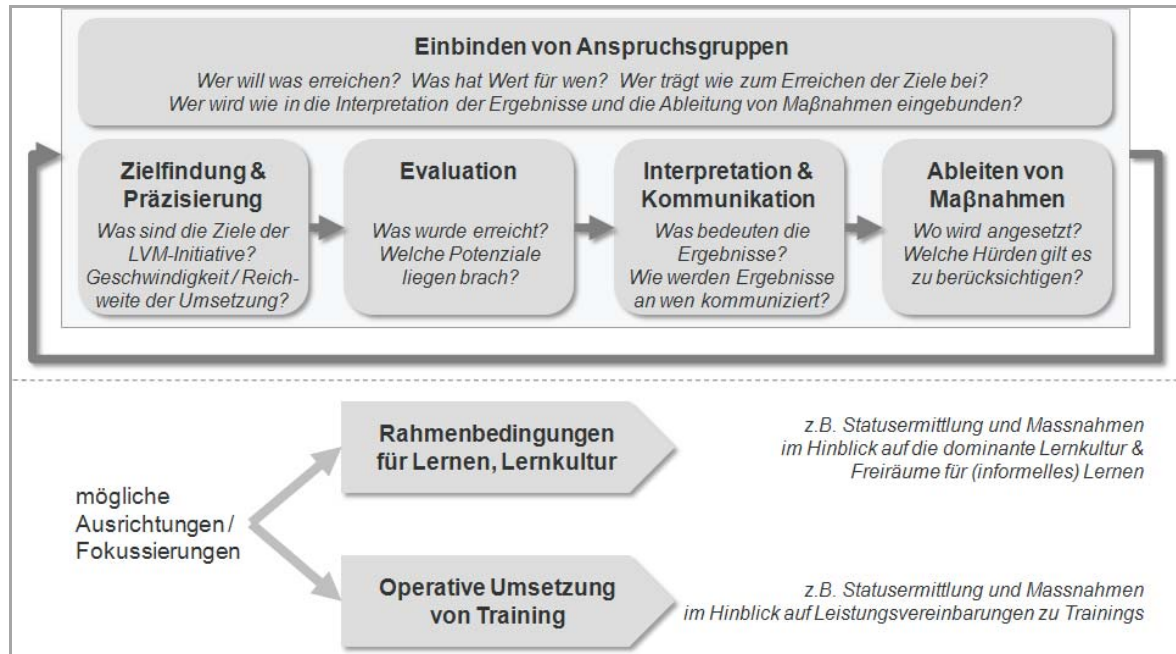
- Was genau erwarten verschiedene Anspruchsgruppen (z. B. verschiedene Leitungsebenen, Vorgesetzte von Trainingsteilnehmenden, Mitarbeitende, Arbeitnehmervertretungen, externe Kooperationspartner, etc.) im Hinblick auf Kompetenzentwicklung?
- Wie gut können wir diese Erwartungen erfüllen?
- Wie können wir die Leistungsfähigkeit unserer Bildungsorganisationen im Hinblick auf diese Erwartungen verbessern?

Ausgehend von einer Prüfung zentraler Konzepte ("Learning", "Value" und "Management") wird Learning Value Management (LVM) definiert als die konsequent auf die Erwartungen relevanter Anspruchsgruppen ausgerichtete Bestimmung und Überprüfung von Zielen und Wertbeitrag im Bereich der Bildungsarbeit. In Abgrenzung zu benachbarten Arbeitsfeldern (Evaluation, Qualitätsmanagement, Bildungscontrolling) werden in Kapitel 1 zentrale Merkmale von Learning Value Management (LVM) heraus gestellt:

1. systematische Einbindung relevanter Anspruchsgruppen sowohl betreffend deren Erwartungen an Qualifizierung und Wertbeitrag, als auch die Bereitschaft zu Übernahme von Mitverantwortung für greifbare Ergebnisse;
2. erweiterte Sicht auf Kompetenzentwicklung mit Berücksichtigung nicht nur formal organisierter Bildungsmassnahmen, sondern auch informeller, selbstorganisierte Lernaktivitäten;
3. Erweiterung des Gegenstandsbereichs von Evaluation im Sinne einer Betrachtung nicht nur der Ergebnisse von Training / Lernen / Kompetenzentwicklung, sondern auch der Rahmenbedingungen, unter denen Training / Lernen / Kompetenzentwicklung in der jeweiligen Organisation stattfindet;
4. Anspruchsgruppen-orientierte Kommunikation; Evaluationsergebnisse sprechen selten für sich selbst, sondern sie müssen in einen Kontext gestellt, interpretiert und verständlich gemacht werden;
5. systematische Ableitung von Massnahmen aus den erzielten Ergebnissen unter Einbindung relevanter Anspruchsgruppen.

Auf dieser Grundlage wird in Kapitel 2 anhand von Leitfragen ein Rahmenkonzept zur Umsetzung von Learning Value Management entwickelt (LVM) entwickelt. Dabei kann Learning Value Management - so wie es hier verstanden wird (vgl. Abbildung 1) - mit unterschiedlichen Zielrichtungen oder Fokussierungen verfolgt werden:

- mit einer Fokussierung auf die operative Umsetzung von Training und Qualifizierung,
- mit einer Fokussierung auf die Rahmenbedingungen für Lernen innerhalb einer Organisation.



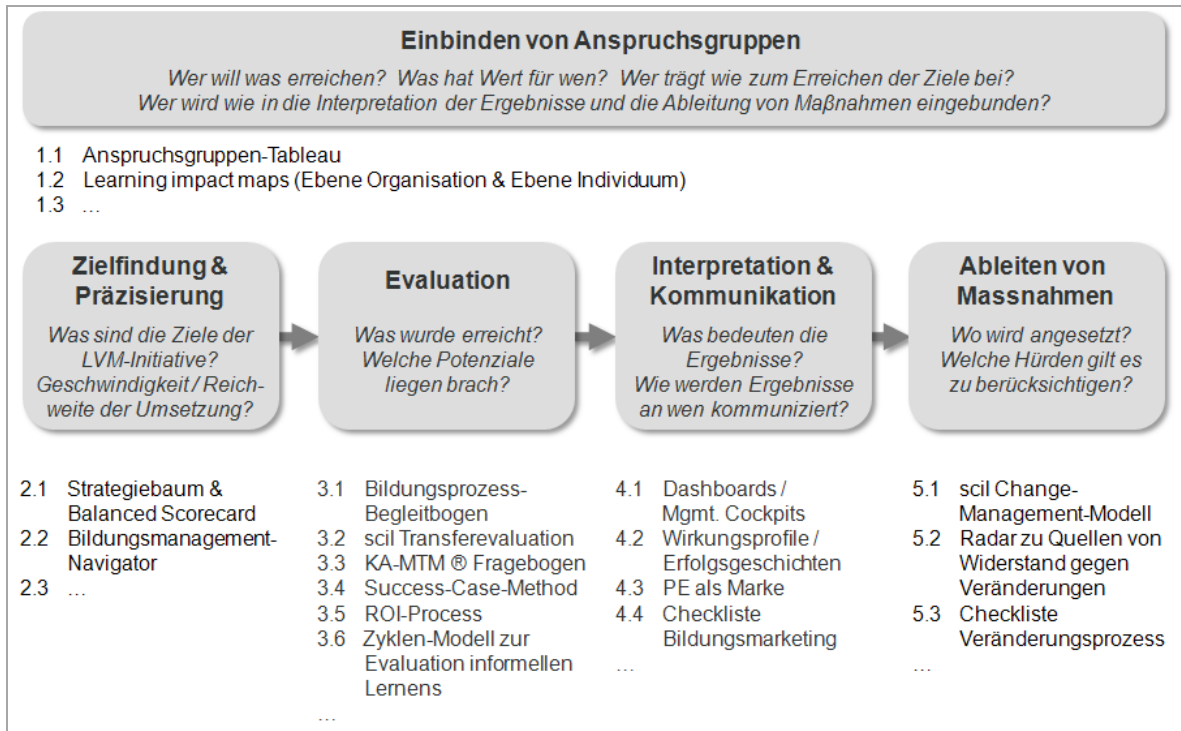
**Abbildung 1: Rahmenmodell zu Learning Value Management**

Im Rahmen eines Innovationskreises mit insgesamt neun Partnern wurde das Thema Learning Value Management über den Zeitraum von einem Jahr bearbeitet. Dabei wurde auf der Grundlage eines Befragungsinstrumentes der gegenwärtige Reifegrad von Learning Value Management bei den Partnern überprüft. Die Ergebnisse sind in Kapitel 3 dokumentiert. Es zeigte sich nicht nur eine breite Streuung bezüglich des Stands der Umsetzung, sondern es zeigten sich auch Gemeinsamkeiten, aus denen prioritäre Arbeitsbereiche für zukünftige Weiterentwicklungen abgeleitet werden können. Diese prioritären Arbeitsbereiche betreffen

- die systematische Einbindung relevanter Anspruchsgruppen bei der Ausrichtung der Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung,
- ein systematischeres Transfermanagement,
- eine stärker auf die Anliegen und Erwartungen der Anspruchsgruppen ausgerichtete Evaluation von Trainings / Kompetenzentwicklung, sowie
- eine auf spezifische Anspruchsgruppen ausgerichtete Kommunikation von Leistungen der Bildungsorganisation.

Ausgehend von dieser Bestandsaufnahme wurden Verfahren und Instrumente identifiziert, die die im Rahmen von Learning Value Management erforderlichen Arbeitsschritte sinnvoll unterstützen können (vgl. Abbildung 2):







# 1. Vom Bildungscontrolling zum Learning Value Management

## 1.1. Warum ist Learning Value Management ein Thema?

Unternehmen und Organisationen müssen sich permanent darauf ausrichten, ihre Ziele (beispielsweise das Entwickeln und Vertreiben von neuen Medikamenten, Maschinen oder Beratungsdienstleistungen) umzusetzen und ihre Aufgaben (beispielsweise das Erbringen von Dienstleistungen im Bereich der Berufsberatung oder der Arbeitsvermittlung) zu erfüllen. Um dies zu erreichen, müssen ihre Mitglieder für die erforderlichen Aufgaben und Arbeiten qualifiziert und gerüstet sein. Bildungsdienstleister, seien es interne Weiterbildungs- und Personalentwicklungsbereiche oder externe Bildungsanbieter, leisten dabei systematisch Unterstützung, indem sie unterschiedlichste Bildungs- bzw. Qualifizierungsangebote entwickeln und durchführen.

Die Frage nach dem Wertschöpfungsbeitrag dieser Bildungs- bzw. Qualifizierungsangebote ist ein Dauerbrenner - auch wenn sie konjunkturelle Bezüge aufweist und in Zeiten knapper Budgets besonders grosse Aufmerksamkeit erfährt.<sup>1</sup> Im deutschsprachigen Raum wird seit annähernd 20 Jahren über Bildungscontrolling diskutiert. Einen ersten Meilenstein in diesem Feld markiert die Erstauflage des Sammelbandes „Bildungs-Controlling“ von Landsberg und Weiss im Jahr 1991 (Landsberg & Weiss, 1995) und seit 2003 wird in Deutschland regelmässig eine Fachtagung zu diesem Thema durchgeführt (<http://www.bildungs-controlling.com>). Im angelsächsischen Raum (und von dort ausgreifend) haben Konzepte verschiedener Evaluationsebenen (z. B. D. L. Kirkpatrick, 1996) und die Bestimmung des Return-on-Investment (z. B. Pulliam Phillips & Phillips, 2007) grosse Wirkung erzeugt. So finden sich im angelsächsischen Raum verschiedene Anbieter von Werkzeugen und Dienstleistungen für die Bestimmung des Return-on-Investment für Training (z. B. <http://www.roiinstitute.net> oder <http://www.roiacademy.co.uk>).

Allerdings haben sich in den letzten Jahren Veränderungen in der Landschaft der Bildungsarbeit ergeben. Das Bewusstsein der Bedeutung von Wissen und Kompetenzen der Beschäftigten (und anderer immaterieller Werte) für die Leistungserbringung und den wirtschaftlichen Erfolg ist geschärft (vgl. Kaplan & Norton, 2004). Es gibt ein grosses Interesse an neuen (auch informellen) Kommunikations-, Austausch- und Lernformen und auch an technischen Möglichkeiten zu deren Unterstützung.

Es scheint also einerseits eine gewisse Ernüchterung in Bezug auf Bildungscontrolling zu geben, die vielleicht auch damit zusammen hängt, dass

- a) einfach zu bildende und zu überprüfende Messgrössen wie z.B. die Anzahl der Trainingstage pro Mitarbeiter/in oder die Kosten pro Training für das Top Management keine hohe Relevanz haben,

---

<sup>1</sup> Das Item „Beitrag des Bildungsmanagements zur unternehmerischen Wertschöpfung nachweisen“ verzeichnete den höchsten Bedeutungszuwachs aller im Rahmen der scil Trendstudie 2008 untersuchten Aspekte im Vergleich zur vorherigen Untersuchung aus dem Jahr 2005 (Diesner, Seufert, & Euler, 2008, S. 87). In der dritten scil Trendstudie 2010 hatte dieses Item wieder deutlich an Bedeutung verloren - vierthöchster Bedeutsamkeitsverlust in der gesamten Studie (Diesner & Seufert, 2010, S. 88)

- b) die Bestimmung des Return-on-Investment für einzelne Qualifizierungsmassnahmen aufwändiger ist als zunächst erwartet wurde und
- c) informelle und selbstorganisierte Lernformen derzeit viel Aufmerksamkeit erhalten und noch nicht ersichtlich ist, wie diese Lernformen und die zugrunde liegenden Rahmenbedingungen für Lernen in Organisationen in ein Bildungscontrolling integriert werden könnten.

Gleichzeitig scheint sich der Blick auf das Thema zu verändern. Während der Aspekt der Bestimmung von Return-on-Investment etwas in den Hintergrund rückt, schiebt sich ein anderer Aspekt, nämlich die Bestimmung eines Return-on-Expectations in den Vordergrund (vgl. Anderson, 2007; Diesner u. a., 2008, S. 90f.; J. D. Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010).

Dahinter verbirgt sich die Erfahrung, dass verschiedene Anspruchsgruppen (z. B. oberste Leitungsebenen, Bereichsleitungen, Vorgesetzte, Mitarbeitende, Arbeitnehmervertretungen, externe Kooperationspartner, etc.) unterschiedliche Erwartungen an die Ergebnisse von Qualifizierung haben. Ob mit einem bestimmten Training, beispielsweise zu einem bestimmten Versicherungsprodukt, ein positiver ROI erreicht wurde, ist für Vertreter oberster Managementebenen nicht unbedingt relevant zu wissen. Auf dieser Ebene interessiert viel mehr, in welchem Ausmass die Bildungsarbeit und die Bildungsangebote an den strategischen Themen und Initiativen der Gesamtorganisation ausgerichtet sind (O'Driscoll, Sugrue, & Vona, 2005, S. 73).

Es geht also verstärkt darum zu klären,

1. was genau verschiedene Anspruchsgruppen (z. B. oberste Leitungsebenen, Bereichsleitungen, Vorgesetzte von Trainingsteilnehmenden, Mitarbeitende, Arbeitnehmervertretungen, externe Kooperationspartner, etc.) im Hinblick auf Kompetenzentwicklung erwarten,
2. wie gut diese Erwartungen erfüllt werden können und
3. wie die diesbezügliche Leistungsfähigkeit der Bildungsorganisationen weiterentwickelt werden kann.

Eine konsequent auf die Erwartungen relevanter Anspruchsgruppen ausgerichtete Bestimmung und Überprüfung von Zielen und Wertbeitrag im Bereich der Bildungsarbeit - kurz Learning Value Management (LVM) - beinhaltet fünf zentrale Schritte:

- 1) das Einbinden relevanter Anspruchsgruppen über alle Phasen und Arbeitsschritte hinweg;
- 2) Klärung und Präzisierung der Ziele für eine LVM-Initiative,
- 3) aussagekräftige Evaluation nicht nur der Kompetenzentwicklung selbst, sondern auch der Rahmenbedingungen für Lernen in der Organisation;
- 4) die Interpretation und Anspruchsgruppen-orientierte Kommunikation der Ergebnisse sowie
- 5) das Ableiten von Massnahmen und die Verpflichtung auf deren Umsetzung.

Bevor in den folgenden Kapiteln das Arbeitsfeld für Learning Value Management erläutert wird, soll an dieser Stelle noch eine Klärung der drei grundlegenden Begriffe "Learning", "Value" und "Management" erfolgen.

## 1.2. Die zentralen Konzepte

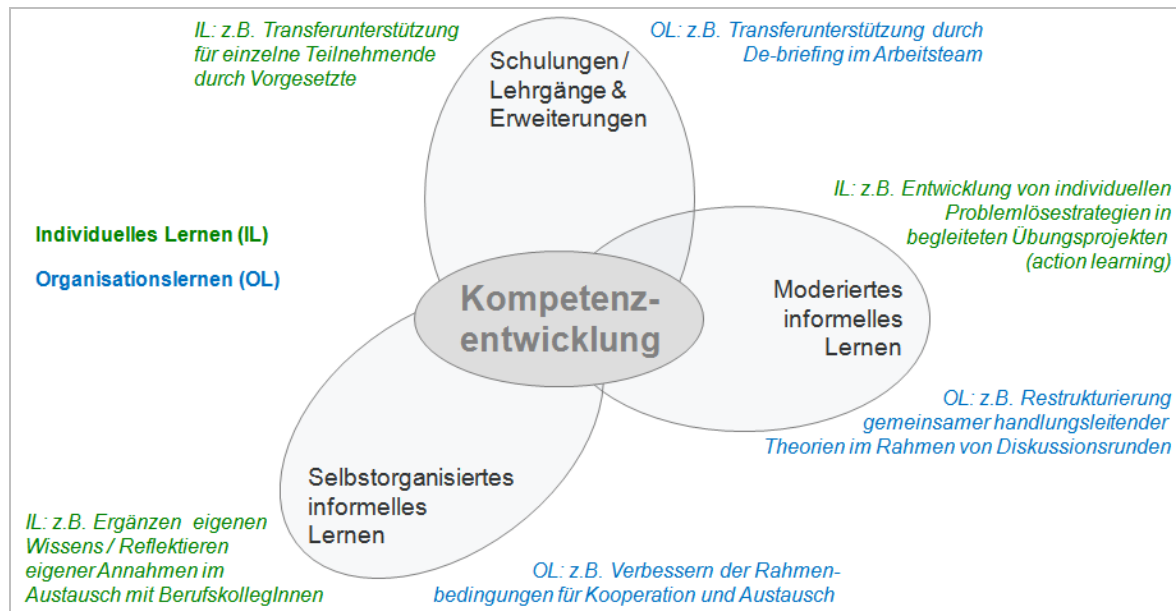
### 1.2.1. Learning

Mit der Verwendung des Begriffs "Learning" wird angezeigt, dass es um mehr geht als um formal organisierte Schulungen und Lehrgänge ("Training"). In Anlehnung an Seufert (Seufert, 2010) können drei Formen der Umsetzung von Kompetenzentwicklung mit besonderer Berücksichtigung des informellen Lernens unterschieden werden:

- a) *Trainings und Lehrgänge inklusive Erweiterungen ("extended training")*: Hierunter fallen etwa Trainings mit Erweiterungen um Massnahmen zur Transferunterstützung durch Vorgesetzte. Dabei steht in der Regel das Anpassungslernen auf vorgegebene Ziele im Vordergrund (single-loop learning).  
*Ein Beispiel*: Im Anschluss an eine Schulung zu einer neuen Software für die Buchhaltung findet ein Transforgespräch mit der Vorgesetzten statt, bei dem über absehbare Herausforderungen bei der Anpassung der Systematik der Buchungskreise und Möglichkeiten zu deren Bewältigung gesprochen wird.
- b) *Moderiertes informelles Lernen*: Ausgangspunkt hierbei sind nicht formelle Lernangebote, sondern Möglichkeiten und Gelegenheiten, in realen Arbeitssituationen zu lernen und dort Reflexionsprozesse über Lernerfahrungen anzuleiten. Erfahrungsbasierte Lernprozesse im Arbeitskontext werden beispielsweise im Rahmen von didaktisch organisierten Lernsituationen, wie z.B. Action Learning Projekte, Peer Mentoring, usw. angestossen und moderiert. Dabei können auch veränderte Problemlösestrategien resultieren, die später auf andere Herausforderungen angewendet werden können (double-loop learning).  
*Ein Beispiel*: Im Rahmen eines begleiteten Übungsprojekts (Action Learning Projekt) mit dem Ziel einer verbesserten Kalkulation von Software-Projekten durch Projektleitende entwickeln einige der Teilnehmenden ein verändertes Verständnis der Kommunikation zwischen Projektleitung und Projektmitarbeitern. In der Folge gelingen ihnen offener Gespräche sowohl mit ihrer Vorgesetzten als auch mit ihren Projektmitarbeitenden über Anforderungen und Kapazitätserfordernisse sowie eine verlässlichere Bestimmung von Planungsgrößen.
- c) *Selbstorganisiertes informelles Lernen*: Im Unterschied zum moderierten informellen Lernen wird hierbei die Reflexion nicht durch ein didaktisch gestaltetes Lernarrangement (wie etwa ein Action Learning Projekt) angestossen, sondern die Mitarbeitenden reflektieren in völliger Eigeninitiative beispielsweise über Innovationspotenziale in ihrem jeweils eigenen Arbeitsbereich. Das heisst, sie entwickeln eigene Innovationsstrategien, um zu erkunden, inwieweit neuere Entwicklungen in ihrem Arbeitskontext relevant sind und inwiefern diese erfolgreich eingesetzt werden können. Die Orientierung an und die Reflexion von Impulsen, Trends und Entwicklungen innerhalb der jeweils eigenen Profession ist daher für die Umsetzung von Innovationen in der eigenen Arbeitspraxis der Mitarbeitenden sehr wichtig. Die Rolle des Bildungsmanagements besteht dann vor allem darin, förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Mitarbeitenden Austausch und informelles Lernen in professionellen Gemeinschaften – auch mit externen Kolleginnen und Kollegen in anderen Unternehmen oder Organisationen – möglich machen. Hierzu gehört insbesondere das Ermöglichen von Zugängen zu beispielsweise Weblogs, Wikis und sozialen Netzwerken (vgl. Brahm & Seufert, 2009). Mit der Unterstützung selbstorganisierter Reflexion bewegt man sich auf der Ebene des Deutero Learning. „Lernen lernen“ steht im Mittelpunkt - sowohl im Hinblick auf einzelne Personen (individuelle Lernkompetenzen) als auch die Organisation insgesamt (organisationale

Rahmenbedingungen für erfolgreiche Kompetenzentwicklung).<sup>2</sup>

*Ein Beispiel:* Im Rahmen eines überbetrieblichen Arbeitskreises tauschen sich Bildungsexperten über die Verankerung von E-Learning in ihren Organisationen aus. Einige der Teilnehmenden werden auf die Bedeutung von Freiräumen für die Mitarbeitenden in der Gestaltung des Tagesablaufs sowie der temporären Abschirmung vom Tagesgeschäft aufmerksam und beschliessen, diese Aspekte künftig systematisch beim Roll-out von Qualifizierungsmassnahmen mit Anteilen selbstgesteuerter Lernaktivitäten zu gestalten.



**Abbildung 3: Formen der Kompetenzentwicklung mit Beispielen für individuelles Lernen und Organisationslernen (eigene Darstellung)**

Learning Value Management erfordert also, neben dem Bereich des formalisierten Lernens im Rahmen von Trainings und Entwicklungsprogrammen auch das informelle, nicht organisierte, selbstgesteuerte Lernen in den Blick zu nehmen. Dabei sind zwei unterschiedliche Zielrichtungen zu berücksichtigen: zum einen individuelles Lernen bzw. individuelle Kompetenzentwicklung; zum anderen organisationales Lernen bzw. die Entwicklung der Handlungsfähigkeit einer Organisation insgesamt. Eine wichtige Herausforderung für die Zukunft besteht folglich darin, formales und informelles sowie auch individuelles und organisationales Lernen stärker zusammen zu führen und integriert zu betrachten.

### 1.2.2. Value

Welchen Wert hat Kompetenzentwicklung ("Learning") im oben ausgeführten, erweiterten Sinn? Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage besteht in der Feststellung, dass

<sup>2</sup> Im Hinblick auf organisationales Lernen und die erforderlichen Rahmenbedingungen dafür wird beispielsweise auf die Bedeutung der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Lernfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft oder Entscheidungsfähigkeit verwiesen (Arnold, 1995, S. 22,24; Geissler, 1995, S. 33f.).

der Wertbeitrag von Qualifizierung und Lernen relativ ist und von den jeweiligen Perspektiven verschiedener Anspruchsgruppen abhängt. Wie bereits angeführt, ist die Bestimmung des Return-on-Investment nicht immer die relevante Grösse (O'Driscoll u. a., 2005). Ulrich und Brockbank (Ulrich & Brockbank, 2005) formulieren diesen Sachverhalt allgemeiner:

„Since value is defined by the receiver, not the giver, any value proposition begins with focusing on receivers, not givers. For HR professionals, the value premise means that rather than imposing their beliefs, goals, and actions on others, they first need to be open to what others want.“ (Ulrich & Brockbank, 2005, S. 4).

Um einer Antwort auf die Frage danach näher zu kommen, welchen Wert Kompetenzentwicklung in dem von uns hier zugrunde gelegten erweiterten Verständnis hat, ist es also wichtig, unterschiedliche Anspruchsgruppen und ihre jeweiligen Perspektiven zu unterscheiden. Drei ausgewählte Beispiele machen dies deutlich:

- **Oberste Leitungsebenen**  
Aus dieser Sicht entfaltet Bildungsarbeit ihren Wert in der Regel dadurch, dass sie die Fähigkeit einer Organisation zur Umsetzung von Strategien unterstützt.
- **Leitungen von Geschäftseinheiten**  
Aus dieser Perspektive ergibt sich der Wert von Learning aus dem Beitrag zum Erreichen von Performance-Zielen, also beispielsweise im Hinblick auf Umsatz, Kundenzufriedenheit oder Fehlerquoten.
- **Mitarbeitende**  
Aus dieser Perspektive ergibt sich der Wert von Learning über den Beitrag zu persönlichen Geschäfts- und Entwicklungszielen (z.B. höhere Termintreue in persönlich verantworteten Projekten oder der Wechsel auf eine Stelle mit anspruchsvolleren Aufgaben, mehr Autonomie und besserer Entlohnung).

Die Klärung der jeweiligen Perspektive auf den Wert von Kompetenzentwicklung muss in diesem Sinne weiter vorangetrieben werden. Bildungsorganisationen - vor allem in grossen Unternehmen - sehen sich einer Vielzahl verschiedener Anspruchsgruppen mit unterschiedlichen Erwartungen gegenüber. Dazu gehören neben den bereits genannten Anspruchsgruppen auch die Leitungen von übergeordneten oder benachbarten Organisationseinheiten (z. B. weitere HR-Funktionen oder der Einkauf), Arbeitnehmervertretungen (z. B. auf nationaler oder auf europäischer Ebene), oder unternehmensexterne Kooperations- und Geschäftspartner.

Damit wird deutlich, dass der Wert von Bildungsaktivitäten und von Kompetenzentwicklung aus den genannten Perspektiven anhand sehr unterschiedlicher Aspekte definiert werden und sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Und dieser Wert ist schon gar nicht immer in einfacher Weise monetär zu bestimmen. Aber damit eine sinnvolle Ausrichtung von Bildungsarbeit erreicht werden kann, gibt es keine Alternative zur Klärung der verschiedenen Perspektiven auf den Wert von Bildung und Kompetenzentwicklung.

### 1.2.3. Management

Im Sinne des neuen St. Galler Management-Modells ist Management als ein System von Aufgaben der Gestaltung, Steuerung und Weiterentwicklung zweckorientierter Organisationen zu verstehen (Rüegg-Stürm, 2004, S. 70). Bezogen auf Bildungsorganisationen und den Wert von Learning geht es darum,

- Anspruchsgruppen und deren Anliegen bzw. Ziele zu klären,
- zu klären, welchen Beitrag Bildungsarbeit zum Erreichen dieser Ziele leisten kann und soll,
- Verantwortlichkeiten für das Erreichen dieser Ziele zu bestimmen,
- das Ausmass des Erreichens dieser Ziele zu bestimmen und zu bewerten,
- den Wertbeitrag von Bildungsarbeit in einer Weise zu kommunizieren, die den Anforderungen der jeweiligen Anspruchsgruppen gerecht wird, und schliesslich
- relevante Anspruchsgruppen in das Ableiten von Massnahmen einzubinden.

Welche Bedeutung Managementaufgaben im Hinblick auf den Wertbeitrag von Bildungsarbeit / Kompetenzentwicklung haben, machen insbesondere Mooney und Brinkerhoff (Mooney & Brinkerhoff, 2008) deutlich. Die geringe Geschäftsrelevanz von Bildungsbereichen führen sie auf eine über lange Zeiträume verfolgte falsche Ausrichtung von Bildungsorganisationen zurück. Diese falsche Ausrichtung manifestiert sich in ihren Augen in folgenden Haltungen der Verantwortlichen:

- mehr ist besser als weniger (z. B. mehr Bildungsangebote und höhere Teilnehmerzahlen);
- Training ist auch dann sinnvoll, wenn primär andere Ursachen für die unzureichende Leistungsfähigkeit von Personen oder Bereichen verantwortlich sind;
- Führungskräfte und Vorgesetzten der Teilnehmenden werden als wichtige Kundengruppen vernachlässigt;
- Führungskräfte und Vorgesetzte der Teilnehmenden werden nicht dafür verantwortlich gemacht, dass Transferziele definiert und erreicht werden;
- organisatorische Rahmenbedingungen, die einem erfolgreichen Transfer erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag im Wege stehen, werden nicht entschlossen bekämpft;
- der Aspekt der betrieblichen Leistungssteigerung wird bei der Evaluation von Trainings / Kompetenzentwicklung vernachlässigt (Mooney & Brinkerhoff, 2008, S. 5–13).

The forces and practices described above combine, though subtly and over time, to (...) perpetuate the pattern of marginal returns for increasingly larger investments in training. (...) Courageous training leaders are ready and willing to confront this truth. They are ready to climb up on a platform and promise more." (Mooney & Brinkerhoff, 2008, S. 18)

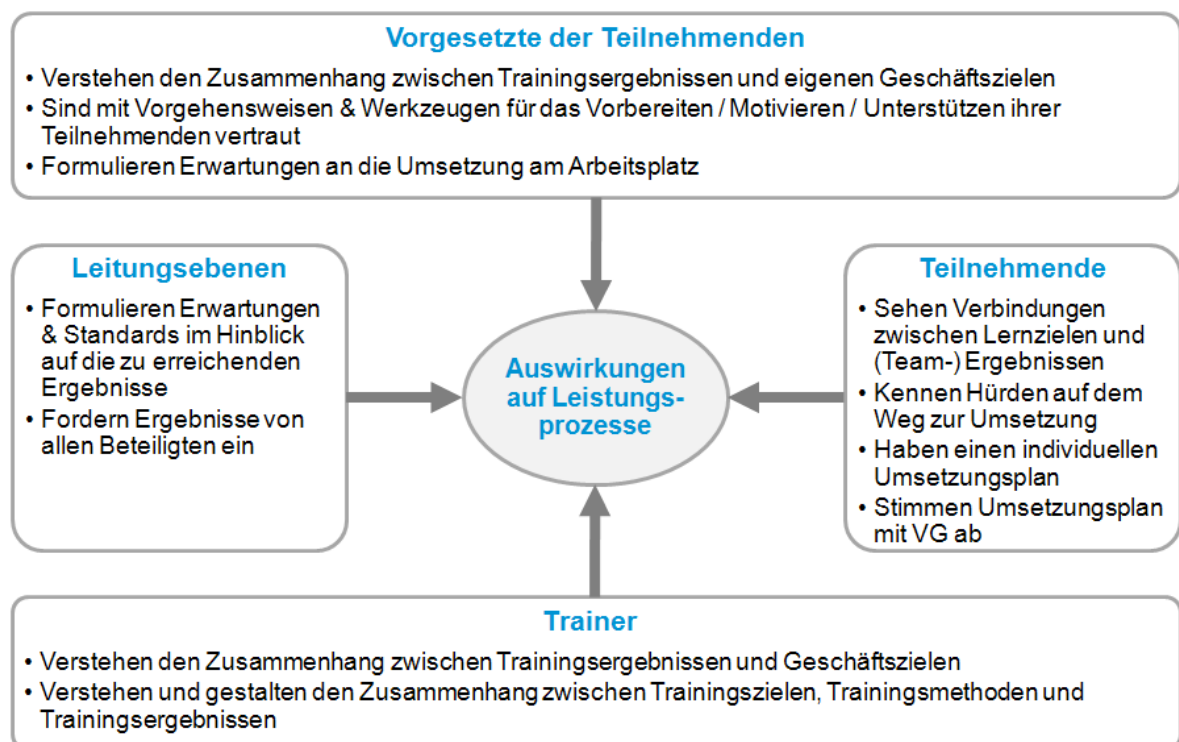
Mooney und Brinkerhoff fordern eine Abkehr von diesen Haltungen - auch wenn dies den Verzicht auf vermeintlich grosse und wichtige Bildungsprojekte, Abstriche beim Umfang der gelieferten Bildungsdienstleistungen und Abstriche bei der Grösse eines Bildungsbereichs zur Folge haben sollte. Ihre Maxime lautet: "lieber weniger und dafür konsequent auf Geschäftsnutzen ausgerichtete Bildungsarbeit."

Eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungsverantwortlichen besteht nach Mooney und Brinkerhoff darin, die Ausrichtung auf und die Verantwortung für die angestrebten Veränderungsziele (z. B. Leistungssteigerungen in der Folgen von Trainings) in der Organisation bzw. bei zentralen Partnern zu verankern. Zu diesen zentralen Partnern zählen sie Vertreter der Leitungsebenen, die



Vorgesetzten der Trainingsteilnehmenden und die Trainingsteilnehmenden selbst - allerdings nicht die Trainer. Eine Erweiterung des Modells von Mooney und Brinkerhoff umfasst daher folgende Partner, Aufgaben und Verantwortlichkeiten (vgl. auch Abbildung 4):

- Vertreter der Leitungsebenen
  - formulieren Erwartungen im Hinblick auf die durch Trainings zu erreichenden Ergebnisse
  - fordern diese Ergebnisse von allen Beteiligten ein
- Vorgesetzte der Teilnehmenden
  - verstehen den Zusammenhang zwischen Trainingsergebnissen und eigenen Geschäftszielen
  - motivieren / unterstützen ihre Mitarbeitenden im Sinne der angestrebten Ziele
  - formulieren konkrete Erwartungen an die Umsetzung neuer Kompetenzen am Arbeitsplatz
- Teilnehmende
  - verstehen den Zusammenhang zwischen Lernzielen und (Team-)Ergebnissen
  - kennen Hürden auf dem Weg der Umsetzung neu erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten
  - entwickeln einen persönlichen Umsetzungsplan und
  - stimmen diesen Umsetzungsplan mit ihren Vorgesetzten ab
- Trainer
  - verstehen den Zusammenhang zwischen Trainingsergebnissen und Geschäftszielen
  - verstehen und gestalten den Zusammenhang zwischen Trainingszielen, Trainingsmethoden und Trainingsergebnissen
  - moderieren den Erfahrungsaustausch zwischen Teilnehmenden in der Umsetzungsphase



**Abbildung 4: Zentrale Partner und ihre Verantwortung für wertschöpfende Bildungsarbeit (in Anlehnung an Mooney & Brinkerhoff, 2008, S. 76–87)**

Das aufeinander abgestimmte Handeln dieser Anspruchsgruppen ist eine zentrale Voraussetzung für das Erreichen von Auswirkungen auf Leistungsprozesse oder anders gesagt, für das Erreichen von Wertbeitrag durch Bildungsarbeit.

### **1.3. Abgrenzung von benachbarten Arbeitsfeldern**

#### **1.3.1. Evaluation**

Die bereits 1959 von Kirkpatrick vorgeschlagene Unterscheidung von vier Ebenen der Evaluation von Trainingsprogrammen („reaction“, „learning“, „behavior“, „results“; vgl. D. L. Kirkpatrick, 1996) hat weite Verbreitung gefunden und wurde in der Folge um weitere Ebenen (z. B. „Lernressourcen“ als Ebene 0 und „Kosten-Nutzen-Relation“ als Ebene 5) ergänzt (vgl. Schenkel, 2000, S. 64). In der praktischen Umsetzung stehen die unteren Ebenen (Bestimmung der Akzeptanz durch die Beteiligten und ihres Lernerfolgs) sowie in jüngster Zeit zunehmend auch die Ebene „Verhalten“ / „Transfererfolg“ im Vordergrund. Damit sind primär die Perspektiven von Teilnehmenden, Trainern / Personalentwicklern und Kursverantwortlichen berücksichtigt. Die vierte von Kirkpatrick vorgeschlagene Ebene der Evaluation (business impact) wird dagegen weitaus seltener bearbeitet. Im Hinblick auf die Informations- und Steuerungsbedarfe derjenigen, die die finanziellen Ressourcen für Trainingsdienstleistungen bereit stellen (z. B. oberste Leitungsebenen oder die Leitungen von Geschäftseinheiten) ergibt sich damit ein deutlicher Mangel. Dies ist ein zentraler Ansatzpunkt für die Diskussion um den Return-on-Investment für Training und Weiterbildung (vgl. dazu Phillips, 1997 und den Abschnitt zu Bildungscontrolling unten).

#### **1.3.2. Qualitätsmanagement**

Qualitätsmanagement beinhaltet die Bestimmung, Begründung, Umsetzung und Überprüfung von Qualitätszielen für Bildungsmassnahmen (Euler & Seufert, 2005, S. 192), wobei die primäre Zielsetzung in der Qualitätsentwicklung, in der Qualitätssicherung und -kontrolle oder auch in einer Akkreditierung / Zertifizierung bestehen kann. Qualitätsmanagement im Bildungswesen kann auf unterschiedliche Qualitätsobjekte ausgerichtet sein (z. B. die Bildungsprozesse, die Lehrpersonen, die didaktische Ausgestaltung von Bildungsmassnahmen oder auch die Lernmaterialien). Auch die mit Bildungsdienstleistungen verbundenen Qualitätsziele können sehr verschieden sein und von der didaktischen Gestaltung von Lernsituationen bis zur Ausrichtung von Qualifizierung und Weiterbildung an (strategischen) Zielsetzungen reichen. Dabei ist die oft schwache empirische Begründungsbasis der angelegten Qualitätskriterien ein wichtiger Kritikpunkt an Ansätzen für das Qualitätsmanagement im Bildungswesen (z. B. Euler & Seufert, 2005, S. 196).

In der Praxis steht häufig die Bestimmung und Verbesserung der Qualität konkreter Bildungsmassnahmen im Vordergrund. Dagegen wird beispielsweise die aus Sicht des Linienmanagements relevante Frage nach dem Beitrag zum Erreichen spezifischer Geschäftsziele im Rahmen von Qualitätsmanagement in der Regel nicht verfolgt. Das gleiche gilt für die aus Perspektive des Top Managements relevante Frage nach Umfang und Wirksamkeit der Unterstützung von strategischen Initiativen durch Bildungsarbeit (vgl. Wirth, 2005, S. 166ff.).

#### **1.3.3. Bildungscontrolling**

Mit dem Aufkommen der Diskussion um den Return-on-Investment (ROI) für Training und Weiterbildung (vgl. Phillips, 1997) wurden deutlicher die Informations- und Steuerungsbedarfe von

Leitungsebenen adressiert, die in der Regel die finanziellen Ressourcen für Trainingsdienstleistungen bereit stellen. Allerdings hat sich mittlerweile auch gezeigt, dass die Bestimmung des ROI nicht der erhoffte Königsweg für ein Bildungscontrolling ist. So zeigen verschiedene empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (Beicht & Krekel, 1999; Kraemer & Meier, 2005; Käßplinger, 2009), dass die Bestimmung des Nutzens von Weiterbildung anhand objektiver (monetärer) Kriterien in der Praxis nicht weit verbreitet ist und die Bemühungen darum zum Teil sogar wieder zurück gefahren werden (Käßplinger, 2009, S. 6).

Wird Bildungscontrolling im Sinne eines auf das gesamte Unternehmen ausgerichteten Controllings betrieben, dann dominieren einfach zu bestimmende Kenngrößen wie etwa der Umfang in Teilnehmertagen pro Jahr oder der Anteil der Weiterbildungskosten an den gesamten Personalkosten (z. B. Schulte, 2002, S. 65). Dabei sind solche Kenngrößen für oberste Leitungsebenen viel weniger relevant als die Frage, ob Qualifizierungsmaßnahmen an strategischen Zielen ausgerichtet sind (O'Driscoll u. a., 2005, S. 77f.). Eine oft geäußerte Kritik an solchen Ansätzen für Bildungscontrolling ist denn auch, dass dabei die Prüfung der Ausrichtung von Qualifizierung und Weiterbildung an strategischen Zielsetzungen vernachlässigt wird. Darüber hinaus kann Bildungscontrolling - so lange es im Sinne einer Kontrolle und nicht im Sinne einer Selbststeuerung betrieben wird - nur einen begrenzten Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung von Bildungspraxis leisten. "Bildungsgestalter können letztlich nicht zum Erfolg kontrolliert werden" wie Euler und Seufert pointiert feststellen (Euler & Seufert, 2005, S. 200).

Wird Bildungscontrolling dagegen eher dezentral und mit dem Ziel einer verbesserten Selbststeuerung von Bildungsorganisationen umgesetzt (Schöni, 2006, S. 18f.), stehen andere Fragen im Vordergrund: etwa die Zufriedenheit der verschiedenen Anspruchsgruppen mit Lieferzeiten, Kosten und Qualität der Angebote oder die Effizienz der Bildungsprozesse selbst (z. B. der Aufwand für Bedarfsermittlung, Angebotsentwicklung oder Durchführung).

Unabhängig von der Ausrichtung gibt es grundsätzliche Herausforderungen, die im Rahmen der Umsetzung von Bildungscontrolling bewältigt werden müssen. Dazu gehören

- das Begründen von angelegten Zielgrößen (vor allem im Hinblick auf die tatsächlichen Steuerungsbedarfe),
- das Herstellen von Wirkungszusammenhängen im Hinblick auf die Effekte von Qualifizierung und
- die praktische Umsetzung der Erfassung von Auswirkungen bei den mittel- und längerfristigen Treibern von (finanziellem) Erfolg (beispielsweise Mitarbeitermotivation, Innovationsbereitschaft oder Kundenzufriedenheit) (vgl. Euler & Seufert, 2005, S. 191f.).

#### **1.4. Zentrale Merkmale von Learning Value Management**

Learning Value Management greift zentrale Anliegen der Arbeitsfelder Evaluation, Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling auf, integriert aber auch neuere Entwicklungen und Erweiterungen. Dabei werden Impulse aus Diskussionen und Ansätzen integriert, die an anderer Stelle entwickelt wurden (vgl. Daly, 2004; IBM Learning Solutions, 2005; Kellner, 2006; Brinkerhoff, 2006; Anderson, 2007; Mooney & Brinkerhoff, 2008).

Learning Value Management zeichnet sich durch folgende Elemente aus:

### 1. Systematische Einbindung relevanter Anspruchsgruppen

Die Orientierung an und die Einbindung von Anspruchsgruppen stehen am Anfang und am Ende (vgl. Anderson, 2007). Einbindung bezieht sich zum einen auf die **Klärung der Erwartungen** relevanter Anspruchsgruppen an Qualifizierung und den damit erzeugten Wertbeitrag. Diese Erwartungen und Ziele müssen ermittelt und überprüfbar formuliert werden. Einbindung bezieht sich aber auch auf die **Übernahme von Verantwortung**. Vertreter von Leitungsebenen, Vorgesetzte von Teilnehmenden, Teilnehmende selbst und schliesslich auch die Trainer oder Lehrpersonen müssen die übergeordneten Ziele von Interventionen im Blick haben und auf deren Umsetzung verpflichtet werden (vgl. Mooney & Brinkerhoff, 2008).

### 2. Erweiterte Sicht auf Kompetenzentwicklung

Learning Value Management berücksichtigt nicht nur formal organisierte Bildungsmaßnahmen, sondern auch **informelle, selbstorganisierte Lernaktivitäten** (vgl. Anderson, 2007; Cross, 2007). Darüber hinaus wird auch die Dimension organisationalen Lernens in den Blick genommen: wie steht es um die Möglichkeit, zu lernen? Wie sind die organisationalen Rahmenbedingungen für Kompetenzentwicklung - formal organisiert oder informell - gestaltet (vgl. Seufert, 2010)?

### 3. Erweiterte Evaluation

Eine aussagekräftige Evaluation betrachtet nicht nur die Ergebnisse von Kompetenzentwicklung, sondern auch die **Rahmenbedingungen, unter denen Kompetenzentwicklung stattfindet**. Darüber hinaus zielt eine aussagekräftige Evaluation nicht nur darauf ab, den Grad der Zielerreichung zu bestimmen. Im Sinne von Brinkerhoffs Success Case Method (Brinkerhoff, 2003, 2006) geht es auch darum, **nicht realisierte Nutzenpotenziale** - bezogen auf formal organisiertes Training ebenso wie auf selbstorganisiertes Lernen - zu identifizieren und erfolgsförderliche Rahmenbedingungen zu identifizieren. Schliesslich markieren Aktivitäten der Evaluation nicht einen Endpunkt. Vielmehr sind sie Bestandteil eines Prozesses, der auch die Interpretation und Kommunikation von Ergebnissen und das Ableiten von Massnahmen umfasst und der dann wieder in einen nächsten Arbeitszyklus zur kontinuierlichen Verbesserung mündet (vgl. Abbildung 5).

### 4. Anspruchsgruppen-orientierte Kommunikation

Evaluationsergebnisse sprechen selten für sich selbst. In der Regel müssen sie in einen Kontext gestellt, interpretiert und verständlich gemacht werden. Da verschiedene Anspruchsgruppen mit unterschiedlichen Perspektiven erreicht werden müssen, gilt es auch die Kommunikation an die jeweilige Anspruchsgruppe anzupassen. Was wie detailliert und in welcher Weise dargestellt wird, muss sich an den Handlungs- und Steuerungserfordernissen der jeweiligen Anspruchsgruppen orientieren. Ob dabei **gedruckte Berichte, Management-Cockpits mit Kennzahlensammlungen oder aber Erfolgsgeschichten** im Vordergrund stehen sollen, ist im Einzelfall zu entscheiden.

#### 5. Systematische Einbindung von Anspruchsgruppen bei der Ableitung von Massnahmen

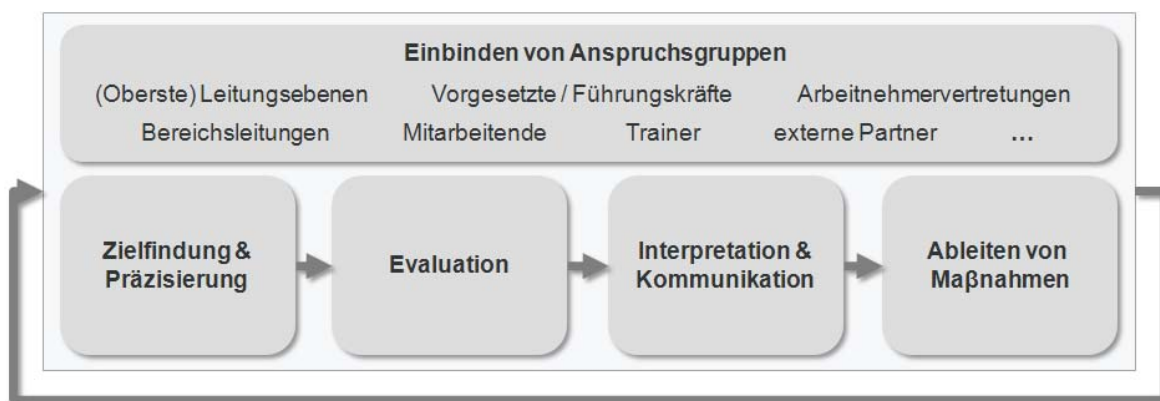
Wenn Learning Value Management ernst genommen werden soll, müssen aus den erzielten Ergebnissen sinnvolle und realisierbare Massnahmen abgeleitet werden. Andernfalls verkommt es zu einer Beschäftigungstherapie. Die Orientierung an und die Einbindung von Anspruchsgruppen ist auch am Ende des Prozesses wichtig. Die **Partner bzw. Anspruchsgruppen** - Leitungsebenen, Auftraggeber der jeweiligen Trainings, Vorgesetzte der Teilnehmenden, Trainer, Teilnehmende, etc. - müssen **an der Formulierung der Massnahmen und an der Planung der Umsetzung beteiligt** werden. Diese Beteiligung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die vereinbarten Massnahmen dann auch tatsächlich umgesetzt werden.

## 2. Ein Rahmenmodell zur Umsetzung von Learning Value Management

Aus den oben dargestellten Elementen lässt sich ein aus vier<sup>3</sup> Phasen bestehendes Rahmenmodell zur Umsetzung von Learning Value Management ableiten. Diese Phasen fokussieren

1. die Zielfindung (unter systematischer Berücksichtigung der Erwartungen und Anliegen relevanter Anspruchsgruppen),
2. die Durchführung anspruchsvoller Evaluationen unter Berücksichtigung eines erweiterten Verständnisses von Lernen / Kompetenzentwicklung,
3. die Interpretation und anspruchgruppen-orientierte Kommunikation von Ergebnissen und schliesslich
4. das Ableiten von Massnahmen - wiederum unter Beteiligung relevanter Anspruchsgruppen (vgl. Abbildung 5).

Die systematische Einbindung von Anspruchsgruppen ist diesen vier Phasen übergeordnet, da sie in allen Phasen erforderlich ist.



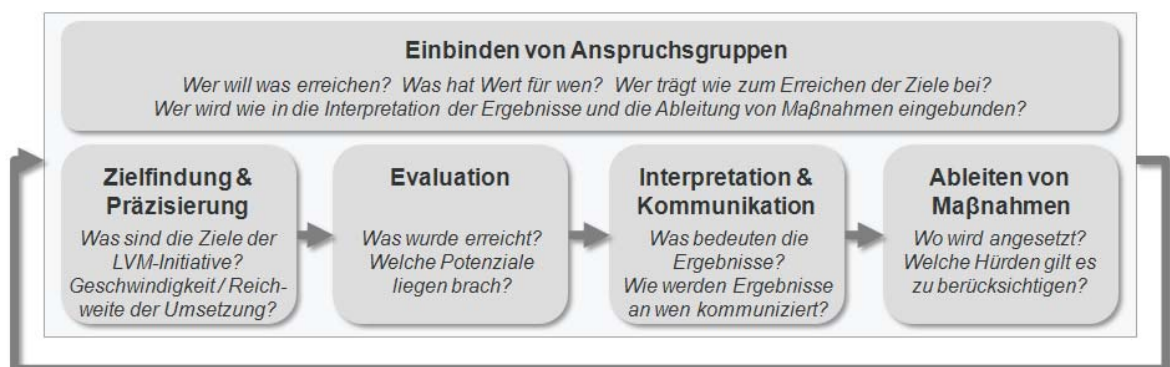
**Abbildung 5: Grundelemente des Rahmenmodells für Learning Value Management**

Bei den jeweiligen Elementen bzw. Phasen des Modells sind die folgenden Leitfragen zu berücksichtigen (vgl. Abbildung 6):

1. Einbindung von Anspruchsgruppen
  - a. Wer erwartet was von der Bildungsorganisation?
  - b. Was sind - für welche Anspruchsgruppen - wertvolle Ergebnisse von Bildungsarbeit?
  - c. Wer trägt wie zum Erreichen dieser Ziele bei?

<sup>3</sup> Das Zuschneiden der Phasen dieses Rahmenmodells folgt auch dem Ziel der Betonung und Fokussierung. Insbesondere sollen Aspekte der zielgruppenorientierten Kommunikation und des Ableitens von nachsteuernden Massnahmen herausgestellt werden, da Bildungsorganisationen diesbezüglich häufig Nachholbedarf aufweisen. Die ergebnisorientierte Gestaltung von Massnahmen zur Kompetenzentwicklung und ein systematisches Transfermanagement werden in diesem Modell nicht als Kernbereiche von Learning Value Management gesehen.

- d. Wer wird wie bei der Interpretation der Ergebnisse und bei der Ableitung von Massnahmen eingebunden?
  - e. Wer trägt wie zur Umsetzung der beschlossenen Massnahmen bei?
2. Zielfindung & Präzisierung
    - a. Was sind die Ziele der Initiative zu Learning Value Management?
    - b. Mit welcher Reichweite soll Learning Value Management umgesetzt werden?
    - c. Von welchem Ansatzpunkt aus soll Learning Value Management mit welcher Geschwindigkeit umgesetzt werden?
  3. Anspruchsvolle Evaluation unter Berücksichtigung eines erweiterten Verständnisses von Lernen / Kompetenzentwicklung
    - a. Unter welchen Rahmenbedingungen (Lernkultur, Lernformen, Anreizsysteme, etc.) findet Kompetenzentwicklung statt?
    - b. Was wird erreicht?
    - c. Welche Potenziale liegen brach / werden nicht ausgeschöpft?
  4. Interpretation und anspruchgruppen-orientierte Kommunikation von Ergebnissen
    - a. Was bedeuten die Evaluationsergebnisse?
    - b. Wie können die Ergebnisse wirkungsvoll und adressatengerecht aufbereitet und kommuniziert werden?
  5. Ableiten von Massnahmen unter Beteiligung relevanter Anspruchsgruppen
    - a. Wo soll angesetzt werden? Welche Massnahmen haben Vorrang?
    - b. Wer trägt was zur Umsetzung bei?



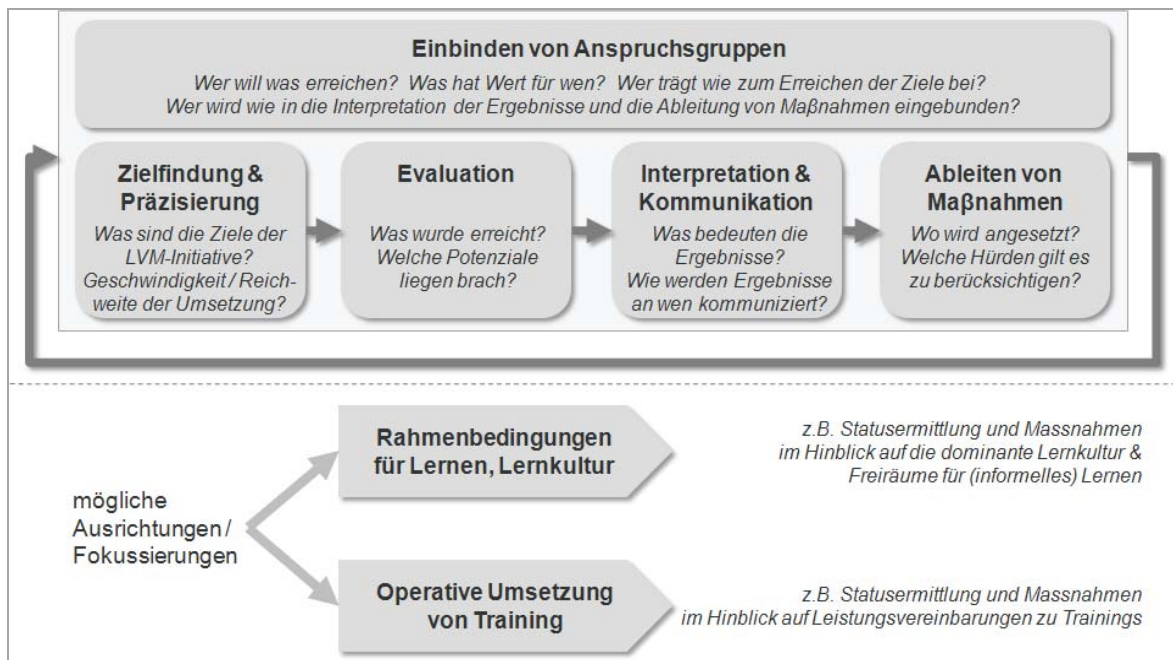
**Abbildung 6: Arbeitsphasen und Leitfragen**

Aus diesen Leitfragen geht hervor, dass die Einbindung von und Ausrichtung auf Anspruchsgruppen im gesamten Prozess wichtig ist. Am Anfang stehen die Fragen nach den Zielsetzungen und Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen aber auch nach dem Beitrag dieser Anspruchsgruppen zum Erreichen der Ziele. Die Aufbereitung und Kommunikation der Evaluationsergebnisse muss im Hinblick auf die vorrangig adressierten Anspruchsgruppen erfolgen. Und schliesslich müssen Vertreter der wichtigen Anspruchsgruppen in die Ableitung und Umsetzung von Massnahmen eingebunden werden. Es gilt also - ganz im Sinne von Mooney und Brinkerhoff (2008) - die durch Kompetenzentwicklung angestrebten Veränderungsziele bei allen Beteiligten und in der Gesamtorganisation zu verankern.

Learning Value Management kann mit unterschiedlichen Zielrichtungen beziehungsweise Ausrichtungen verfolgt werden (vgl. auch Abbildung 7):

- mit einer Fokussierung auf die operative Umsetzung von Training und Qualifizierung; in diesem Fall kann beispielsweise der Fokus auf der Ermittlung des Status und der Ableitung von Massnahmen im Hinblick auf Leistungsvereinbarungen zu Qualifizierungen liegen;
- mit einer stärker strategisch ausgerichteten Fokussierung auf die Überprüfung und Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernen innerhalb einer Organisation; in diesem Fall kann beispielsweise der Fokus auf der Ermittlung des Status und der Ableitung von Massnahmen im Hinblick auf zentrale Elemente der organisationseigenen Lernkultur liegen.

Beide Ausrichtungen sind legitim. Allerdings passt sich die zweite Ausrichtung eher in Bemühungen um eine stärker strategisch ausgerichtete Personalentwicklungsarbeit im Sinne von McCracken und Wallace (McCracken & Wallace, 2000) ein.<sup>4</sup>



**Abbildung 7: Rahmenmodell für Learning Value Management**

<sup>4</sup> McCracken und Wallace unterscheiden ein traditionelles Verständnis von Training und Entwicklungsarbeit (lokal ansetzende Interventionen in Reaktion auf konkrete Problemlagen bei der Qualifizierung - letztlich Personalentwicklung im Sinne eines Reparaturbetriebs) von einer stärker strategisch ausgerichteten Personalentwicklung im Sinne proaktiver und systemweiter Interventionen mit enger Anbindung an strategische Ziele und angestrebten kulturellen Wandel (McCracken & Wallace, 2000, S. 281f.).



Im Rahmen der genannten vier Arbeitsphasen sind eine ganze Reihe von Aufgaben zu bearbeiten:

1. Einbindung von Anspruchsgruppen
  - i. Relevante Anspruchsgruppen identifizieren und priorisieren;
  - ii. Ziele und Nutzenerwartungen relevanter Anspruchsgruppen ermitteln;
  - iii. Wirkungszusammenhänge zwischen geplanten / laufenden Entwicklungsmassnahmen und den Zielen der Anspruchsgruppen klären und visualisieren;
  - iv. Klärung von Entscheidungen, die auf Seiten relevanter Anspruchspersonen zu treffen sind, und entscheidungsrelevanter Informationen;
  - v. Überprüfbare Früh- und Spätindikatoren für Ziele, Nutzenerwartungen und Entscheidungen (z. B. zur Ressourcenallokation im Hinblick auf Entwicklungsmassnahmen) definieren;
  - vi. Anspruchsgruppen und Beteiligte auf die Umsetzung der angestrebten Ziele einschwören.
  
2. Zielfindung & Planung der Umsetzung
  - i. Ziele einer LVM-Initiative bestimmen  
Ziele können sein
    - a. Bewertung der operativen Umsetzung von Training und formalisierter Kompetenzentwicklung und Ableitung von Schritten zu deren Verbesserung (z.B. Verankerung von Schritten zu Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit Teilnehmenden und deren Vorgesetzten);
    - b. Bewertung der bestehenden informellen Entwicklungsaktivitäten sowie Ableitung von Schritten zu einer besseren Unterstützung dieser Aktivitäten (z.B. Einräumen eines Zeitbudgets für Mitarbeitende für selbstbestimmtes Recherchieren, Erproben und Austausch mit Kolleginnen und Kollegen);
    - c. Bewertung der organisatorischen Rahmenbedingungen für formelles und informelles Lernen in einem Unternehmen / einer Organisation sowie der vorherrschenden Lernkultur sowie Ableitung von Massnahmen zu deren Weiterentwicklung (z.B. Impulse zu einer Strategie-konformen Weiterentwicklung der dominanten Lernkultur).
  - ii. Bestimmung der Reichweite und des Vorgehens zur Umsetzung einer LVM-Initiative  
Beispielsweise
    - a. Fokussierung auf den Bereich der Führungskräfteentwicklung oder auf strategisch besonders relevante Jobfamilien;
    - b. Pilotierung in einem Geschäfts- / Konzernbereich mit anschliessender Ausweitung auf weitere Bereiche.
  
3. Anspruchsvolle Evaluation unter Berücksichtigung eines erweiterten Verständnisses von Lernen / Kompetenzentwicklung
  - i. Je nach Zielsetzung Berücksichtigung folgender Aspekte bei Evaluationen:
    - a. Rahmenbedingungen für Kompetenzentwicklung (Lernkultur, Lernformen, Anreizsysteme, etc.);
    - b. Portfolio der Formen von und Angebote zur Kompetenzentwicklung (informelles und formelles Lernen);
    - c. Ausrichtung von Angeboten / Massnahmen an Gesamt- / Teilstrategien;

- d. Transfererfolg / Umsetzung neuer Kenntnisse / Kompetenzen am Arbeitsplatz;
  - e. realisierter Nutzen und nicht gehobenes Nutzenpotenzial von Massnahmen;
  - ii. Festlegen von Evaluationsverfahren, eingesetzten Instrumenten, verwendeten Datenquellen;
  - iii. Bestimmen des aktuellen Status bei Indikatoren zu Zielen & Nutzenerwartungen;
  - iv. Aufbereiten und Auswerten von Daten.
4. Interpretation und Anspruchsgruppen-orientierte Kommunikation von Ergebnissen
- i. Evaluationsergebnisse in Kontext stellen und interpretieren:
  - ii. Evaluationsergebnisse in Anspruchsgruppen-gerechter Weise (Ausrichtung und Inhalte, Detaillierungsgrad, Darstellungsform) aufbereiten und kommunizieren (z.B. in Form von Berichten, Kennzahlen-Cockpits oder Erfolgsgeschichten).
5. Ableiten von Massnahmen
- i. Identifizieren von geeigneten Ansatzpunkten für Folgemassnahmen und von geeigneten Vorgehensweisen;
  - ii. Vergabe von Aufträgen zur Umsetzung der beschlossenen Massnahmen;
  - iii. Berücksichtigung möglicher Quellen von Widerstand gegen Anpassungen und Veränderungen.

### 3. Bestandsaufnahme zur Umsetzung von Learning Value Management

Der oben skizzierte Ansatz von Learning Value Management wurde im Rahmen eines auf ein Jahr angelegten Entwicklungsprojekts des swiss centre for innovations in learning (scil) gemeinsam mit Partnern ausgearbeitet. Partner waren Bildungsorganisationen der folgenden Unternehmen / Organisationen / Institutionen: Adidas, Bayer, BMW, Bundesministerium für Finanzen (Österreich), e.on, Fresenius, RWE, SAP, Personalamt Freie & Hansestadt Hamburg.

Um den Stand und die prioritären Entwicklungsfelder für Learning Value Management zu identifizieren, wurde in der Runde der Partner eine Standortbestimmung durchgeführt. Der dazu entwickelte Fragenkatalog mit mehr als 150 Items resultierte aus Literaturanalysen und wurde gemeinsam mit den Partnern iterativ überprüft und verfeinert. Die Selbsteinschätzungen der einzelnen Partner zum Stand der Entwicklung von Learning Value Management wurden von den am Entwicklungsprojekt beteiligten Personen vorgenommen. Diese nehmen zumeist leitende Funktionen innerhalb ihrer Bildungsorganisationen ein.

Für die Bestandsaufnahme wurden vier Teilbereiche von Learning Value Management in den Blick genommen:

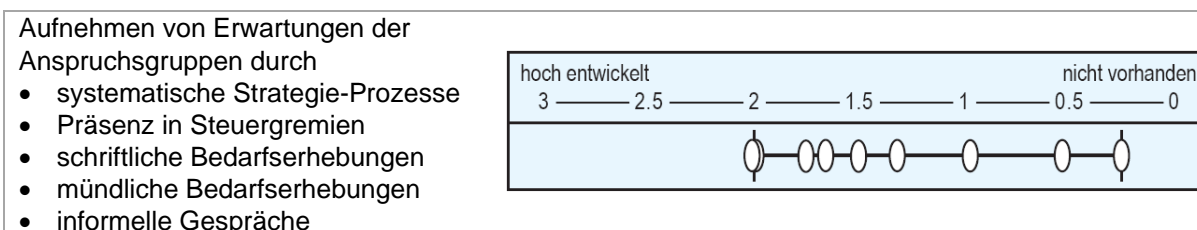
- 1) Anspruchsgruppen einbinden
- 2a) Status ermitteln: Rahmenbedingungen für Lernen und Kompetenzentwicklung
- 2b) Status ermitteln: Ergebnisse und Nutzen von Lernen und Kompetenzentwicklung
- 3) Kommunikation von Leistungen und Ergebnissen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen vier Teilbereichen vorgestellt und erläutert.

#### 3.1. Arbeitsbereich 1: Anspruchsgruppen einbinden

Wie bereits dargelegt, müssen die Anforderungen und Erwartungen an Kompetenzentwicklung von Seiten verschiedener Anspruchsgruppen (z.B. Leitungsebenen, Vorgesetzte, die Lernenden selbst, externe Kooperations- und Geschäftspartner) systematisch aufgenommen werden. Was wird von der Bildungsorganisation erwartet? Wie manifestiert sich Erfolg in den Augen der jeweiligen Anspruchsgruppe?

Eine Klärung dieser Fragen kann über Verfahren wie systematische Strategie-Prozesse (z. B. auf der Grundlage der Balanced Scorecard), über Präsenz in regelmässig tagenden Steuergremien oder auch über Bedarfserhebungen (schriftlich oder mündlich) erfolgen.



**Abbildung 8: Aufnahmen von Anforderungen und Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen**

Der diesbezügliche Entwicklungsstand unter den beteiligten Partnern ist recht unterschiedlich (vgl. Abbildung 8). In einigen Fällen ist ein systematisches Vorgehen in wichtigen Teilen umgesetzt, in anderen Fällen gibt es kein systematisches Vorgehen. Insgesamt gesehen zeigen sich deutliche Verbesserungspotenziale.

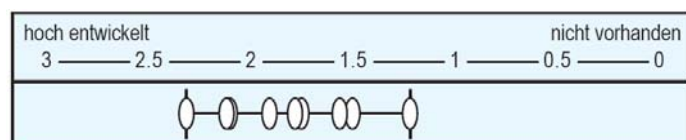
Im Hinblick auf eine systematische Aufnahme der Erwartungen der verschiedenen Anspruchsgruppen an das Bildungsmanagement kommt erschwerend hinzu, dass (1) diese Erwartungen häufig diffus und nicht gut messbar sind und (2) Vertreter wichtiger Anspruchsgruppen zum Teil wenig Zeit für die Klärung von Erwartungen aufbringen können oder wollen.<sup>5</sup> Dies ist insofern problematisch, als eine Spezifikation dessen, wie sich "Erfolg" von Kompetenzentwicklung überprüfbar manifestiert, eine unverzichtbare Voraussetzung für spätere Aussagen zum Erfolg von Kompetenzentwicklung ist.

### 3.2. Arbeitsbereich 2a: Status ermitteln - Rahmenbedingungen

Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung - seien sie nun formal durch die Bildungsorganisation organisiert oder informell von den Beteiligten selbst getragen - sind ohne geeignete Rahmenbedingungen nicht umsetzbar, nicht zielgerichtet oder nicht wirksam. So müssen zum Beispiel die Anreizstrukturen stimmen und die Teilnehmenden müssen für sie passende Angebote wahrnehmen (können). Und auch der Transfer neuer Kompetenzen in das Arbeitsfeld muss systematisch unterstützt werden.

Anreizstrukturen für Kompetenzentwicklung sind beispielsweise Leitbilder zu lebenslangem Lernen (LLL) und das Vorleben solcher Leitbilder durch Führungskräfte, die Behandlung von Lernzeit als Arbeitszeit, die Übernahme von Kosten für Weiterbildungen, unterstützende Angebote zur individuellen Karriereplanung oder auch das Betrauen von Mitarbeitenden mit anspruchsvolleren oder attraktiveren Aufgaben in der Folge von Weiterbildungen. Im Hinblick auf diese Rahmenbedingungen zeigt sich bei den beteiligten Partnern ein eher homogenes Bild. Die Rahmenbedingungen sind mittelmässig bis recht gut entwickelt (Abbildung 9).

- Erwartungen bezüglich lebenslangem Lernen (LLL)
- Vorleben von LLL durch Führungskräfte
- Behandlung von Lernzeit als Arbeitszeit
- Übernahme von Kosten für Weiterbildung
- Angebote zur Karriereplanung
- Anspruchsvollere Aufgaben

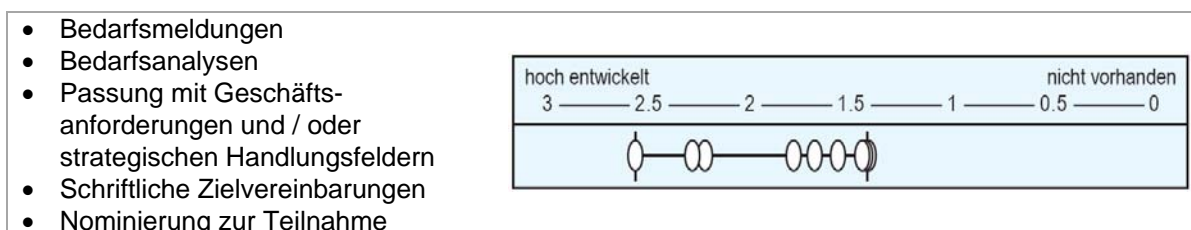


**Abbildung 9: Anreizstrukturen für Kompetenzentwicklung**

<sup>5</sup> Dies ist ein Aspekt, der auf die von Mooney und Brinkerhoff konstatierte Grundproblematik verweist (vgl. oben, Abschnitt 1.2.3): wenn die wahrgenommene Geschäftsrelevanz von Bildungsarbeit gering ist, sind wichtige Anspruchsgruppen zum Teil gar nicht erst bereit, ausreichend Zeit für klärende Gespräche zu investieren (vgl. Mooney & Brinkerhoff, 2008, S. 7).

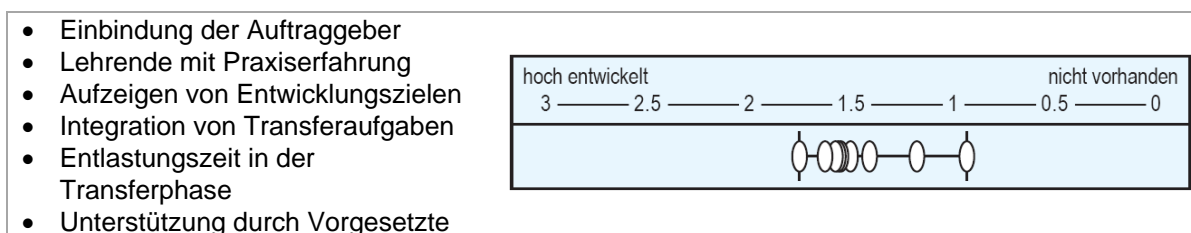
Weiter oben wurde dargelegt, dass Kompetenzentwicklung nur dann einen Wertbeitrag für eine Geschäftseinheit oder die Gesamtorganisation erzeugen kann, wenn sie auf wichtige (strategische) Ziele ausgerichtet ist. Daher ist anzustreben, dass (1) vor der Entwicklung von Qualifizierungsangeboten Bedarfsanalysen durchgeführt werden, (2) die Passung der angestrebten Kompetenzentwicklungsziele mit Geschäftsanforderungen und strategischen Handlungsfeldern geprüft wird, (3) Vereinbarungen (idealerweise schriftlich) mit dem Auftraggeber zu Zielen und erwartetem Nutzen getroffen werden und (4) vor den Anmeldungen von Teilnehmenden auch von diesen Zielvereinbarungen mit ihren Vorgesetzten geschlossen wurden.

Im Hinblick auf die Umsetzung dieser Aspekte zeigt sich eine Tendenz zur Polarisierung (vgl. Abbildung 10): bei einem Teil der Partner sind diese Aspekte recht gut entwickelt, bei den meisten Partnern dagegen nur mittelmässig.



**Abbildung 10: Voraussetzungen für Planung, Umsetzung und Anmeldung**

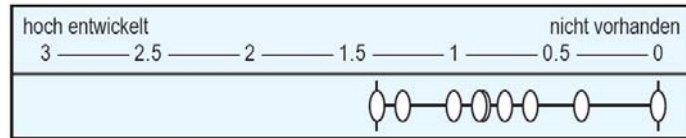
Sehr homogen aber eher ernüchternd ist das Ergebnis im Hinblick auf die transferorientierte Gestaltung von Massnahmen zur Kompetenzentwicklung, beispielsweise über integrierte Transferaufgaben, Entlastungszeit im Nachgang für aktives Erproben / Umsetzen am Arbeitsplatz, Transferbegleitung innerhalb der Lerner-Gruppe oder auch Transferunterstützung durch Vorgesetzte und Führungskräfte (vgl. Abbildung 11). Und im Hinblick auf einen weiteren sehr wichtigen Aspekt des Transfermanagements, nämlich die Einbindung von Vorgesetzten bzw. Führungskräften und Unterstützung in der Transferphase, ist die Umsetzung bei den beteiligten Partnern bislang am wenigsten weit gediehen.



**Abbildung 11: Transferorientierte Gestaltung von Massnahmen zur Kompetenzentwicklung**

Der wohl grösste Entwicklungsbedarf zeigt sich im Hinblick auf die Einbindung von Vorgesetzten und Führungskräften in die Kompetenzentwicklung. Insbesondere Aspekte wie Begründungen für die Nominierung von Teilnehmenden an Kursen und Lehrgängen, das Treffen von Zielvereinbarungen mit Teilnehmenden und auch das Treffen von Transfervereinbarungen werden bislang kaum oder gar nicht umgesetzt. Auch Hilfestellungen für Führungskräfte, die sie besser in die Lage versetzen, Teilnehmende in der Transferphase zu unterstützen (z. B. Checklisten oder Coaching-Angebote) sind bislang kaum realisiert (vgl. Abbildung 12).

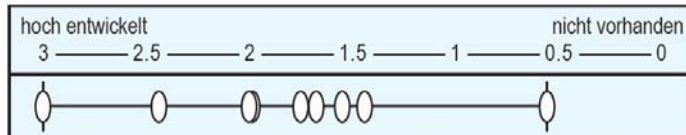
- Versand von Informations-Mails
- Verpflichtung auf Begründung der Teilnehmenden -Nominierung
- Verpflichtung auf Zielvereinbarung mit den Teilnehmenden
- Checkliste zur Unterstützung in der Transferphase
- Coaching zur Unterstützung in der Transferphase



**Abbildung 12: Einbindung von Vorgesetzten in die Kompetenzentwicklung**

Die künftige Bedeutung informellen Lernens (ergänzend zu formal organisierter Kompetenzentwicklung) wird von nahezu allen Partnern als hoch eingeschätzt. Zentrale Herausforderungen für alle Partner bestehen darin, (1) Kenntnis über Formen, Umfang und Ausrichtung bereits etablierter informeller Lernaktivitäten zu erhalten und (2) geeignete organisationale Rahmenbedingungen (Lernkultur und Lerninfrastruktur) für informelles Lernen und dessen Unterstützung durch Vorgesetzte und Führungskräfte zu schaffen. Die Rahmenbedingungen für informelles Lernen (z. B. Vorgesetzte, die für dieses Thema sensibilisiert sind, Freiräume und Flexibilität in der Organisation des Arbeitstages, Möglichkeiten für wechselseitiges Begegnen und Sich-Vernetzen oder auch technische Infrastrukturen für telemedialen Austausch und Zusammenarbeit) sind bei den Partnern sehr unterschiedlich entwickelt (vgl. Abbildung 13).

- Freiräume & Flexibilität im Arbeitsprozess
- Arbeitsplätze / Arbeitsumgebungen ermöglichen Begegnung / Austausch
- Vorgesetzte gestalten Debriefing - & Übergabesituationen mit Blick auf Wissenstransfer
- Technische Infrastrukturen für Austausch & Zusammenarbeit



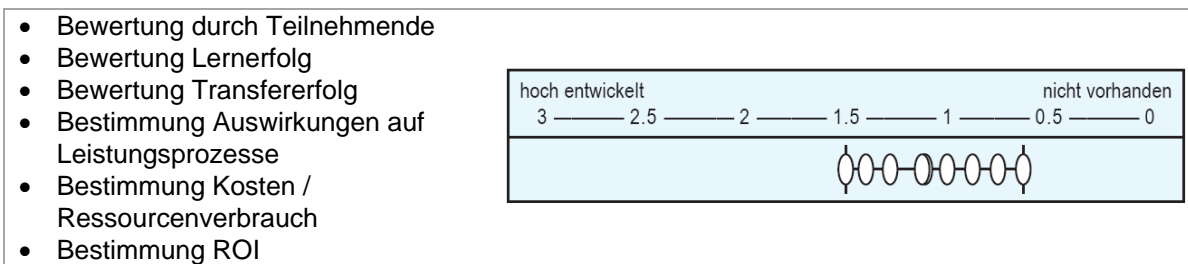
**Abbildung 13: Rahmenbedingungen für informelles Lernen**

### 3.3. Arbeitsbereich 2b: Status ermitteln - Ergebnisse & Nutzen

Das Bestimmen der Ergebnisse und des Nutzens von Kompetenzentwicklung erfolgt häufig in Anlehnung an das von Kirkpatrick vorgeschlagene Konzept von vier unterschiedlichen Evaluationsebenen (Kirkpatrick, 1996, orig. 1959). Üblich ist eine Evaluation von Massnahmen auf der Ebene der Teilnehmenden-Bewertungen. Lernerfolg, Transfererfolg und Auswirkungen auf Leistungsprozesse werden dagegen kaum oder gar nicht evaluiert. Insgesamt zeigt sich damit bei diesem Aspekt viel Übereinstimmung zwischen den Partnern und ein grosses Potenzial für Weiterentwicklungen (vgl. Abbildung 14).

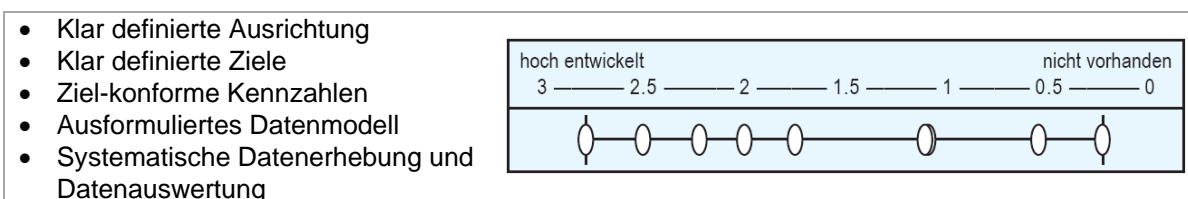
Eine Evaluation informeller Kompetenzentwicklung wird bislang bei keinem der Partner umgesetzt. Vor dem Hintergrund der wahrgenommenen hohen Bedeutung informellen Lernens in der Zukunft (vgl. oben) gilt es für die Partner zu klären, ob sie dies künftig umsetzen wollen oder ob sie sich

eher auf die Evaluation organisationaler Rahmenbedingungen für informelles Lernen beschränken wollen.



**Abbildung 14: Evaluation formal organisierter Massnahmen zur Kompetenzentwicklung**

Im Hinblick auf eine systematische Umsetzung von Bildungscontrolling (z. B. klare Zielformulierungen, Ziel-konforme Kennzahlenarchitekturen, systematische Datenerhebung) zeigen sich sehr grosse Unterschiede zwischen den Partnern (vgl. Abbildung 15). Während bei manchen Partnern eine klare Ausrichtung (z. B. auf eine Verbesserung der Steuerung der Bildungsarbeit), klare Zielsetzungen (z.B. Transparenz zu Kosten / Auslastung, etc.), zielkonforme Kennzahlenarchitekturen, ausformulierte Datenmodelle und klar beschriebene Verfahren der Datenauswertung vorliegen, ist dies bei anderen Unternehmen nicht der Fall.

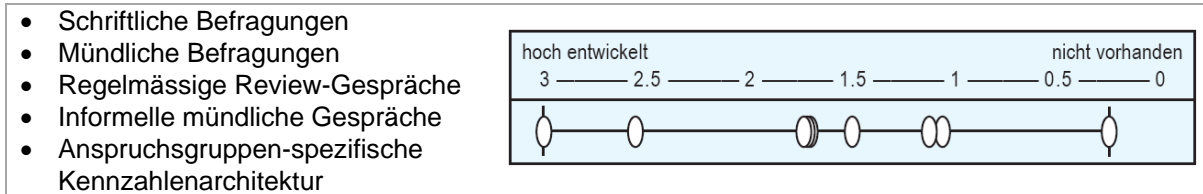


**Abbildung 15: Umsetzung von Bildungscontrolling**

### 3.4. Arbeitsbereich 3: Kommunikation von Leistungen und Ergebnissen

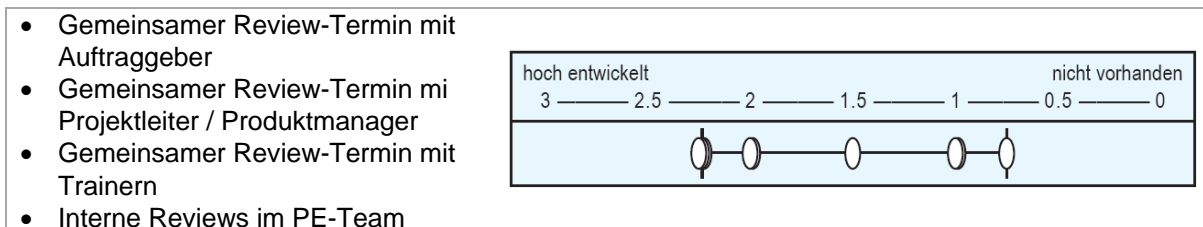
Mit der Kommunikation von Leistungen und Ergebnissen an die verschiedenen Anspruchsgruppen schliesst sich eine Kreisbewegung, die mit der Aufnahme von Anforderungen und Erwartungen (Arbeitsbereich 1) begonnen wurde. Wie wird überprüft, in welchem Umfang die Erwartungen der Anspruchsgruppen erfüllt werden? Wie werden Leistungen und Ergebnisse an die Anspruchsgruppen kommuniziert? Und wie systematisch ist das Vorgehen hinsichtlich der Ableitung von Konsequenzen und weiteren Massnahmen?

Im Hinblick auf die Überprüfung des Ausmasses, in dem die Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen erfüllt werden (z. B. durch schriftliche Befragungen, Review-Gespräche oder Management-Cockpits mit relevanten Kennzahlen), zeigt sich die grösste Streuung von allen untersuchten Aspekten (vgl. Abbildung 16). Zudem zeigt sich hier, wie auch schon beim Aufnehmen der Erwartungen der Anspruchsgruppen (vgl. Abbildung 8, oben), dass es für die Bildungsorganisationen mehrheitlich ungewohnt ist, die verschiedenen Anspruchsgruppen systematisch im Blick zu halten.



**Abbildung 16: Überprüfen, inwiefern Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen erfüllt werden**

Das Ableiten von Konsequenzen und Massnahmen aus Evaluationsergebnissen stellt den letzten Schritt im Rahmen von Learning Value Management dar. Eine systematische Umsetzung erfordert beispielsweise Review-Termine mit Auftraggebern, mit Bildungsprojektmanagern, mit Trainern und mit anderen Anspruchsgruppen. Bei diesen Gesprächsterminen können dann gemeinsam Massnahmen vereinbart und die Aufgabenteilung bei der Umsetzung besprochen werden. Auch im Hinblick auf diesen Aspekt zeigt sich eine grosse Bandbreite der Umsetzung zwischen den Partnern und viel Potenzial zur Weiterentwicklung der gegenwärtigen Praxis (vgl. Abbildung 17).



**Abbildung 17: Systematisches Vorgehen bei der Ableitung von Konsequenzen**

### 3.5. Fazit

Die Ergebnisse aus der Standortbestimmung mit den Partnern des scil Innovationskreises zeigen nicht nur eine breite Streuung beim Stand der Umsetzung von Learning Value Management. Sie zeigen auch gemeinsame Tendenzen, aus denen sich prioritäre Arbeitsbereiche für zukünftige Weiterentwicklungen ableiten lassen:

- Die Einbindung der verschiedenen Anspruchsgruppen bei der Ausrichtung der Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung muss deutlich verbessert werden. Dies gilt vor allem für die Ausrichtung von Kompetenzentwicklung an strategischen und operativen Zielen.
- Ein systematisches Transfermanagement sollte etabliert werden. Dies beinhaltet Massnahmen auf mikrodidaktischer Ebene (Gestaltung von Lernumgebungen) ebenso wie Massnahmen auf makrodidaktischer Ebene (Gestaltung von Lern- und Führungskultur).
- Die Evaluation von Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung muss stärker auf die Anliegen und Erwartungen der Anspruchsgruppen ausgerichtet werden. Der Wertbeitrag von Kompetenzentwicklung kann erst dann plausibel aufgezeigt werden, wenn auch Transfererfolge und Auswirkungen auf Leistungsprozesse ermittelt werden. Der Einwand, dass dies mit zu hohem Aufwand verbunden ist, greift zu kurz. Evaluationsmethoden wie etwa die Success Case Method (vgl. Brinkerhoff, 2003, 2006) sind sehr gut anpassbar und können - je nach Anforderungen an die Verlässlichkeit der Ergebnisse - für fundierte Reportagen ebenso wie für wissenschaftliche Studien eingesetzt werden.
- Die Kommunikation von Leistungen der Bildungsorganisation (und der erzielten Ergebnisse) in Richtung der verschiedenen Anspruchsgruppen muss verbessert werden.



## 4. Ausgewählte Verfahren & Instrumente

Ein Schwerpunkt der Arbeiten im Rahmen des Innovationskreises bestand darin, Verfahren und Instrumente zu identifizieren, die die im Kapitel 2 aufgeführten Arbeiten und Schritte sinnvoll unterstützen können. Dazu wurden umfangreiche Recherchen in einschlägigen Zeitschriften, Büchern und Nachschlagewerken durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Recherchen sind in der Zusammenstellung einschlägiger Literatur (vgl. Abschnitt 7.2) und in der Zusammenstellung zu Verfahren und Instrumenten (vgl. Abschnitt 4.6 und Abbildung 25, unten) dokumentiert. Im Folgenden werden für jede Phase ausgewählte Verfahren und Instrumente vorgestellt.

### 4.1. Einbindung von Anspruchsgruppen

#### 4.1.1. Tableau der Anspruchsgruppen

Ein erster wichtiger Arbeitsschritt für das Bildungsmanagement besteht darin, eine Übersicht zu den Anspruchsgruppen, den Kommunikationskanälen und den Anliegen / Erwartungen an Bildungsarbeit zu erstellen. Üblicherweise sind die folgenden Anspruchsgruppen für das Bildungsmanagement relevant:

- Oberste Leitungsebene der Gesamtorganisation
- Bereichsleitungen / Leitungen von Teilgesellschaften
- Mitarbeitervertretungen / Betriebsräte (auf nationaler und / oder europäischer Ebene)
- Benachbarte Bereiche im Ressort Personal (z. B. Recruiting, Talent Management, etc.)
- Vorgesetzte von Teilnehmenden an Qualifizierungsangeboten
- Teilnehmende an Qualifizierungsangeboten
- Interne Miliztrainer (nebenamtliche Trainer), Fachexperten, Coaches, Mentoren
- Externe Trainer und Bildungsdienstleister
- Externe Kooperations- und Vertriebspartner (z. B. Bildungskoordinatoren bei Handelsbetrieben)

Bei Bildungsorganisationen, die im Rahmen von Konzernstrukturen in separate Service-Gesellschaften ausgelagert sind, können weitere Anspruchsgruppen hinzukommen, beispielsweise die Geschäftsleitung der Service-Gesellschaft oder benachbarte Service-Bereiche.

Das Erstellen einer Übersicht zu den verschiedenen Anspruchsgruppen kann beispielsweise anhand des nachfolgenden Muster-Tableaus erfolgen. Die in Tabelle 1 vorgenommenen Einträge sind Beispiele für Anspruchsgruppen, deren Anliegen, die Kommunikationskanäle zu diesen Anspruchsgruppen und zentrale Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit diesen Anspruchsgruppen.

Ein solches Tableau bietet eine Grundlage dafür, (1) die verschiedenen Anspruchsgruppen und ihre Anliegen an die Bildungsorganisation im Auge zu behalten, (2) einen Überblick über die Intensität der Kommunikation zur Bedarfsklärung mit diesen Anspruchsgruppen zu behalten, (3) die aus Perspektive dieser Anspruchsgruppe wichtigsten Leistungen der Bildungsorganisation im Blick zu haben und schliesslich (4) die zentralen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Anspruchsgruppen.

<b>Anspruchsgruppe (AG)</b>	<b>Erwartungen der AG an die Bildungsorganisation</b>	<b>Kommunikation zur Bedarfsklärung mit dieser AG</b>	<b>Wichtige Leistungen / Produkte für diese AG</b>	<b>Herausforderungen im Hinblick auf diese AG</b>
<i>Oberste Leitungsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ausrichtung auf die Unterstützung strategischer Initiativen</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Berichte im Leitungskreis (unregelmässig)</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Strategie-orientiertes Kompetenzmanagement</i></li> <li>• <i>Programme zur Führungskräfte-Entwicklung</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Glaubwürdige Positionierung als Strategie-orientierter Dienstleister</i></li> <li>• ...</li> </ul>
<i>Bereichsleitung X</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flexibilität &amp; Kostenführerschaft</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jährliche schriftliche Bedarfsabfrage</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Zeitnahe &amp; kostengünstige Entwicklung neuer Programme</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bedarfsabfrage nicht sorgfältig bearbeitet / Bedarfsmeldungen ausserhalb Planungszyklus</i></li> <li>• ...</li> </ul>
<i>Vorgesetzte der Teilnehmenden am Qualifizierungsprogramm Y</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Möglichst kurze Abwesenheit vom Arbeitsplatz aufgrund Training</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>unsystematische, informelle Gespräche</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Programm zur Projektleiter-Zertifizierung</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unterstützung der Teilnehmenden in Transfer-Phase</i></li> <li>• ...</li> </ul>
<i>Teilnehmende am Qualifizierungsprogramm Y</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mehr Terminoptionen für Trainingsmodule</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>unsystematische, informelle Gespräche</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Extern anerkannte Zertifizierung</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Festlegen von Transferzielen mit Vorgesetzten</i></li> <li>• ...</li> </ul>
<i>Fachexperten als Miliztrainer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mehr Wertschätzung für Tätigkeit als Trainer</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jährliche Trainer-Tagung</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lehrgang "Training und Lernbegleitung"</i></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Erweiterung des didaktischen Repertoires</i></li> <li>• ...</li> </ul>
...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>

**Tabelle 1: Struktur und Beispielintragungen für ein Tableau zu Anspruchsgruppen**

**4.1.2. Wirkungskarten zu Trainingszielen und Organisationszielen**

Nach Mooney und Brinkerhoff besteht eine wichtige Ursache für den oft zu geringen Wertbeitrag von Training und Qualifizierung darin, dass die Zusammenhänge zwischen Trainingsinterventionen und organisationalen Leistungszielen zu wenig explizit gemacht werden und zentrale Anspruchsgruppen nicht auf klar formulierte Programmziele verpflichtet werden (Mooney & Brinkerhoff, 2008, S. 41). Sie plädieren dafür, Wirkungskarten zu erstellen um

1. Einigkeit zu den mit einem Training angestrebten Trainingsergebnissen ('learning outcomes') zu erzielen,
2. Transparenz zu den Zusammenhängen zwischen Trainingszielen und Organisationszielen herzustellen und
3. die beteiligten Personengruppen (Leitungsebenen, Vorgesetzte der Teilnehmenden, Teilnehmende, Trainer) auf das konsequente Verfolgen der angestrebten Ziele zu verpflichten.

Das Instrument der Wirkungskarte wurde ursprünglich von Robert Brinkerhoff (Brinkerhoff, 2003) entwickelt ('impact model') und später in dem gemeinsam mit Tim Mooney geschriebenen Buch "Courageous training" (Mooney & Brinkerhoff, 2008) als 'impact map' bezeichnet.

Das folgende Beispiel (Abbildung 18) zeigt die Wirkungskarte zu einer Trainingsintervention für das Reinigungspersonal einer Hotelkette. Dabei werden, von links nach rechts fortschreitend, die erwarteten und angestrebten Auswirkungen auf die Arbeit der einzelnen Reinigungskraft, des Servicebereichs und der Gesamtorganisation aufgeschlüsselt.

Trainingsergebnisse / Kompetenzen	Umsetzung am Arbeitsplatz	Zentrale Arbeitsergebnisse	Bereichsziele: Gästebetreuung	Organisationsziele
Reinigungswerkzeuge & -mittel werden angemessen eingesetzt	Reinigung und Vorbereitung der Gästezimmer	Alle Gästezimmer entsprechend Hotelstandards vorbereitet	Gäste sind mit Zimmerservice vollständig zufrieden	Erhöhung der Rückkehrer-Quote um 20% über alle Gäste-Kategorien
Räumlichkeiten und offerierte Dienstleistungen sind bekannt	Erkennen von Reinigungsbedarf			
Der Umgang mit Gästen ist korrekt	Freundlicher Umgang mit Gästen	Serviceanliegen der Gäste werden vollständig und pünktlich erfüllt	Alle Gästebereiche sind vollständig sauber und funktionsfähig	
Vorgehensweisen bei Ausnahmesituationen (Dringlichkeit) sind bekannt	Vollständige und korrekte Antworten auf Fragen von Gästen	Dringliche Service-/Reinigungsarbeiten werden geleistet	Mittelwert der Gästebewertung zum Zimmerservice liegt bei 4.2 oder höher	
Service-Standards des Hotels sind bekannt	Erkennen von & Reagieren auf Notfälle / Ausnahmesituationen			
	Durchführen von Service-/Reinigungsarbeiten in Notfällen			

**Abbildung 18: Beispiel für eine Wirkungskarte (in Anlehnung an Mooney & Brinkerhoff, 2008, S. 43)**

## 4.2. Zielfindung und Zielpräzisierung

Aus der Perspektive oberster Leitungsebenen leistet die Bildungsorganisation dann einen Wertbeitrag, wenn sie erkennbar die Umsetzung von Strategien und strategische Initiativen unterstützt. Aus der Perspektive von Bereichsleitungen leistet dagegen die Bildungsorganisation auch dann einen wichtigen Wertbeitrag, wenn für neu zutage getretene Qualifizierungsbedarfe kostengünstige und bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote zeitnah verfügbar gemacht werden können.

Bei der Umsetzung einer Initiative von Learning Value Management muss daher zunächst einmal geklärt werden, welche Anspruchsgruppen mit welchen Erwartungen im Vordergrund stehen sollen. In der Regel können nicht alle Anspruchsgruppen gleichzeitig bedient werden. Damit ergibt sich zugleich auch die Notwendigkeit, einen Plan für die Stufen der Entwicklung und des Roll-out von Learning Value Management zu entwickeln.

Wenn nun primär die Anliegen oberster Leitungsebenen bei der Planung und Umsetzung von Learning Value Management berücksichtigt werden sollen, dann ist das Aufzeigen einer strategiekonformen Ausrichtung der Bildungsarbeit unverzichtbar. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie diese Ausrichtung erreicht und aufgezeigt werden kann: ein strategieorientiertes Investitionsportfolio für Trainings (vgl. Bersin, 2008, S. 156–157), ein koordinierter Abstimmungsprozess zwischen Unternehmensleitung einerseits und Personalentwicklungsbereichen andererseits (vgl. Christ & Seufert, 2006) oder auch der Ansatz von Kaplan und Norton mit Strategy Map und Balanced Scorecard (Kaplan & Norton, 2004).

### 4.2.1. Strategiekonforme Ausrichtung von Bildungsarbeit mit der Strategy Map

Bei dem Ansatz von Kaplan und Norton stehen zwei Aspekte im Mittelpunkt: zum einen die Analyse von Wirkungszusammenhängen im Hinblick auf die Umsetzung von strategischen Zielen; zum anderen die Identifikation von Beschäftigtengruppen, die für die Umsetzung der Strategie zentral sind ('strategische Jobfamilien'). Investitionen in die Qualifizierung von Beschäftigten entfalten vor allem dann einen Wert für die Organisation, wenn sie an der Strategie ausgerichtet sind:

"Der Wert immaterieller Vermögenswerte [und dazu gehören nach Kaplan und Norton das Humankapital, das Informationskapital und das Organisationskapital] hängt davon ab, wie gut sie an den strategischen Prioritäten des Unternehmens ausgerichtet sind, nicht davon, wie viel es kostet, sie aufzubauen oder wie viel sie isoliert betrachtet Wert sind. Wenn die immateriellen Vermögenswerte eng an der Strategie ausgerichtet sind, werden sie einen grösseren Wert für die Organisation haben." (Kaplan & Norton, 2004, S. 192)

"Ohne die Führung einer Strategy Map versuchen die meisten Personalentwicklungsprogramme, den Bedürfnissen aller Mitarbeiter gerecht zu werden und investieren zu wenig in die Jobs, die wirklich einen Unterschied machen. Durch die Fokussierung von Humankapitalinvestitionen und Entwicklungsprogrammen [auf der Grundlage eines strategischen Jobfamilienmodells] (...) können Organisationen durchschlagende Performanceerfolge schneller und günstiger erreichen als durch weitläufig verstreute Personalausgaben." (Kaplan & Norton, 2004, S. 214)

Diese Ausführungen von Kaplan und Norton dürfen aber nicht als Plädoyer dafür missverstanden werden, Personalentwicklung nur noch für Führungskräfte zu betreiben. Anhand ihrer Fallstudien zeigen sie auf, dass die strategisch wichtigen Jobfamilien je nach Situation und Strategie überall zu finden sein können: bei Montagearbeitern, bei Vertriebsbeauftragten oder beim Abfertigungspersonal am Gate (vgl. Abbildung 19).

Strategy Map		Balanced Scorecard		Aktionsplan	
Prozess: Produktions- und Logistikmanagement Thema: Turnaround im Bodenbereich		Ziele		Messgröße	Vorgabe
<b>Finanzperspektive</b> Gewinne und RONA Umsatzwachstum Weniger Flugzeuge		<ul style="list-style-type: none"> <li>Wirtschaftlichkeit</li> <li>Umsatzwachstum</li> <li>Weniger Flugzeuge</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Marktwert</li> <li>Umsatz/Sitz</li> <li>Leasingkosten/Flugzeug</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>30%</li> <li>20%</li> <li>5%</li> </ul>
<b>Kundenperspektive</b> Mehr Kunden anziehen und finden Pünktlicher Service Die niedrigsten Preise Schneller Ground Turnaround		<ul style="list-style-type: none"> <li>Mehr Kunden anziehen und binden</li> <li>Pünktliche Flüge</li> <li>Die niedrigsten Preise</li> <li>Schneller Turnaround im Bodenbereich</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Anzahl Stammkunden</li> <li>Anzahl Kunden</li> <li>FAA -Rating für pünktliche Ankunft</li> <li>Kundenranking</li> <li>Bodenzeit</li> <li>Pünktlicher Abflug</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>70%</li> <li>jährliche Steigerung um 12%</li> <li>Platz 1</li> <li>Platz 1</li> <li>30 Minuten</li> <li>90%</li> </ul>
<b>Lern- und Entwicklungsperspektive</b> Strategischer Job Flugabfertiger Strategische Systeme Personaleinsatzplanung Ausrichtung des Bodenpersonals		<ul style="list-style-type: none"> <li>Die notwendigen Fähigkeiten entwickeln</li> <li>Das Unterstützungssystem entwickeln</li> <li>Bodenpersonal an der Strategie ausrichten</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Strategische Jobbereitschaft</li> <li>Verfügbarkeit des Informationssystems</li> <li>Strategisches Bewusstsein</li> <li>Prozentanteil am Bodenpersonal, das Aktien der Gesellschaft hält</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Jahr: 1-70%</li> <li>2. Jahr: 3-90%</li> <li>3. Jahr: 5-100%</li> <li>100%</li> <li>100%</li> <li>100%</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Training des Bodenpersonals</li> <li>Einführung eines Systems für die Personaleinsatzplanung</li> <li>Kommunikationsprogramm</li> <li>Aktienbeteiligungsplan für die Mitarbeiter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>\$XXX</li> <li>\$XXX</li> <li>\$XXX</li> <li>\$XXX</li> </ul>
Gesamtbudget				\$XXXX	

**Abbildung 19: Beispiel für Strategy Map mit Balanced Scorecard und Aktionsplan (Quelle: Kaplan & Norton, 2004, S. 47)**

Mit der Klärung, welche Punkte und Wirkzusammenhänge der Strategiekarte einerseits sowie welche Jobfamilien andererseits im Vordergrund stehen sollen, ist dann auch eine erste Zielklärung für eine Learning Value Management-Initiative erreicht. Auf der Grundlage dieses Vorgehens können dann weitere Prozesse und Jobfamilien betrachtet und damit zum einen der inhaltliche Rahmen für die LVM-Initiative ausgefüllt und zum anderen der Roll-out-Plan skizziert werden (vgl. Abbildung 20).

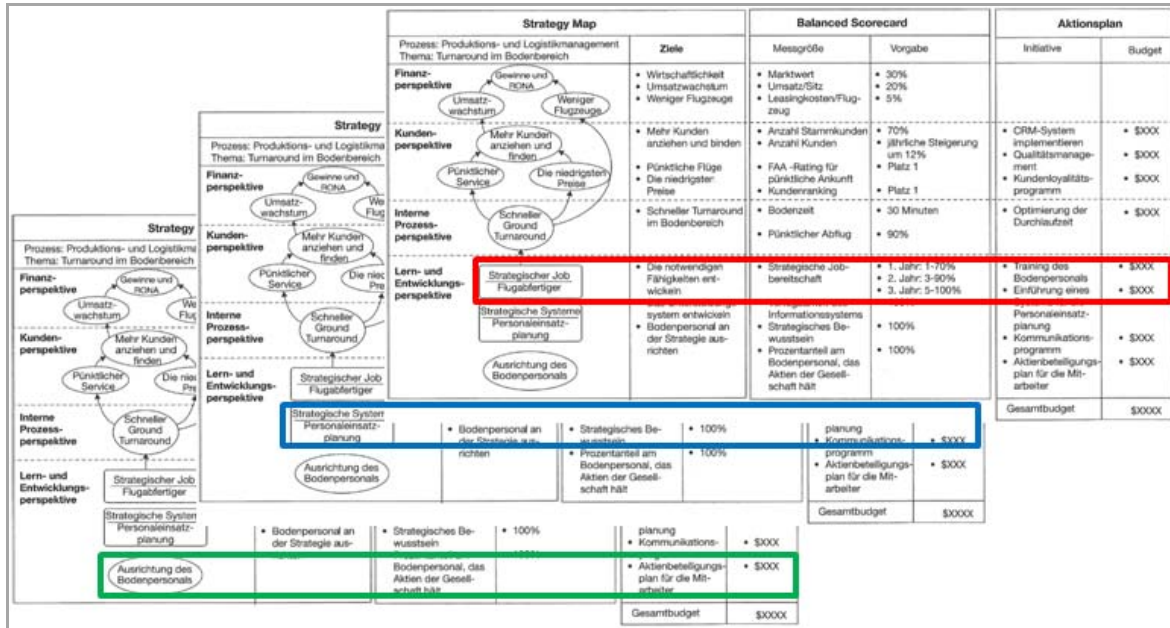


Abbildung 20: Arbeit mit Strategiekarten als Grundlage für Zielausrichtung und Roll-out-Phasen einer Learning Value Management-Initiative

### 4.3. Evaluation

Eine wertorientierte Evaluation von Kompetenzentwicklung ist auf die Ziele und Anliegen der Anspruchsgruppen auszurichten. Dies ist die Voraussetzung dafür, (1) dass Evaluationsergebnisse auf Interesse stossen und wahrgenommen werden und (2) dass es gelingt, die Vertreter wichtiger Anspruchsgruppen in die Entwicklung von Massnahmenplänen einzubinden Ressourcen für die Umsetzung dieser Massnahmen zu erhalten.

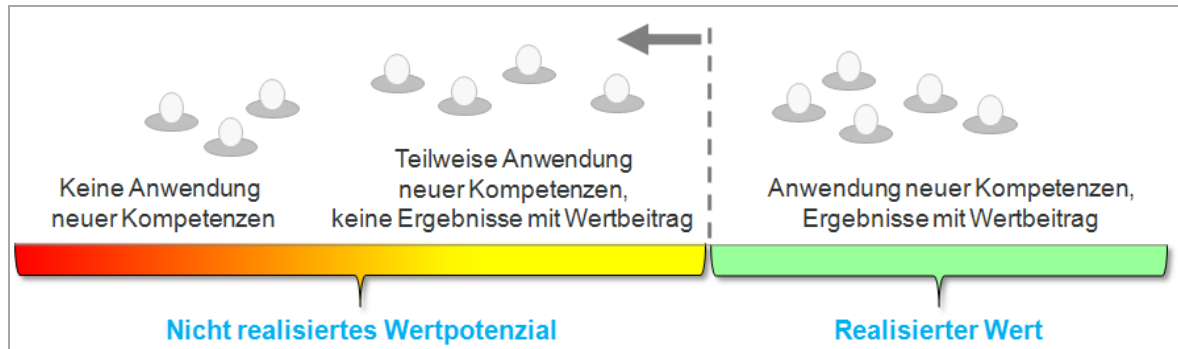
In den folgenden Abschnitten wird ein Verfahren zur Ermittlung nicht realisierter Wertpotenziale von Entwicklungsmassnahmen vorgestellt und ein Ansatz für die Evaluation von informellem Lernen.

#### 4.3.1. Ermittlung realisierter und nicht realisierter Wertpotenziale

In der Diskussion um den Wertbeitrag von Qualifizierung und dessen Bestimmung ist immer wieder auf die Möglichkeit der Berechnung des Return-on-Investment (vgl. Pulliam Phillips & Phillips, 2007) verwiesen worden. Mittlerweile hat sich diesbezüglich aber Ernüchterung breit gemacht. Es ist deutlich geworden, dass die Berechnung des ROI für Entwicklungsmassnahmen arbeitsaufwändig ist und die Ergebnisse nicht immer als überzeugend akzeptiert werden.

Aber noch aus einem anderen Grund ist gegenüber einem unreflektierten Verfolgen der Bestimmung von ROI Vorsicht geboten. Qualifizierungsmassnahmen fallen nicht bei allen Teilnehmenden auf gleich fruchtbaren Boden. Dies kann mit den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden zu tun haben, aber auch mit den organisationalen Rahmenbedingungen, in die sie eingebettet sind. So kann immer wieder beobachtet werden, dass nur ein Teil der Teilnehmenden erfolgreich neue Kompetenzen erwirbt, diese in den Arbeitsalltag integriert und damit leistungsfähiger wird. Anderen Teilnehmenden gelingt dies nur in eingeschränktem Mass

oder sogar gar nicht. Brinkerhoff (Brinkerhoff, 2006, S. 26) stellt deutlich heraus, dass mit der Bestimmung des ROI für ein Training zwar der realisierte monetäre Nutzwert (mehr oder weniger überzeugend) bestimmt werden kann, das nicht realisierte Wertpotenzial aber im Dunkel bleibt (vgl. Abbildung 21).



**Abbildung 21: Realisierter Wertbeitrag und nicht realisiertes Wertpotenzial (in Anlehnung an Brinkerhoff, 2006, S. 26)**

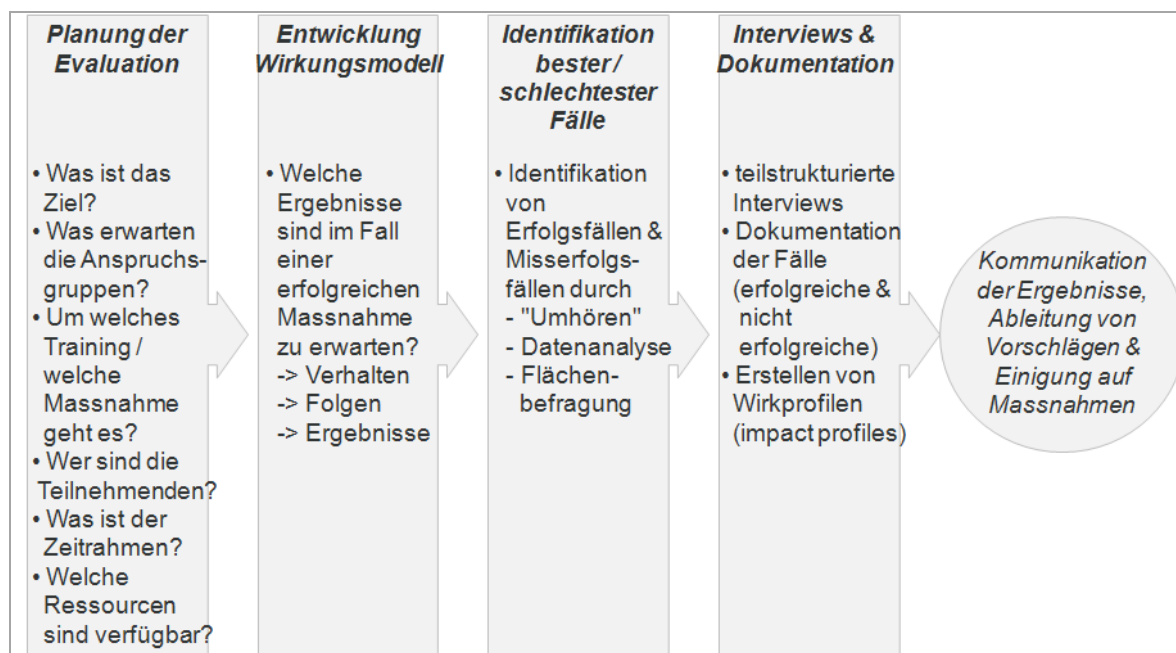
Und genau hier setzt Brinkerhoff mit seiner 'Success Case Method' an. Es handelt sich dabei um eine Evaluationsmethodik, die eine grosse Bandbreite an Umsetzungsformen erlaubt - von Studien mit wissenschaftlichem Anspruch über formative Evaluationen im Rahmen von iterativen Prototypentwicklungen bis hin zu Reportagen auf der Grundlage von einzelnen Fallanalysen. Die Methodik beruht auf folgenden Schritten (vgl. auch Abbildung 22):

1. Planung der Evaluation
  - a. Was ist das Ziel der Evaluation / der Wirkungsstudie?
  - b. Welchen Genauigkeitsgrad erwarten die Anspruchsgruppen?
  - c. Welches Training / welche Massnahme soll im Mittelpunkt stehen?
  - d. Wer sind die Teilnehmenden an der Massnahme?
  - e. In welchem zeitlichen Rahmen soll die Evaluation durchgeführt werden?
  - f. Welche Ressourcen sind für die Durchführung der Evaluation verfügbar?
  
2. Entwicklung eines Wirkungsmodells zur Intervention
  - Welche Ergebnisse sind im Fall einer erfolgreichen Qualifizierung zu erwarten?
  - Welches Verhalten sollte beobachtbar sein?
  - Wie wird sich dieses Verhalten im Arbeitskontext auswirken?
  - Zu welchen Ergebnissen wird dieses Verhalten führen?
  
3. Identifikation bester und schlechtesten Fälle
 

Die Identifikation von Erfolgsfällen bzw. Misserfolgswfällen kann auf verschiedene Weise erfolgen:

  - auf der Grundlage mehr oder weniger systematischen "Sich Umhörens"
  - auf der Grundlage von Datenanalysen (z. B. zur Verwendung einer neuen Vertriebssoftware)
  - auf der Grundlage einer systematischen Flächenbefragung unter den Teilnehmenden an der Qualifizierungsmassnahme

4. Durchführen von Interviews und deren Dokumentation
  - a. Erstellen eines Interviewleitfadens
  - b. Durchführen teilstrukturierter Interviews
  - c. Dokumentation von Erfolgs- und Misserfolgswfällen
  - d. Erstellen von Wirkprofilen mit Informationen zu transferförderlichen / -hinderlichen Rahmenbedingungen, Umsetzung von Elementen des Trainings im Arbeitsalltag und erzielten Ergebnissen auf den Ebenen Einzelperson / Team / Gesamtorganisation
  
5. Kommunikation von Ergebnissen und Ableitung von Vorschlägen / Massnahmen



**Abbildung 22: Arbeitsphasen der 'Success Case Method' (eigene Darstellung nach Brinkerhoff, 2003)**

Das Evaluationsverfahren der 'Success Case Method' kann folgende Arten von Evaluationsergebnissen liefern (Brinkerhoff, 2006, S. 134f.):

- Beschreibung einer Trainingsintervention, der Umsetzung von Lerninhalten durch die Teilnehmenden und der von den Teilnehmenden realisierten Ergebnisse;
- Aussagen zum Umfang der durch die Trainingsintervention ausgelösten Wirkungen;
- Differenzierung von Teilen (z. B. Modulen) eines Programms, die erfolgreich sind, und Teilen, die nicht erfolgreich sind;
- Identifikation von organisationalen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden, die Trainingserfolg ermöglichen bzw. behindern;
- Bestimmung des (monetären) Werts, der den Ergebnissen der Trainingsintervention zugeschrieben werden kann;
- Bestimmung der Wertpotenziale der Trainingsintervention, die nicht realisiert wurden und durch Anpassung von Prozessen oder Rahmenbedingungen möglicherweise realisiert werden können.



### 4.3.2. Evaluation informellen Lernens

Während einerseits die Bedeutung informellen Lernens für die Leistungsfähigkeit von Personen, Teams und Organisationen sehr hoch eingeschätzt wird, liegen andererseits bislang kaum systematische Darstellungen dazu vor, wie informelles Lernen gefördert und wie es evaluiert werden kann. Erste Vorschläge, informelles Lernen in Organisationen greifbar zu machen und zu evaluieren, setzen bei der Analyse der Nutzung von Systemen und Ressourcen (z. B. Intranetseiten mit Checklisten etc., Wissensdatenbanken, E-Learning Module) an: Welche Ressourcen wurden wie oft aufgerufen? Und wie wurden die Ressourcen von den Nutzern bewertet (sofern eine Bewertungsfunktion hinterlegt ist)? Ergänzend dazu werden Beobachtungen und Interviews als Verfahren der Datengewinnung vorgeschlagen, ohne allerdings zu detaillieren, wie hier verfahren werden sollte (vgl. z. B. Parskey, 2010).

Einen systematischen Vorschlag zur Evaluation von informellem Lernen in Netzwerken und Netz-Gemeinschaften ('online communities') machen Wenger, Trayner und deLaat (Wenger, Trayner, & de Laat, 2011). Aufbauend auf den vier von Kirkpatrick unterschiedenen Evaluationsebenen definieren sie insgesamt fünf sogenannte Zyklen der Werterzeugung in Netzwerken und Netz-Gemeinschaften. Und für jeden dieser Zyklen schlagen sie Indikatoren vor, anhand derer die Werterzeugung überprüft werden kann sowie mögliche Datenquellen:

Zyklus	Indikatoren (Auswahl)	Datenquellen (Auswahl)
Zyklus 1: Aktivitäten  unmittelbarer Nutzen aus Aktivitäten und Interaktionen des Netzwerks	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensität der Beteiligung</li> <li>• Intensität der Aktivitäten</li> <li>• Qualität der Interaktionen</li> <li>• Zusammenarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl Teilnehmende an Netzwerktreffen</li> <li>• Anzahl Abonnements eines Newsletters / Weblogs / etc.</li> <li>• Häufigkeit von Treffen</li> <li>• Schnelligkeit von Antworten auf Anfragen</li> <li>• Behandlung praktischer Probleme / Anliegen</li> <li>• Gemeinsam verfasste Memos / Projekteinreichungen / etc.</li> </ul>
Zyklus 2: Wissen & Beziehungen  potenzieller Nutzen aus im Netzwerk erworbenem Wissen / aufgebauten Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erhaltene Informationen</li> <li>• erworbenes Wissen</li> <li>• Intensität sozialer Beziehungen</li> <li>• Reputation des Netzwerks</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl gelesener Mitteilungen</li> <li>• Selbsteinschätzung</li> <li>• Wissenstests</li> <li>• Selbsteinschätzung</li> <li>• Social Network Analysis (SNA)</li> <li>• Fremdeinschätzungen</li> <li>• Anzahl der Links auf Webseiten des Netzwerks</li> </ul>

Zyklus	Indikatoren (Auswahl)	Datenquellen (Auswahl)
Zyklus 3: Anwendung  Nutzen aus der Anwendung von im Netzwerk erworbenem Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung von Ratschlägen / Lösungsvorschlägen / Erkenntnissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderte Vorgehensweisen</li> <li>• Selbsteinschätzung</li> </ul>
Zyklus 4: Leistung  realisierter Nutzen als Ergebnis von Leistungssteigerungen, die auf die Anwendung von im Netzwerk erworbenem Wissen zurückgeführt werden können	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Leistungsfähigkeit</li> <li>• Leistungsfähigkeit der Organisation</li> <li>• Reputation der Organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldungen von Kunden</li> <li>• Kundenzufriedenheit</li> <li>• Projektbewertungen</li> <li>• Fähigkeit, Projekte mit thematischem Bezug zu den Netzwerkaktivitäten zu akquirieren</li> </ul>
Zyklus 5: Netzwerkentwicklung  Nutzen aus der Weiterentwicklung von Zielen & Erfolgskriterien für das Netzwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielsetzungen des Netzwerks</li> <li>• Beziehungen zu Anspruchsgruppen</li> <li>• Neue Netzwerke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussagen / Dokumente zu Zielsetzungen</li> <li>• Einbindung neuer / anderer Anspruchsgruppen</li> <li>• Beteiligung an / Aktivitäten von neuen Netzwerken</li> </ul>

**Tabelle 2: Evaluation informellen Lernens in Netzwerken - Zyklen, Indikatoren und Datenquellen (Quelle: Wenger u. a., 2011, S. 19–21 und 27–31)**

#### **4.4. Interpretation und Kommunikation der Evaluationsergebnisse: Berichte, Management-Cockpits oder Erfolgsgeschichten?**

Trainingsabteilungen und Bereiche für Aus- und Weiterbildung innerhalb von Unternehmen und Organisationen sind oft nicht sehr stark im Hinblick auf die Kommunikation ihrer Aktivitäten und Leistungen. Die Einschätzung des Leiters der Fach- und Führungskräfteentwicklung bei der Fraport AG, Lutz Siebert, mag stellvertretend für viele Unternehmen stehen:


"Fraport macht zwar viel in diesem Bereich [Personalentwicklung], aber die Mitarbeiter sind sich oft gar nicht bewusst, was alles getan wird. Ich hätte eigentlich angenommen, dass die Leute sehr gut wissen, was wir tun. Aber die Erkenntnis aus persönlichen Gesprächen war, dass dem nicht so ist. Folgendes Bild zur Verdeutlichung: Wir haben einen Laden, in dem sich verschiedene Produkte befinden, aber die Leute wissen noch nicht einmal, wo die Regale stehen." (Siebert, 2010, S. 16)

Vor diesem Hintergrund ist nicht nur die Markenbildung im Bereich Personalentwicklung ein Thema, sondern auch eine wirkungsvolle, auf die jeweils adressierten Anspruchsgruppen zugeschnittene Kommunikation der in Evaluationsergebnissen dokumentierten Leistungen.

Welche Form der Kommunikation von Leistungen und Erfolgen sinnvoll und angemessen ist, hängt von den jeweiligen Erwartungshaltungen der Anspruchsgruppen ab. In Unternehmen, beispielsweise, deren oberste Leitungsebenen viel Vertrauen in die Bildungsorganisation haben und denen eher anekdotische Hinweise auf die Leistungsfähigkeit der Bildungsorganisation ausreichen, könnten kurze Reportagen zu Erfolgsgeschichten eine sinnvolle Form der Kommunikation von Leistungen sein.

**Beispiel: Individuelles Lernen fördern**

*«In meiner eigenen Schulzeit war das Sprachlabor das technische Instrument zum individuellen Erlernen einer Sprache.»*



«Mit Kopfhörer und Tonbandgeräten ausgerüstet, formulierte man Sätze um und wiederholte Vorgesagtes. Verglichen mit den heutigen E-Learning-Möglichkeiten waren dies archaische Methoden».

**Rosmarie Ernst, Dr. phil., Dozentin für Sprachliche Kommunikation und Kultur (ISBB) an der ZHAW, Departement Angewandte Linguistik, bietet den Studierenden im Kurs «Recht, Sprache & E-Learning» rund 50 interaktive Tests an.**

«Damit üben die Studierenden individuell Sprachregeln: Sie identifizieren so ihre Stärken und Defizite und steigern ihre formalen Kompetenzen in der deutschen Sprache».



«Die Studierenden finden in meinem Kurs eine **Sammlung von Tests**, in denen sie ihre formalsprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache prüfen und erweitern können. In der Assessmentprüfung müssen sie ihr Können unter Beweis stellen.

Obwohl die deutsche Rechtschreibung nicht gerade ein attraktives Thema ist, fällt das Feedback der Studierenden durchwegs positiv aus. Der E-Learning-Kurs ist so konzipiert, dass man bei Fehlern **spezifische Rückmeldungen** erhält und auf Regeln im Theorieleil verwiesen wird, der ebenfalls ins Sprachlern-Tool integriert ist. Hier wünsche ich mir von Moodle noch mehr Möglichkeiten zur Quernavigation – aber ich muss sagen, ich kenne nichts Besseres.»

**Abbildung 23: Beispiel für eine Kurzreportage zum Einsatz neuer Lerntechnologien in der Lehre (Quelle: ZHAW Generalsekretariat, 2008, S. 16–17)**

Wenn dagegen oberste Leitungsebenen sehr stark auf bezifferbare Leistungsindikatoren setzen, ist es vermutlich sinnvoll, Management-Cockpits mit Zusammenstellungen von zentralen Leistungswerten einzusetzen. Zum Teil erlauben solche Management-Cockpits eine flexible Zusammenstellung der Leistungsindikatoren, so dass für unterschiedliche Anspruchsgruppen unterschiedliche Übersichten zur Verfügung gestellt werden können.



Abbildung 24: Beispiele für Management-Cockpits mit Zusammenstellungen verschiedener Leistungsindikatoren (Quellen: Knowledge Advisors; Zeroed-In Technologies)

#### 4.5. Nachsteuerung: Ableiten und Umsetzen von Massnahmen

Für die Umsetzung kontinuierlicher Verbesserungen und damit verbunden für die Realisierung von Mehr-Wert der Bildungsarbeit ist unverzichtbar, dass aus den erzielten Evaluationsergebnissen konsequent Massnahmen abgeleitet und diese auch kommuniziert werden. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass die Evaluationsaktivitäten und das Learning Value Management insgesamt nicht ernst genommen werden.

Wie diese Ableitung von Massnahmen und deren Umsetzung erfolgen und wie mit dabei unter Umständen auftretenden Widerständen verfahren werden soll, ist in der Regel sehr stark von den jeweiligen organisationalen Rahmenbedingungen abhängig. Allgemeine Modelle - beispielsweise aus dem Bereich des Veränderungsmanagements (z. B. Petri, 2005; Schönwald, 2007; Fandel-Meyer & Seufert, 2010) - müssen dafür situationspezifisch umgesetzt werden. In jedem Fall ist es aber sinnvoll, bei der Identifikation ebenso wie bei der Umsetzung von Verbesserungsmassnahmen systematisch die jeweils relevanten Anspruchsgruppen einzubinden (vgl. Tabelle 3).

Qualitätsbereich / -aspekt		Mögliche Massnahmen		Wer ist einzubinden?
Angebote nur teilweise auf strategische Themen ausgerichtet	→	Ausdünnen Portfolio; Anpassen von Angeboten	←	(Bereichs-)Leitungen, Auftraggeber, Produktmanager PE
Keine überprüfbaren Ergebnisse für Interventionen definiert	→	Arbeitsschritt verbindlich machen	←	(Bereichs-)Leitungen, Auftraggeber, Produktmanager PE
Zielgruppe nimmt das Angebot nicht/ nur zögerlich an	→	Intensivierte Kommunikation von Zielen, Inhalten, Nutzen	←	Produktmanager PE, Auftraggeber
Lern- / Transferzielvereinbarungen VG-TN liegen nicht vor	→	Arbeitsschritt verbindlich machen; Arbeitshilfen bereitstellen	←	Vorgesetzte (VG), Teilnehmende (TN)
Wenig Variation bei Lern- / Prüfungsformen	→	Herausforderungen identifizieren; Nachqualifizierung anbieten	←	Trainer / Lehrende, Produktmanager PE,
Lern- / Transfererfolg unzureichend	→	Unterstützung in Transferphase verbindlich machen; Zeit für Transferaufgaben einräumen;	←	Trainer / Lehrende, Vorgesetzte
Ausgewählte externe Trainer werden von TN nicht akzeptiert	→	Problemstellung identifizieren; Prozessanpassung Trainerauswahl	←	Produktmanager PE, Trainer
...		...		...

**Tabelle 3: Beispiele für Handlungsbedarfe, Massnahmen und einzubindende Anspruchsgruppen**

#### 4.6. Übersicht zu Verfahren und Instrumenten für Learning Value Management

Die identifizierten Verfahren und Instrumente sind für die folgende Gesamtübersicht (vgl. Abbildung 25) jeweils einer bestimmten Arbeitsphase zugewiesen. Diese Zuordnung soll die Orientierung erleichtern und gleichzeitig die Überschaubarkeit der Zusammenstellung wahren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass einzelne Verfahren und Instrumente durchaus in verschiedenen Phasen zum Einsatz kommen können (z. B. die Lern-Wirkungs-Karten, die sowohl in der Phase der Einbindung von Anspruchsgruppen als auch in der Phase der Durchführung der Evaluation Verwendung finden).

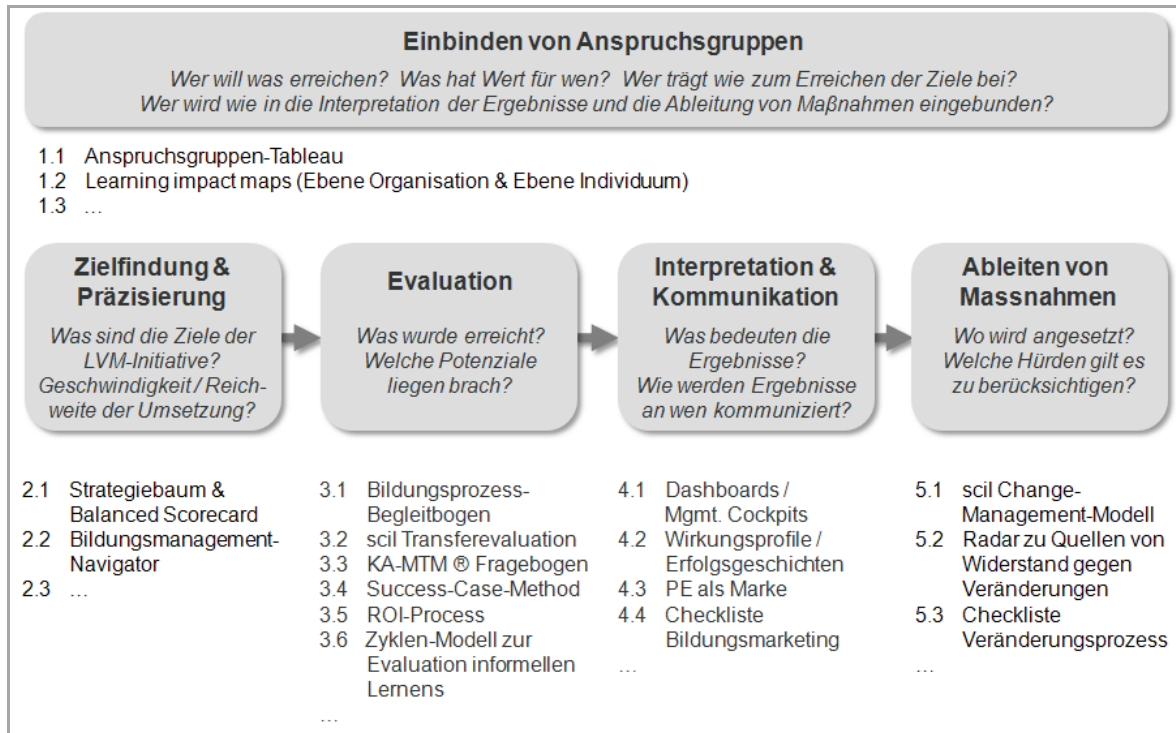
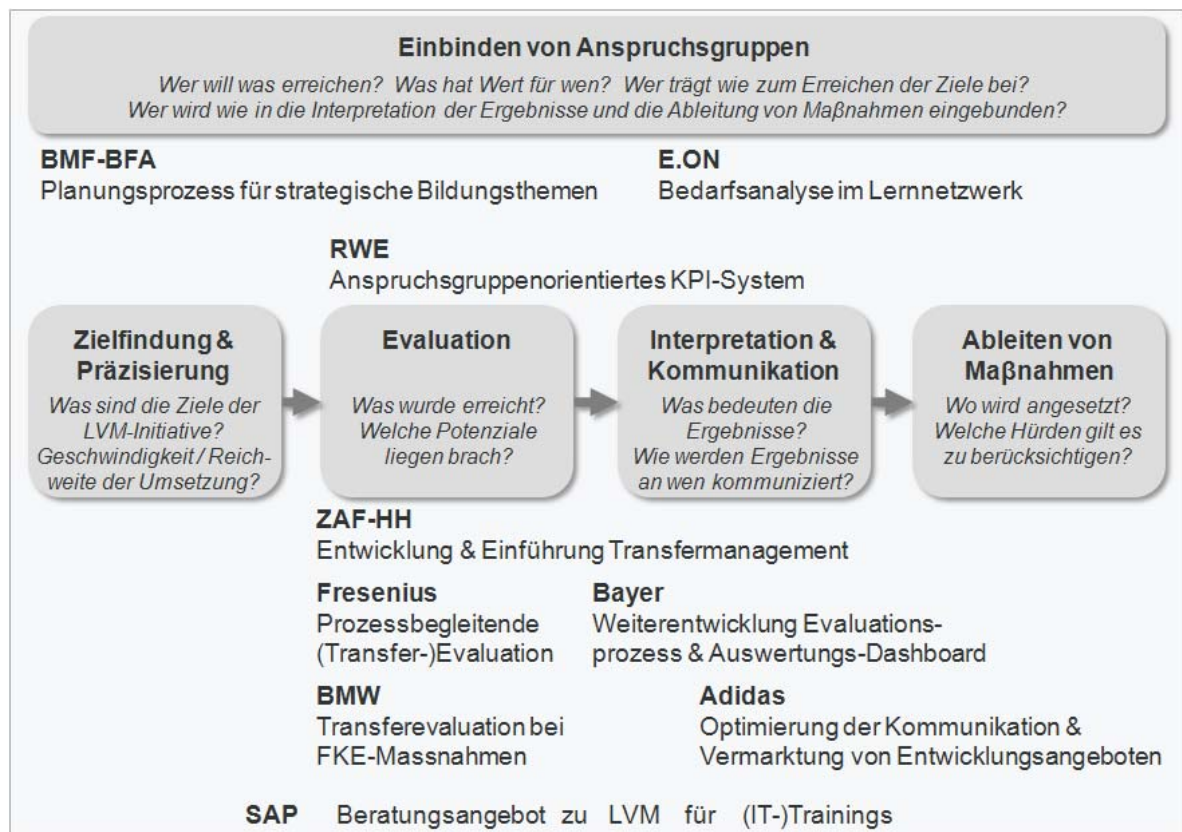


Abbildung 25: Verfahren und Instrumente zur Umsetzung von Learning Value Management

## 5. Initiativen zu Learning Value Management: Beispiele

Im Rahmen des Innovationskreises haben die Partner eigene Vorhaben zur Weiterentwicklung von Evaluation, Qualitätsmanagement und Learning Value Management formuliert. Die Partner verfolgen Vorhaben, die mehr oder weniger stark einzelne Arbeitsfelder fokussieren und beispielsweise Bedarfsanalysen, die Klärung der eigenen Lernkultur, (Transfer-)Evaluation oder zielgruppenorientierte Kommunikation von Bildungsangeboten und -dienstleistungen zum Gegenstand haben. Eine Übersicht mit einer vereinfachten Zuordnung der verschiedenen Partnerprojekte zu den Arbeitsfeldern zeigt Abbildung 26.



**Abbildung 26: Verortung der Partner-Projekte in den Arbeitsfeldern für Learning Value Management**

Neben diesen im Rahmen des Innovationskreises angestossenen Projekten werden in den folgenden Abschnitten noch zwei weitere Initiativen vorgestellt, die explizit auf dem hier vorgestellten Konzept von Learning Value Management aufbauen. Dabei handelt es sich zum einen um ein Audit zu IT- und Prozesstrainings, zum anderen um eine Initiative zur Weiterentwicklung von Trainingserfolgsmessungen.

### 5.1. Beispiel "Learning Value Management Audit für IT-Training"

Das Learning Value Management-Audit für IT-Training ist eine Dienstleistung für Unternehmen, die ihre Mitarbeitenden im Bereich IT-Applikationen (beispielsweise ERP-Systeme oder andere Prozess-unterstützende Applikationen) intensiv schulen wollen oder müssen. Im Mittelpunkt steht

die Frage, inwiefern diese Trainingsdienstleistungen an den Zielen und Erwartungen der verschiedenen Anspruchsgruppen orientiert sind und darüber einen Wertbeitrag leisten.

Entwickelt wurde dieses Angebot gemeinsam von SAP-Education, einem der grössten Anbieter von IT-Training weltweit, und dem swiss centre for innovations in learning (scil). Das Verfahren orientiert sich an dem von EFMD (European Foundation for Management Development) gemeinsam mit scil verantworteten Akkreditierungsverfahren EFMD-CEL (vgl. dazu <http://www.efmd.org/accreditation-main/cel>). Folgende grundlegende Schritte sind mit dieser Auditierung verbunden (vgl. auch Abbildung 27):

- Entscheidung zur Durchführung eines Audits,
- Erstellen einer Selbstbewertung und einer Dokumentation zu Händen der Auditoren,
- Bearbeitung der Selbstbewertung und der Dokumentation durch die Auditoren,
- Zweitägiger Besuch durch Auditoren mit einer definierten Reihe von Besprechungen (mit jeweils unterschiedlichen Gesprächspartnern),
- Erstellen eines Audit-Berichts durch die Auditoren,
- Prüfung des Audit-Berichts durch ein Expertengremium und Formulierung der Abschlusserklärung ("Testimonial"),
- Präsentation der Ergebnisse und der Übergabe der Abschlusserklärung.



**Abbildung 27: Prozess-Schema des LVM-Audits zu IT-Training**

Eine Auditierung ist in zwei Varianten möglich. In der Variante "Basic" erfolgt eine Überprüfung auf der Grundlage der Dokumentationen und Aussagen der Trainingsorganisation selbst. In der Variante "Enhanced" werden darüber hinaus - auf der Grundlage kurzer Fragebögen - auch die Perspektiven weiterer Anspruchsgruppen (Teilnehmende, deren Vorgesetzte, Trainer und Management-Funktionen) berücksichtigt (Abbildung 28).





Abbildung 28: LVM-Audit zu IT-Training - Kern und Erweiterungen

**Learning Value Audit: Supervisor perspective**

The form includes an introduction, a thank you note, and a table with 12 questions and five Likert scale options (Strongly agree, Disagree, Neutral, Agree, Fully agree).

No.	Question	Strongly agree	Disagree	Neutral	Agree	Fully agree
1	My team appreciates the SCIP process related trainings and services offered.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	I can see the value of the trainings/ services available for my unit/ area.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	I see a positive benefit/ cost ratio for the trainings/ services we use.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Relevant trainings/ services are easy to identify.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Trainings/ services are easy to access.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Trainings are offered frequently - there is no unreasonable wait period.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	My area has been consulted in training development (e.g., determination of content & goals, method of delivery, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Members of my team are more motivated when they come back from a training.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	After a training, members of my team can easily signifi cant new skills on their job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	In general, I am very satisfied with the work of the training organization.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 29: Ergänzender Fragebogen für die Anspruchsgruppe "Vorgesetzte der Teilnehmenden"

Das dem Audit zugrunde liegende Qualitätssystem umfasst folgende Bereiche:

- Trainingsorganisation und Geschäftsmodell,
- Angebotsportfolio,
- Prozesse,

- Personal,
- Infrastruktur für IT-Trainings und
- Wertorientierung der Trainingsorganisation und Evaluationspraxis.

Die Qualitätskriterien und Prüfpunkte innerhalb jedes dieser Qualitätsbereiche zielen darauf ab, festzustellen, inwieweit die betrachtete Trainingsorganisation (mit ihrem Angebotsportfolio, ihren Prozessen und ihren Mitarbeitenden) auf das Erreichen von Wertbeitrag im Sinne der Werthaltungen der zentralen Anspruchsgruppen ausgerichtet ist. Den Auditoren steht für ihre Arbeit ein umfangreicher Prüfkatalog zur Verfügung, der die verschiedenen Kriterien und Prüfpunkte abbildet (Abbildung 30). Dieser Prüfkatalog liefert die Grundlage für die Auswertung der schriftlichen Dokumentation und der Audit-Gespräche vor Ort und damit zugleich auch für den abschliessenden Bericht, in dem zudem auch mögliche Schritte zur Weiterentwicklung aufgezeigt werden.

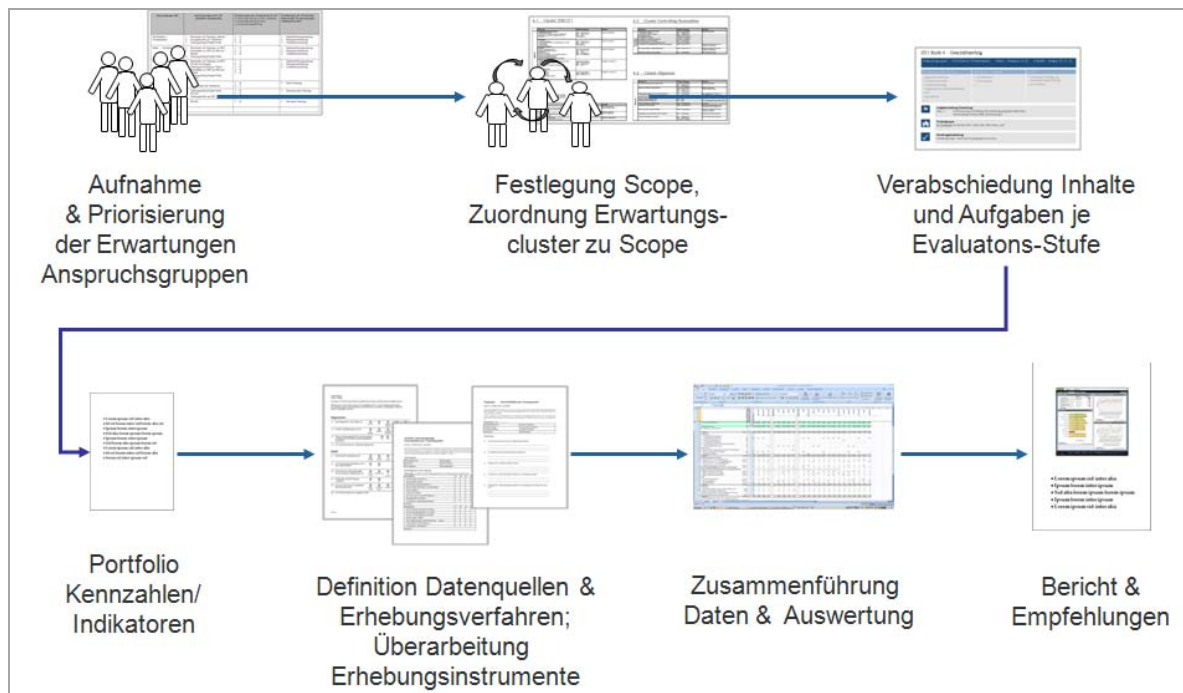
The image shows a screenshot of a software application displaying a detailed audit checklist. The table is organized into several columns, likely representing different audit criteria or categories. The rows contain specific evaluation points and associated data. The interface includes a navigation bar at the bottom with tabs labeled 'Intro', 'Organization', 'Value orientation', and 'Portfolio'. The table content is dense and appears to be a structured list of audit items for evaluation.

Abbildung 30: Bewertungskatalog für Auditoren

Weitere Informationen zu dieser Audit-Dienstleistung sind auf Anfrage verfügbar.

## 5.2. Beispiel "Anspruchsgruppen-orientierte Trainingserfolgsmessung"

Der Projektpartner Automotive Training ist eine 100%-Tochter der Daimler AG. Im Rahmen einer noch laufenden Initiative zur Weiterentwicklung der Erfolgsmessung von Training und Qualifizierung wurde ein Vorgehen definiert, das sich an dem in diesem Bericht zugrunde gelegten Rahmenmodell von Learning Value Management orientiert. Ausgangspunkt ist die Aufnahme und Priorisierung der Erwartungen der zahlreichen Anspruchsgruppen an die eigenen Trainingsdienstleistungen (Abbildung 31).



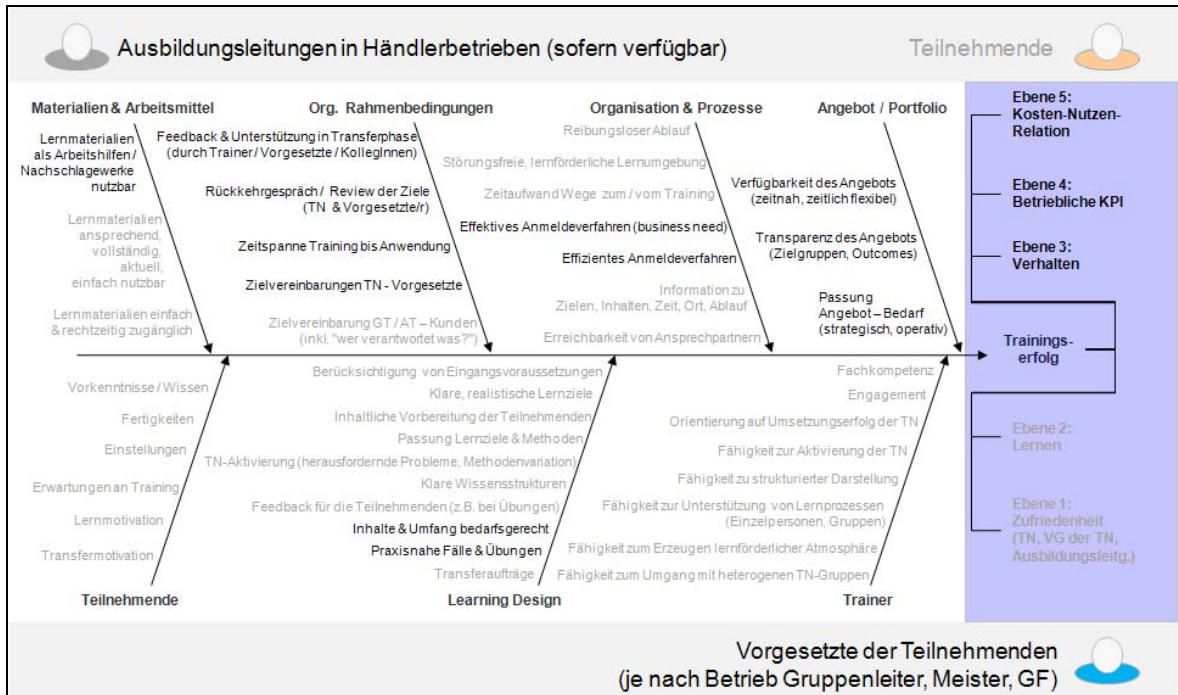
**Abbildung 31: Gesamtdarstellung der Initiative zur Trainingserfolgsmessung**

In einem ersten Schritt wurden die Erwartungen der zahlreichen Anspruchsgruppen an die Trainingsdienstleistungen von Mobility Training ermittelt. Zu diesen Anspruchsgruppen gehören:

- Direktionen der Produktparten (als Sponsoren der Entwicklung von Trainingskonzepten und Trainingsmaterialien für neue Fahrzeugmodelle);
- Vertreter des Managements von Marktregionen und Märkten, in denen beispielsweise neue Fahrzeugmodelle eingeführt werden;
- Trainingsmanager in den jeweiligen Marktregionen und Märkten;
- Trainer in den jeweiligen Marktregionen und Märkten;
- Vertreter des Managements der Vertragshändler in den jeweiligen Marktregionen und Märkten;
- Trainingsteilnehmende bei den Vertragshändlern;
- Vorgesetzte der Trainingsteilnehmenden.

Diese Erwartungen wurden gruppiert (vgl. Abbildung 32), und zwar nach (1) Evaluationsebenen in Anlehnung an Kirkpatrick (D. L. Kirkpatrick, 1996), (2) Anspruchsgruppen, die ähnliche Erwartungen haben, sowie (3) Produktbereiche (z. B. Trainings zu Markteinführungen oder Qualifizierungen für bestimmte Job-Familien). Zugleich wurde der Gegenstandsbereich (scope) für das weiterentwickelte Vorgehen zur Erfolgsbestimmung festgelegt.





**Abbildung 33: Wirkfaktoren für Trainingserfolg und deren Berücksichtigung im Evaluationsbogen für die Vorgesetzten von Trainingsteilnehmenden bzw. Ausbildungsleitungen in den Händlerbetrieben**

## 6. Fazit und Ausblick

Der Wertbeitrag von Investitionen in Qualifizierung und Kompetenzentwicklung ist schwierig zu bestimmen und daher immer ein Thema - bei schlechter konjunktureller Lage eher mehr, bei guter konjunktureller Lage eher weniger. Verschiedene Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass ein konsequent auf die Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen und deren Bestimmung von Wert ausgerichtetes Qualitätsmanagement und Controlling - kurz Learning Value Management - erforderlich ist. Dazu gehören unter anderem, (1) dass der vermeintliche Königsweg für Bildungscontrolling, nämlich die Bestimmung des Return-on-Investment, eher steil und steinig ist; (2) dass verschiedene Anspruchsgruppen unterschiedliche Erwartungen an die Ergebnisse von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung haben und längst nicht immer an ROI-Kennzahlen interessiert sind; sowie schliesslich (3) dass informellen Formen des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung zunehmend grössere Bedeutung beigemessen wird,

Learning Value Management zeichnet sich aus durch

1. eine systematische Einbindung relevanter Anspruchsgruppen,
2. eine erweiterte Sicht auf Kompetenzentwicklung, die auch informelles Lernen beinhaltet,
3. aussagekräftige Evaluationen, die beispielsweise auch nicht realisierte Wertpotenziale in den Blick nehmen,
4. eine an den Anforderungen von zentralen Anspruchsgruppen orientierte Kommunikation von Evaluationsergebnissen sowie schliesslich
5. die systematische Einbindung von Anspruchsgruppen bei der Ableitung von Massnahmen aus Evaluationsergebnissen.

Learning Value Management kann mit unterschiedlichen Zielrichtungen oder Ausrichtungen verfolgt werden:

- mit einer Fokussierung auf die operative Umsetzung von Training und Qualifizierung; in diesem Fall kann beispielsweise der Fokus auf der Ermittlung des Status bei den Kosten, bei den Teilnehmerzahlen oder bei der Umsetzung von didaktischen Qualitätsmerkmalen (z. B. Blended Learning) liegen, sowie auf der Ableitung von erforderlichen Massnahmen zur Erfüllung von diesbezüglichen Leistungsvereinbarungen;
- mit einer stärker strategisch ausgerichteten Fokussierung auf die Überprüfung und Gestaltung von Rahmenbedingungen für Lernen innerhalb einer Organisation; in diesem Fall kann beispielsweise der Fokus auf der Ermittlung des Status und der Ableitung von Massnahmen im Hinblick auf zentrale Elemente der organisationseigenen Lernkultur liegen.

Die Ergebnisse aus der mit den Partnern des scil Innovationskreises durchgeführten Standortbestimmung zeigen nicht nur eine oft breite Streuung beim Stand der Umsetzung von Learning Value Management. Sie zeigen auch gemeinsame Tendenzen, aus denen sich vorrangige Arbeitsbereiche für zukünftige Weiterentwicklungen ableiten lassen:

- Die Einbindung der verschiedensten Anspruchsgruppen bei der Ausrichtung der Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung muss an vielen Stellen deutlich verbessert werden. Dies gilt für die Ausrichtung von Kompetenzentwicklung an strategischen ebenso wie an operativen Zielen.
- Ein systematisches Transfermanagement ist vielerorts erst noch zu realisieren. Ein solches systematisches Transfermanagement beinhaltet Massnahmen auf mikrodidaktischer

Ebene (Gestaltung von Lernumgebungen) ebenso wie Massnahmen auf makrodidaktischer Ebene (Gestaltung von Lern- und Führungskultur).

- Die Evaluation von Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung muss stärker auf die Anliegen und Erwartungen der verschiedenen Anspruchsgruppen ausgerichtet werden. Der Wertbeitrag von Kompetenzentwicklung kann erst dann plausibel aufgezeigt und kommuniziert werden, wenn auch Transfererfolge und Auswirkungen auf Leistungsprozesse ermittelt werden. Der Einwand, dass dies mit zu hohem Aufwand verbunden ist, greift zu kurz. Evaluationsmethoden wie beispielsweise die Success Case Method (vgl. Brinkerhoff, 2003, 2006) sind sehr gut anpassbar und können - je nach Anforderungen an die Verlässlichkeit der Ergebnisse - für fundierte Reportagen ebenso wie für wissenschaftliche Studien eingesetzt werden.
- Die Kommunikation von Leistungen der Bildungsorganisation und der Ergebnisse von Kompetenzentwicklung in Richtung der verschiedenen Anspruchsgruppen kann und muss verbessert werden.

Als Verfahren und Instrumente, mit denen ein systematisches Learning Value Management vorangetrieben werden kann, sind - in den verschiedenen Phasen - beispielsweise die folgenden zu nennen:

- Einbindung von Anspruchsgruppen
  - Tableaus zu Anspruchsgruppen und deren Erwartungen an Bildungsdienstleistungen
  - Wirkungskarten zu persönlichen und organisationalen Zielsetzungen der Kompetenzentwicklung
- Zielfindung und Zielpräzisierung
  - Strategy Map und Balanced Scorecard
- Evaluation
  - Success-Case-Method
  - Zyklen-Modell zur Evaluation informellen Lernens
- Kommunikation von Evaluationsergebnissen
  - Management-Cockpits
  - Kurzreportagen
- Ableitung von Massnahmen
  - Widerstands-Radar
  - Vorgehensweisen aus dem Change-Management.

Die Umsetzung von Learning Value Management in Anlehnung an das in diesem Arbeitsbericht vorgestellte Rahmenmodell mag zunächst anspruchsvoll und arbeitsaufwändig erscheinen. Beides muss nicht der Fall sein. Wie bei vielen anderen Dingen auch, ist zunächst einmal die Zielklärung zentral. Eine klare Fokussierung, auch im Hinblick auf die Reichweite der anfänglichen Umsetzung - beispielsweise auf ein einzelnes, kostenintensives Qualifizierungsprogramm für eine unter strategischen Gesichtspunkten zentrale Jobfamilie - macht den Aufwand beherrschbar. Gleichzeitig können in diesem Rahmen Vorgehensweisen und Instrumente erprobt werden, um diese dann später auch auf andere Bildungsdienstleistungen anzuwenden.

## 7. Literatur und Ressourcen

### 7.1. Zitierte Literatur

- Anderson, V. (2007). *The value of learning. From return on investment to return on expectation*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Arnold, R. (1995). Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In R. Arnold & H. Weber (Hrsg.), *Weiterbildung und Organisation: Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen* (S. 13-29). Berlin: Erich Schmidt.
- Beicht, U., & Krekel, E. M. (1999). Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis - Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In E. M. Krekel & B. Seusing (Hrsg.), *Bildungscontrolling - Ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit* (S. 35-53). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bersin, J. (2008). *The training measurement book: Best practices, proven methodologies, and practical approaches*. Pfeiffer.
- Brahm, T., & Seufert, S. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung mit Web 2.0*. scil Arbeitsbericht (Bd. 21). St. Gallen: IWP-HSG.
- Brinkerhoff, R. O. (2003). *The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Brinkerhoff, R. O. (2006). *Telling Training's Story: Evaluation Made Simple, Credible, and Effective*. Berrett-Koehler Publishers.
- Christ, M., & Seufert, S. (2006). *Fallstudie: Strategieentwicklung bei der Lufthansa School of Business (LHSB)* (Arbeitsbericht). St. Gallen: IWP-HSG.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Daly, M. (2004, September 9). Learning Value Assurance Framework: A holistic approach to enhancing and measuring learning value. Presentation to the Learning Economics Group. Abgerufen von <http://www.learningeconomics.org/Default.aspx?tabid=116>
- Diesner, I., & Seufert, S. (2010). *Trendstudie 2010. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Diesner, I., Seufert, S., & Euler, D. (2008). *Trendstudie 2008 Herausforderungen Für Das Bildungsmanagement in Unternehmen*. SCIL-Arbeitsbericht (Bd. 16). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Euler, D., & Seufert, S. (2005). Edu-Action statt Education? - Vom Bildungscontrolling zur Entwicklung von Bildungsqualität. In U.-D. Ehlers & P. Schenkel (Hrsg.), *Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI* (S. 187-200). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fandel-Meyer, T., & Seufert, S. (Hrsg.). (2010). *Veränderungsprozesse im Bildungsmanagement gestalten. Vorgehensmethodik und Praxisbeispiele*. scil Arbeitsbericht (Bd. 22). St. Gallen: IWP-HSG.



- Geissler, H. (1995). Organisationslernen - zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In R. Arnold & H. Weber (Hrsg.), *Weiterbildung und Organisation: Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen* (S. 45-73). Berlin: Erich Schmidt.
- IBM Learning Solutions. (2005). *Learning governance - aligning strategy with organizational outcomes* (Executive brief). Somers, NY: IBM. Abgerufen von [http://www.aacsb.edu/handouts/ICAM06/A2/10705085\\_Is\\_gov\\_execbrief\\_4b.pdf](http://www.aacsb.edu/handouts/ICAM06/A2/10705085_Is_gov_execbrief_4b.pdf)
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004). *Strategy Maps. Der Weg von immateriellen Werten zum materiellen Erfolg*. (P. Horváth & B. Gaiser, Übers.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kellner, H. J. (2006). *Value of Investment. Neue Evaluierungsmethoden für Personalentwicklung und Controlling*. Offenbach: Gabal.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, J. D., & Kayser-Kirkpatrick, W. (2010). ROE's rising star. Why return on expectations is getting so much attention. *Training & Development, August 2010*, 34-38.
- Kraemer, W., & Meier, C. (2005). *Bildungscontrolling: Qual oder Qualität der Personalentwicklung? Studie zum Stand der Umsetzung in deutschen Unternehmen* (Berichte aus dem Competence Center Bildungscontrolling). Saarbrücken: imc AG.
- Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling: Vor allem in Grossbetrieben ein Thema. *BIBB REPORT*, (Heft 13, Dezember 2009). Abgerufen von [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2009\\_13.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_13.pdf)
- Landsberg, G. von, & Weiss, R. (Hrsg.). (1995). *Bildungs-Controlling* (Zweite, überarbeitete Auflage.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- McCracken, M., & Wallace, M. (2000). Towards a redefinition of strategic HRD. *Journal of European Industrial Training, 24*(5), 281-190.
- Mooney, T., & Brinkerhoff, R. O. (2008). *Courageous training. Bold actions for business results*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- O'Driscoll, T., Sugrue, B., & Vona, M. K. (2005). The C-Level and the Value of Learning. *T + D, 59*(10), 70-78.
- Parskey, P. (2010, März 3). *Informal learning: Why we should embrace it, fund it and measure it*. Gehalten auf der Knowledge Advisors 8th Annual Analytics Symposium.
- Petri, K. (2005). Zukunftskonferenz. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung (Loseblattsammlung). 100. Ergänzungslieferung, November 2005*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Phillips, J. J. (1997). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Houston: Gulf.
- Pulliam Phillips, P., & Phillips, J. J. (2007). *The value of learning. How organisations capture value and ROI and translate it into support, improvement and funds*. San Francisco: Pfeiffer.
- Rüegg-Stürm, J. (2004). Das neue St. Galler Management-Modell. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm, & C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre, Band 1* (S. 65-141). Bern: Haupt.

- Schenkel, P. (2000). Ebenen und Prozesse der Evaluation. In P. Schenkel, S.-O. Tergan, & A. Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme: Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 52-74). Nürnberg: Verlag Bildung & Wissen.
- Schulte, C. (2002). *Personal-Controlling mit Kennzahlen* (2. Aufl.). München: Vahlen.
- Schöni, W. (2006). *Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen: Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Lohmar: Eul.
- Seufert, S. (2010). Organisationslernen: Die „Organisation des Informellen“ als treibender Motor? In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geissler*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Siebert, L. (2010). Wir müssen die Sprache der Führungskräfte und Mitarbeiter sprechen. *Personalwirtschaft*, 09/2010, 16.
- Ulrich, D., & Brockbank, W. (2005). *The HR Value Proposition*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework* ( No. 18). Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Nederland. Abgerufen von [http://www.social-learning-strategies.com/documents/Wenger\\_Trayner\\_DeLaat\\_Value\\_creation.pdf](http://www.social-learning-strategies.com/documents/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf)
- Wirth, M. (2005). *Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme*. Dissertation Universität St. Gallen (Bd. 3119). Brühl: MVR Druck.
- ZHAW Generalsekretariat (Hrsg.). (2008). *eLearning an der ZHAW*. ZHAW, Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften. Abgerufen von <http://elearning.zhaw.ch/moodle/file.php/1/downloads/publikationen/zhaw-elearning-brochure-2008-06-04.pdf>

## 7.2. Weitere Literatur & Ressourcen

In der folgenden Materialiensammlung sind Bücher / Buchbeiträge / Zeitschriftenbeiträge und spezifische Instrumente ebenso versammelt wie Ressourcen aus dem WWW. Zum Teil ist diese Sammlung thematisch gegliedert. Dabei sind die einzelnen Ressourcen in der Regel nur einem primär relevanten Thema zugeordnet, auch wenn sie unter Umständen im Hinblick auf andere Themen interessant sind.

### 7.2.1. Bücher / Buchbeiträge / Zeitschriftenbeiträge

#### 1) Bildungsmanagement allgemein

- Bröckermann, R., & Müller-Vorbrüggen, M. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Diesner, I., Seufert, S., & Euler, D. (2010). Trendstudie 2010 Herausforderungen Für Das Bildungsmanagement in Unternehmen. SCIL-Arbeitsbericht (Bd. 22). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Cascio, W. F., & Boudreau, J. W. (2008). Investing in people: Financial impact of human resource initiatives (1. Aufl.). Pearson.
- Decker, F. (2000). Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. 2., veränderte und aktualisierte Auflage. Würzburg: Krick Fachmedien.
- Elkeles, T., & Phillips, J. J. (2007). The Chief Learning Officer: Driving value within a changing organization through learning and development (1. Aufl.). Butterworth-Heinemann.
- Euler, D. (2010). Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen. In G. Schweizer, U. Müller, & T. Adam (Hrsg.), Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling (S. 83-95). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fandel-Meyer, T. (2010). Lernkulturanalyse und -veränderung. In Trendstudie 2010 - Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen (S. 80-86). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Fandel-Meyer, T., & Seufert, S. (Hrsg.). (2010). Veränderungsprozesse im Bildungsmanagement gestalten. Vorgehensmethodik und Praxisbeispiele. scil Arbeitsbericht (Bd. 22). St. Gallen: IWP-HSG.
- Friebe, J. (2005). Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter (Dissertation). Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Hasanbegovic, J., Seufert, S., & Euler, D. (2007). Lernkultur als Ausgangspunkt für die Implementierung von Bildungsinnovationen. OrganisationsEntwicklung, 26(2), 22-30.
- Laske, S., Orthey, A., & Schmid, M. J. (Hrsg.). (2010). PersonalEntwickeln (Loseblattsammlung). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Michel, L. P. (2010). MMB Learning Delphi 2010 (MMB-Trendmonitor No. II / 2010). Essen: MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung. Abgerufen von [http://www.mmb-institut.de/2004/pages/trendmonitor/download/MMB-Trendmonitor\\_2010\\_II.pdf](http://www.mmb-institut.de/2004/pages/trendmonitor/download/MMB-Trendmonitor_2010_II.pdf)
- Müller, U. (2010). Kann man Bildung managen? In G. Schweizer, U. Müller, & T. Adam (Hrsg.), Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling (S. 13-26). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seufert, S., Brahm, T., & Fandel-Meyer, T. (2010). 5.69 Management von Bildungsinnovationen. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch PersonalEntwickeln. 140. Ergänzungslieferung, Juli 2010. Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N., & Friebe, J. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 32(2), 104-217.
- Ulrich, D., & Brockbank, W. (2005). The HR Value Proposition. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Weisheit, J. (2007). Merkblatt Veränderungsprozess. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung. Ergänzungslieferung 2007. Deutscher Wirtschaftsdienst.

Wilhelm, W. (2010). Sustaining organizational learning. T+D (Training and Development), May 2010, 52-56.

## 2) Qualitätsmanagement / Evaluation / Bildungscontrolling

Beicht, U., & Krekel, E. M. (1999). Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis - Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In E. M. Krekel & B. Seusing (Hrsg.), Bildungscontrolling - Ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit (S. 35-53). Bielefeld: Bertelsmann.

Bersin, J. (2008). The training measurement book: Best practices, proven methodologies, and practical approaches. Pfeiffer.

Böhne, H., & Zipf, A. (2011). Return-on-Management-Education. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), Jahrbuch Personalentwicklung 2011. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development (S. 357-364). Köln: Luchterhand / Wolters Kluwer.

Brinkerhoff, R. O. (2003). The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not. Berrett-Koehler Publishers.

Brinkerhoff, R. O. (2006). Telling Training's Story: Evaluation Made Simple, Credible, and Effective. Berrett-Koehler Publishers.

Brinkerhoff, R. O., & Mooney, T. (2008). Level 3 Evaluation. In E. Biech (Hrsg.), ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals (S. 523-538). Alexandria, VA: ASTD Press.

Burrow, J., & Berardinelli, P. (2003). Systematic performance improvement - refining the space between learning and results. Journal of Workplace Learning, 15(1), 6-13.

Cascio, W. F., & Boudreau, J. W. (2008). Investing in people: Financial impact of human resource initiatives (1. Aufl.). Pearson.

Euler, D., & Seufert, S. (2005). Edu-Action statt Education? - Vom Bildungscontrolling zur Entwicklung von Bildungsqualität. In U. Ehlers & P. Schenkel (Hrsg.), Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI (S. 187-200). Berlin, Heidelberg: Springer.

Hummel, T. R. (2001). Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven (Zweite, überarbeitete Auflage.). Heidelberg: Sauer.

Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling: Vor allem in Grossbetrieben ein Thema. BIBB REPORT, (Heft 13, Dezember 2009). Abgerufen von [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2009\\_13.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_13.pdf)

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs. The four levels (3. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler.

Kristiansen, N. (2008). Level 1: Reaction evaluation. In E. Biech (Hrsg.), ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals (S. 493-510). Alexandria, VA: ASTD Press.

Landsberg, G. V., & Weiss, R. (Hrsg.). (1995). Bildungs-Controlling (Zweite, überarbeitete Auflage.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

McCain, D. V. (2008). Level 4: Results. In E. Biech (Hrsg.), ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals (S. 539-554). Alexandria, VA: ASTD Press.

- Meier, C., Kraemer, W., & Sprenger, P. (2006). Zur Umsetzung von systematischem Bildungscontrolling auf der Grundlage von Learning-Management-Systemen. In H. Kruppke, M. Otto, & M. Gontard (Hrsg.), *Human Capital Management: Personalprozesse erfolgreich managen* (S. 189-207). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Meier, R. (2008). *Praxis Bildungscontrolling: Was Sie wirklich tun können, um Ihre Aus- und Weiterbildung qualitätsbewusst zu steuern*. 55 Vorschläge (1. Aufl.). Offenbach: Gabal.
- Mooney, T., & Brinkerhoff, R. O. (2008). *Courageous training. Bold actions for business results*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Närman, A., & Sander, J. (2008). Learning Scorecard. Wie Unternehmen den Erfolg von Weiterbildungen steigern können. *personal manager*, 7(1), 12-14.
- O'Driscoll, T., Sugrue, B., & Vona, M. K. (2005). The C-Level and the Value of Learning. *T + D*, 59(10), 70-78.
- Phillips, P. (2006). Learning's Contribution to the Triple Bottom Line. *Chief Learning Officer*, 5(10), 52-54.
- Pulliam Phillips, P., & Phillips, J. J. (2007). *The value of learning. How organisations capture value and ROI and translate it into support, improvement and funds*. San Francisco: Pfeiffer.
- Schenkel, P. (2000). Ebenen und Prozesse der Evaluation. In P. Schenkel, S. Tergan, & A. Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme: Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 52-74). Nürnberg: Verlag Bildung & Wissen.
- Schmid, M. J. (2005). Bildungscontrolling. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung (Loseblattsammlung)*. 98. Ergänzungslieferung, Juli 2005 (S. Beitrag 2A.1). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Schöni, W. (2009). *Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen* (2. Aufl.). Zürich, Chur: Rüegger.
- Scholer, S., & Heffels, D. (2011). Transfersicherung durch Bildungscontrolling. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung 2011. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development* (S. 365-370). Köln: Luchterhand / Wolters Kluwer.
- Spitzer, D. R. (2005). Verifiable Value: The Learning Effectiveness Model. *Chief Learning Officer*, 4(12), 29-35.
- Vomberg, E., & Hartmann, K. (2010). Personalentwicklung und Qualitätssysteme. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3. Aufl., S. 641-673). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wirth, M. (2005). *Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme*. St. Gallen, Brühl: Dissertation Nr. 3119, Universität St. Gallen. MVR Druck.
- Witten, E. (2010). Controlling der Personal(vermögens)entwicklung. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3. Aufl., S. 693-704). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

### 3) Zusammenhang Personalentwicklung & organisationale Leistungsfähigkeit

- Bassi, L., & McMurrer, D. (2007). Maximizing Your Return on People. *Harvard Business Review*, 85(3), 115-123.
- Sugrue, B. (2003). State of the industry 2003: ASTD's annual review of U.S. and international trends in workplace learning and performance. American Society for Training & Development.

### 4) Kennzahlen / Kennzahlensammlungen

- Anderson, V. (2007). Chapter 5: Measuring and reporting. In: *The value of learning. From return on investment to return on expectation*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- CIPD. (2009). Learning and development. Annual survey report 2009. Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD). Abgerufen von <http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/3A3AD4D6-F818-4231-863B-4848CE383B46/0/learningdevelopmentsurvey.pdf>
- CIPD. (2009, April). Guide: Promoting the value of learning in adversity. Abgerufen von [http://www.cipd.co.uk/subjects/lrnanddev/general/\\_Promoting\\_value\\_of\\_learning.htm](http://www.cipd.co.uk/subjects/lrnanddev/general/_Promoting_value_of_learning.htm)
- Lenske, W., & Werner, D. (2009). Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung - Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. *IW-Trends*, 36(1). Abgerufen von [http://www.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/trends01\\_09\\_3.pdf](http://www.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/trends01_09_3.pdf)
- Paradise, A., & Patel, L. (2009). 2009 State of the industry report. American Society for Training & Development.
- Paul, J. (2004). Wenn Kennzahlen schaden. *Harvard Business Manager*, Juni 2004, 108-111.
- Rowan, L. (2005). The Missing Link Between Learning and Performance Management. *Chief Learning Officer*, 4(3), 50-53.
- Rowan, L. (2005). What Gets Measured, Gets Better: The Application of Learning Metrics. *Chief Learning Officer*, 4(5), 54-57.
- Schöni, W. (2009). *Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen* (2. Aufl.). Zürich, Chur: Rüegger.
- Schulte, C. (2002). *Personal-Controlling mit Kennzahlen* (2. Aufl.). München: Vahlen.

### 5) Transfermanagement

- Fischer, M., & Bilert, S. (2008). Transferevaluation. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung (Loseblattsammlung)*. 119. Ergänzungslieferung, März 2008 (S. Beitrag 2A.1). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Hasanbegovic, J., & Seufert, S. (2007). SCIL Benchmarkstudie I - Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement. (D. Euler & S. Seufert, Hrsg.) *scil Arbeitsbericht* (Bd. 14). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.

- John, F. (2010). Transfermanagement - Effizienz in der Weiterbildung: ein Best-Practice-Beispiel. In G. Schweizer, U. Müller, & T. Adam (Hrsg.), Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling (S. 207-221). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seufert, S. (2007). SCIL Benchmarkstudie II - Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement. (D. Euler & S. Seufert, Hrsg.) scil Arbeitsbericht (Bd. 15). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.

#### 6) Fallstudien zur Bestimmung von ROI

- Aschendorf, M., Mokrus, P., & Kröger, A. (2003). Monetärer Nutzen der Personalentwicklung durch Quantifizierung von Trainingseffekten. Betriebswirtschaftliche Blätter, 52(Okttober 2003), 511-515.
- Büser, T., & Gülpen, B. (2005). 300.000 Euro Rendite durch ein dreitägiges Training? In M. Gust & R. Weiss (Hrsg.), Praxishandbuch Bildungscontrolling. Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit. Konzepte - Methoden - Instrumente - Unternehmenspraxis (S. 211-220). Europa / USA: USP-Publishing.
- Cermak, J., & McGurk, M. (2010). Putting a value on training. McKinsey Quarterly, July 2010, 1-5.
- Kaiser, E. (2004). Diversity - wie Unternehmen messbar profitieren. Wirtschaft & Weiterbildung, Nov. / Dez. 2004, 20-23.
- Phillips, J. J. (2008). Tool 32-4. Case Study: Measuring ROI in Business Coaching. In E. Biech (Hrsg.), ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals (S. Document on accompanying CD-ROM). Alexandria, VA: ASTD Press.
- Pulliam Phillips, P., & Phillips, J. J. (2007). Proving the value of HR. ROI case studies. Birmingham, AL: ROI Institute.

#### 7) Informelles Lernen

- Bear, D. J., Tompson, H. B., Morrison, C. L., Vickers, M., Paradise, A., & Czarnowsky, M. (2008). Tapping the potential of informal learning. An ASTD research study. Alexandria, VA: American Society for Training & Development. Abgerufen von [www.astd.org](http://www.astd.org)
- Cross, J. (2007). Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cross, J. (2009, August 7). Informal Learning 2.0. Internet Time Blog. Abgerufen Mai 13, 2010, von <http://www.internetttime.com/2009/08/informal-learning-2-0/>
- Dobbs, K. (2000). Simple moments of learning. Training, 37(1), 52-58.
- Euler, D. (2010). Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen. In G. Schweizer, U. Müller, & T. Adam (Hrsg.), Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling (S. 83-95). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hart, J. (2010). The state of learning in the workplace today. Centre for Learning & Performance Technologies. Abgerufen September 6, 2010, von <http://c4lpt.co.uk/handbook/state.html>
- Hasanbegovic, J., & Seufert, S. (2007). SCIL Benchmarkstudie I - Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement. (D. Euler & S. Seufert, Hrsg.) scil

- Arbeitsbericht (Bd. 14). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Hofmann, J. (2009). Wissensmanagement und die Führung von Wissensarbeitern. Personalführung, 2009(12), 30-35.
- Livingstone, D. (2000). Exploring the icebergs of adult learning. Findings from the First Canadian Survey of Informal Learning Practices (NALL Working Paper No. 10). New Approaches to Lifelong Learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (OISE/UT).  
Abgerufen von <http://edu.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/10exploring.htm>
- Parskey, P. (2010, März 3). Informal learning: Why we should embrace it, fund it and measure it. Gehalten auf der Knowledge Advisors 8th Annual Analytics Symposium.
- Plahl, S. (2010, Juli 7). Wissen aus der Teeküche. Wie wir nebenbei lernen. SWR2 Wissen. Abgerufen Juli 12, 2010, von <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/archiv/wissen/-/id=660334/nid=660334/did=6450360/180h3mt/index.html>
- Seufert, S. (2007). SCIL Benchmarkstudie II - Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement. (D. Euler & S. Seufert, Hrsg.) scil Arbeitsbericht (Bd. 15). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Stamps, D. (1998). Learning ecologies. Training, 35(1), 32-38.
- Stoller-Schai, D. (2010). Mobiles Lernen - die Lernform des Homo Mobilis (Beitrag 4.39). In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. 32. Ergänzungslieferung, April 2010. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework ( No. 18). Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Nederland. Abgerufen von [http://www.social-learning-strategies.com/documents/Wenger\\_Trayner\\_DeLaat\\_Value\\_creation.pdf](http://www.social-learning-strategies.com/documents/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf)
- Woerkom, M. V., & Poell, R. (Hrsg.). (2010). Workplace learning: Concepts, measurement and application. New York: Routledge.

#### 8) Vom Bildungscontrolling zum Learning Value Management

- Anderson, V. (2007). The value of learning. From return on investment to return on expectation. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Anderson, V. (2008). View from the top: executive perceptions of the value of learning. Strategic HR Review, 7(4), 11 - 16.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cross, J., & Quinn, C. (2009, Mai). Become a Chief Meta-Learning Officer. Chief Learning Officer magazine. CLOmedia, Abgerufen am 10. Juni 2010, von <http://www.clomedia.com/features/2009/May/2629/index.php>.



- Daly, M. (2004, September 9). Learning Value Assurance Framework: A holistic approach to enhancing and measuring learning value. Presentation to the Learning Economics Group. Abgerufen von <http://www.learningeconomics.org/Default.aspx?tabid=116>
- Grossmann, F. (2010). Bildungscontrolling. In G. Schweizer, U. Müller, & T. Adam (Hrsg.), Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling (S. 133-161). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- IBM Learning Solutions. (2005). Learning governance - aligning strategy with organizational outcomes (Executive brief). Somers, NY: IBM. Abgerufen von [http://www.aacsb.edu/handouts/ICAM06/A2/10705085\\_ls\\_gov\\_execbrief\\_4b.pdf](http://www.aacsb.edu/handouts/ICAM06/A2/10705085_ls_gov_execbrief_4b.pdf)
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004). Strategy maps. Converting intangible assets into tangible outcomes. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Kellner, H. J. (2006). Value of Investment. Neue Evaluierungsmethoden für Personalentwicklung und Controlling. Offenbach: Gabal.
- Kirkpatrick, J. D., & Kayser-Kirkpatrick, W. (o. J.). ROE's rising star. Why return on expectations is getting so much attention. Training & Development, August 2010, 34-38.
- Probst, G. J. B., & Büchel, B. S. T. (1994). Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.

#### 9) Kommunikation von Leistungen und Erfolgen

- Bernecker, M. (2006). Instrumente des strategischen Bildungsmarketing. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung (Loseblattsammlung). 45. Ergänzungslieferung, Juni 1998 (Beitrag 5.10). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Bingham, T., & Jeary, T. (2007). Communicating the value of learning. T+D (Training and Development), 61(5), 80-84.
- CIPD Chartered Institute of Personnel & Development (CIPD). (2009, April). Promoting the value of learning in adversity. Abgerufen von [http://www.cipd.co.uk/subjects/lrnanddev/general/\\_Promoting\\_value\\_of\\_learning.htm](http://www.cipd.co.uk/subjects/lrnanddev/general/_Promoting_value_of_learning.htm)
- Decker, F. (2000). 5.2 Instrumentarien des Bildungsmarketing. In: Decker: Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. 2., veränderte und aktualisierte Auflage. S. 151-172. Würzburg: Krick Fachmedien.
- Schmid, M. J. (2006). Bildungsmarketing. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung (Loseblattsammlung). 101. Ergänzungslieferung, Januar 2006 (Beitrag 2A.1). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

#### 10) Massnahmen ableiten, Veränderungsprozesse gestalten

- Petri, Katarina (2005). Zukunftskonferenz. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung. 100. Ergänzungslieferung, November 2005. Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Reiss, M. (1997). Change Management als Herausforderung. Change Management: Programme, Projekte und Prozesse (S 5-29). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Schönwald, I. (2007). Change Management in Hochschulen: Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre. Lohmar: Eul.
- Seufert, S., Brahm, T., & Fandel-Meyer, T. (2010). 5.69 Management von Bildungsinnovationen. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch PersonalEntwickeln. 140. Ergänzungslieferung, Juli 2010. Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Weisheit, Jürgen (2007). Merkblatt: Veränderungsprozess. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), Handbuch PersonalEntwickeln. 110. Ergänzungslieferung, Februar 2007. Deutscher Wirtschaftsdienst.

### 7.2.2. Benchmarking Services

ASTD WLP Scorecard (Workplace Learning and Performance)  
<http://wlpcorecard.astd.org>

Metrics that matter® Software as a Service (SaaS)  
<http://www.knowledgeadvisors.com/metrics-that-matter/>

### 7.2.3. Instrumente

Deutsches Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI)

Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. Zeitschrift für Personalpsychologie, 7(2), 50-69.

Individual learning impact map (in Anlehnung an Brinkerhoff)

<http://www.apsc.gov.au/learn/evaluation/learnperformanceimpactmap.doc>

Lernkulturinventar (LKI)

In: Friebe, J. (2005). Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter (Dissertation). Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, S. 307-317

Learning and the line (Leitfaden für Diagnose und Entwicklung eines Handlungsplans)

Chartered Institute of Personnel & Development (CIPD).

Training to learning (Leitfaden für Diagnose und Implementierung)

Chartered Institute of Personnel & Development (CIPD). (2005, April 1). Training to learning: supporting, accelerating and directing learning in your organisation. Abgerufen am 18. Januar 2008, von <http://www.cipd.co.uk/subjects/lrnanddev/general/traintolearn.htm?IsSrchRes=1>

Value of learning (Leitfaden für Diagnose und Entwicklung eines Handlungsplans)

Chartered Institute of Personnel & Development, C. (2007, September 1). Value of learning: assessing and reporting on the value of learning to your organisation. Abgerufen am 17. Januar 2008, von [http://www.cipd.co.uk/subjects/training/trneval/\\_vlulrngtl.htm](http://www.cipd.co.uk/subjects/training/trneval/_vlulrngtl.htm)

#### 7.2.4. Dokumente & Ressourcen im WWW

Casebow, P., & Ferguson, O. (2010). The Learning and Performance-Link: How managers learn (in their own words). A survey of managers' learning activities and their effectiveness. [www.goodpractice.com](http://www.goodpractice.com). Abgerufen Juni 15, 2010, von <http://goodpractice.com/white-papers/The-Learning-and-Performance-Link--How-managers-learn--in-their-own-words.pdf>

Jenewein, T. (2010, Juni 22). Die Integration von formellem und informellem Lernen durch Web 2.0 und social Media. Slideshare. Abgerufen am 12. Juli 2010, von <http://www.slideshare.net/podcastmaschine/corporate-learning-tjenewein>

Jennings, C. (2010). 8 reasons to focus on informal and social learning. Abgerufen am 22. August 2010 von <http://www.slideshare.net/charlesjennings/8-reasons-to-focus-on-informal-social-learning>.

Kop, R. & Fournier, H. (2011): New dimensions to self-directed learning in open networked learning environments. Abgerufen am 22. März 2011 von <http://www.slideshare.net/Ritakop/kop-fournier-selfdirected-learning-florida-2011>.

The Learning Circuits Blog (2011): Question of the Month: Assessing informal / social learning initiatives. <http://learningcircuits.blogspot.com/2011/03/assessing-learning-initiatives.html>.

#### 7.2.5. Podcasts & Videos

SWR2 Wissen (2010): Plahl, S. (2010, Juli 7). Wissen aus der Teeküche. Wie wir nebenbei lernen. SWR2 Wissen. Abgerufen Juli 12, 2010, von <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/archiv/wissen/-/id=660334/nid=660334/did=6450360/180h3mt/index.html>

USC Marshall School of Business TV: John Boudreau: Beyond HR (2007)  
URL: <http://www.youtube.com/watch?v=K5MQpSHQvWI> (15:00 Minuten)

## Bisher erschienene scil Arbeitsberichte

(Online unter: <http://www.scil.ch/arbeitsberichte>)

### **scil Arbeitsbericht 22**

FANDEL-MEYER T. & SEUFERT, S (2010) (Hrsg.). Veränderungsprozesse im Bildungsmanagement gestalten, Vorgehensmethodik und Praxisbeispiele, St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 21**

BRAHM, T. & SEUFERT, S (2009) (Hrsg.). Kompetenzentwicklung mit Web 2.0. Good Practices aus Unternehmen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 20:**

DILLENBOURG, P., HONG, F. & BRAHM, T. (2009). The ManyScripts Pedagogical Handbook. How to build scripts for collaborative learning? St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 19:**

SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & EULER, D. (2008). Next Generation Leadership. Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen, St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 18:**

BRAHM, T. (2008) (Hrsg.). The Changing Face of Learning in Higher Education Institutions, Paper Proceedings of the 3rd International scil Congress 2008, St. allen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 17:**

BRAHM, T., SEUFERT, S. (2008). Demographischer Wandel als Herausforderung für Personalentwicklung und Bildungsmanagement in Unternehmen, St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 16:**

DIESNER, I., SEUFERT, S., EULER, D. (2008). Trendstudie 2008 Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen, St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

### **scil Arbeitsbericht 15:**

SEUFERT, S. (2007). scil Benchmarkstudie II Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement, St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 14:**

HASANBEGOVIC, J., SEUFERT, S. (2007). scil Benchmarkstudie I Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement, St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 13:**

BRAHM, T., SEUFERT, S. (2007). "Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und e-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 12:**

SEUFERT, S. & BRAHM, T. (2007). "Ne(x)t Generation Learning": Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. - Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. Themenreihe I zur Workshop-Serie. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 11:**

SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & EULER, D. (2007). Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 10:**

SCHÖNWALD, I., EULER, D., HASANBEGOVIC, J. & SEUFERT, S. (2006). Evaluation eines Lernszenarios für eLearning Change Agents an Hochschulen. Evaluationsdesign und -ergebnisse. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 9:**

DIESNER, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2006). scil -Trendstudie – Herausforderungen für das Bildungsmanagement. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 8:**

SCHÖNWALD, I., EULER, D., ANGEHRN, A. A. & SEUFERT, S. (2006). EduChallenge – Learning Scenarios. Designing and Evaluating Learning Scenarios with a Team-Based Simulation on Change Management. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 7:**

ANGEHRN, A. A., SCHÖNWALD, I., EULER, D. & SEUFERT, S. (2005). Behind EduChallenge. An Overview of Models Underlying the Dynamics of a Simulation on Change Management in Higher Education. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 6:**

KERRES, M., EULER, D., SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & VOSS, B. (2005). Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule: Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen

**scil Arbeitsbericht 5:**

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen, Kapitel 4 unter Mitarbeit von Dietmar Albrecht und Bernd Mentzel: Volkswagen Coaching GmbH. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 4:**

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 3:**

SCHÖNWALD, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Supportstrukturen zur Förderung einer innovativen eLearning-Organisation an Hochschulen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 2:**

SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen – Ergebnisse einer Delphi-Studie. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

**scil Arbeitsbericht 1:**

SEUFERT, S. & EULER, D. (2003). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.



## Swiss Centre for Innovations in Learning (scil)

Universität St.Gallen

Dufourstrasse 40a

CH-9000 St.Gallen

Telefon: +41 (0)71 224 31 55

Telefax: +41 (0)71 224 26 19

E-Mail: [scil-info@unisg.ch](mailto:scil-info@unisg.ch)

Internet: <http://www.scil.ch>

### Über scil

Das Swiss Centre for Innovations in Learning (scil) fördert den didaktisch sinnvollen Einsatz von neuen Technologien in Hochschulen und Bildungsorganisationen. scil bietet Beratung, Coaching, Seminare und Forschung an, um Innovationen in der Aus- und Weiterbildung zu begleiten und deren Qualität in der Weiterentwicklung zu fördern. Das Zentrum wurde im März 2003 gegründet. Es wird von der GEBERT RÜF STIFTUNG gefördert.