

**Wirtschaftswissenschaftliche Schriften**

**Reihe: Angewandtes Personal-Management**

**Silko Pfeil**

**Kritische Darstellung der theoretischen  
Grundlagen zum Bildungscontrolling bei  
verhaltensorientierten  
Personalentwicklungsmaßnahmen**

**Heft 02 / 2009**

**Fachbereich Betriebswirtschaft**

**Schriftenreihe:       Wirtschaftswissenschaftliche Schriften, Jahrgang 2009, Heft 2**

**Reihe:                 Angewandtes Personal-Management**

**Herausgeber:        Prof. Dr. Klaus Watzka**

Die vorliegende Publikation entstand im Rahmen einer Diplomarbeit an der Fachhochschule Jena, Fachbereich Betriebswirtschaftslehre.

**Autor:               Dipl. Bw. (FH) Silko Pfeil**

**Betreuer:            Prof. Dr. Klaus Watzka**

ISSN 1868-1697

ISBN 3-939046-14-0

Fachhochschule Jena, Fachbereich Betriebswirtschaft  
Carl-Zeiss-Promenade 2  
D-07745 Jena  
Tel.: 03641-205-550  
Fax: 0364-205-551

Diese Publikation wurde mit äußerster Sorgfalt bearbeitet, Verfasser/in und Herausgeber/in können für den Inhalt jedoch keine Gewähr übernehmen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und Einspeicherung in elektronische Systeme des gesamten Werkes oder Teilen daraus bedarf – auch für Unterrichtszwecke – der vorherigen Zustimmung der Fachhochschule Jena, Fachbereich Betriebswirtschaft und des Autors.

Printed in Germany

## Abstract

Die vorliegende Veröffentlichung soll einen Überblick über die Ziele, Funktionen, theoretischen Strukturierungsansätze, Instrumente & Grenzen des Bildungscontrolling geben. Dieses stellt eine Querschnittsfunktion des Personalmanagements dar, die pädagogische und ökonomische Überlegungen vereint. Die Synthese erfolgt in der Herleitung eines ganzheitlichen Bildungscontrolling-Modells.

In der gesamten Arbeit erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf das Effektivitäts- und Effizienzcontrolling, was gleichzeitig eine Aussparung des Kostencontrollings bedeutet, welche jedoch auf Grund vorhandener Methoden, Modelle und Instrumente bewusst erfolgte. Auch bzgl. des strategischen Bildungscontrolling erfolgen keine Ausführungen.

Bildungscontrolling ist der Oberbegriff eines äußerst breiten Spektrums von Planungs-, Kontroll-, Analyse- & Steuerungsprozessen, was daraus resultiert, dass vorhandene Konzeptionen lange Zeit rein ökonomisch bzw. rein pädagogisch weiterentwickelt wurden.

Weiterhin besteht eine enorme Diskrepanz zwischen den theoretischen Ansprüchen und der Bildungscontrolling-Praxis. Viele theoretisch entstandene Modelle sind für die praktische Umsetzung zu unkonkret. Deshalb existiert nach wie vor keine unumstritten anerkannte Bildungscontrollingkonzeption.

Wichtig ist es einen konzeptionellen Bezugsrahmen zu entwickeln und aus diesem unternehmensindividuelle Lösungen abzuleiten sowie Bildungscontrolling in Abhängigkeit der strategischen Bedeutung einer Bildungsmaßnahme differenziert anzuwenden.

Die von Personalverantwortlichen und Wissenschaftlern häufig kritisierten Unschärfen und methodischen Defizite sind auch bei anderen Controllingdisziplinen festzustellen und dürfen nicht als Argument gegen Bildungscontrolling allgemein genutzt werden.

Stichwörter: Bildungscontrolling, Personalentwicklung, Weiterbildung, Bildungszyklus, Abweichungsanalyse, Profilvergleichsmethode, Kosten-Nutzen-Analyse, Mitarbeitergespräch, Balanced Scorecard, Learning-Scorecard, Kurs-Scorecard, Lernpartnerschaft, Vertrag mit sich selbst, Seminarbericht, Kennzahlensystem, Kausalitätsproblem, Kontrollgruppenproblematik, Isolationsproblem, Sparkassenakademie Bayern, Kaufmännische Krankenkasse

E-Mail-Adresse des Autors: [silko.pfeil@bw.fh-jena.de](mailto:silko.pfeil@bw.fh-jena.de)



## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungs- und Symbolverzeichnis	VI
Zeitschriftenverzeichnis	VIII
1 Grundlegung	1
1.1 Einführung	1
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit	2
1.3 Abgrenzung zentraler Begriffe	4
2 Notwendigkeit von Bildungscontrolling	8
2.1 Ziele	8
2.2 Funktionen	11
3 Strukturierungsansätze	13
3.1 Strategisches vs. operatives Bildungscontrolling	13
3.2 Quantitatives vs. qualitatives Bildungscontrolling	15
3.3 Ebenenorientierte Ansätze	16
3.3.1 3-Ebenen-Ansatz nach WUNDERER/SAILER	16
3.3.2 4-Ebenen-Ansatz nach KIRKPATRICK	18
3.4 Ebenenorientierte Ansätze	22
3.4.1 Bildungscontrolling entlang des Bildungszyklus'	22
3.4.2 RoI-Prozess nach PHILLIPS	29
3.4.3 Endlosschleifenansatz nach HEEG/JÄGER	30
3.5 Synopse der vorgestellten Strukturierungsansätze	31
4 Instrumente	33
4.1 Analyseverfahren	33
4.2 Mitarbeitergespräche	36
4.3 Scorecard-Ansätze	37
4.4 Transferdynamisierer	40
4.5 Kennzahlensysteme	45



5	Grenzen und Probleme	48
5.1	Überblick	48
5.2	Auswahl des Messobjektes	49
5.3	Kausalität zwischen Bildungsmaßnahme und Messergebnis	51
5.4	Festlegung des Messzeitpunktes	53
5.5	Kosten-Nutzen-Erwägungen	54
5.6	Schlussbetrachtung	55
6	Praktische Beispiele	56
6.1	Sparkassenakademie Bayern	56
6.2	Kaufmännische Krankenkasse	58
6.3	Henkel KGaA	64
6.4	Dienstleistungszentrum Bildung der Deutschen Bahn AG	64
7	Fazit	65
	Literaturverzeichnis	68



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bewertung des Bildungscontrollings	2
Abbildung 2:	Zentrale Bestandteile eines modernen Bildungscontrolling	3
Abbildung 3:	Einordnung der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Personalentwicklung	4
Abbildung 4:	Abgrenzung von Fähigkeit, Fertigkeit und Verhalten	5
Abbildung 5:	Zielstellungen des Bildungscontrollings	10
Abbildung 6:	Funktionen des Bildungscontrollings	11
Abbildung 7:	Das 9-Phasen-Modell nach Pappmehl	14
Abbildung 8:	3-Ebenen-Ansatz nach Wunderer/Sailer	16
Abbildung 9:	Vereinfachte Darstellung des Bildungszyklus'	22
Abbildung 10:	Methoden zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs	27
Abbildung 11:	RoI-Prozess nach Phillips	29
Abbildung 12:	Endlosschleife des Bildungscontrollings	30
Abbildung 13:	Bildungscontrolling als ganzheitliches Konzept – Bestandteile und Zusammenhänge	32
Abbildung 14:	Schematischer Ablauf einer Abweichungsanalyse	34
Abbildung 15:	Ursache-Wirkungsbeziehungen zwischen den vier BSC-Ebenen	38
Abbildung 16:	Vertrag mit sich selbst	41
Abbildung 17:	Letter-to-myself	42
Abbildung 18:	Seminarbericht im Kollegenkreis	43
Abbildung 19:	Grenzen und Probleme des Bildungscontrollings	48
Abbildung 20:	Bildungscontrolling als rückgekoppelter Prozess	56
Abbildung 21:	Seminarbeurteilungs- und Transferbogen der KKH	62
Abbildung 22:	Bildungscontrolling im Spannungsfeld unterschiedlicher Konzeptionen	65
Abbildung 23:	Differenzierter Einsatz von Bildungscontrollingtools	66



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Effizienz und Effektivität: alternative Begriffsauffassungen	8
Tabelle 2:	Quantitative und qualitative Ziele des Bildungscontrollings	10
Tabelle 3:	Strategisches und operatives Controlling	13
Tabelle 4:	Mögliche Messgrößen für die quantitative und qualitative Dimension des Bildungscontrollings	15
Tabelle 5:	Der 3-Ebenen-Ansatz nach Wunderer/Sailer	17
Tabelle 6:	Controllingdisziplinen inkl. Instrumente und Zielen	23
Tabelle 7:	Bildungsbedarfsanalyse: Gegenüberstellen von	25
Tabelle 8:	Personal-Portfolios	35
Tabelle 9:	Beispiel einer Kurs-Scorecard	40
Tabelle 10:	Transfermatrix	44
Tabelle 11:	Kennzahlen für das Weiterbildungscontrolling	46
Tabelle 12:	Berechnungsbeispiel für einen Mitarbeiter mit 75.000 € Brutto-Jahresgehalt	57
Tabelle 13:	Inhalt, Beteiligte und Instrumente des Transfercontrollings im Phasenschema der KKH	58
Tabelle 14:	Top-Themen des Bildungsmanagements	67



## Abkürzungs- und Symbolverzeichnis

AC	Assessment Center
AG	Aktiengesellschaft
BSC	Balanced Scorecard
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
Contr.	Controlling
d.h.	das heißt
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DZB	Dienstleistungszentrum Bildung der Deutschen Bahn AG
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
et. al.	et altera
etc.	et cetera
f, ff.	folgende, fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
i. Allg.	im Allgemeinen
i.d.R.	in der Regel
i.e.S.	im engeren Sinne
inkl.	inklusive
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
KGaA	Kommanditgesellschaft auf Aktien
KKH	Kaufmännische Krankenkasse
KSC	Kurs-Scorecard
LMS	Learning-Management-System
LSC	Learning-Scorecard
männl.	männlich(-e, -er)
MC	Multiple Choice
Mrd.	Milliarde(n)





Nr.	Nummer
p.a.	per annum
PE	Personalentwicklung
PIS	Personalinformationssystem
RoE	Return on Education
RoI	Return on Investment
S.	Seite
sog.	sogenannt(-e, -en, -er, -es)
u.a.	und andere(-s), unter anderem, unter anderen
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
weibl.	weiblich(-e, -er)
z.B.	zum Beispiel
z.Zt.	zur Zeit



## Zeitschriftenverzeichnis

ASTD	Journal of the American Society of Training Directors
AuA	Arbeit und Arbeitsrecht
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
CM	controller magazin
Die Bank	Die Bank
FB/IE	Zeitschrift für Unternehmensentwicklung & industrial engineering
Gablers Magazin	Gablers Magazin
HRDQ	Human Resource Development Quarterly
IW-Trends	IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln
KRP	Kostenrechnungspraxis
m&t	management & training
ÖBA	Österreichisches Bankarchiv
PERSONAL	Personal – Zeitschrift für Human Resource Management
Personalführung	Personalführung
PERSONALmagazin	Personalmagazin
Personnel Psychology	Personnel Psychology
Personalwirtschaft	Personalwirtschaft
QZ	Qualität und Zuverlässigkeit
VOP	Verwaltung, Organisation, Personal
W&B	Wirtschaft und Berufserziehung
w&w	wirtschaft & weiterbildung



WP	Wirtschaftspsychologie
WP aktuell	Wirtschaftspsychologie aktuell
WiSt	Wirtschaftswissenschaftliches Studium
wissensmanagement	wissensmanagement



# 1 Grundlegung

## 1.1 Einführung

Im Bestreben nachhaltige Wettbewerbsvorteile aufzubauen, sind Unternehmen immer stärker auf Investitionen in ihr Humankapital angewiesen. Dieses hat sich in den letzten Jahrzehnten – im Gegensatz zum materiellen Vermögen – als deutlich schwerer imitierbar herausgestellt.<sup>1</sup> Gleichzeitig ist mit dem sich verschärfenden nationalen und internationalen Wettbewerb auch ein verstärkter Kostendruck verbunden, der die Unternehmen dazu zwingt, sämtliche Kostenpositionen kritisch zu prüfen.<sup>2</sup>

In diesem Spannungsfeld ist auch die betriebliche Bildungsarbeit differenzierter zu betrachten: Welchen Beitrag leistet diese zu den strategischen Unternehmenszielen? Lassen sich die aufgewendeten finanziellen und zeitlichen Ressourcen durch den erzielten Nutzen rechtfertigen? Wie kann man den Wertschöpfungsbeitrag der betrieblichen Bildung quantifizieren?<sup>3</sup>

Diesen Fragen widmet sich das relativ junge Forschungsfeld des Bildungscontrollings.<sup>4</sup> Grundlegendes Ziel ist es, neben der bisher üblichen pädagogischen Begründung der Bildungsaufwendungen, dem Management aufzuzeigen, dass Personalentwicklung auch ökonomisch eine lohnende Investition darstellt.<sup>5</sup>

Analog dem Vorgehen bei anderen Investitionsvorhaben sind den Weiterbildungskosten die voraussichtlichen Nutzeffekte der Weiterbildungsmaßnahmen gegenüberzustellen.<sup>6</sup> „Um die »gleiche Sprache« wie die Auftraggeber zu sprechen“<sup>7</sup>, sollte dies idealerweise mittels Rentabilitätskennziffern wie dem Return on Investment (RoI)<sup>8</sup> oder – übertragen auf die betriebliche Bildungsarbeit – dem Return on Education (RoE)<sup>9</sup> erfolgen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Immenroth (2000), S. 33; Kröpelin/Specht (Personalwirtschaft 2002 – Sonderheft), Nr. 11, S. 31f; Mudra/Rupp/Unger (PERSONAL 2005), Nr. 9, S. 56

<sup>2</sup> Vgl. Börsch/Mathy (VOP 2000), Nr. 6, S. 17

<sup>3</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 17; Ihm/Närmann/Sander (2007), S. 346; Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 18; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 30

<sup>4</sup> Vgl. Buer (2000), S. 87; Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 28; Haß (2006), S. 27; Seeber (2000a), S. 125

<sup>5</sup> Vgl. Berthel/Becker (2007), S. 414; Mroß (FB/IE 2001), Nr. 4, S. 169; Pech (2001), S. 204

<sup>6</sup> Vgl. Cordes (PERSONAL 2006), Nr. 3, S. 40

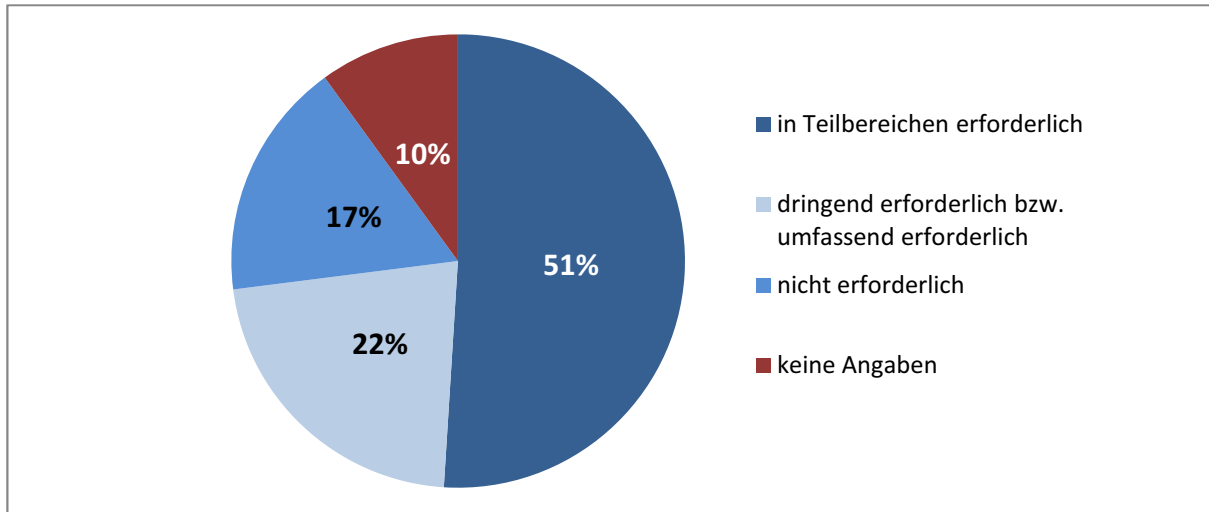
<sup>7</sup> Schirmer (w&w 2005), Nr. 11/12, S. 23

<sup>8</sup> I. Allg. lohnt sich eine Investition ab einem RoI von 15-25% – vgl. Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 14

<sup>9</sup> Vgl. Böhne (PERSONALmagazin 2008), Nr. 3, S. 33



Obwohl Bildungscontrolling – wie nebenstehende Abbildung 1<sup>10</sup> verdeutlicht – eine hohe Bedeutung zugemessen wird, ist fraglich, ob diese theoretische Wunschvorstellung realisiert werden kann, da sich vermutlich nur wenige der mit betrieblicher Bildungsarbeit verfolgten Effekte quantifiziert darstellen lassen.



**Abbildung 1: Bewertung des Bildungscontrollings (Quelle: Mudra/Rupp/Unger (PERSONAL 2005), Nr. 9, S. 55)**

## 1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll klären, wie Weiterbildungserfolge bei verhaltensorientierten PE-Maßnahmen gemessen werden können und wie realistisch in diesem Kontext die Ermittlung eines RoE ist.

Ausgehend von der in

Abbildung 2 verdeutlichten Unterteilung der zentralen Bestandteile eines modernen Bildungscontrolling nach SAAMAN/ZUNFT<sup>11</sup> erfolgt in der vorliegenden Arbeit eine Schwerpunktsetzung auf das Effektivitäts- und Effizienzcontrolling. Der Bereich des Kostencontrollings wird hingegen wegen vorhandener Methoden, Modelle und Instrumente<sup>12</sup> ebenso wie das strategische Bildungscontrolling nahezu komplett ausgespart.

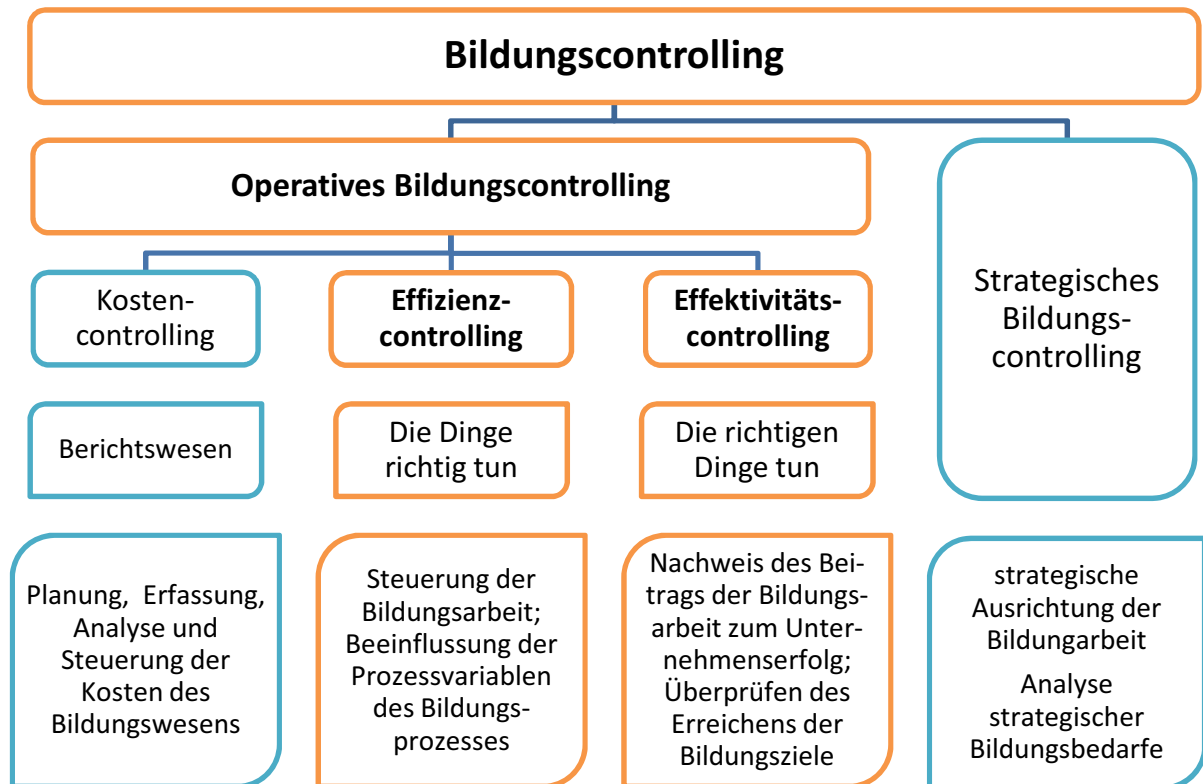
<sup>10</sup> Die Grafik bezieht sich auf die 2004 von der Fachhochschule Ludwigshafen durchgeführte IBE-Studie zum Stand und der Weiterentwicklung der betrieblichen Weiterbildung, in deren Kontext im Zeitraum von Mai bis Dezember 2004 deutschlandweit zufällig ausgewählte Unternehmen mit mehr als 50 Mitarbeitern befragt wurden. Von den 588 angeschriebenen Unternehmen antworteten 122 (22%).

<sup>11</sup> Vgl. Saaman/Zunft (Gablers Magazin 1997), Nr. 8, S. 31

<sup>12</sup> Vgl. Hasewinkel/Lemcke/Zwicker (Die Bank 2001), Nr. 12, S. 880ff.



Nach einleitenden Begriffsklärungen sowie der Darstellung der mit Bildungscontrolling verfolgten Ziele und Funktionen wird aus der Vielzahl theoretischer Strukturierungsansätze ein ganzheitliches Bildungscontrolling-Modell abgeleitet.<sup>13</sup>



**Abbildung 2: Zentrale Bestandteile eines modernen Bildungscontrolling**  
(Quelle: Saaman/Zunft (Gablers Magazin 1997), Nr. 8, S. 31)

Anschließend werden neben einer Vorstellung der Instrumente auch die Grenzen und Probleme von Bildungscontrolling thematisiert. Den Abschluss dieser Arbeit bilden Ausführungen zu erfolgversprechenden Praxisbeispielen.

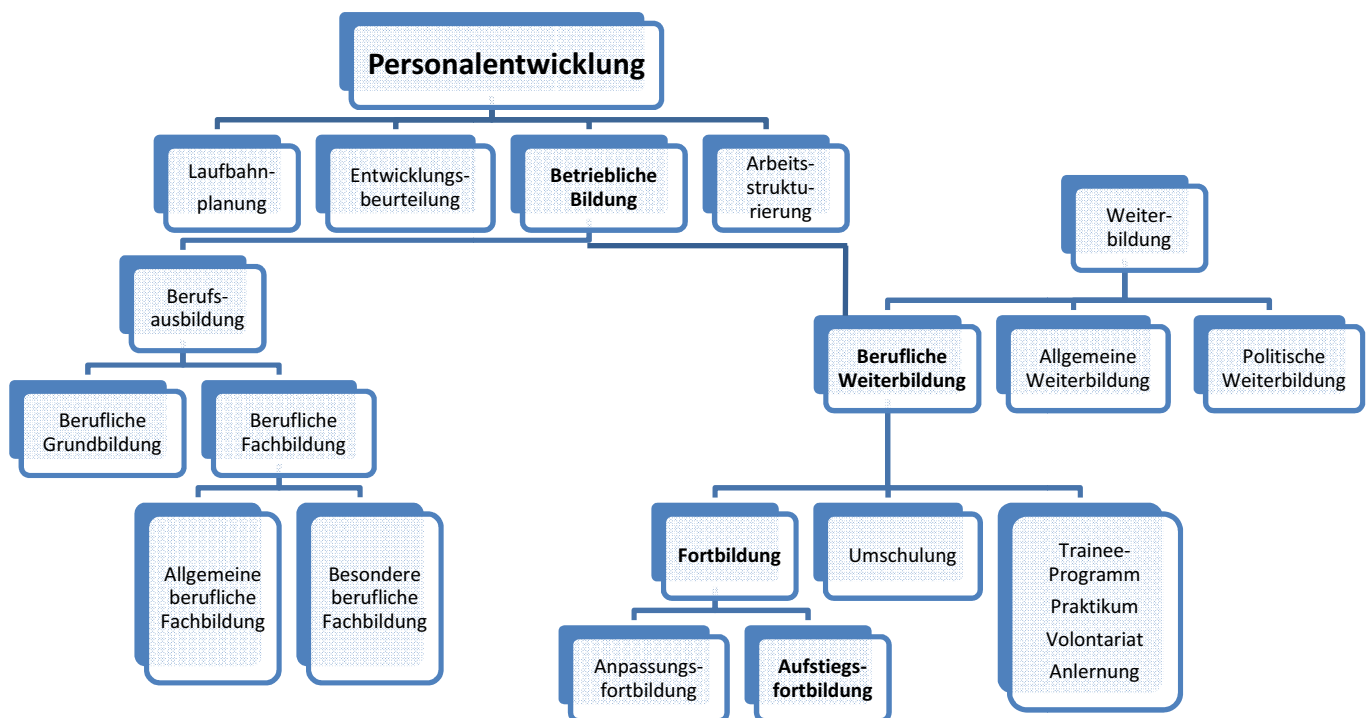
<sup>13</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 3.5 (S. 31).



### 1.3 Abgrenzung zentraler Begriffe

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welche Definitionsansätze hinsichtlich der für diese Arbeit relevanten Begrifflichkeiten Bildung, Controlling, Personalcontrolling, Bildungscontrolling und Bildungserfolg zu Grunde gelegt werden.

Der Begriff der ‚**Bildung**‘ ist in der vorliegenden Arbeit ausschließlich im Sinne betrieblicher Weiterbildung<sup>14</sup> zu verstehen.<sup>15</sup> Darunter werden „alle zielgerichteten, bewussten und planmäßigen Maßnahmen und Tätigkeiten“<sup>16</sup> verstanden, „die auf eine Vermehrung bzw. Veränderung der Kenntnisse, der Fertigkeiten sowie der Verhaltensweisen der Belegschaftsmitglieder gerichtet sind“<sup>17</sup>.



**Abbildung 3: Einordnung der betrieblichen Weiterbildung innerhalb der Personalentwicklung (eigene Zusammenfassung der Strukturierungsansätze von Alt/Sauter/Tillmann (1994), S. 46, Hentze/Kammel (2001), S. 362 und Olesch (1992), S. 25 – leicht abgewandelt)**

<sup>14</sup> Siehe hierzu auch Abbildung 3 (S. 5).

<sup>15</sup> Diese Schwerpunktsetzung ist notwendig, da Unternehmen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung i.d.R. umfassende Einflussmöglichkeiten haben, die bei der beruflichen Ausbildung (duales System in Deutschland) oder den nicht betrieblichen Zweigen der Weiterbildung deutlich eingeschränkt sind. Ungeachtet der fokussierten Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit kann sich Bildungscontrolling auf jeden Teilbereich des Bildungswesens beziehen (auch schulische Bildung, betriebliche Ausbildung, Hochschulausbildung etc.).

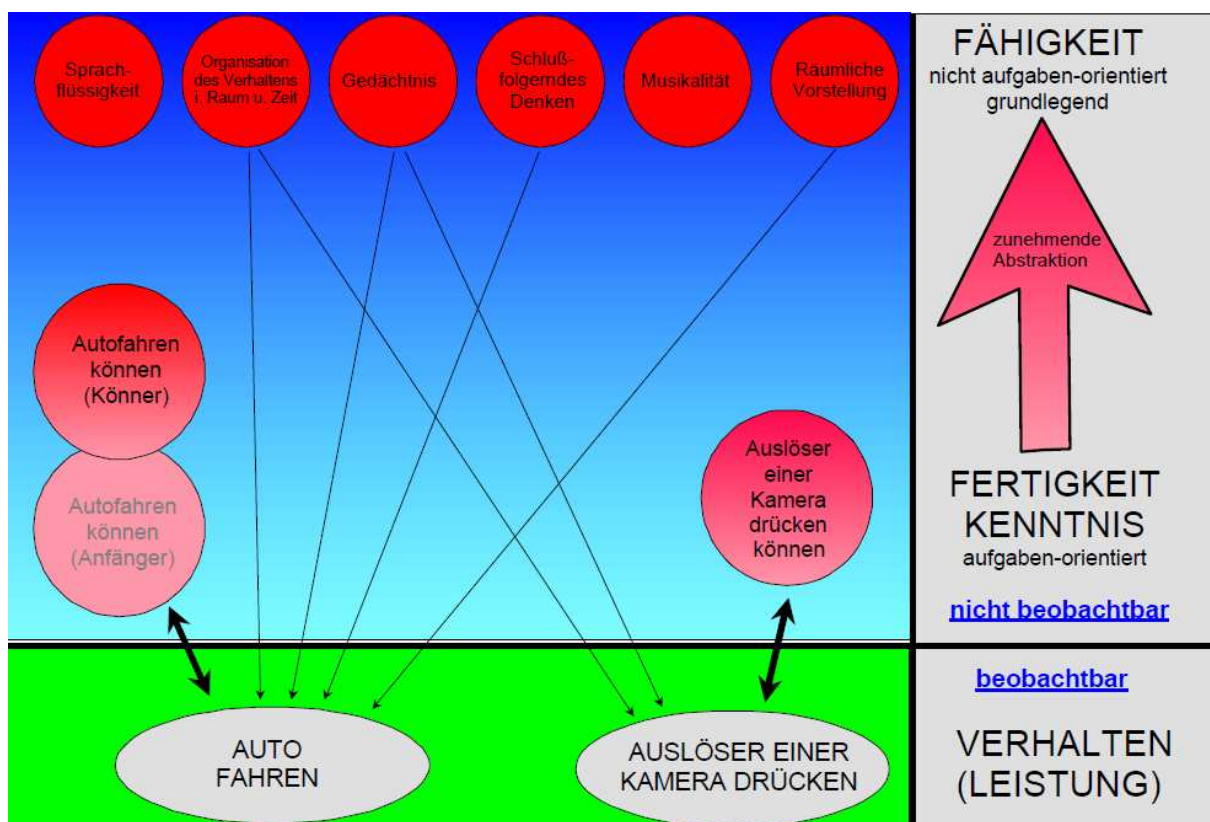
<sup>16</sup> Hentze/Kammel (2001), S. 361

<sup>17</sup> Hentze/Kammel (2001), S. 361



Personalentwicklungsmaßnahmen sollen demnach bei den Teilnehmern eine Kompetenzerweiterung bewirken. Der Kompetenzbegriff umfasst Fach-, Methoden-, Handlungs-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz. Während die Vermittlung von fachlichem Wissen primär auf die Steigerung der Kenntnisse gerichtet ist, deren Erfolg bspw. durch schriftliche Abschlusstests vergleichsweise einfach festzustellen ist, sind die Anforderungen an ein Bildungscontrolling bei fertigungs- und verhaltensorientierten PE-Maßnahmen deutlich höher. Unter Fertigkeit versteht man, wenn ein Mitarbeiter in einer gewissen Situation weiß, was zu tun ist. Fertigkeit ist jedoch nicht zwingend mit einer entsprechenden Handlung verbunden, so dass es als nicht beobachtbares Phänomen zu verstehen ist. Mit verhaltensorientierten PE-Maßnahmen wird hingegen beabsichtigt den Mitarbeiter dahingehend zu bilden, dass er im Arbeitsalltag tatsächlich in einer gewünschten Art und Weise handelt.

Eine grafische Abgrenzung zwischen Fähigkeit, Fertigkeit und Verhalten verdeutlicht Abbildung 4:



**Abbildung 4: Abgrenzung von Fähigkeit, Fertigkeit und Verhalten**  
 (Quelle: Zimmermann: <http://www.uni-kassel.de/fb7/psychologie/pers/zimmermann/faehigk-c.pdf> vom 01.10.2009)





Wie bereits der Titel dieser Arbeit erkennen lässt, soll die Darstellung lediglich für verhaltensorientierte PE-Maßnahmen erfolgen, d.h. Trainings, die auf die Vermittlung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten abzielen, werden nicht betrachtet.

Hinsichtlich des Begriffs ‚**Controlling**‘ sei auf den Definitionsansatz von HORVÁTH verwiesen: Controlling umfasst die Entwicklung, Implementierung und kontinuierliche Verbesserung betrieblicher Informations-, Planungs-, Kontroll- und Steuerungssysteme sowie deren Koordination.<sup>18</sup>

Adaptiert man dieses Controllingverständnis auf den Personalbereich, so ist ‚**Personalcontrolling**‘ als „das planungs- und kontrollgestützte, integrative Evaluationsdenken und -rechnen zur Abschätzung von Entscheidungen zum Personalmanagement, insbesondere zu deren ökonomischen und sozialen Folgen“<sup>19</sup> aufzufassen.

‚**Bildungscontrolling**‘<sup>20</sup> soll als „Instrument zur Optimierung der Planung, Steuerung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen“<sup>21</sup> verstanden werden. „Es stellt sich als integratives, ganzheitliches und systematisches Planungs-, Bewertungs- und Informationssystem zur Koordination und Steuerung der bildungsbezogenen Prozesse und Aktivitäten in Abstimmung mit den Unternehmens-/Organisationszielen ... dar“.<sup>22</sup>

Eine Bewertung erfolgt nicht nur anhand pädagogischer, sondern auch mittels ökonomischer Kriterien.<sup>23</sup>

Da unter dem Begriff ‚Bildungscontrolling‘ auch die Bewertung betrieblicher Bildungsarbeit im Sinne einer Erfolgskontrolle subsumiert wird<sup>24</sup>, ist weiterhin zu klären was unter ‚**Bildungserfolg**‘ zu verstehen ist. Hierzu existiert weder eine einheitliche Auffassung noch eine allgemein gültige Definition. Entsprechend einer Unterscheidung nach KIRKPATRICK, die in Gliederungspunkt 3.3.2 (S. 18ff.) vertieft werden soll, kann Bildungserfolg in vier unterschiedlichen Dimensionen gemessen werden: Teilnehmerzufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg und Unternehmenserfolg.<sup>25</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl. Horváth (2006), S. 134

<sup>19</sup> Wunderer/Jaritz (2006), S. 14

<sup>20</sup> Die in der Literatur umfassend diskutierte begriffliche Unterscheidung zwischen Bildungscontrolling und Evaluation soll im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert werden – vgl. u.a. Immenroth (2000), S. 37

<sup>21</sup> Ehlers/Schenkel (2005), S. 3

<sup>22</sup> Ehlers/Schenkel (2005), S. 3

<sup>23</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 431; Haß (2006), S. 28; Landsberg (1995), S. 24

<sup>24</sup> Vgl. Bardeleben/Beicht/Krekel (2001), S. 7

<sup>25</sup> Einige Autoren vertreten die Ansicht, dass man lediglich bei Transfer- und Unternehmenserfolg von Bildungserfolg sprechen kann und die Teilnehmerzufriedenheit sowie der Lernerfolg lediglich notwendige Voraussetzungen für diesen sind – vgl. u.a. Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 33



Bildungscontrolling ist als ein Subsystem des Personalcontrollings zu verstehen, welches sich wiederum als ein Funktionalgebiet in das Unternehmenscontrolling eingliedert. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe ‚Weiterbildungsveranstaltung‘, ‚Seminar‘ und ‚Training‘ synonym verwendet werden.



## 2 Notwendigkeit von Bildungscontrolling

### 2.1 Ziele

Oberziel des Bildungscontrollings ist die Verbesserung der Effizienz und Effektivität der betrieblichen Bildung<sup>26</sup>:

Effizienz	Effektivität
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ „Tun wir die Dinge richtig?“<sup>27</sup></li> <li>⇒ Ist die Input-Output-Relation zufriedenstellend?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ „Tun wir die richtigen Dinge?“<sup>29</sup></li> <li>⇒ Fördern die Bildungsaktivitäten die Erreichung der Unternehmensziele?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ <math>\text{Effizienz} = \frac{\sum \text{Bildungseinheiten}}{\sum \text{Input}}</math> <sup>28</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ <math>\text{Effektivität} = \frac{\sum \text{Nutzenoutput}}{\sum \text{Bildungseinheiten}}</math> <sup>30</sup></li> </ul>

**Tabelle 1: Effizienz und Effektivität: alternative Begriffsauffassungen (eigene Darstellung)**

FLAMMANN/SCHIEDLER sehen Bildung dann als effektiv und effizient an, wenn die im Hinblick auf die Bildungsziele passendste Maßnahme gefunden (pädagogischer Aspekt des Bildungscontrollings) und diese mit optimalem Kosten-Nutzen-Verhältnis (ökonomischer Aspekt des Bildungscontrollings) realisiert wird.<sup>31</sup>

Auch andere Autoren thematisieren diese konzeptionelle Dualität des Bildungscontrollings<sup>32</sup>, wobei der ökonomische Aspekt in aktuellen Veröffentlichungen häufig mit der Ermittlung von Trainingsrenditen gleichgesetzt wird.<sup>33</sup>

Während das ökonomische Bildungscontrolling eher auf die abteilungsexterne Kommunikation (Bildungsmarketing) gerichtet ist, erfüllt das pädagogische Bildungscontrolling schwerpunktmäßig die Funktion der abteilungsinternen Steuerung.<sup>34</sup>

In der Weiterbildungspraxis dominiert nach wie vor die pädagogische Ausrichtung.

<sup>26</sup> Vgl. Bardeleben/Beicht/Krekel (2001), S. 7; Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 267ff.; Euler/Seufert (2005), S. 190; Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Landsberg (1995), S. 16

<sup>27</sup> Baus (2000), S. 12

<sup>28</sup> Vgl. Eichenberger (1992), S. 86; Feige (PERSONAL 1993), Nr. 11, S. 517

<sup>29</sup> Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 17; Tomschi (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 37

<sup>30</sup> Vgl. Eichenberger (1992), S. 86; Feige (PERSONAL 1993), Nr. 11, S. 517

<sup>31</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27

<sup>32</sup> Diese Dualität, die mitunter auch als Bimentalität bezeichnet wird – vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 26; Gnahs/Krekel (1999), S. 22f; Hentze/Kammel (1993), S. 403 – ist bereits aus der Arbeitsdefinition von Bildungscontrolling (siehe Gliederungspunkt 1.3 (S. 5f)) deutlich geworden.

<sup>33</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 20; Böhne (PERSONALmagazin 2008), Nr. 3, S. 52; Cordes (PERSONAL 2006), Nr. 3, S. 42

<sup>34</sup> Vgl. Alten-Bockum/Brettel/Neumann-Giesen (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 631; Roschke/Schmeisser (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 11; Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 13; Seeber (2000a), S. 132



Unter dem **pädagogischen Bildungscontrolling** lassen sich sämtliche Controllingprozesse subsumieren, die einen optimalen Wirkungsgrad<sup>35</sup> der Bildung sicherstellen. In Anlehnung an das Paradigma der Logistik<sup>36</sup> lässt sich als Ziel des pädagogischen Bildungscontrollings definieren, dass:<sup>37</sup>

- die richtigen Mitarbeiter
- zur richtigen Zeit
- vom richtigen Trainer
- das richtige Thema
- in der richtigen Art und Weise vermittelt bekommen bzw. bearbeiten und
- die neu gewonnenen Kompetenzen im Funktionsfeld richtig umsetzen.

Im Rahmen des **ökonomischen Bildungscontrollings** soll sichergestellt werden, dass die bedarfsgerechte Trainingsmaßnahme mit minimalem Mitteleinsatz realisiert wird.

Ausgehend von den aufgezeigten Zielstellungen lassen sich verschiedene Teilziele von Bildungscontrolling definieren:

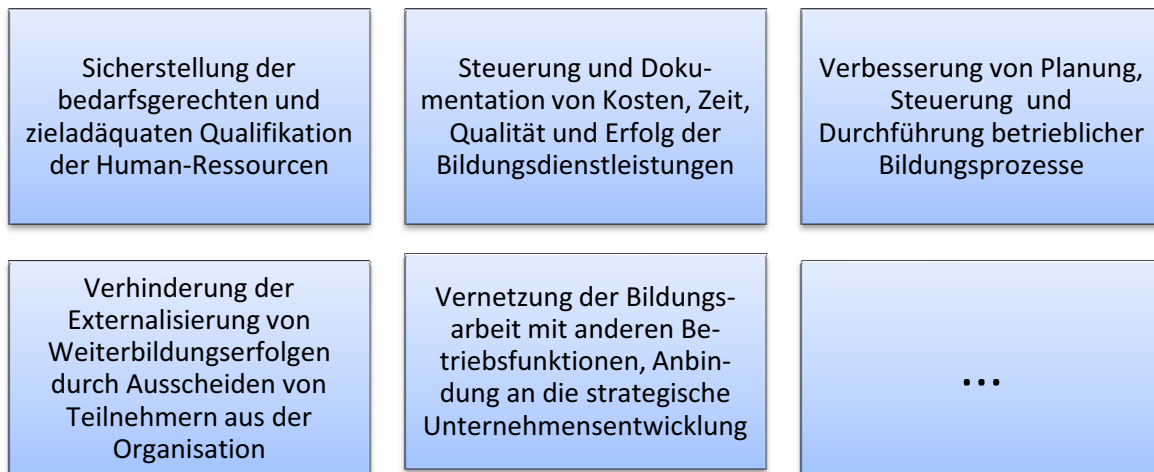
Abstimmung der operativen und strategischen Zielstellungen betrieblicher Bildungsarbeit	Analyse und Beeinflussung der Identifikation bzw. der Bildungsmotivation der Führungskräfte und Mitarbeiter	Aufzeigen von Ursachen für negative Entwicklungen in der betrieblichen Bildungsarbeit und Möglichkeiten für deren Vermeidung
Erfassung der Auswirkungen von Bildung auf den vier Evaluationsebenen nach KIRKPATRICK	Koordination der Bildungsmaßnahmen hinsichtlich Planung, Analyse, Steuerung und Kontrolle	Koordination der Bildungsziele der Mitarbeiter, Abteilungen, Betriebe und des Gesamtunternehmens
Nachweis des Beitrags der betrieblichen Weiterbildung zum Unternehmenserfolg	Proaktive und reaktive Modifizierung der Bildungsmaßnahmen zur Gewährleistung der Bedarfsgerechtigkeit	Schaffung von Transparenz über Bildungskosten und -nutzen

<sup>35</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17

<sup>36</sup> Vgl. Kotler/Bliemel/Keller (2007), S. 947; Meffert/Burmann/Kirchgeorg (2008), S. 611

<sup>37</sup> Durch den Verfasser abgewandelte und ergänzte Fassung zu Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27; Fröhlich/Wunderer (Personalwirtschaft 1991), S. 18ff.





**Abbildung 5: Zielstellungen des Bildungscontrollings (eigene Zusammenstellung auf Basis sämtlicher im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen)**

Anhand dieser Zielstellungen wird deutlich, dass im Rahmen des Bildungscontrollings sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte von Bedeutung sind:

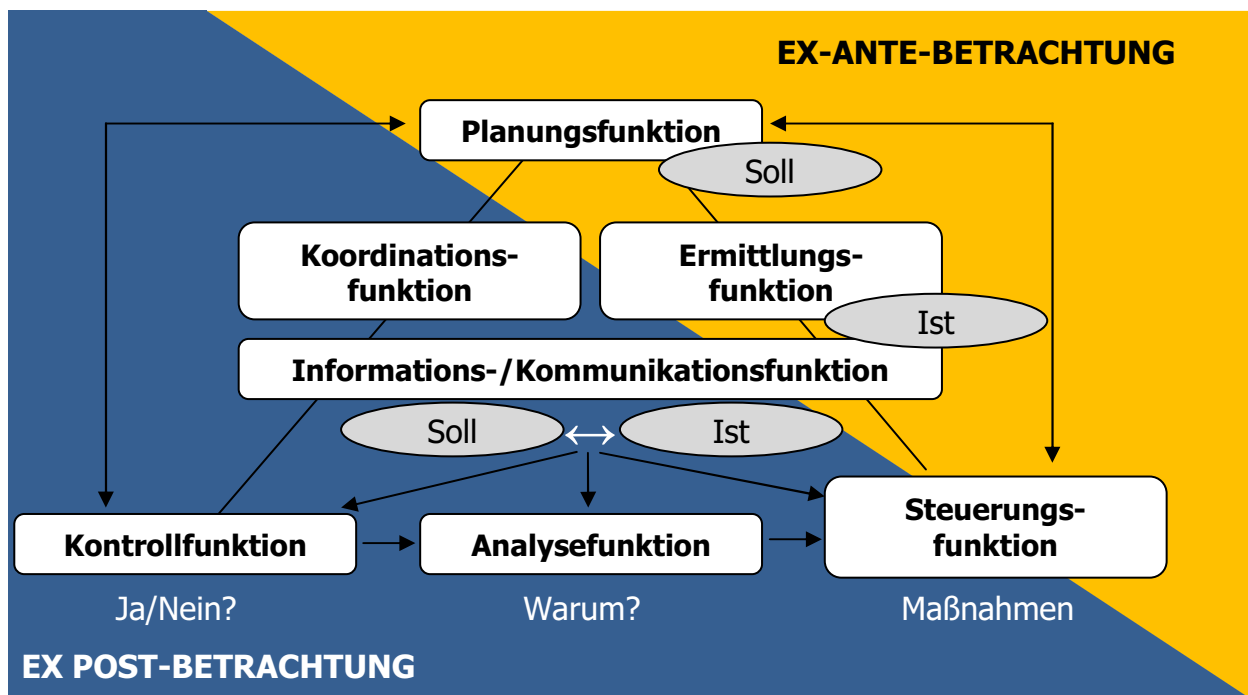
Quantitative Ziele	Qualitative Ziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermittlung von Kosten, Aufwendungen, Erträgen und Kennzahlen</li> <li>• Erhöhung von Auslastungszahlen der Bildungsmaßnahmen</li> <li>• Budgetermittlung</li> <li>• Effizienzsteigerung der Bildungsabteilung durch Optimierung des Personaleinsatzes und der Personalkosten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicherstellung des Bildungstransfers an den Arbeitsplatz</li> <li>• Entwicklung der vorhandenen Human-Ressourcen</li> <li>• Erhöhung der Attraktivität der Bildungsangebote</li> <li>• Sicherstellung einer inhaltlich zufriedenstellenden, motivierenden und qualitativ hochwertigen Aus-/Weiterbildung</li> <li>• geringe Abbruchquote</li> <li>• geringe Fluktuation während und nach der Bildungsmaßnahme</li> <li>• Herstellung von Transparenz hinsichtlich der Kosten und Nutzen der Maßnahme</li> </ul>

**Tabelle 2: Quantitative und qualitative Ziele des Bildungscontrollings (Quelle: Becker (1999), S. 61f)**



## 2.2 Funktionen

Aus den in Gliederungspunkt 2.1 (S. 8ff.) skizzierten Zielstellungen sowie dem allgemeinen ‚Control-Zyklus‘<sup>38</sup> lassen sich wesentliche Funktionen des Bildungscontrollings ableiten.<sup>39</sup> Für die Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll der in Abbildung 6 verdeutlichte erweiterte Ansatz herangezogen werden.



**Abbildung 6: Funktionen des Bildungscontrollings (eigene Darstellung)**

Im Folgenden sollen die einzelnen Funktionsbereiche skizziert werden:

- Unter der **Planungsfunktion** werden u.a. folgende Tätigkeiten subsumiert: Bildungsbedarfs-, Maßnahmen-, Kosten-, Organisations-, Ressourcenplanung etc.<sup>40</sup> Sämtliche Planungsfunktionen münden in der Definition von Soll-Zuständen, u.a. von Lernzielen.
- Im Rahmen der **Ermittlungsfunktion** werden alle relevanten aktuellen Ist-Daten (bspw. zum Qualifikationsniveau der Belegschaft, Weiterbildungstage pro Mitarbeiter und Jahr) mittels Kennzahlensystemen erhoben.<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Der ‚Control‘-Zyklus besteht aus den Phasen Planen, Messen, Bewerten und Korrektur – vgl. Bardeleben/Beicht/Krekel (2001), S. 7; Immenroth (2000), S. 14; Landsberg (1995), S. 15; Paschmann (2004) S. 13

<sup>39</sup> Vgl. Gerlich (1999), S. 5; Haß (2006), S. 22; Kröpelin/Specht (Personalwirtschaft 2002 – Sonderheft), Nr. 11, S. 32; Schmitt (2006), S. 33; Schulte (1995), S. 268; Seeber (2000b), S. 28f; Sieber Bethke (2003), S. 44

<sup>40</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 267

<sup>41</sup> Vgl. Schulte (1995), S. 268f; Sieber Bethke (2003), S. 44



- Die generierten Ist-Daten können entweder aufbereitet den betrieblichen Entscheidungsträgern zur Verfügung gestellt (**Informations-/Kommunikationsfunktion**<sup>42</sup>) oder mit den Planungswerten abgeglichen werden (**Kontrollfunktion**<sup>43</sup>). Einer Kontrolle i.e.S. können grundsätzlich nur Tatbestände unterzogen werden, für die im Vorfeld ein Zielwert definiert wurde.<sup>44</sup>  
Es kann zwischen Feedback- und Feedforward-Kontrolle unterschieden werden. Während erstere die Kontrolle der Durchführungsphase beschreibt, bezieht sich die Feedforward-Kontrolle auf den Planungsprozess.<sup>45</sup>
- Sofern Abweichungen zwischen den geplanten Soll- und den realisierten Ist-Zuständen identifiziert wurden, folgt im Rahmen der **Analysefunktion** die Abweichungsanalyse und Ursachenforschung.<sup>46</sup>
- Im Anschluss an die Kontroll- und Analysefunktion werden korrektive Gegenmaßnahmen eingeleitet, um die Anpassung der Ist- an die Soll-Werte zu gewährleisten (**Steuerungsfunktion**).<sup>47</sup> Auch hierbei unterscheidet man Feedback- und Feedforward-Steuerung. Sie können sich sowohl auf laufende als auch auf zukünftige Bildungsmaßnahmen beziehen.<sup>48</sup>
- Für die Abstimmung der aufgezeigten Funktionsbereiche sorgt die **Koordinationsfunktion**.

Die einzelnen Funktionen des Bildungscontrollings sind nicht klar voneinander abgrenzbar. Sie werden nicht phasenartig durchlaufen, sondern bedingen einander und erfolgen mitunter parallel.<sup>49</sup>

---

<sup>42</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Seeber (2000b), S. 28f; Sieber Bethke (2003), S. 44

<sup>43</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 268; Schulte (1995), S. 268f

<sup>44</sup> Vgl. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 34; Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 29

<sup>45</sup> Vgl. Buchhester (2003), S. 35; Gerlich (1999), S. 5; Paschmann (2004), S. 14

<sup>46</sup> Vgl. Roschke/Schmeisser (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 13; Schmitt (2006), S. 38; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 30

<sup>47</sup> Vgl. Hasewinkel/Lemcke/Zwicker (Die Bank 2001), Nr. 12, S. 880; Schulte (1995), S. 268f

<sup>48</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 273; Haß (2006), S. 46

<sup>49</sup> Vgl. Haß (2006), S. 45



### 3 Strukturierungsansätze

#### 3.1 Strategisches vs. operatives Bildungscontrolling

Nach der zeitlichen Dimension wird Bildungscontrolling in eine kurzfristige operative und eine langfristige strategische Ausrichtung unterteilt.<sup>50</sup> Letztere dient der Unterstützung der strategischen Unternehmensführung und widmet sich i.d.R. Fragen der Effektivität.<sup>51</sup> Stattdessen bezieht sich das überwiegend auf Fragen der Effizienz gerichtete operative Bildungscontrolling auf die Planung, Steuerung und Kontrolle einzelner Bildungsaktivitäten sowie des Bildungsprogramms.<sup>52</sup>

Zusammenfassend verdeutlicht

Tabelle 3 die Unterschiede zwischen strategischem und operativem Bildungscontrolling.

	<b>Strategisches Controlling</b>	<b>Operatives Controlling</b>
<b>Orientierung</b>	Umfeld und Unternehmung: Adaption	Unternehmung: Wirtschaftlichkeit betrieblicher Prozesse
<b>Planungsstufe</b>	strategische Planung: langfristig orientiert	taktische und operative Planung, Budgetierung: kurz- und mittelfristig orientiert
<b>Dimensionen</b>	Chancen/Risiken, Stärken/Schwächen (eher qualitativ)	Aufwand/Ertrag, Kosten/Leistungen (eher quantitativ)
<b>Zielgrößen</b>	Existenzsicherung, Erfolgspotential	Wirtschaftlichkeit, Gewinn, Rentabilität
<b>Informationsquellen</b>	primär: Umfeld	primär: internes Rechnungswesen

**Tabelle 3: Strategisches und operatives Controlling (Quelle: Horváth (2006), S. 236 – durch Verfasser abgewandelt und ergänzt)**

Einige Autoren erweitern diese Strukturierung um das sog. taktische Controlling<sup>53</sup>, welches mittelfristig orientiert ist und deshalb zwischen strategischem und operativem Bildungscontrolling eingeordnet wird.<sup>54</sup>

Auch das 9-Phasen-Modell von PAPMEHL (siehe Abbildung 7) stellt auf diese erweiterte Betrachtung ab.

<sup>50</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 270; Horváth (2006), S. 234ff.; Hummel (2001), S. 26

<sup>51</sup> Vgl. Ehlers/Schenkel (2005), S. 3; Feige (PERSONAL 2005), Nr. 4, S. 48; Immenroth (2000), S. 33f; Tomschi (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 35

<sup>52</sup> Vgl. Ehlers/Schenkel (2005), S. 3; Feige (PERSONAL 2005), Nr. 4, S. 48; Immenroth (2000), S. 33f; Tomschi (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 35

<sup>53</sup> Vgl. Baldin/Papmehl (Personalführung 1989), S. 811ff.; Hentze/Kammel (1993), S. 63ff.





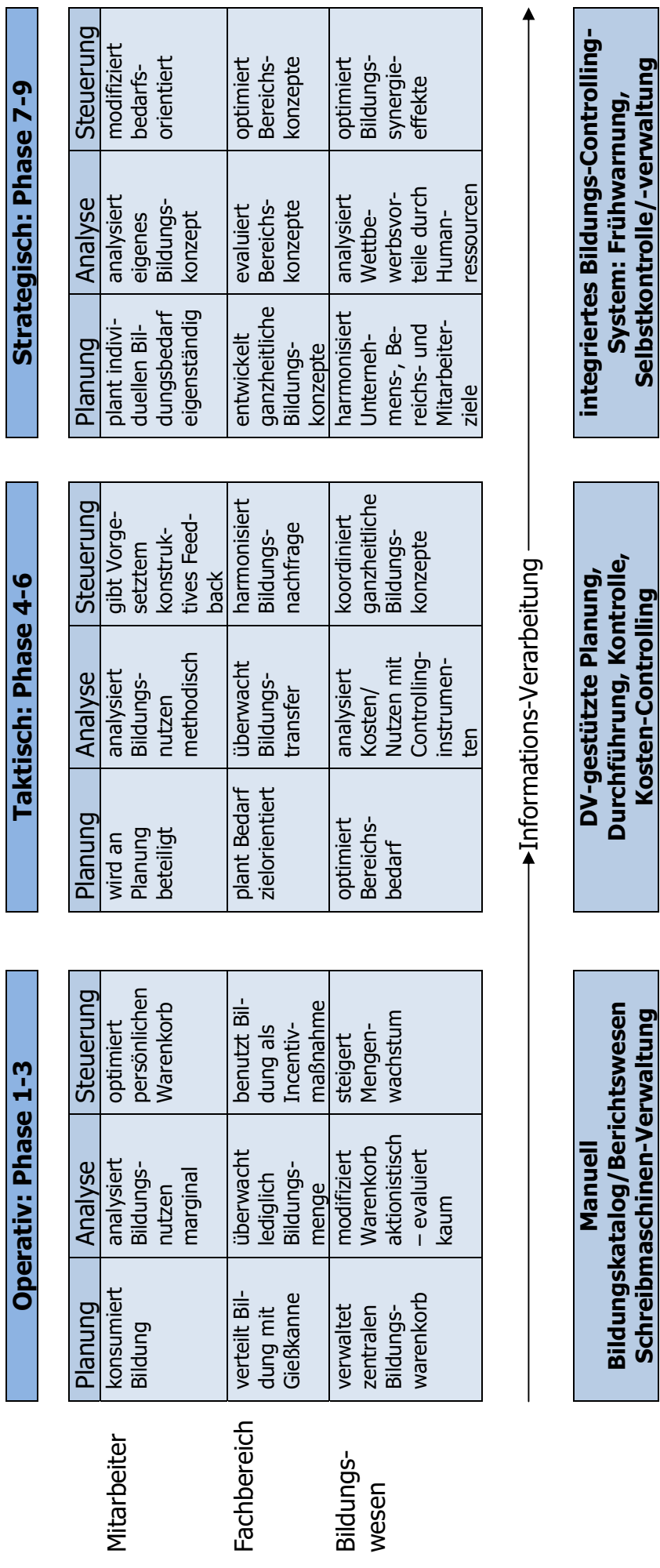


Abbildung 7: Das 9-Phasen-Modell nach Papmehl (Quelle: Papmehl (1999), S. 57)



### 3.2 Quantitatives vs. qualitatives Bildungscontrolling

Da die Effekte von Bildungsmaßnahmen häufig nicht in monetären Größen bewertet werden können<sup>55</sup>, umfasst das Bildungscontrolling – wie bereits in Gliederungspunkt 2.1 (S. 11) aufgezeigt – quantitative und qualitative Ziele. Es kann deshalb zwischen quantitativem und qualitativem Bildungscontrolling unterschieden werden.<sup>56</sup>

Während es Ziel des qualitativen Bildungscontrollings ist den Nutzen von Trainingsaktivitäten möglichst präzise zu beschreiben, erfolgt im Rahmen des quantitativen Bildungscontrollings die Umwandlung qualitativer in quantitative Messgrößen.<sup>57</sup>

Tabelle 4 verdeutlicht mögliche Messgrößen der beiden Dimensionen des Bildungscontrollings.

Quantitative Dimensionen	Mögliche Messgrößen	Qualitative Dimensionen	Mögliche Messgrößen
Kosten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produktionskosten</li> <li>Stückkosten</li> <li>Budgetabweichungen</li> </ul>	Arbeitsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unfälle</li> <li>Krankenstand</li> <li>Absentismus</li> </ul>
Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklungs- und Durchlaufzeiten</li> <li>Stillstandszeiten</li> <li>realisierte In-time-Projekte</li> </ul>	Initiative	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anzahl der Patentanmeldungen</li> <li>Anzahl der Verbesserungsvorschläge</li> <li>Umsetzung neuer Ideen</li> </ul>
Qualität	<ul style="list-style-type: none"> <li>Materialverbrauch</li> <li>Ausschuss-/Fehlerquoten</li> <li>Reklamations- und Stornoquoten</li> </ul>	Arbeitsklima	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeitszufriedenheit</li> <li>Mitarbeiterbeschwerden</li> <li>Fluktuationsquote</li> </ul>
		Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anzahl der Beförderungen</li> <li>Anzahl Bildungsmaßnahmen</li> <li>Anzahl der Lohnerhöhungen</li> </ul>
Produktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeitsproduktivität</li> <li>Umsatz- und Verkaufszahlen</li> <li>abgeschlossene Vorgänge</li> </ul>	Unternehmenskultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunikations- und Informationsqualität</li> <li>Führung und Kooperationsbeziehungen</li> <li>Arbeitsmotivaton und Leistungsbereitschaft</li> </ul>

**Tabelle 4: Mögliche Messgrößen für die quantitative und qualitative Dimension des Bildungscontrollings (Quelle: Sieber Bethke (2003), S. 32)**

<sup>55</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 20; Buchhester/Mathy (WP aktuell 2004), Nr. 2, S. 22; Mroß (FB/IE 2001), Nr. 4, S. 169; Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 14

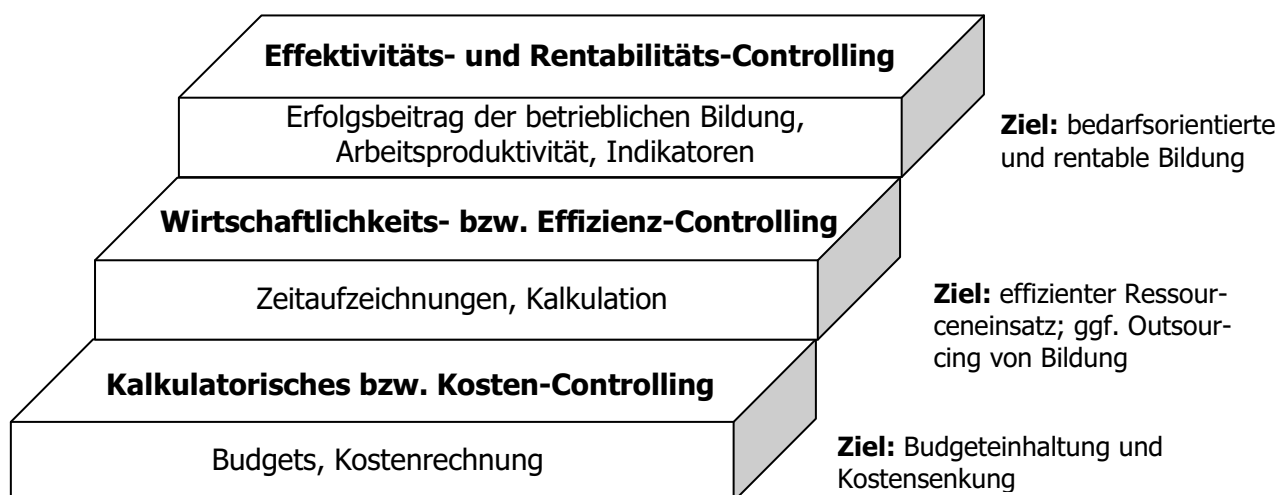
<sup>56</sup> Vgl. Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 31

<sup>57</sup> Vgl. Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Immenroth (2000), S. 33; Sieber Bethke (2003), S. 32



### 3.3 Ebenenorientierte Ansätze

#### 3.3.1 3-Ebenen-Ansatz nach WUNDERER/SAILER



**Abbildung 8: 3-Ebenen-Ansatz nach Wunderer/Sailer (Quelle: durch den Verfasser abgewandelte Darstellung nach Wunderer/Sailer (CM 1987), S. 287ff.)**

Obwohl dieser Ansatz<sup>58</sup> ursprünglich zur Erklärung von Personalcontrolling entwickelt wurde, ist er auch auf das Bildungscontrolling anwendbar.<sup>59</sup> Wie Abbildung 8 verdeutlicht, sollen Bildungsinvestitionen sowohl kostenoptimal als auch effizient und effektiv durchgeführt werden.<sup>60</sup>

**Kosten-Controlling** umfasst die Planung, Kontrolle sowie Information über die Struktur und Entwicklung der Weiterbildungskosten.<sup>61</sup> Der Nutzen einer Bildungsmaßnahme wird auf dieser Ebene nicht erfasst. Kosten-Controlling ist zwar notwendige Voraussetzung eines umfassenden Bildungscontrollings, als alleinige Betrachtungsperspektive aber nicht ausreichend.<sup>62</sup>

**Effizienz-Controlling** vergleicht die Bildungsaufwendungen und -ergebnisse, um die für Bildungsaktivitäten vorhandenen Ressourcen ihrer effizientesten Verwendung zuzuführen.<sup>63</sup> Entsprechend des ökonomischen Prinzips sind dabei zwei Stoßrichtungen denkbar: Minimierung des Bildungsaufwands (bei gegebener Bildungsqualität) bzw. Maximierung des Bildungserfolgs (bei konstantem Bildungsbudget).<sup>64</sup>

<sup>58</sup> Vgl. Wunderer/Sailer (CM 1987), S. 287ff.; Wunderer/Schlagenhafer (1994), S. 22f

<sup>59</sup> Vgl. Buchhester (2003), S. 92; Gerlich (1999), S. 45

<sup>60</sup> Vgl. Buchhester (2003), S. 93; Haß (2006), S. 23

<sup>61</sup> Unter Weiterbildungskosten versteht man sowohl die aus der betrieblichen Weiterbildung resultierenden Bildungskosten als auch die Kosten der Bildungsabteilung (nach Kostenarten, -stellen und -trägern).

<sup>62</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 20; Häring (2003), S. 269

<sup>63</sup> Vgl. Gerlich (1999), S. 26

<sup>64</sup> Vgl. Häring (2003), S. 270



**Effektivitäts-Controlling** soll Bildungsinvestitionen ökonomisch rechtfertigen. Dazu wird festgestellt, inwieweit eine Bildungsmaßnahme geeignet ist vorhandene Qualifikationsdefizite zu beheben (Effektivität) und welchen messbaren Beitrag diese am Unternehmenserfolg hat (Rentabilität).<sup>65</sup>

Eine ausführlichere Gegenüberstellung der drei Ebenen verdeutlicht nachfolgende Tabelle:

	<b>Kosten-/Kalkulatorisches Controlling</b>	<b>Effizienz-/Wirtschaftlichkeits-Controlling</b>	<b>Effektivitäts-/Rentabilitäts-Controlling</b>
<b>Aufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationen über Entwicklung &amp; Struktur der Bildungskosten</li> <li>- Kostenentwicklung &amp; Kostenstruktur der Bildungsabteilung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überwachung, Analyse &amp; Optimierung des Ressourceneinsatzes in der Bildungsarbeit</li> <li>- Analyse des Rationalisierungspotentials im Bildungsbereich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ökonomische Rechtfertigung der Bildungsarbeit (Rentabilitätsbeweis)</li> <li>- Definition von Erfolgskriterien für die Bildungsarbeit</li> </ul>
<b>Planungsgrößen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Summen der Bildungskostenarten je Planungsperiode (Kostenarten-Budget)</li> <li>- Summe der Kostenarten der Bildungsabteilung (Kostenstellen-Budget) je Planungsperiode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soll-Kosten der einzelnen Bildungsprozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsproduktivität (direkt)</li> <li>- Indikatorwerte/ Kennzahlen (indirekt)</li> </ul>
<b>Sichtweise der Personalarbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung als Kostenfaktor</li> <li>- Bildungsabteilung als Kostenstelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildungsarbeit als innerbetriebliche Servicefunktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalarbeit als Investition</li> <li>- Human-Ressourcen sind Human-Kapital</li> </ul>
<b>Erfolgskriterien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einhaltung des Budgets</li> <li>- Beitrag zum finanzwirtschaftlichen Gleichgewicht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimierung des Ressourceneinsatzes für Bildungsprozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimierung von Rentabilität der Investitionen in der Bildungsarbeit (Langfristperspektive)</li> </ul>
<b>Planungs- &amp; Kontrollperioden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Budgetierungszeitraum (Monat, Jahr)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- siehe Kostenrechnung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abhängig von der Wirkungsverzögerung beim Transfer</li> <li>- Langfristperspektive (&gt;12 Monate)</li> </ul>

**Tabelle 5: Der 3-Ebenen-Ansatz nach Wunderer/Sailer (Quelle: Wunderer/Sailer (Personalführung 1987), S. 600ff.)**

<sup>65</sup> Vgl. Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 30f; Haß (2006), S. 43; Paschmann (2004), S. 52



Der 3-Ebenen-Ansatz wurde von anderen Autoren<sup>66</sup> modifiziert. Sinnvoll erscheint insbesondere die Aufspaltung der heterogenen dritten Ebene in Effektivitäts-/Ergebnis-Controlling und Erfolgs-/Rentabilitäts-Controlling nach EICHENBERGER<sup>67</sup>.

### 3.3.2 4-Ebenen-Ansatz nach KIRKPATRICK

Wie bereits in Gliederungspunkt 1.3 diskutiert, postulierte KIRKPATRICK<sup>68</sup> bereits 1959/1960, dass bei der Evaluation eines Bildungsprozesses vier sog. Levels betrachtet werden müssen, die er jeweils anhand einer zentralen Frage beschreibt.<sup>69</sup>

- 1. reaction:** Teilnehmerzufriedenheit  
⇒ How well did the conferees like the program?
- 2. learning:** Lernerfolg im Lernfeld<sup>70</sup>  
⇒ What principle, facts, and techniques were learned?
- 3. behavior:** Transfererfolg im Funktionsfeld  
⇒ What changes in job behavior resulted from the program?
- 4. results:** Unternehmenserfolg  
⇒ What were the tangible results from the program in terms of reduced cost, improved quality, improved quantity, etc.?

Obwohl die Levels nicht sequentiell durchlaufen werden<sup>71</sup>, ist die erfolgreiche Evaluation einer Stufe notwendige Voraussetzung für den Erfolg auf der nächsthöheren Stufe.<sup>72</sup> Dies wird u.a. durch wirtschaftspsychologische Untersuchungen gestützt, nach denen die Zufriedenheit noch keine Verhaltensänderung bewirkt und die Lernphase bei verhaltensorientierten PE-Maßnahmen für Führungskräfte nur mittelbar durch den Transfer wirkt.<sup>73</sup>

<sup>66</sup> Wie bereits in Gliederungspunkt 1.2 (S. 2f) aufgezeigt, haben auch Saaman/Zunft den 3-Ebenen-Ansatz aufgegriffen und diesen um die Unterscheidung ‚strategisches vs. operatives Controlling‘ erweitert.

<sup>67</sup> Vgl. Eichenberger (1992), S. 255

<sup>68</sup> Vgl. Kirkpatrick (ASTD 1959), Nr. 11, S. 3ff.; Kirkpatrick (ASTD 1959), Nr. 12, S. 21ff.; Kirkpatrick (ASTD 1960), Nr. 1, S. 13ff.; Kirkpatrick (ASTD 1960), Nr. 2, S. 28ff.

<sup>69</sup> Vgl. Kirkpatrick (1996), S. 295f

<sup>70</sup> Als Lernfeld ist hierbei das zeitlich und räumlich durch die Trainingsmaßnahme definierte Umfeld zu verstehen. Vom Begriff der Lernfeldes sind das Vorfeld (Arbeitsumgebung VOR der Weiterbildung) und das Funktionsfeld (Arbeitsumgebung NACH der Weiterbildung) abzugrenzen.

<sup>71</sup> Vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 21; Seibt (2005), S. 47

<sup>72</sup> Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 21 – Einige Autoren vertreten sogar die Meinung, dass der Lernerfolg nur bei Zufriedenheit erreicht werden kann, Transfererfolg einen vorherigen Lernerfolg erfordert usw. – vgl. Benedikt (Personalwirtschaft 2005), Nr. 3, S. 19; Höft/Wolf (w&w 2004), Nr. 3, S. 31

<sup>73</sup> Vgl. Buchhester/Mathy (WP aktuell 2004), Nr. 2, S. 23



Die **Zufriedenheitskontrolle**<sup>74</sup> erfolgt i.d.R. direkt im Anschluss an das Seminar, bspw. mittels sog. Happiness-Sheets<sup>75</sup>, Gruppendiskussion, Punktbewertung an Metaplan-Wänden.<sup>76</sup> Zufriedenheit als solche garantiert zwar keinen Lernerfolg<sup>77</sup>, allerdings ist bei Unzufriedenheit der Teilnehmer von einem geringen Lernerfolg auszugehen, der auch den Transfererfolg nachhaltig behindert.<sup>78</sup> Aus diesem Grund sollte bei festgestellter Unzufriedenheit eine Ursachenanalyse<sup>79</sup> durchgeführt werden, welche die Anhaltspunkte für die Modifikation des Trainingsdesigns, das Auswechseln des Trainers oder eine veränderte Gruppenzusammensetzung generieren kann.<sup>80</sup>

Da die Datenerfassung auf der **Reaktionsebene** am einfachsten ist, wird sie auch am häufigsten praktiziert.<sup>81</sup> CASPER/MORGAN konnten die Reaktionsebene im Rahmen einer Faktoranalyse durch die sechs Zufriedenheitsfaktoren Trainer, administratives Trainingsmanagement, Prozess der Leistungsüberprüfung, Nützlichkeit des Trainings, Kursmaterial und Aufbau des Kurses beschreiben.<sup>82</sup> Allerdings mangelt es häufig an der systematischen Auswertung der erhobenen Daten.<sup>83</sup>

Lernerfolgskontrollen werden bei verhaltensorientierten Trainingsmaßnahmen im Wesentlichen durch informelle Tests (Self-Assessment, Rollenspiele, Fallstudien, Planspiele) oder die Überprüfung des Zielerreichungsgrads von im Vorfeld definierten Lernzielen durchgeführt.<sup>84</sup> Standardisierte Testverfahren, wie sie bspw. bei fachlichen Seminaren üblich sind, können hingegen kaum eingesetzt werden, da sie allenfalls das Führungswissen, nicht jedoch Führungsfähigkeiten und Einstellungsänderungen erfassen.<sup>85</sup>

<sup>74</sup> Kirkpatrick spricht von „customer satisfaction“ – vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 21

<sup>75</sup> Unter Happiness-Sheets versteht man Fragebögen zur Seminarzufriedenheit, bei denen die Skalen durch Symbole (☺☺ - ☺ - ☹ - ☹☹) beschrieben werden – vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 273; Euler/Seufert (2005), S. 191; Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 27; Sieber Bethke (2003), S. 19

<sup>76</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 29; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 30

<sup>77</sup> Vgl. Gerlich (1999), S. 41; Kirkpatrick (ASTD 1959), Nr. 12, S. 22

<sup>78</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Seibt (2005), S. 47; Weiß (2007), S. 38

<sup>79</sup> Unabhängig vom Evaluationslevel ist eine Ursachenanalyse immer empfehlenswert, wenn sich unerwünschte Abweichungen zwischen Soll- und Ist-Zustand ergeben – vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27

<sup>80</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 29f; Schall (PERSONALmagazin 2006), Nr. 5, S. 66

<sup>81</sup> Vgl. Benedikt (Personalwirtschaft 2005), Nr. 3, S. 18; Eichenberger (1992), S. 61; Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 30; Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 28

<sup>82</sup> Vgl. Casper/Morgan (HRDQ 2000), Nr. 3, S. 301ff.

<sup>83</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 19

<sup>84</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 30; Hummel (2001), S. 35; Lang (2006), S. 132; Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 14; Zurwehne (2007), S. 181 und S. 188f

<sup>85</sup> Dieser Aussage liegt die Differenzierung der Leistungsattribute bei Führungstrainings nach Nork zu Grunde – vgl. Nork (1991), S. 42



Zusammenfassend ist festzustellen, dass insbesondere bei verhaltensorientierten Bildungsmaßnahmen „erhebliche Unschärfen bei der Erfassung der **Lernebene** [Hervorhebung durch Verfasser]“<sup>86</sup> existieren.

Die Datenerhebung auf der **Transfererfolgsebene** thematisiert die Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz<sup>87</sup> und ist im Vergleich zu den ersten beiden Evaluationslevels nochmals schwieriger, da das veränderte Verhalten nur in den seltensten Fällen quantitativ bewertbar ist.<sup>88</sup> KIRKPATRICK definiert vier Grundvoraussetzungen für den Transfer des im Lernfeld erworbenen neuen Wissens in das Funktionsfeld:<sup>89</sup>

- Der Teilnehmer muss den Wunsch zur Verhaltensänderung haben.
- Der Teilnehmer muss wissen, WAS zu tun ist und WIE dies zu tun ist.
- Der Teilnehmer muss in einem transferförderlichen Klima arbeiten.
- Der Teilnehmer sollte für die Verhaltensänderung belohnt werden.

Eine Kontrolle des Transfererfolgs kann laut Ansicht des Verfassers frühestens drei Monate nach dem Seminar erfolgen, da dem Teilnehmer ausreichend Zeit für den Transferprozess zur Verfügung stehen muss.<sup>90</sup> Die gelernten Sachverhalte müssen generalisiert bzw. auf die konkreten Rahmenbedingungen des Funktionsfelds angepasst werden.<sup>91</sup> Auf dieser Evaluationsebene sollen insbesondere transferförderliche sowie -hinderliche Faktoren im Funktionsfeld identifiziert und diese verstärkt bzw. eliminiert werden, damit eine möglichst hohe Transferquote realisiert werden kann.<sup>92</sup> In der Weiterbildungspraxis erfolgt die Einschätzung des Transfererfolgs i.d.R. durch die vorgesetzte Führungskraft, da bei der Selbsteinschätzung Verzerrungen befürchtet werden.<sup>93</sup> Alternativ sind additive Verfahren nach der 360°-Philosophie einsetzbar.

---

<sup>86</sup> Buchhester (2003), S. 98

<sup>87</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 29

<sup>88</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 32 – Eine ausführliche Darstellung der Grenzen und Probleme erfolgt kompakt in Gliederungspunkt 5 (S. 44ff.).

<sup>89</sup> Vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 21

<sup>90</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 433; Buchhester (2003), S. 97; Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 30 – Die Empfehlungen zum Zeitpunkt der Messung des Transfererfolgs variieren je nach Autor stark. Mitunter wird ein Transfercontrolling bereits nach zwei Wochen befürwortet (vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 28; Weckenmann/Zwolinski (QZ 2003), Nr. 7, S. 697).

<sup>91</sup> Albers unterscheidet hierbei lateralen und vertikalen Transfer – vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 20

<sup>92</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 20; Ruschel (1995), S. 303ff.; Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 14; Seeber (2000b), S. 42f; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 33

<sup>93</sup> Vgl. Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 28



Abschließend erfolgt auf der **Unternehmensebene** eine Bewertung der abteilungsspezifischen, betrieblichen und unternehmensbezogenen Auswirkungen der Bildungsmaßnahme sowie deren Einfluss auf das Geschäftsergebnis. Mögliche Kenngrößen des ‚result‘-Levels sind neben dem RoE die Fluktuations- und Absentismusrate, Qualitätsverbesserungen, die realisierte Kostenreduktion bzw. Effizienzsteigerung, der Rückgang der Beschwerden sowie ein verbessertes Organisationsklima.<sup>94</sup>

Da mit jedem Level die Quantifizierbarkeit der Erfolgskomponenten abnimmt, wird die Evaluation zunehmend abstrakter und zeitintensiver.<sup>95</sup> Allerdings nimmt auch der Wertgehalt der Informationen mit steigender Evaluationsebene zu.<sup>96</sup>

Auf Grund der Schwierigkeiten bei der Nutzenerfassung auf der Transfer- und Unternehmensebene konzentrieren sich z.Zt. viele Unternehmen auf die Zufriedenheits-evaluation und die detaillierte Kostenerfassung ihrer Bildungsaktivitäten.<sup>97</sup>

Auch der 4-Ebenen-Ansatz nach KIRKPATRICK wurde von anderen Autoren weiterentwickelt bzw. modifiziert, allerdings durch kein überzeugenderes Konzept abgelöst.<sup>98</sup>

---

<sup>94</sup> Vgl. Buchhester (2003), S. 98; Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 33; Gerlich (1999), S. 42; Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 25

<sup>95</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Berg/Holtbrügge (WiSt 2005), Nr. 3, S. 137

<sup>96</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 33; Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 21

<sup>97</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 20; Hasebrook (WP 2003), Nr. 1, S. 6

<sup>98</sup> Vgl. Alliger et. al. (Personnel Psychology 1997), S. 343; Hamblin (1974), S. 14; Hauser (1995), S. 58; Phillips/Schirmer (2008), S. 27





### 3.4 Ebenenorientierte Ansätze

#### 3.4.1 Bildungscontrolling entlang des Bildungszyklus<sup>1</sup>

Sämtliche phasenorientierte Ansätze erklären Bildungscontrolling als eine Abfolge mehrerer Prozessschritte. Ein in diesem Kontext besonders häufig genutzter Strukturierungsansatz ist die Erklärung anhand des Bildungszyklus<sup>1</sup>. Da jedoch jeder Autor ein individuelles, den eigenen Untersuchungen angepasstes Prozessschema nutzt, ist es im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich möglich ein allgemeines Grundmodell vorzustellen, welches leicht modifiziert von einer Vielzahl von Autoren<sup>99</sup> genutzt wird. Dazu wurden vom Verfasser die in

Abbildung 9 verdeutlichten neun **Phasen** inkl. zugehöriger **Controllingdisziplinen** abgegrenzt:

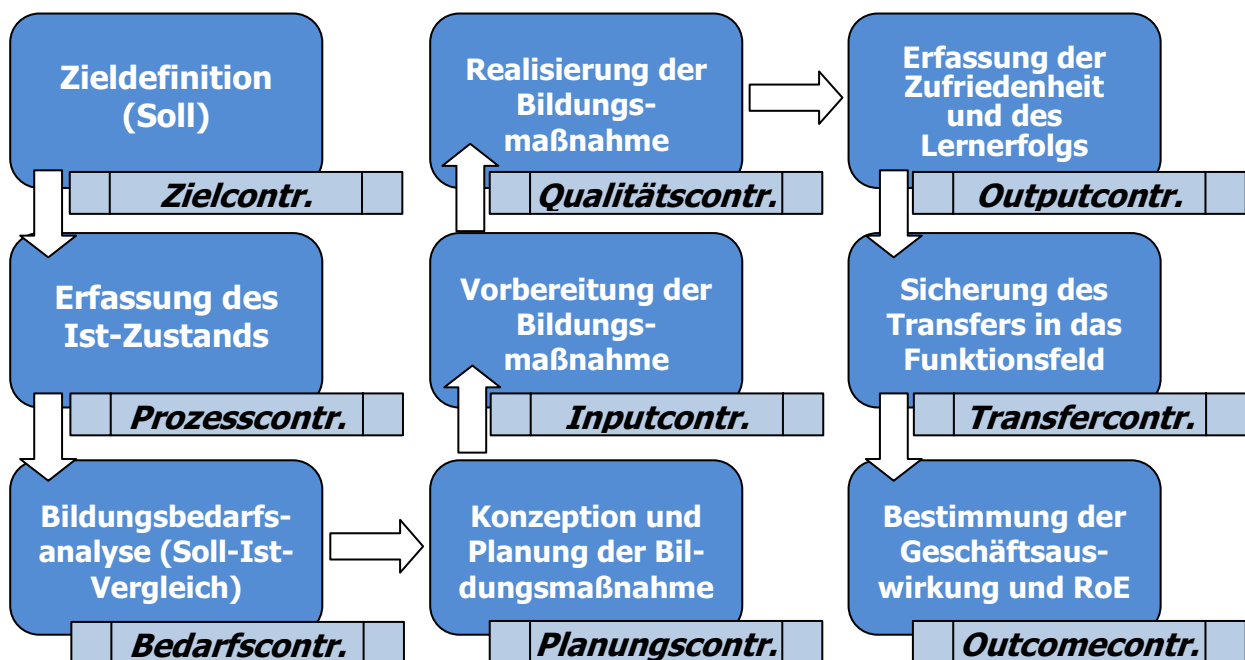


Abbildung 9: Vereinfachte Darstellung des Bildungszyklus<sup>1</sup> (eigene Darstellung)

<sup>99</sup> Vgl. u.a. Becker (1999), S. 31 und S. 275; Bötzel/Seusing (1999), S. 59 und S. 68; Bronner/Mische (1995), S. 53; Gnahn/Krekel (1999), S. 15; Godau (2007), S. 369; Ihm/Sander (Personalwirtschaft 2006), Nr. 10, S. 40; Lehnert (2002), S. 10, S. 31 und S. 172; Pohl (2005), S. 69; Warnecke (2005), S. 205; Wilkening (2002), S. 213 und S. 226ff.



Eine alternative Zuordnung nach PAWLOWSKI/TESCHLER gibt

Tabelle 6 wieder:

<b>Instrument</b>	<b>Ziel</b>
<b>Bedarfs- und Ziel-Controlling/Vorfeld</b>	
<b>Bedarfsanalyse/Qualifikationsbedarfsanalyse</b>	Ermittlung auftretender Soll-Ist-Differenzen
<b>Formulierung von Zielsystemen</b>	zielgerichtete Steuerung von Bildungsprozessen
<b>Bildungsinformationssystem</b>	Information über Bildungsmöglichkeiten und Weiterbildungsmaßnahmen
<b>Input, Prozess- und Output-Controlling/Lernfeld</b>	
<b>Kennzahlen(-systeme), die zeit-, volumen- und kostenbezogen sind</b>	Erreichung des Gesamtziels des Leitbildes
<b>Kostenanalyse</b>	transparente Darstellung und Identifizierung von Kosten
<b>pädagogische Wirksamkeitsanalysen</b>	nicht monetäre Analyse der Wirkung einer Bildungsmaßnahme
<b>Evaluation</b>	Messung/Soll-Ist-Vergleich der Prozessqualität
<b>Soll-Ist-Vergleich</b>	Messung des zuvor festgelegten Zielerreichungsgrads
<b>Ausfallkostensatz</b>	Ermittlung der Ausfallkosten am Arbeitsplatz
<b>Transfer- und Outcome-Controlling/Funktionsfeld</b>	
<b>Evaluation (Tests, Fragebögen, Beobachtungen, Interviews, Logfiles)</b>	Überprüfung der Übertragung des Gelernten vom Lern- in das Funktionsfeld anhand von vorher festgelegten Kriterien
<b>Vorher-Nachher-Messungen</b>	Identifizieren von Differenzen aus Arbeitsproben
<b>Lerntransfersicherung</b>	Messung indirekter Wirkungen des Qualifikationserwerbs am Arbeitsplatz
<b>Kosten-Nutzen-Controlling</b>	
<b>Return on Investment, Cash Flow Return on Investment</b>	Ermittlung des monetären Vorteils durch Einsatz von Bildungsmaßnahmen
<b>Kostenanalyse</b>	Aussage über Nutzen und Effizienz
<b>Bildungsrendite</b>	Ermittlung der Effizienz einer Bildungsinvestition
<b>Evaluation</b>	Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen eines Programms

**Tabelle 6: Controllingdisziplinen inkl. Instrumente und Zielen**  
(Quelle: Pawlowski/Teschler (2005), S. 185 – leicht abgewandelt)



Im Rahmen der **Zieldefinition** werden ausgehend von den Unternehmenszielen sowie sich abzeichnenden Umfeldänderungen klar formulierte strategische Bildungsziele definiert<sup>100</sup>, die zur Sicherung der langfristigen Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens beitragen. Davon ausgehend erfolgt eine Kaskadierung bis zu den operativen Bildungs- und Entwicklungszielen auf Betriebs-, Abteilungs- und Stellenebene.<sup>101</sup>

Derartige Top-Down-Ansätze<sup>102</sup> erhöhen zwar die Effektivität der betrieblichen Bildung, allerdings ist es dennoch empfehlenswert ein **Zielcontrolling**<sup>103</sup> durchzuführen.

Dieses gewährleistet, dass die Bildungsziele nicht nur konfliktfrei, sondern auch förderlich zur Erreichung der Unternehmensziele sind.<sup>104</sup>

An die **Erfassung des Ist-Zustandes** (Feststellung des Qualifikationsniveaus der Belegschaft), die bspw. durch ein qualifiziertes Mitarbeitergespräch<sup>105</sup> oder mit Hilfe von Kompetenzanalyseverfahren<sup>106</sup> erfolgen kann, schließt sich die (illustrative) **Bil-**  
**dungsbedarfsanalyse** an:

---

<sup>100</sup> Vgl. Alten-Bockum/Brettel/Neumann-Giesen (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 628; Börsch/Mathy (VOP 2000), Nr. 6, S. 17; Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 26; Haß (2006), S. 29

<sup>101</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 18; Schöni (2006), S. 117

<sup>102</sup> Vgl. Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 33; Zurwehme (2007), S. 149

<sup>103</sup> Die in diesem Gliederungspunkt vorgenommene Zuordnung der Controllingdisziplinen zu den Phasen des Bildungsprozesses erfolgt in der Literatur nicht einheitlich. Dieser Arbeit liegen die Ansätze von Bardeleben/Herget (1999), S. 81; Berthel/Becker (2007), S. 416; Gnahs/Krekel (1999), S. 20; Seeber (2000a), S. 133ff. zu Grunde.

<sup>104</sup> Vgl. Buchhester/Mathy (WP aktuell 2004), Nr. 2, S. 23; Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Payome (w&w 2004), Nr. 3, S. 53; Reisky (wissensmanagement 2005), Nr. 7, S. 34; Schöni (2006), S. 118

<sup>105</sup> Vgl. Mayrhofer (2001), S. 55

<sup>106</sup> Vgl. Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 28; Lang (2006), S. 34





Geschäftsbereich	Kompetenzen			
	Mitarbeitergruppen	Modernes Managementwissen	Service- und Kundenorientierung	Beschwerde-management
Geschäftsbereich A	Geschäftsbereichsleitung			
	Produktmanager			
	Kundenbetreuer			
...	...	...	...	...

**ILLUSTRATIV**

Die Differenz zwischen den notwendigen (Soll) und den vorhandenen Fähigkeiten (Ist) zeigt den Bildungsbedarf und damit die **optimale Höhe der eingesetzten Ressourcen** auf.

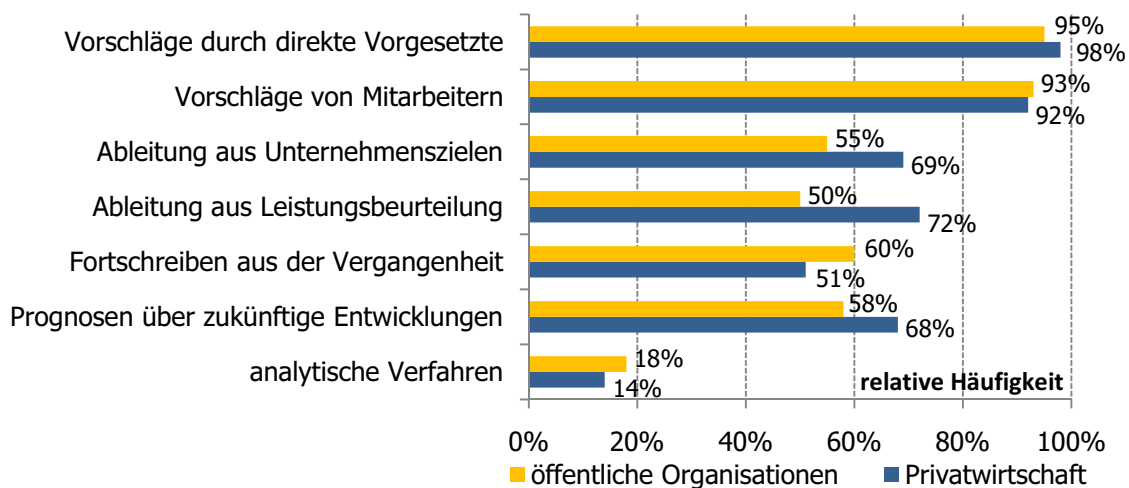
**Tabelle 7:** Bildungsbedarfsanalyse: Gegenüberstellen von Mitarbeitergruppen und Kompetenzen (Quelle: Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 271)

Hierbei wird ein regelmäßiger Abgleich der aktuellen Ist-Werte mit den gewünschten Soll-Werten vorgenommen, um Differenzen zu identifizieren und diese zu eliminieren.<sup>107</sup> Gegenstand dieser Gap-Analyse können u.a. die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Anforderungen an die Persönlichkeit eines Mitarbeiters (Arbeits- und Sozialverhalten) sein.<sup>108</sup>

Bei nicht tolerierbaren Abweichungen zwischen Ist- und Soll-Zustand empfiehlt sich die Durchführung einer Abweichungsanalyse, um die tatsächlichen Ursachen des festgestellten Defizits zu ergründen.<sup>109</sup> Von Bildungsbedarf spricht man, wenn der beschriebene Zielzustand (Soll) noch nicht erreicht (Ist < Soll), diese Abweichung in der unzureichenden Qualifikation der Mitarbeiter begründet und die Erreichung des Zielzustands für das Unternehmen von entscheidender Bedeutung ist.<sup>110</sup> In dieser Phase erfolgt demnach die Bewertung, ob ein Bildungsdefizit tolerierbar ist oder eine Weiterbildungsmaßnahme initiiert werden muss.

Wie

Abbildung 10 verdeutlicht, kommen in der Praxis trotz der strategischen Bedeutung dieser Phase zwar viele, aber überwiegend kurzfristige und wenig systematische Instrumente zum Einsatz.<sup>111</sup>



<sup>107</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 270f; Zurwehme (2007), S. 154

<sup>108</sup> Vgl. Börsch/Mathy (VOP 2000), Nr. 6, S. 18; Haß (2006), S. 33

<sup>109</sup> Vgl. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 34; Schmitt (2006), S. 38

<sup>110</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass einige Autoren auch dann von Bildungsbedarf sprechen, wenn durch Mitarbeiterpotentiale (Ist > Soll) Wettbewerbsvorteile auf- bzw. ausgebaut werden können – vgl. Berthel/Becker (2007), S. 348; Feige (PERSONAL 2005), Nr. 4, S. 48; Höft/Wolf (w&w 2004), Nr. 3, S. 30

<sup>111</sup> Vgl. Benedikt (Personalwirtschaft 2005), Nr. 3, S. 18; Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 27; anders jedoch: Mudra/Rupp/Unger (PERSONAL 2005), Nr. 9, S. 55



**Abbildung 10: Methoden zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs**  
(Quelle: Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 28)

Weiterhin sind die festgestellten Ist-Werte Grundlage des späteren Vorher-Nachher-Vergleichs.<sup>112</sup> Um die Wahrscheinlichkeit von Fehleinschätzungen so gering wie möglich zu halten, sollte die Bildungsbedarfsanalyse nach dem Mehr-Augen-Prinzip erfolgen.<sup>113</sup> Das diese Phase tangierende **Bedarfscontrolling** soll sicherstellen, dass nur dann eine Weiterbildung veranlasst wird, wenn diese tatsächlich notwendig ist.<sup>114</sup> Dazu sind die Bedarfsmeldungen aus den Abteilungen hinsichtlich ihrer tatsächlichen Ursachen zu überprüfen. Ein Kommunikationstraining ist bspw. abzulehnen, wenn festgestellt wird, dass die der Meldung zu Grunde liegenden Konflikte aus unklaren Rollendefinitionen, fehlender Aufgabenabgrenzung etc. resultieren.<sup>115</sup>

Nachdem eine Bildungsmaßnahme beschlossen wurde, erfolgen im Prozessschritt der **Konzeption und Planung der Bildungsmaßnahme** u.a. folgende Aktivitäten:

- Festlegung der Inhalte, Didaktik sowie Dauer/Zeit<sup>116</sup>
- Design des Bildungsprozesses<sup>117</sup>
- Referentenauswahl und Definition des Teilnehmerkreises<sup>118</sup>
- Marketing und Anmeldeadministration<sup>119</sup>
- Vereinbarung teilnehmerspezifischer Lernziele und Indikatoren zur Messung der Lernzielerreichung<sup>120</sup>
- Teilnehmereinstimmung und Ermittlung der Eingangsvoraussetzungen<sup>121</sup>
- Evaluations-, Kosten-, Ressourcen- und Zeitplanung<sup>122</sup>

Die anschließende **Vorbereitungsphase** umfasst sowohl die teilnehmer- als auch die veranstaltungsbezogene Vorbereitung.<sup>123</sup>

Mittels **Durchführungs-/Qualitätscontrolling** soll während der **Realisierung der Bildungsmaßnahme** die praxisnahe und teilnehmerzentrierte Ausgestaltung des Lern-

<sup>112</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27; Zurwehme (2007), S. 149

<sup>113</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27

<sup>114</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 18

<sup>115</sup> Vgl. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 34; Juckel (2007), S. 357

<sup>116</sup> Vgl. Böhne (PERSONALmagazin 2008), Nr. 3, S. 52; Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 28

<sup>117</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 271; Schall (PERSONALmagazin 2006), Nr. 5, S. 66ff.

<sup>118</sup> Vgl. Böhne (PERSONALmagazin 2008), Nr. 3, S. 52; Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 19; Buchhester/Mathy (WP aktuell 2004), Nr. 2, S. 24; Kellner (w&w 2003), Nr. 6, S. 18ff.; Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 28; Mohr (VOP 2000), Nr. 4, S. 37

<sup>119</sup> Vgl. Mayrhofer (2001), S. 55

<sup>120</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17 und S. 20; Börsch/Mathy (VOP 2000), Nr. 6, S. 19; Häring (2003), S. 271; Haß (2006), S. 34; Höft/Wolf (w&w 2004), Nr. 3, S. 31; Warnecke (2005), S. 205

<sup>121</sup> Vgl. Wilkening (2002), S. 227f

<sup>122</sup> Vgl. Warnecke (2005), S. 205

<sup>123</sup> Vgl. Lang (2006), S. 71ff.



prozesses auf Basis der im Vorfeld erhobenen Zielstellungen und Erwartungshaltungen sichergestellt werden.

Dies erfordert, dass bereits während des Seminars Möglichkeiten zur Anwendung des Gelernten (Übungen, Anwendungsbeispiele, Methoden der Spielpädagogik, Fall- und Rollenspiele) angeboten werden.<sup>124</sup> Je besser Lern- und Funktionsfeld verknüpft sind, desto einfacher fällt der Transfer.<sup>125</sup>

Es lassen sich folgende Grundsätze zur praxisnahen und teilnehmerorientierten Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen festhalten:<sup>126</sup>

- Die Motivation der Teilnehmer wird berücksichtigt.
- Die Teilnehmer können individuelle berufliche Bedürfnisse eigenverantwortlich geltend machen.
- Die Lerninhalte sind dem Kenntnisstand der Teilnehmer angepasst bzw. bauen darauf auf.
- Der Ablauf ist dem Lernverhalten zugeordnet. Dazu gehört ein Repertoire alternativer Lerninhalte, -verfahren und -hilfsmittel.
- Die Beobachtung bzw. Berücksichtigung der Gruppensituation ist die Voraussetzung für die Einbeziehung affektiver Prozesse in die Maßnahme. Das gilt auch bei überwiegend kognitiven Lernzielen.
- Die Gruppenphasen werden bei der Methodenwahl berücksichtigt.
- Flexibler Methodenwechsel erhöht die Lernfähigkeit.
- Häufige Zusammenfassungen erleichtern den Überblick.
- Theorie und Praxis werden verbunden.
- Das Seminar wird hinsichtlich der Lernziele und -inhalte sowie der Erfolgskontrolle von den Teilnehmern mitgestaltet.

Im Anschluss an die Trainingsmaßnahme erfolgt deren Evaluation und ökonomische Bewertung, die auf Basis des 4-Ebenen-Ansatzes nach KIRKPATRICK<sup>127</sup> strukturiert werden kann.

---

<sup>124</sup> Vgl. Lang (2006), S. 98; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 31f; Wilkening (2002), S. 230

<sup>125</sup> Vgl. Böhne (PERSONALmagazin 2008), Nr. 3, S. 53; Morsbach (VOP 1999), Nr. 5, S. 37

<sup>126</sup> Vgl. Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 30

<sup>127</sup> Siehe Gliederungspunkt 3.3.2 (S. 17ff.).

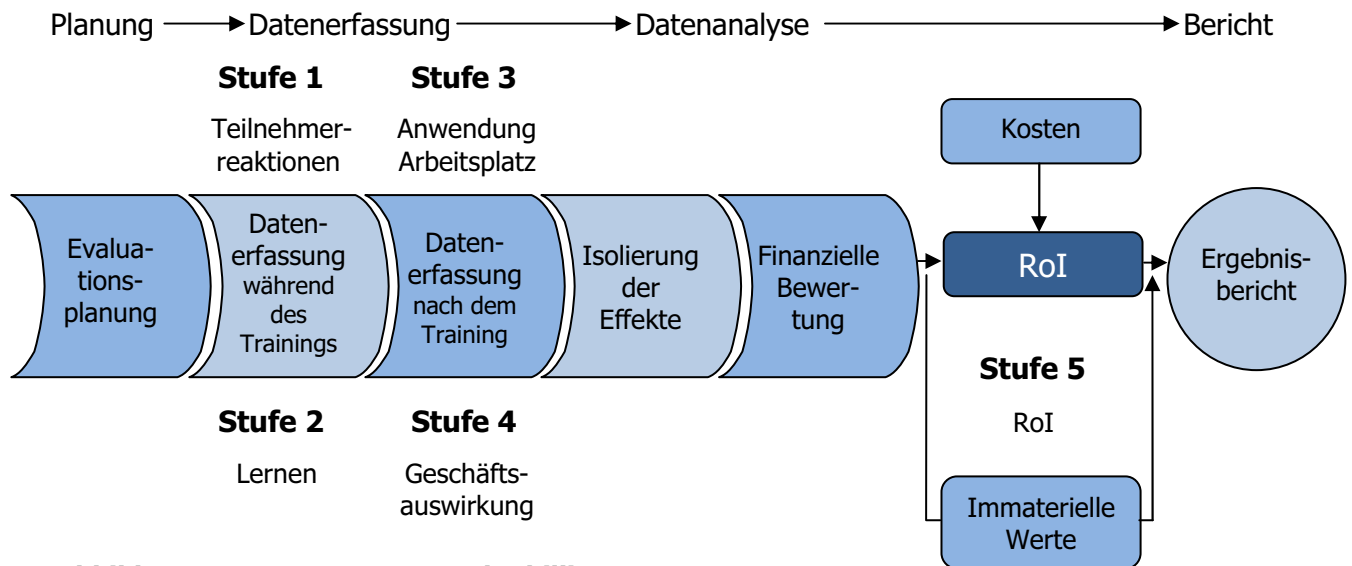


### 3.4.2 RoI-Prozess nach PHILLIPS

Abbildung 11 verdeutlicht diesen phasenorientierten Ansatz<sup>128</sup> in einer zusammenfassenden Grafik.

Nachdem im Vorfeld der Bildungsmaßnahme die Evaluationsplanung erfolgte, werden während und nach dem Training Daten auf allen vier Evaluationsstufen nach KIRKPATRICK erhoben. Anschließend wird mit Hilfe verschiedenster Verfahren versucht die Effekte der Bildungsmaßnahme von anderen Einflussfaktoren (bspw. saisonale Einflüsse, Zufallsschwankungen, förder- und hinderliche Umgebungsvariablen) zu isolieren.<sup>129</sup>

Nach der finanziellen Bewertung des Bildungsnutzens wird dieser mit den entstandenen Kosten verglichen. Aus diesem Vergleich lassen sich Rentabilitätskennziffern (RoI, RoE) ableiten, die nachträglich um finanziell nicht bewertbare Effekte (bspw. Steigerung der Mitarbeiterloyalität bzw. verstärkte Bindung des Mitarbeiters an das Unternehmen) zu korrigieren sind.



**Abbildung 11: RoI-Prozess nach Phillips**  
(Quelle: Phillips/Schirmer (2008), S. 23)

<sup>128</sup> Vgl. Meier (2005), S. 60; Phillips/Phillips (2005), S. 109; Phillips/Schirmer (2008), S. 23 sowie Abwandlung/Erweiterung nach Cordes (Cordes (PERSONAL 2006), Nr. 3, S. 40)

<sup>129</sup> Vgl. Schirmer (w&w 2005), Nr. 11/12, S. 22ff.





### 3.4.3 Endlosschleifenansatz nach HEEG/JÄGER

Da dieser Ansatz ein Prozessschema mit der zeitlichen Strukturierung von Bildungscontrolling<sup>130</sup> kombiniert, darf er streng genommen nicht ausschließlich den phasenorientierten Strukturierungsansätzen zugeordnet werden. Der Endlosschleifenansatz<sup>131</sup> definiert Bildungscontrolling anhand zweier integrierter Prozessfolgen: Während einerseits die Zielkaskadierung (strategisch → taktisch → operativ) angedeutet wird, verdeutlicht Abbildung 12 auch, dass die operative auf die strategische Ebene zurückwirkt.<sup>132</sup>



**Abbildung 12: Endlosschleife des Bildungscontrollings (Quelle: Heeg/Jäger (1995), S. 345f)**

Hierarchieübergreifend werden parallel zu diesem ersten Prozess folgende Phasen durchlaufen:<sup>133</sup>

5. Aufgaben- und mitarbeiterorientierte Bedarfsplanung
6. Festlegung von Bildungszielen und deren Messkriterien
7. Durchführung
8. Erfolgsmessung im Arbeitsumfeld
9. Rückmeldung

<sup>130</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 3.1 (S. 13f).

<sup>131</sup> Vgl. Heeg/Jäger (1995), S. 345f

<sup>132</sup> Bspw. können sich im operativen Geschäft festgestellte Stärken der Mitarbeiter in der strategischen Ausrichtung der Bildungsarbeit niederschlagen, um Wettbewerbsvorteile ggü. der Konkurrenz auf- bzw. auszubauen.

<sup>133</sup> Vgl. Buchhester (2003), S. 92



### 3.5 Synopse der vorgestellten Strukturierungsansätze

Im Folgenden sollen die in den vorangegangenen Gliederungspunkten vorgestellten Strukturierungsansätze zu einem ganzheitlichen System des Bildungscontrollings kombiniert werden. Die zusammenfassende Darstellung in Abbildung 13 ist in drei Elemente unterteilt.

Das **Prozesselement** (rechter Quader) vereinigt den Bildungs- und RoI-Prozess mit den Evaluationsebenen nach KIRKPATRICK. Dabei wurde eine Unterteilung in Vor-, Lern- und Funktionsfeld vorgenommen. Weiterhin wird verdeutlicht, dass in allen Prozessschritten verschiedene Zielebenen (individuell, abteilungsspezifisch, betrieblich und unternehmensbezogen) zu berücksichtigen sind. Zudem existieren in jeder dieser Zielebenen sowohl quantitative als auch qualitative Ziele.

Das **Controllingelement** (linker Quader) beinhaltet neben den die Prozessstufen begleitenden Controllingdisziplinen drei weitere wesentliche Aspekte:

- Alle Controllingaktivitäten können strategisch, taktisch oder operativ ausgestaltet sein.<sup>134</sup>
- Je weiter man im Bildungsprozess fortschreitet, desto mehr gewinnt der Aspekt der Bildungskontrolle zu Lasten der Bildungsplanung an Bedeutung.
- Bildungscontrolling vereinigt die Stoßrichtungen des pädagogischen und ökonomischen Controllings.

Mit dem **Informationselement** (unterer Quader) wird verdeutlicht, dass in einem ganzheitlichen System des Bildungscontrollings dessen Funktionen<sup>135</sup> durch ein Berichtssystem und einen Informationspool zu unterstützen sind.

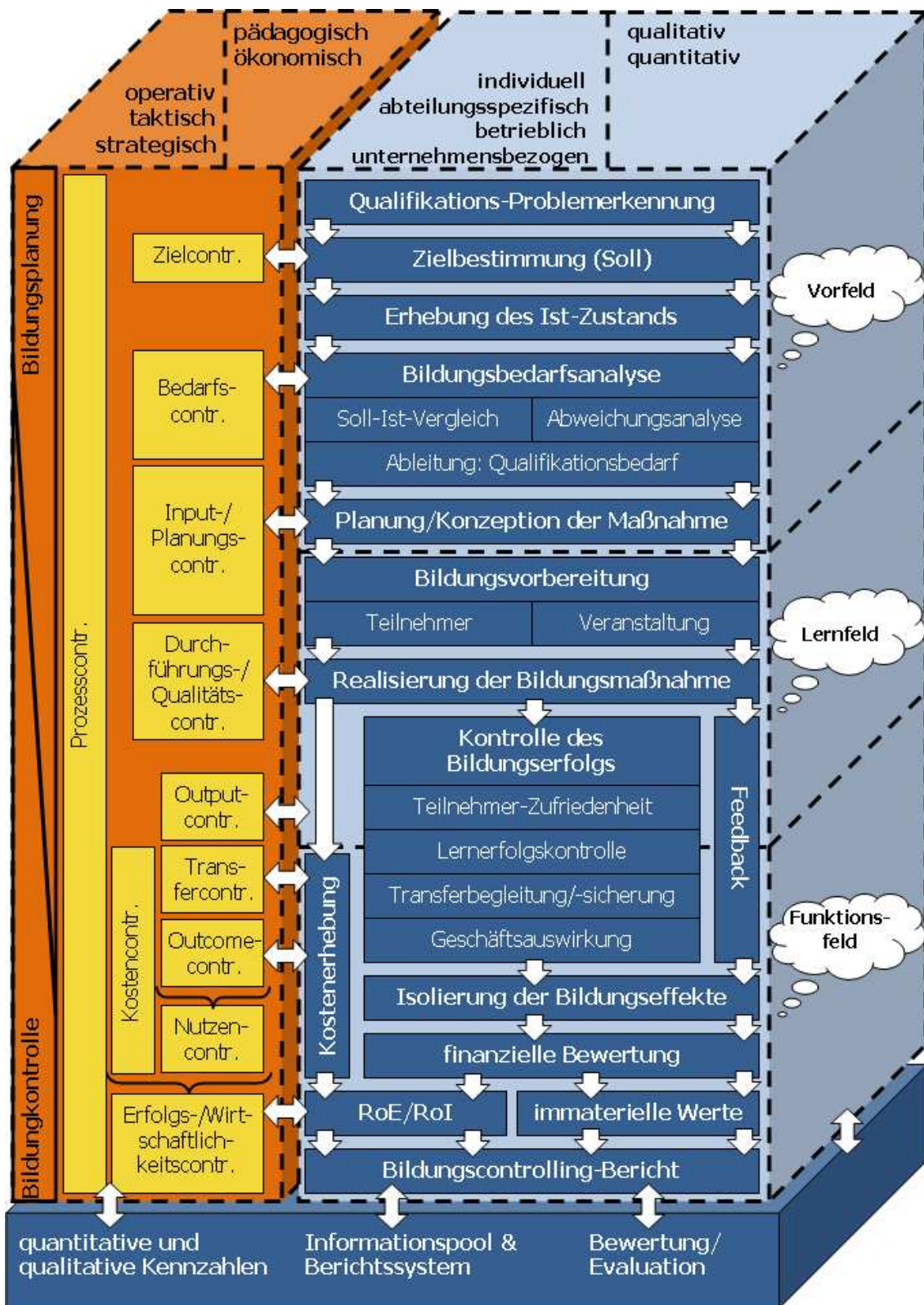
Obwohl jeder einzelne Prozessschritt bzw. jede einzelne Controllingdisziplin losgelöst betrachtet und durchgeführt werden kann, ist die Abstimmung der Modellbestandteile sowie die ganzheitliche Betrachtung einer Bildungsmaßnahme für deren effiziente und effektive Ausgestaltung von entscheidender Bedeutung.

---

<sup>134</sup> Dies entspricht dem Grundgedanken der Endlosschleife nach Heeg/Jäger – siehe Gliederungspunkt 3.4.3 (S. 28).

<sup>135</sup> Siehe Gliederungspunkt 2.2 (S. 9ff.).





**Abbildung 13: Bildungscontrolling als ganzheitliches Konzept – Bestandteile und Zusammenhänge (eigene Darstellung)**



## 4 Instrumente

### 4.1 Analyseverfahren

Bildungscontrolling bedingt permanente Ermittlungs- und Analyseprozesse<sup>136</sup>, bspw. bei der Bildungsbedarfsermittlung, Teilnehmerauswahl, Erfolgskontrolle und Überprüfung der Budgeteinhaltung. Als Analyseverfahren<sup>137</sup> können dabei Abweichungs-, Profilvergleichs- und Kosten-Nutzen-Analysen sowie Szenario-Techniken, die Delphi-Methode, Assessment-Center und Mitarbeiterportfolios genutzt werden:

Im Rahmen von **Abweichungsanalysen** wird die Differenz zwischen einem angestrebten Soll-Wert (bspw. Qualifikationsniveau eines Mitarbeiters oder Kostenobergrenze einer Bildungsmaßnahme) und dem realen Ist-Zustand ermittelt. Wesentliche Abweichungsarten sind Mengen-, Preis-, Verbrauchs- und Beschäftigungsabweichungen sowie quantitative und qualitative Abweichungen.

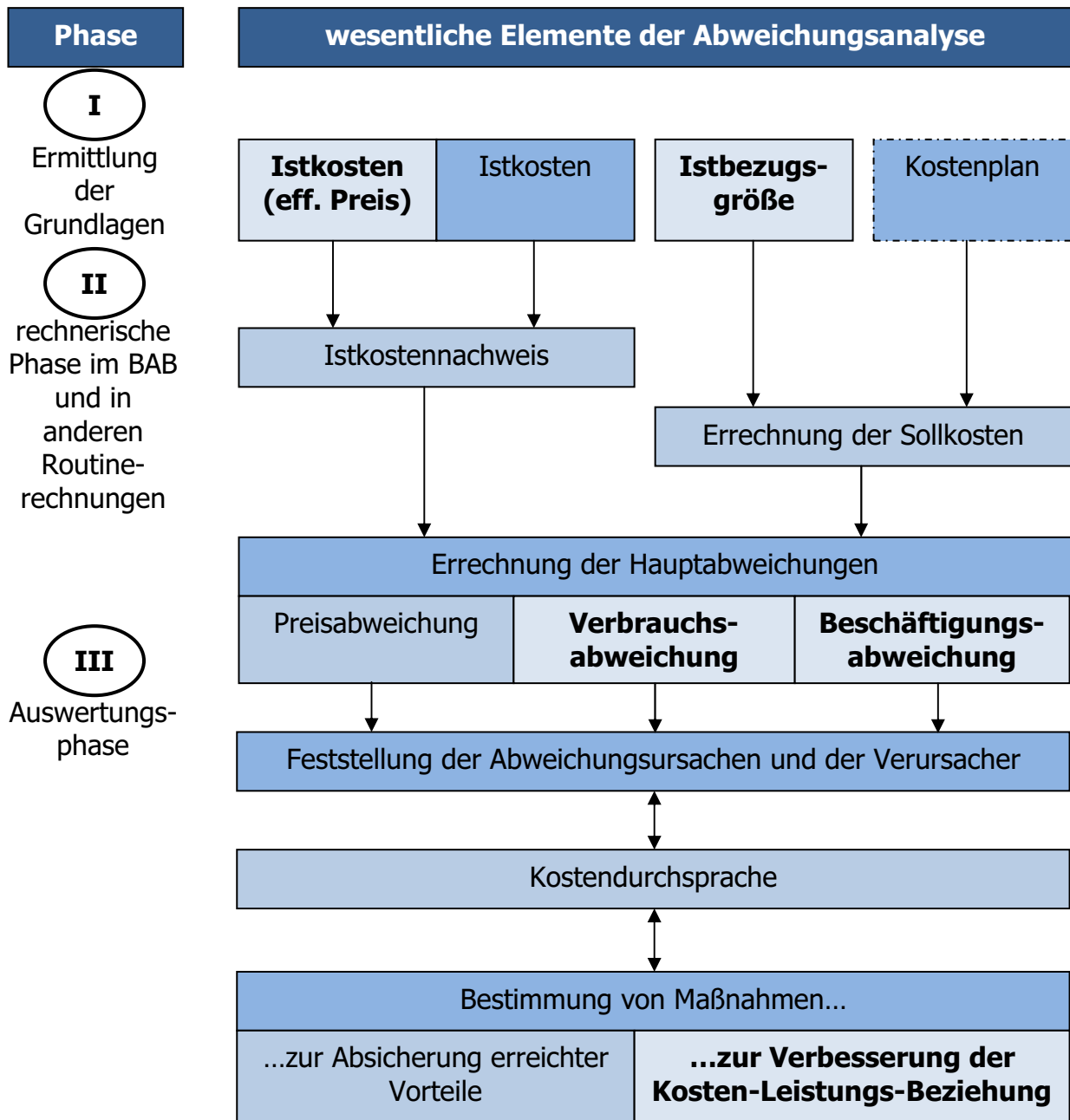
Abbildung 14 verdeutlicht exemplarisch eine Abweichungsanalyse für das Controllingobjekt ‚Weiterbildungskosten‘:

---

<sup>136</sup> Siehe hierzu auch Gliederungspunkt 2.2 (S. 9ff.).

<sup>137</sup> Vgl. Feige (PERSONAL 2005), Nr. 4, S. 49; Haß (2006), S. 20f; Hummel (2001), S. 29ff.; Lang (2006), S. 52ff.; Olesch (1992), S. 23 und S. 34f; Phillips/Phillips (2005), S. 111; Wagner (2007), S. 51





**Abbildung 14: Schematischer Ablauf einer Abweichungsanalyse (Quelle: Rautenberg/Vormbaum (1985), S. 220 – geringfügig modifiziert)**

Sofern für ein Analyseobjekt mehrere Zieldimensionen vorhanden sind, empfiehlt sich der Einsatz einer **Profilvergleichsanalyse**, bei der in einer zweidimensionalen Matrix das Soll- und Ist-Profil (bspw. Anforderungsprofil der Stelle und Qualifikationsprofil des Stelleninhabers) auf identischen Skalen bewertet werden.<sup>138</sup> Ziel der bisher vorgestellten Analyseverfahren ist die frühzeitige Identifikation von Abweichungen und die begründete Ableitung von Handlungsempfehlungen.

<sup>138</sup> Vgl. Olesch (1992), S. 23 und S. 34f



Bei **Kosten-Nutzen-Analysen** werden die geplanten bzw. tatsächlichen Kosten dem zu erwartenden bzw. realisierten Nutzen einer Bildungsmaßnahme gegenübergestellt, um Schlussfolgerungen zur Rentabilität einer Maßnahme abzuleiten.<sup>139</sup> Auf Grund von Problemen bei der Nutzenerfassung und -monetarisierung<sup>140</sup> sind derartige Analysen jedoch in der Praxis wenig verbreitet.<sup>141</sup>

Zu den strategischen Analysemethoden zählen **Szenario-Techniken**, bei denen der Bildungsbedarf aus wahrscheinlichen zukünftigen Situationen (sog. Personalszenarios) abgeleitet wird sowie die **Delphi-Methode**.<sup>142</sup> Hierbei werden die Ergebnisse einer Expertenbefragung zu Personalszenarios aufgearbeitet und anonymisiert den Experten erneut zur Verfügung gestellt. Aufgabe des Bildungscontrollings ist es derartige Analysemethoden zu initiieren und deren zielorientierte Ausgestaltung zu gewährleisten.

Für die Auswahl der Teilnehmer einer Bildungsmaßnahme können **Assessment-Center**<sup>143</sup> und Mitarbeiterportfolios eingesetzt werden. Während mit einem AC vorhandene Potentiale und Defizite der Mitarbeiter identifiziert werden können<sup>144</sup>, dienen **Mitarbeiterportfolios** der langfristigen Bildungsplanung für Mitarbeitergruppen.

Als mögliche Mitarbeiterportfolios<sup>145</sup> können die in

Tabelle 8 dargestellten Personalportfolios zum Einsatz kommen:

	<b>Abszissenachse</b>	<b>Ordinatenachse</b>
<b>Personalportfolio nach ORDIONE</b>	Entwicklungspotential	derzeitiges Leistungsniveau
<b>Personalportfolio nach MENGES</b>	Ressourcenstärke des Mitarbeiters	Attraktivität des Arbeitsplatzes
<b>Qualifikationsportfolio</b>	überfachliche Qualifikationen	fachliche Qualifikationen
<b>Personalbedarfsplanungs-Portfolio</b>	Ergiebigkeit des Arbeitsmarktes	Anzahl der Mitarbeiter mit Qualifikation XY
<b>Strukturportfolio</b>	Alter	Bildungsniveau
<b>Markt-Mitarbeiter-Portfolio</b>	Personalqualität in Geschäftsbereich XY	strategische Bedeutung des Geschäftsbereichs XY

**Tabelle 8: Personal-Portfolios (eigene Darstellung auf Basis von Watzka: [http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/de\\_pdisplay?opendocument&u1=F41B27DFC93E54A0C125682E003270AA](http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/de_pdisplay?opendocument&u1=F41B27DFC93E54A0C125682E003270AA) vom 23.09.2009)**

<sup>139</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 20; Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 275

<sup>140</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 5 (S. 45ff.).

<sup>141</sup> Stattdessen kann auf Kostenwirksamkeitsanalysen und Kosten-Nutzwert-Analysen zurückgegriffen werden, die auf eine Monetarisierung ganz bzw. teilweise verzichten – vgl. Immenroth (2000), S. 49

<sup>142</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Hummel (2001), S. 32f

<sup>143</sup> Assessment-Center finden auch Anwendung in der Lernerfolgskontrolle – vgl. Seeber (2000a), S. 139

<sup>144</sup> Vgl. Lang (2006), S. 52f

<sup>145</sup> Vgl. Hentze/Kammel (1993), S. 98ff.; Menges (2002), S. 37ff.; Papmehl (1999), S. 63ff.; Witt (1991), S. 240ff.; Wunderer/Jaritz (2006), S. 147f; Watzka: [http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/de\\_pdisplay?opendocument&u1=F41B27DFC93E54A0C125682E003270AA](http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/de_pdisplay?opendocument&u1=F41B27DFC93E54A0C125682E003270AA) vom 23.09.2009



## 4.2 Mitarbeitergespräche

Insbesondere wenn die Erfolgskontrolle anhand des Erreichungsgrads vorab definierter Lern- und Transferziele erfolgen soll, ist es wichtig diese in einem partizipativen Prozess zwischen Teilnehmer und Vorgesetztem zu vereinbaren.<sup>146</sup>

Rahmen dieser Zielvereinbarung kann ein Mitarbeitergespräch<sup>147</sup> (sog. **Vorbereitungsgespräch**) bilden, in dem auch die Erwartungshaltungen, Informationen über den Ablauf und die Inhalte des Seminars sowie ggf. notwendige Vorbereitungsaufgaben diskutiert werden können.<sup>148</sup> Derartige qualitative Vorbereitungsmaßnahmen haben über die intervenierende Variable ‚Kontrollüberzeugung‘ eine nachweislich positive Wirkung auf die Evaluationslevels nach KIRKPATRICK.<sup>149</sup>

Darüber hinaus ist der Einsatz von Rückkehr- und Transfergesprächen empfehlenswert.<sup>150</sup> In einem **Rückkehrgespräch** werden die besuchte Bildungsmaßnahme ausgewertet (Mitarbeitergespräch als Evaluationsinstrument) sowie die im Vorfeld vereinbarten Lernziele überprüft.<sup>151</sup> Neben der Abweichungs- sollte bei Zielverfehlung auch eine Ursachenanalyse erfolgen, um die Gründe dafür offenzulegen (Verschulden des Mitarbeiters, suboptimale Seminargestaltung, falsche Erwartungen etc.).<sup>152</sup> Weiterhin sind im Rahmen des Rückkehrgesprächs konkrete Umsetzungsprojekte bzw. Transferziele sowie unterstützende Maßnahmen seitens des Vorgesetzten zu vereinbaren.<sup>153</sup>

Sowohl die Einhaltung dieser Unterstützungsmaßnahmen als auch die Zielerreichung sind abschließend durch ein **Transfergespräch** zu überprüfen.<sup>154</sup> Weitere Inhalte sind die Identifizierung von transferförderlichen (bspw. monetäre Anreize bei erfolgreicher Umsetzung) und -hemmenden (bspw. mangelhafte Arbeitsplatzausstattung) Faktoren, die in die Mitarbeiterbeurteilung einfließen sollten.

<sup>146</sup> Vgl. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 34; Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 19; Heier/Rätz/Schmidt-Braße (Personalführung 2001), Nr. 11, S. 71; Schöni (2006), S. 118f

<sup>147</sup> Sofern es um die Zieldefinition einer größeren Mitarbeitergruppe (bspw. einer ganzen Abteilung) geht, ist alternativ die Durchführung von Zielworkshops möglich – vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 20; Gust (2007), S. 61

<sup>148</sup> Vgl. Feige (m&t 2000), S. 38f; Meier/Schindler (Personalführung 1995), S. 957; Zurwehme (2007), S. 169

<sup>149</sup> Vgl. Buchhester/Mathy (WP aktuell 2004), Nr. 2, S. 24; Kimmeskamp (VOP 1999), Nr. 6, S. 28

<sup>150</sup> Vgl. Börsch/Mathy (VOP 2000), Nr. 6, S. 19

<sup>151</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 30

<sup>152</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27; Lang (2006), S. 118ff.

<sup>153</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 432; Häring (2003), S. 88; Lang (2006), S. 118ff.

<sup>154</sup> Vgl. Börsch/Mathy (VOP 2000), Nr. 6, S. 19



Mitarbeitergespräche konnten in empirischen Untersuchungen immer wieder als eine der am häufigsten eingesetzten Methoden des Bildungscontrollings identifiziert werden.<sup>155</sup>

Allerdings ist auch festzustellen, dass in der Praxis trotz Durchführungsgebot Vor- und Nachgespräche häufig „anderen betrieblichen Prioritäten zum Opfer“<sup>156</sup> fallen.

Um die Datenmenge, die innerhalb der Mitarbeitergespräche zu bearbeiten ist, auf ein vertretbares Maß zu reduzieren, können ergänzend Fragebögen (bspw. zur Seminarbeurteilung und zur Umsetzungsreflektion ca. drei bis sechs Monate nach dem Seminar<sup>157</sup>) eingesetzt werden. Obwohl die Qualität und Validität derartiger Feedback-Bögen fraglich erscheint<sup>158</sup>, können sie als Gesprächsgrundlage für Mitarbeitergespräche dienen.

### 4.3 Scorecard-Ansätze

Die Anwendung der von KAPLAN/NORTON ursprünglich als strategisches Managementsystem entwickelten **Balanced Scorecard** (BSC), wird von vielen Autoren auch für den Bereich des Bildungscontrollings empfohlen.<sup>159</sup>

Grundidee der BSC ist es Investitionen nicht nur anhand der finanziellen Ergebnisse zu bewerten, sondern auch die Auswirkungen in der Lern-/Entwicklungs-, Kunden- und Prozessperspektive zu berücksichtigen.<sup>160</sup> Jede dieser Perspektiven wird, ausgehend von der Unternehmensvision und -strategie, durch strategische Ziele, Kennzahlen, Vorgaben für diese Kennzahlen sowie Maßnahmen auf Abteilungs- und Stellenebene konkretisiert.<sup>161</sup>

Obwohl die betriebliche Bildung durch Integration der Lern-/Entwicklungsperspektive aufgewertet wird, sollte sie von Bildungsverantwortlichen nicht als alleiniges Arbeitsfeld angesehen werden.<sup>162</sup> Vielmehr ist aufzuzeigen, welche Effekte die Qualifizierung der Mitarbeiter in allen vier BSC-Perspektiven hat.<sup>163</sup> Über die systemimmanenten Ursache-Wirkungs-Ketten lassen sich die Auswirkungen betrieblicher Bildungsarbeit bis in die hochaggregierte Spitzenperspektive ‚Finanzen‘ nachvollziehen.<sup>164</sup>

<sup>155</sup> Vgl. Mudra/Rupp/Unger (PERSONAL 2005), Nr. 9, S. 55

<sup>156</sup> Heier/Rätz/Schmidt-Braße (Personalführung 2001), Nr. 11, S. 70

<sup>157</sup> Vgl. Lehnert (2002), S. 151; Lemcke (1995), S. 141; Phillips/Schirmer (2008), S. 55ff.

<sup>158</sup> Vgl. Häring (2003), S. 78ff.; Lemcke (1995), S. 141 – siehe hierzu auch Gliederungspunkt 5 (S. 45ff.).

<sup>159</sup> Vgl. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 35; Back (2005), S. 131f; Hasebrook (2005), S. 28; Ihm/Närman/Sander (2007), S. 343ff.; Kraemer/Meier (2005), S. 144; Meier (2005), S. 62f

<sup>160</sup> Vgl. Back (2005), S. 131f; Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 30; Schöni (2006), S. 114

<sup>161</sup> Vgl. Höft/Wolf (w&w 2004), Nr. 3, S. 31; Immenroth (2000), S. 42; Zurwehme (2007), S. 134ff.

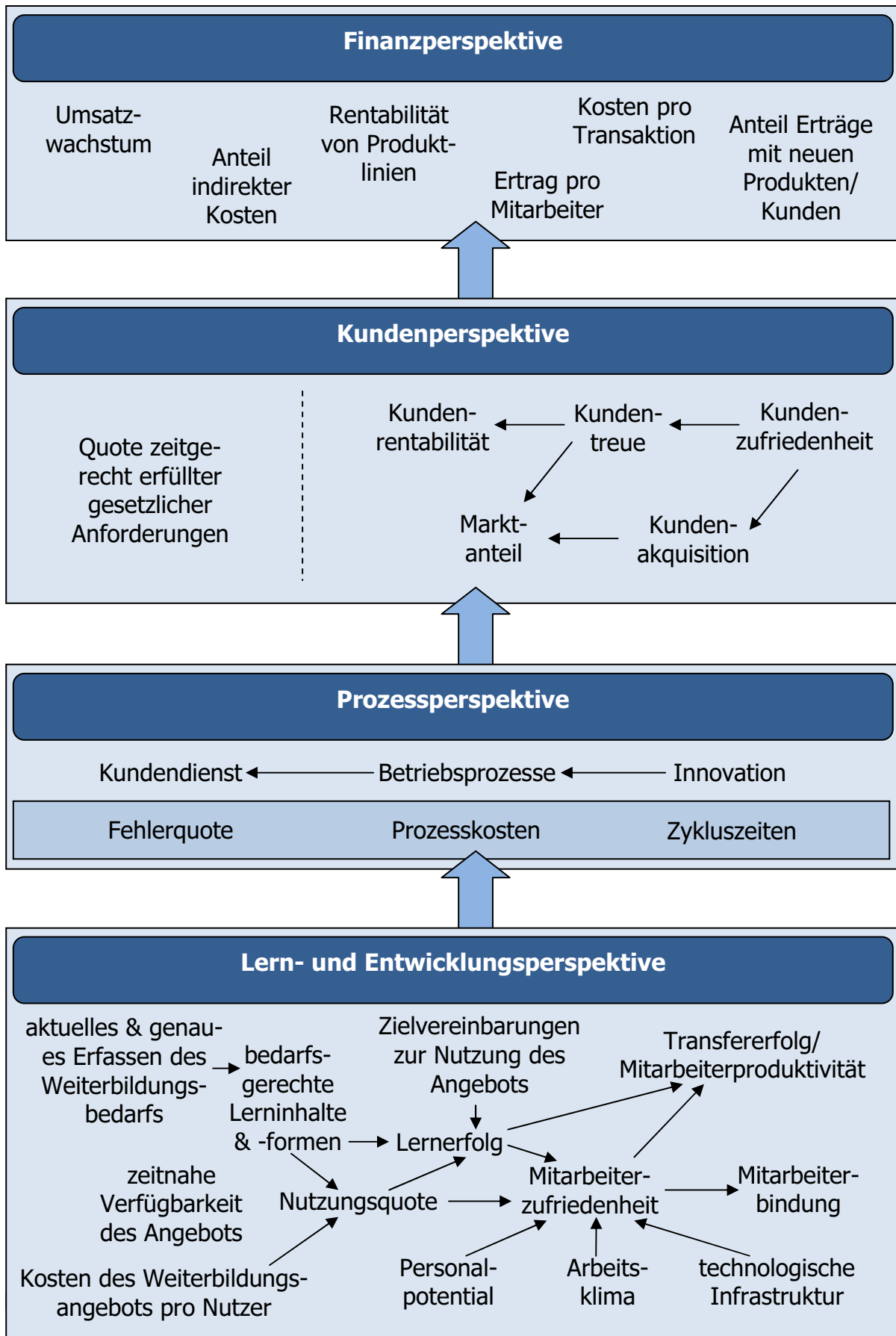
<sup>162</sup> Vgl. Feige (PERSONAL 2005), Nr. 4, S. 50; Meier (2005), S. 63; Schöni (2006), S. 124

<sup>163</sup> Vgl. Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 250; Roschke/Schmeisser (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 13

<sup>164</sup> Vgl. Back (2005), S. 131 und S. 135ff.; Meier (2005), S. 62; Schöni (2006), S. 116f







**Abbildung 15: Ursache-Wirkungsbeziehungen zwischen den vier BSC-Ebenen (eigene Darstellung auf Basis von Meier (2005), S. 63 und Kraemer/Meier (2005), S. 144)**



Aus Sicht des Verfassers bedingen BSC und Bildungscontrolling einander. Einerseits können nur durch die Instrumentarien des Bildungscontrollings Ist-Werte für die BSC-Kennzahlen ermittelt werden, andererseits leistet die Balanced Scorecard einen Beitrag zur Messung der Effektivität betrieblicher Weiterbildung<sup>165</sup> und zur Erfassung der Auswirkungen auf der Unternehmenserfolgsebene.

Neben der soeben dargestellten Makroebene lassen sich sog. **Learning-Scorecards** (LSC) auf der Ebene einer einzelnen Bildungsmaßnahme anfertigen.<sup>166</sup> Auch wenn die Auswirkungen eines spezifischen Trainings auf die vier BSC-Perspektiven schwieriger darzustellen sind, können LSC als Argumentationshilfe gegenüber dem Management den Wertbeitrag betrieblicher Weiterbildung spezifischer darstellen.<sup>167</sup>

Wesentlicher Vorteil einer LSC ist die vereinfachte Steuerung der Bildungsprozesse: Anhand vorab definierter Kennzahlen und deren Toleranzbereiche<sup>168</sup> können bei Abweichungen zeitnah Gegenmaßnahmen ergriffen werden.

Die Auffassung, dass durch LSC die RoI-Ermittlung deutlich erleichtert wird<sup>169</sup>, teilt der Verfasser jedoch nicht, da die prinzipiellen Probleme der Rentabilitätsberechnung<sup>170</sup> nicht behoben werden.

Die in der Literatur ebenfalls diskutierte **Kurs-Scorecard**<sup>171</sup> (KSC) stellt keinen Scorecard-Ansatz i.e.S., sondern eine Kombination aus Kennzahlensammlung und Profilvergleichsmethode dar:

---

<sup>165</sup> Da die Zielstellungen der BSC aus der Unternehmensvision/-strategie abgeleitet werden, ist die Komplementarität zwischen Bildungs- und Unternehmenszielen gewährleistet – vgl. Diesner/Euler/Seufert (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 7; Kraemer/Meier (2005), S. 143

<sup>166</sup> Vgl. Ihm/Sander (Personalwirtschaft 2006), Nr. 10, S. 41; Schirmer (w&w 2005), Nr. 10, S. 13

<sup>167</sup> Vgl. Back (2005), S. 138

<sup>168</sup> Vgl. Ihm/Närmann/Sander (2007), S. 350

<sup>169</sup> Vgl. Ihm/Närmann/Sander (2007), S. 347

<sup>170</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 5 (S. 45ff.).

<sup>171</sup> Vgl. Kraemer/Meier (2005), S. 144f



Kenngröße	Soll	Ist	Status
Abdeckung des inhaltlichen Bedarfs (%)	80	70	
Zeit Bedarfsidentifikation – Schulungsangebot (Wochen)	10	10	
Quote Ankündigung/Durchführung (%)	75	65	
Quote Anmeldung/erfolgreiche Beendigung (%)	80	68	
Anteil der Zielgruppe, die erreicht wurde (%)	50	42	
Direkte Kosten pro Kurs (T€)	12	13,5	
Indirekte Kosten pro Kurs (T€)	17	17,5	
Kosten pro Teilnehmer (€)	440	450	
Auslastung Trainer (%)	90	90	
Auslastung Räume (%)	60	52	
Zufriedenheit der Lerner (1-10)	8	7	
Lernerfolg (1-10)	8	7	
Transfererfolg (1-10)	8	6	
Performancesteigerung in Prozessen (1-10)	8	6	
Erfüllung gesetzlicher Anforderungen (1-10)	10	9	
Mitarbeitermotivation und -bindung (1-10)	6	5	
Kosten-Nutzen-Relation	2,2/1	2,2/1	
Return on Investment (%)	120	118	

**Tabelle 9: Beispiel einer Kurs-Scorecard (Quelle: Kraemer/Meier (2005), S. 145)**

#### 4.4 Transferdynamisierer

Mit einem **Aktions- oder Transferplan** wird zum Abschluss des Seminars definiert, welche konkreten Maßnahmen durch den Teilnehmer bis wann, unter welchen Bedingungen, mit wem, wo und mit welchem Ressourceneinsatz umzusetzen sind.<sup>172</sup> Sinnvoll ist zudem der ergänzende Abschluss eines **Maßnahmenkatalogs**, der das Verhalten sowie die unterstützenden Aktivitäten anderer Personen definiert, die zur Realisierung des Aktions-/Transferplans notwendig sind.<sup>173</sup>

<sup>172</sup> Vgl. Phillips/Phillips (2005), S. 110; Phillips/Schirmer (2008), S. 71ff.; Tomschi (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 39; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 32

<sup>173</sup> Der Begriff ‚Maßnahmenkatalog‘ wird in der Literatur mitunter fälschlicherweise synonym zu ‚Aktions-/Transferplan‘ verwandt – vgl. Häring (2003), S. 88f



Durch schriftliche Fixierung erhalten die Vereinbarungen höheren Bindungscharakter, welcher ebenfalls durch einen schriftlichen **Vertrag mit sich selbst**<sup>174</sup> erreicht werden kann:

### Vertrag mit sich selbst

Jeder Mensch hat Ideen oder ist von irgendetwas begeistert und möchte manchmal am liebsten alles sofort ändern. Oft bleibt es bei diesem guten Vorsatz.

Es hat sich in der Praxis als hilfreich erwiesen, einen Vertrag mit sich selbst abzuschließen und sich somit freiwillig zu verpflichten, das umzusetzen, von dem man überzeugt ist.

Der Vertrag dient dazu, sich immer wieder an dieses Ziel zu erinnern.

Wir wünschen einen guten Vertragsabschluss!

Hiermit verpflichte ich mich folgende Ideen umzusetzen:

---

Bei auftretenden Schwierigkeiten werde ich umgehend Folgendes tun:

---

Der Vertrag ist dann erfüllt, wenn folgende Situation eingetreten ist (genau beschreiben):

---

Zum Abschluss des vertraglich vereinbarten Veränderungsvorhabens gönne ich mir dann:

---

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

### Abbildung 16: Vertrag mit sich selbst (Quelle: Sieber Bethke (2003), S. 29 und S. 107f)

Um zu gewährleisten, dass die während der Weiterbildungsmaßnahme getroffenen Vorsätze nicht in Vergessenheit geraten, empfehlen einige Autoren einen **Letter-to-myself**<sup>175</sup>, der während des Seminars vom Teilnehmer selbst geschrieben und nach zwei bis drei Monaten zugestellt wird:

<sup>174</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 28; Häring (2003), S. 88f; Sieber Bethke (2003), S. 24

<sup>175</sup> Vgl. Sieber Bethke (2003), S. 24



### Letter-to-myself

Liebe Seminarteilnehmer,

schreiben Sie jetzt bitte einen Brief an sich selbst – so als würden Sie einem guten Freund schreiben, dem Sie die wichtigsten Erfahrungen aus dieser Veranstaltung mitteilen wollen.

Schreiben Sie ihm auch, wie Sie sich fühlen und was Sie vorhaben, welche Erwartungen Sie haben und was Sie beim nächsten Treffen gerne mit ihm besprechen wollen, was Sie unbedingt erzählen wollen.

Stecken Sie dieses Schreiben dann in ein Kuvert und adressieren Sie es an sich selbst. Der Brief wird Ihnen dann nach einiger Zeit zugesandt, um Sie an das Seminar zu erinnern.

#### Abbildung 17: Letter-to-myself (Quelle: Sieber Bethke (2003), S. 29 und S. 107f)

Durch die Bildung von **Lernpartnerschaften** (Lerntandems) überwachen (Lernpartner als Controller<sup>176</sup>) und fördern (Lernpartner als Supporter) sich im Regelfall zwei Teilnehmer während des Transferprozesses.<sup>177</sup> Zur Selbstreflektion kann es weiterhin sinnvoll sein, dass die Teilnehmer ihre Umsetzungsbemühungen in sog. **Transfertagebücher** niederschreiben.<sup>178</sup>

Um ein transferförderliches Klima innerhalb des Kollegenkreises herzustellen, sollte der Teilnehmer nach seiner Rückkehr an den Arbeitsplatz mittels eines mündlichen oder schriftlichen **Seminarberichts**<sup>179</sup> die betroffenen Kollegen und Mitarbeiter über die Inhalte, Lernerfolge und Transferabsichten informieren:

<sup>176</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 28

<sup>177</sup> Vgl. Alten-Bockum/Brettel/Neumann-Giesen (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 630; Hasebrook (WP 2003), Nr. 1, S. 6

<sup>178</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 20

<sup>179</sup> Vgl. Sieber Bethke (2003), S. 29



<b>Seminarbericht im Kollegenkreis</b>
<b>Wissen gehört zu den wenigen Dingen, die mehr werden, wenn man sie weitergibt.</b>
Stimmen Sie bitte mit Ihrer Führungskraft kurz ab, welchen zeitlichen und inhaltlichen Spielraum Sie in der nächsten Besprechung erhalten, um Ihre Kollegen über die Bildungsmaßnahme zu informieren, die sie besucht haben. Bereiten Sie folgende Inhalte vor.
Kurze Information zu Thema, Inhalt und Ablauf des Seminars
Konkrete Bestätigung bewährter Verfahren aus der Praxis
Vorstellung von Highlights aus dem Seminar*
Stichpunktartiges Aufzeigen von möglichem Nutzen
Kollegen um Stellungnahme bitten
Vereinbarung über künftiges Vorgehen (Maßnahmenplan?)
* Falls sinnvoll, können Sie Ihren Kollegen und Kolleginnen jetzt auch (auszugsweise) Kopien der Teilnehmerunterlagen verteilen.

**Abbildung 18: Seminarbericht im Kollegenkreis (Quelle: Sieber Bethke (2003), S. 29 und S. 107f)**

Nach drei, sechs und/oder zwölf Monaten Umsetzungsphase wird im Rahmen einer **Zwischenbilanz** gemeinsam mit allen Betroffenen die bisherige Realisierungsphase evaluiert. Unterstützend können **Reflektionsrunden** (nochmaliges Treffen der Seminarteilnehmer) und **Follow-Up-Meetings** (Teilnehmer und Trainer) stattfinden.<sup>180</sup>

Als transferförderlich hat sich zudem die sog. Transfer-Matrix erwiesen, in der die Erwartungshaltung an konkrete Verhaltensweisen der Hauptverantwortlichen verdeutlicht werden. Die in Matrixdarstellung in

Tabelle 10 kann bei Bedarf um weitere Akteure ergänzt werden:

<sup>180</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 433; Hasebrook (WP 2003), Nr. 1, S. 6; Kellner (w&w 2003), Nr. 6, S. 20; Phillips/Phillips (2005), S. 110; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 30



<b>Zeitperiode</b> <b>Hauptverantwortung</b>	<b>Vorfeld</b>	<b>Lernfeld</b>	<b>Funktionsfeld</b>
<b>Vorgesetzter</b>	Durchführung eines Vorbereitungsgesprächs  Kommunikation der Erwartungshaltung	Gewährleistung des störungsfreien Seminarbesuchs  Information der Kollegen zur Schaffung eines transferförderlichen Umfelds	Durchführung eines Nachbereitungsgesprächs  Vereinbarung von Transferzielen  Durchführungscontrolling
<b>Trainee</b>	theoretische Vorbereitung durch ‚Newsletter‘  Anfertigung einer qualitativ hochwertigen Selbstpräsentation und fristgerechte Weiterleitung an den Trainer	Aufmerksamkeit/Konzentration auf das Seminar  aktive Beteiligung am Seminargeschehen  Entwicklung eines präzisen alltagstauglichen Development-Plans  Rückfragen bei Unverständnis	Information der Mitarbeiter über Erkenntnisse aus dem Seminar  Umsetzung des Development-Plans  Rückfragen bei Umsetzungsproblemen  aktive Teilnahme am ‚Führungskräfte-Stammtisch‘
<b>Trainer</b>	regelmäßige Anpassung der Seminarinhalte entsprechend des Teilnehmerfeedbacks  Zusammenfassung der Teilnehmerpräsentationen & Anfertigung von Handouts  teilnehmerspezifische Vorbereitung	Sicherstellung einer hohen Teilnehmerzufriedenheit und eines hohen Lernerfolgs  teilnehmerspezifische Vertiefungen zulassen  personenbezogenes Feedback durch Feedbackgespräch	Digitalisierung der Brainstorming-Flipcharts aus dem Seminar  Möglichkeit zur Rücksprache gewährleisten
<b>Personal-/ Weiterbildungsabteilung</b>	rechtzeitige Information über Seminarteilnahme  regelmäßiger und fristgerechter Versand der ‚Newsletter‘ sowie der Vorab-Fragebögen  Gewährleistung eines reibungsfreien Seminarablaufs	Co-Trainer-Tätigkeit eines Personalreferenten  Sicherstellung einer hohen Teilnehmerzufriedenheit und eines hohen Lernerfolgs  teilnehmerspezifische Vertiefungen zulassen  personenbezogenes Feedback durch Feedbackgespräch	Kontrolle, ob initiierte Maßnahmen (Transfergespräch, Reflektionsrunde) wirklich umgesetzt werden  Ansprechpartner bei Umsetzungsproblemen  ggf. Moderation des ‚Führungskräfte-Stammtischs‘  regelmäßige Auffrischung

**Tabelle 10: Transfermatrix (Quelle: in Anlehnung an Broad/Newstrom (1992), S. 52)**



Die Transfermatrix kann entweder von der Personal-/Weiterbildungsabteilung ausgefüllt weitergeleitet oder im Rahmen des Vorbereitungsgesprächs von Mitarbeiter und Führungskraft komplettiert werden.<sup>181</sup>

Abschließend kann – insbesondere wenn die Seminarinhalte (noch) nicht in der täglichen Arbeit angewandt werden können – durch **Projektarbeit**<sup>182</sup> die Wiederholung und Vertiefung der Lehrinhalte sowie die Vernetzung der Teilnehmer untereinander gefördert werden.<sup>183</sup>

## 4.5 Kennzahlensysteme

Kennzahlensysteme werden häufig zur Steuerung betrieblicher Prozesse genutzt und können auch auf das Bildungswesen übertragen werden.<sup>184</sup> Sofern nicht auf bereits vorhandenes Zahlenmaterial zurückgegriffen werden kann, ist eine Datenerhebung über Messung, Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse, 360°-Feedback oder Expertenschätzung möglich.<sup>185</sup>

Da im Rahmen des qualitativen Bildungscontrollings viele untersuchte Zusammenhänge nicht eindeutig quantifizierbar sind, wird häufig auf einfacher erfassbare Indikatoren zurückgegriffen, die mittelbaren Einfluss auf die eigentliche Zielgröße haben.<sup>186</sup>

Tabelle 11 beinhaltet einen Überblick inkl. zugehöriger Operationalisierungsbeispiele.

Kennzahlen können sowohl zur Bedarfsermittlung (z.B. strategische Aufgabendeckungsziffer<sup>187</sup>) als auch zur Evaluation des Trainingserfolgs (Kennzahlenvergleich vor und nach der Weiterbildungsmaßnahme) angewandt werden.<sup>188</sup>

---

<sup>181</sup> Vgl. Lemke (1995), S. 107

<sup>182</sup> Vgl. Häring (2003), S. 89ff. und S. 211ff.

<sup>183</sup> Vgl. Morsbach (VOP 1999), Nr. 5, S. 38

<sup>184</sup> Vgl. Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 26; Meier (2005), S. 57; Weiß (2007), S. 39

<sup>185</sup> Vgl. Freimuth (2007), S. 203ff.; Phillips/Schirmer (2008), S. 76f; Reisky (wissensmanagement 2005), Nr. 7, S. 34; Schulte (1995), S. 269; Wagner (Personalwirtschaft 1996), Nr. 9, S. 32

<sup>186</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 430; Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 31; Pech (2001), S. 135f; Schöni (2006), S. 66 – Siehe hierzu auch Gliederungspunkt 3.1 (S. 13f).

<sup>187</sup> Die strategische Aufgabendeckungsziffer ist definiert als Quotient aus der Anzahl der Mitarbeiter, die für besondere strategische Aufgaben qualifiziert sind und dem angenommenen Bedarf an derartig qualifizierten Mitarbeitern – vgl. Immenroth (2000), S. 45f

<sup>188</sup> Vgl. Häring (2003), S. 92





<b>Weiterbildungsinhalte und -themen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anteil spezifischer Themen am gesamten Weiterbildungsbedarf</li> <li>• Anzahl Veranstaltungen insgesamt</li> <li>• Anzahl unterschiedlicher Veranstaltungen</li> <li>• Zeitaufwand für Weiterbildungsveranstaltungen</li> <li>• durchschnittliche Zeitdauer je Veranstaltung</li> <li>• Anzahl bzw. Zeitaufwand für verschiedene Themenkreise</li> <li>• Struktur der fachlichen Veranstaltungen nach Themenkreisen</li> <li>• Anzahl Teilnehmer an einzelnen Themenkreisen</li> <li>• Anteil der Wiederholungsveranstaltungen</li> </ul>
<b>Teilnehmer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl Teilnehmer insgesamt</li> <li>• Anzahl Teilnehmer bei Einfachzählung</li> <li>• Anteil der Teilnehmer (Einfachzählung) an Stammebelegschaft</li> <li>• Anteil weibl./männl. Teilnehmer</li> <li>• Anteil angestellter/gewerblicher Teilnehmer</li> <li>• Altersstruktur der Teilnehmer</li> <li>• Anzahl Teilnehmer je Standort</li> <li>• Herkunftsstruktur der Teilnehmer nach Funktionsbereichen</li> <li>• Ist-Teilnehmer im Verhältnis zu angemeldeten Teilnehmern</li> <li>• jährliche Weiterbildungszeit je Mitarbeiter</li> <li>• Anteil der Mitarbeiter ohne bisherige Teilnahme an Weiterbildung</li> </ul>
<b>Träger und Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anteil interner bzw. externer Trainer (bzw. Veranstaltungen bzw. Weiterbildungsstunden)</li> <li>• Anteil einzelner Trainergruppen</li> <li>• Anteil firmenspezifischer bzw. standardisierter Weiterbildungsprogramme</li> <li>• Anteil aktiver bzw. passiver Lehrmethoden</li> <li>• durchschnittliche Anzahl Teilnehmer je Seminar</li> </ul>
<b>Kosten der Weiterbildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesamtkosten der Weiterbildung</li> <li>• Anteil einzelner Kostenarten</li> <li>• Anteil der Weiterbildungskosten am Umsatz</li> <li>• Weiterbildungsaufwand je Mitarbeiter</li> <li>• Weiterbildungskosten je Betriebsteil bzw. Mitarbeitergruppe</li> <li>• Weiterbildungskosten pro Tag und Teilnehmer</li> <li>• Durchschnittskosten interner bzw. externer Maßnahmen</li> <li>• Anteil Weiterbildungskosten an den Gesamtpersonalkosten</li> <li>• Kostenanteil einzelner Themenbereiche</li> <li>• Anteil ausgabewirksamer Kosten</li> </ul>
<b>Weiterbildungserfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmerzufriedenheit (Seminarnote)</li> <li>• Produktivität</li> <li>• Qualität (z.B. Ausschussquote)</li> <li>• Bildungsrendite</li> <li>• Lernwert</li> <li>• Transferwert</li> <li>• Anteil realisierter Beförderungen an geplanten Beförderungen</li> <li>• Realisierungsgrad der geplante Weiterbildungsaktivitäten</li> </ul>

**Tabelle 11: Kennzahlen für das Weiterbildungscontrolling (Quelle: Schulte (1995), S. 270)**



Allgemein verbindliche Kennziffern existieren nicht. Vielmehr muss jedes Unternehmen entsprechend der individuellen Informationsbedürfnisse ein eigenes Kennzahlenportfolio definieren und dieses zu einem in sich konsistenten Kennzahlensystem weiterentwickeln.<sup>189</sup> Dabei ist im Sinne der Effizienz darauf zu achten, dass keine „Zahlenfriedhöfe“<sup>190</sup> entstehen, sondern alle erhobenen Kennziffern den Weiterbildungs- bzw. Unternehmenszielen zugeordnet werden können.<sup>191</sup> Dies ist systemimmanent erfüllt, wenn alle Kenngrößen aus der BSC abgeleitet werden.<sup>192</sup>

Wenn unternehmensspezifische Kennziffern gefunden sind, die bei einer Vielzahl gleichartiger Trainings erhoben werden sollen, ist die Entwicklung einer Kurs-Scorecard<sup>193</sup> sinnvoll. Diese ermöglicht in aggregierter Form den Inputbereich und den Weiterbildungserfolg anhand definierter Kennzahlen zu überwachen. Abweichungen, die den zuvor definierten Toleranzbereich überschreiten, können frühzeitig erkannt und durch zeitnahe Gegenmaßnahmen eliminiert werden.<sup>194</sup>

Möglich werden neben dem Soll-Ist-Vergleich auch Kurs-, Standort- und Zeitvergleiche.<sup>195</sup> Optimalerweise erfolgt die Erstellung der KSC computergestützt über Personal-Informations- (PIS) oder Learning-Management-Systeme (LMS).<sup>196</sup>

---

<sup>189</sup> Vgl. Payome (w&w 2004), Nr. 3, S. 52; Sieber Bethke (2003), S. 89 und S. 93

<sup>190</sup> Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249

<sup>191</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Böhne (PERSONALmagazin 2008), Nr. 3, S. 52; Feige (PERSONAL 1993), S. 517; Gerlich (1999), S. 22; Schulte (1995), S. 279; Weiß (2007), S. 39

<sup>192</sup> Vgl. Meier (2005), S. 62; Tomschi (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 35; Weiß (2007), S. 42

<sup>193</sup> Siehe hierzu auch Gliederungspunkt 4.3 (S. 28ff.).

<sup>194</sup> Vgl. Alten-Bockum/Brettel/Neumann-Giesen (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 631f

<sup>195</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Sieber Bethke (2003), S. 92 – Voraussetzung der Vergleichbarkeit sind einheitliche Erhebungsmethoden und Datengrundlagen, die über sog. „standard operations procedures“ (Immenroth (2000), S. 41) bzw. Kennzahlenblätter (vgl. Schulte (1995), S. 280) gewährleistet werden können.

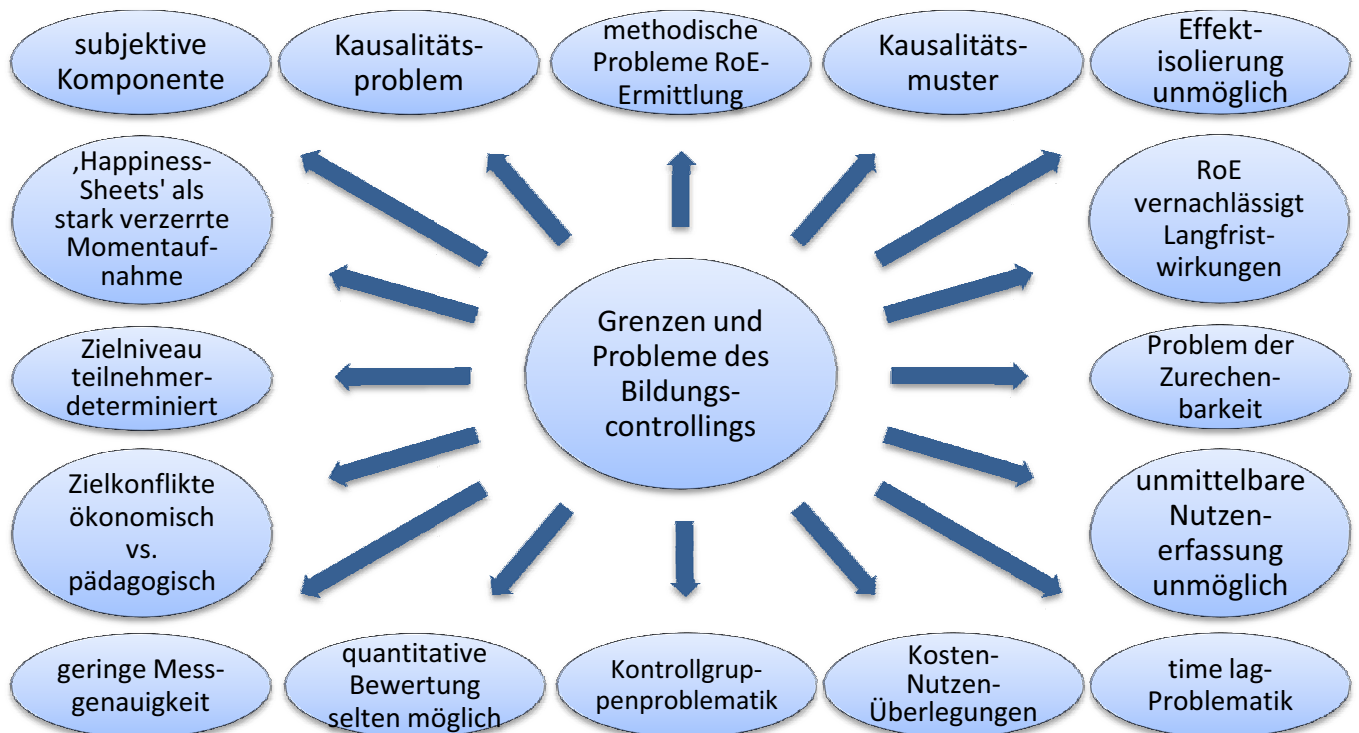
<sup>196</sup> Vgl. Kraemer/Meier (2005), S. 145



## 5 Grenzen und Probleme

### 5.1 Überblick

Die im Vorfeld diskutierten Ansätze und Instrumente des Bildungscontrollings sollen nun einer kritischen Analyse unterzogen werden, wobei folgende Widerstände und Probleme bei verhaltensorientierten Trainingsmaßnahmen diskutiert werden:



**Abbildung 19: Grenzen und Probleme des Bildungscontrollings (eigene Darstellung in Anlehnung an Häring (2003), S. 253)**

Ausgehend von der in Gliederungspunkt 2.2 (S. 11ff.) vorgenommenen Unterscheidung der Funktionen des Bildungscontrollings sind nahezu alle in der Literatur diskutierten Problemen der Ermittlungsfunktion zuzuordnen. Die folgenden Ausführungen orientieren sich aus diesem Grund an vier sich auf den Bereich der Datenerhebung beziehenden Fragen.



## 5.2 Auswahl des Messobjektes

Im überwiegend immateriellen Bereich der betrieblichen Bildung sind **nur selten quantitative Bewertungen** möglich.<sup>197</sup> Insbesondere ist fraglich, wie die Zielstellungen des qualitativen Bildungscontrollings („Intangibles“<sup>198</sup>) operationalisiert werden können. Da die direkte Messung i.d.R. nicht durchführbar ist, muss auf die indirekte Erfassung mittels Indikatoren zurückgegriffen werden.<sup>199</sup> Diese hat jedoch den Nachteil, dass über die Auswahl der geeigneten Kennziffer eine **subjektive Komponente** in den Bildungscontrollingprozess integriert wird, so dass letztendlich lediglich Tendenzaussagen hinsichtlich des Bildungsnutzens möglich sind.<sup>200</sup>

Während die Effekte eines Verkaufsförderungs- oder Qualitätssicherungs-Seminars bspw. anhand der Kennzahlen ‚Umsatz je Mitarbeiter‘ oder ‚Ausschussquote‘ ausgedrückt werden können, fällt dies bei den meisten verhaltensorientierten Bildungsmaßnahmen deutlich schwerer.<sup>201</sup> Insbesondere bei Führungsseminaren ist die Frage, anhand welcher Indikatoren das Führungswissen, -verhalten und die Einstellungsänderung ausgedrückt werden können, bislang nicht zufriedenstellend geklärt.<sup>202</sup>

Die häufig zitierte Nutzenformel nach Schmidt et. al.<sup>203</sup>

$$\Delta U = N \cdot T \cdot d_t \cdot SD_y - C$$

mit  $\Delta U$  = Nutzuwachs als Konsequenz der Maßnahme  
 $N$  = Anzahl der Teilnehmer  
 $T$  = erwartete Dauer der erreichten Vorteile  
 $d_t$  = wahre Differenz in der Arbeitsleistung zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern in Standardabweichungs-Einheiten  
 $SD_y$  = Standardabweichung der monetär bewerteten Arbeitsleistung bzw. Aufgabenverrichtung innerhalb der Gruppe beschäftigter Mitarbeiter  
 $C$  = Kosten der Maßnahmendurchführung für  $N$  Mitarbeiter

ist aus Sicht des Verfassers nur auf wenige Bildungsmaßnahmen, bei denen primär Zeiteinsparungen beabsichtigt werden, anwendbar.

<sup>197</sup> Vgl. Bardeleben/Herget (1999), S. 94; Berthel/Becker (2007), S. 421; Euler/Seufert (2005), S. 191; Feige (PERSONAL 2005), Nr. 4, S. 49; Hasewinkel/Lemcke/Zwicker (Die Bank 2001), Nr. 12, S. 885; Phillips/Schirmer (2008), S. 124ff.

<sup>198</sup> Roschke/Schmeisser (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 10

<sup>199</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 433; Schöni (2006), S. 66; Schulte (1995), S. 266

<sup>200</sup> Vgl. Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Zurwehme (2007), S. 188

<sup>201</sup> Vgl. Bardeleben/Herget (1999), S. 95; Hummel (2001), S. 35; Zurwehme (2007), S. 188

<sup>202</sup> Dieser Aussage liegt die Differenzierung der Leistungsattribute bei Führungstrainings nach Nork zu Grunde – vgl. Nork (1991), S. 42

<sup>203</sup> Vgl. Schmidt/Hunter/Pearlman (1982), S. 333ff.



In der Praxis wird deshalb i.d.R. auf Befragungen und subjektive Schätzungen der Teilnehmer bzw. deren Vorgesetzten zurückgegriffen, die allerdings eine sehr vage Datengrundlage<sup>204</sup> darstellen.

In diesem Kontext scheint die von einigen Autoren<sup>205</sup> aufgeworfene Frage nach der **Messgenauigkeit der erhobenen Daten** berechtigt.

Neben der generellen Messproblematik weist der Zielerreichungsgrad als Erfolgsindikator ein weiteres Problem auf.

Sofern die betroffenen Teilnehmer bei Nichterreichen der Ziele mit negativen Konsequenzen rechnen müssen, werden sie von Anfang an bestrebt sein, das **Anspruchsniveau der Ziele** so gering wie möglich zu halten, um einer Zielverfehlung vorzubeugen.

Da der Lernprozess jedoch nicht beobachtbar ist und die Unternehmen auf die offenen und ehrlichen Angaben der Teilnehmer angewiesen sind, erscheint dieser Ansatz kontraproduktiv.

---

<sup>204</sup> Vgl. Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 57; Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 31

<sup>205</sup> Vgl. Bardeleben/Krekel (2000), S. 122; Hasebrook (WP 2003), Nr. 1, S. 6; Zurwehme (2007), S. 155



### 5.3 Kausalität zwischen Bildungsmaßnahme und Messergebnis

Auf Grund der nicht vorhandenen Monokausalität<sup>206</sup> können im Rahmen des Bildungscontrollings keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen einer Verhaltensänderung und der zu Grunde liegenden Bildungsmaßnahme hergestellt werden (**Kausalitätsproblem**).<sup>207</sup>

In Konsequenz ist daher bei jeder Datenerhebung kritisch zu hinterfragen, ...

- ... ob sich ein verändertes Verhalten tatsächlich aus der Bildungsmaßnahme ergeben hat oder Resultat anderweitiger Determinanten ist (z.B. verbesserte Anreizsysteme, Unterstützung/Wertschätzung durch Vorgesetzte und Kollegen, Optimierung der Rahmenbedingungen der Arbeit etc.).<sup>208</sup>
- ... ob ein nicht verändertes Verhalten aus mangelndem Lern- bzw. Transfererfolg oder kontraproduktiv wirkenden prozessunabhängigen Determinanten (z.B. Widerstand der Kollegen, Zeitdruck etc.) resultiert.<sup>209</sup>

HUMMEL führt als Beispiel die nach einem Verkaufsförderungsseminar gestiegenen Umsatzzahlen an, welche neben der Bildungsmaßnahme auch durch eine Marketingaktion im gleichen Zeitraum beeinflusst wurden.<sup>210</sup>

Ob sich die Umsatzsteigerung auch ohne Marketingkampagne ergeben hätte (100% Bildungseffekt) oder das Verkaufstraining überflüssig war (100% Marketingeffekt), lässt sich mittels Bildungscontrolling nicht feststellen.<sup>211</sup>

Aus dem Kausalitätsproblem resultiert demnach ein **Problem der Zurechenbarkeit**<sup>212</sup>: Eine verursachungsgerechte Zuordnung von in Folgeperioden fließenden Einzahlungsströmen zu einer Bildungsmaßnahme ist schlichtweg nicht möglich.<sup>213</sup>

<sup>206</sup> Verhaltensänderungen finden in einem sozialen Umfeld statt, d.h. im Gegensatz zu Laborbedingungen, in denen ceteris-paribus-Untersuchungen möglich sind, wirken parallel eine Vielzahl von Einflussfaktoren auf die Zieldimension (bspw. Mitarbeitermotivation) ein.

<sup>207</sup> Vgl. Berg/Holtbrügge (WiSt 2005), Nr. 3, S. 137; Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Gerlich (1999), S. 26; Hasewinkel/Lemcke/Zwicker (Die Bank 2001), Nr. 12, S. 885; Haß (2006), S. 45; Wagner (2007), S. 32

<sup>208</sup> Vgl. Feige (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 31

<sup>209</sup> Vgl. Bank/Twardy (1997), S. 54; Diedrich (1988), S. 54f; Euler/Seufert (2005), S. 191

<sup>210</sup> Vgl. Bardeleben/Herget (1999), S. 83; Hummel (2001), S. 36

<sup>211</sup> Einige Autoren fordern dennoch, dass zur Komplexitätsreduktion ein monokausaler Zusammenhang zwischen Bildungsmaßnahme und Verhaltensänderung unterstellt werden muss – vgl. Eichenberger (1992), S. 38

<sup>212</sup> Vgl. Berthel/Becker (2007), S. 421; Häring (2003), S. 93 und S. 241ff.; Hasewinkel/Lemcke/Zwicker (Die Bank 2001), Nr. 12, S. 885; Seeber (2000a), S. 141; Seibt (2005), S. 49; Zurwehne (2007), S. 196

<sup>213</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 433; Roschke/Schmeisser (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 10; anders jedoch: Schirmer, der neun Methoden der Isolierung aufzeigt – vgl. Schirmer (w&w 2005), Nr. 11/12, S. 22ff.



Bei der indirekten Datenerfassung sollte zudem überprüft werden, ob der Indikator tatsächlich geeignet ist, die Zieldimension zu messen oder ob bspw. **Wechselwirkungen**<sup>214</sup> bestehen. Das Arbeitsklima – wie von SIEBER BETHKE empfohlen – anhand der Fluktuationsquote zu messen<sup>215</sup>, ist nicht empfehlenswert, da der Indikator auf die Zieldimension zurückwirkt: Einerseits kann sich bei steigender Fluktuationsquote das Arbeitsklima verschlechtern, andererseits ist Fluktuation ebenfalls multikausal bedingt.

Eine ebenso häufig vorgeschlagene wie kritisierte Variante zur Isolierung der Trainingseffekte ist der **Einsatz von Kontrollgruppen**.<sup>216</sup> Der Verfasser sieht diese Methode als ungeeignet an, da die Kontrollgruppe im Vergleich zur Experimentalgruppe nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen darf. Da die Gruppenzuordnung aus wissenschaftstheoretischer Sicht zufällig erfolgen soll, kann keine gezielte Mitarbeiterförderung betrieben werden.<sup>217</sup> Auch Aufstiegschancen können den Teilnehmern der Kontrollgruppe temporär verwehrt bleiben.<sup>218</sup> Bildungscontrolling würde demnach andere personalwirtschaftliche Tätigkeitsfelder einschränken und kann zudem demotivierende Wirkungen<sup>219</sup> bei den Mitarbeitern der Kontrollgruppe entfalten. Diese negativen Effekte überwiegen nach Ansicht des Verfassers den positiven Effekt der Isolierung der Trainingseffekte bei Weitem. Zudem ist davon auszugehen, dass der Betriebsrat in Anbetracht der aufgezeigten Probleme diese Form der Evaluation unterbindet.<sup>220</sup> Durch die empirische Untersuchung von HÄRING konnte untermauert werden, dass Kontrollgruppen in der Bildungscontrollingpraxis kaum Anwendung finden.<sup>221</sup>

Zur Zeit ist eine eindeutige **Isolierung der Trainingseffekte** von anderen Determinanten praktisch nicht umsetzbar.<sup>222</sup>

---

<sup>214</sup> Neben der Interdependenz von Zieldimension und Indikator sind auch weitere Kausalitätsmuster (Stufenkausalität, Kausalitätsketten, intervenierende Variablen etc.) zu prüfen.

<sup>215</sup> Siehe hierzu auch

Tabelle 4 (S. 15).

<sup>216</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 274; Schirmer (w&w 2005), Nr. 11/12, S. 24f

<sup>217</sup> Vgl. Häring (2003), S. 99f

<sup>218</sup> Vgl. Häring (2003), S. 99f

<sup>219</sup> Die zufällige (aus Sicht des Mitarbeiters mitunter willkürliche) Bewilligung von Weiterbildungsmaßnahmen könnte zu der Auffassung führen, dass sich Leistung nicht lohnt. Infolgedessen sinken Leistungsbereitschaft und -verhalten sowie Arbeitszufriedenheit und Loyalität.

<sup>220</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 274

<sup>221</sup> Vgl. Häring (2003), S. 222, S. 245 und S. 262; anders jedoch: Schirmer (w&w 2005), Nr. 11/12, S. 25

<sup>222</sup> Vgl. Häring (2003), S. 102; Zurwehme (2007), S. 169



## 5.4 Festlegung des Messzeitpunktes

Die Erfassung der Teilnehmerzufriedenheit am Ende des Seminars erachten viele Autoren als problematisch. Es wird darauf hingewiesen, dass die sog. **Happiness-Sheets**<sup>223</sup> auf Grund der Überblendeffekte (Seminareuphorie, Gruppendynamik) eine stark verzerrte Momentaufnahme wiedergeben.<sup>224</sup> Obwohl dieser Einwand berechtigt ist, darf er nicht dazu führen, dass auf die Evaluation der Reaktionsebene verzichtet wird, da diese – wie bereits in Gliederungspunkt 3.3.2 dargelegt wurde – Voraussetzung für Lern-, Transfer- und Unternehmenserfolg ist.

Im Gegensatz zu den Kosten, die unmittelbar erfolgswirksam werden, ist der Transfererfolg einer Bildungsmaßnahme erst mit zeitlicher Verzögerung feststellbar, so dass die **unmittelbare Nutzenerfassung unmöglich** wird.<sup>225</sup> Dieser ‚time lag‘ kann insbesondere bei verhaltensorientierten Bildungsmaßnahmen größere Zeiträume (drei bis zwölf Monate) umfassen. Da der exakte Wirkungszeitraum eines Seminars nicht bestimmt werden kann, herrscht zwangsläufig auch Unsicherheit über den Erfassungszeitpunkt des Transfererfolgs.<sup>226</sup>

Die Bestimmung des Bildungserfolgs erfordert mit zunehmender Evaluationsebene<sup>227</sup> einen größeren zeitlichen Abstand zur Bildungsmaßnahme.<sup>228</sup> Dies jedoch bedingt, dass bildungsexterne Einflüsse, wie konjunkturelle und strukturelle Veränderungen, an Bedeutung gewinnen (**time lag-Problematik**), d.h. das Zurechenbarkeitsproblem verschärft sich mit jeder Evaluationsebene.<sup>229</sup> Während KIRKPATRICK eine Evaluation der Transferstufe i.d.R. für realisierbar erachtet, gesteht er ein, dass die Unternehmenserfolgsstufe nur für ‚hard-skill‘-Trainings anwendbar ist.<sup>230</sup>

Die Ermittlung von Rentabilitätskennziffern als fünfte Evaluationsebene<sup>231</sup> hält er hingegen auf Grund des Zurechenbarkeitsproblems für gänzlich unmöglich.<sup>232</sup>

<sup>223</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 273; Euler/Seufert (2005), S. 191; Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 249; Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 27; Sieber Bethke (2003), S. 19

<sup>224</sup> Vgl. Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27f; Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 28; Häring (2003), S. 78f; Tomschi (Personalwirtschaft 2002), Nr. 7, S. 39; Weiß (2007), S. 37

<sup>225</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 20; Hummel (2001), S. 36; Seeber (2000a), S. 131 und S. 141; Wagner (2007), S. 30 und S. 32; Zurwehne (2007), S. 188 und S. 196

<sup>226</sup> Vgl. Häring (2003), S. 103

<sup>227</sup> Siehe hierzu 4-Phasen-Modell nach Kirkpatrick in Gliederungspunkt 3.3.2 (S. 17ff.).

<sup>228</sup> Vgl. Sieber Bethke (2003), S. 42

<sup>229</sup> Vgl. Euler/Seufert (2005), S. 191; Wagner (2007), S. 32

<sup>230</sup> Vgl. Brettel (KRP 1999), Nr. 5, S. 274; Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 25 und S. 69

<sup>231</sup> Phillips/Schirmer hatten diese Erweiterung vorgeschlagen – vgl. Phillips/Schirmer (2008), S. 27ff.

<sup>232</sup> Vgl. Kellner (w&w 2003), Nr. 6, S. 19; Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006), S. 67





Eine Messung wird zudem durch eine sich permanent wandelnde Arbeitssituation, einen Arbeitsplatzwechsel oder das Ausscheiden eines Arbeitnehmers aus dem Unternehmen erschwert bzw. gänzlich unmöglich.<sup>233</sup>

Abschließend ist anzumerken, dass die Ermittlung des RoE die längerfristigen Auswirkungen von PE-Maßnahmen schlecht abbilden kann. Methoden der Diskontierung, wie sie in der Finanzwirtschaft üblich sind, lassen sich kaum auf die Personalwirtschaft übertragen, so dass das zeitliche Auseinanderfallen von Kosten und Nutzen eine **Rentabilitätsbetrachtung deutlich erschwert**.<sup>234</sup>

## 5.5 Kosten-Nutzen-Erwägungen

Da die Maßnahmen des Bildungscontrollings immer mit einem Zeit- und Ressourcenaufwand (und daher mit einer Kostenbelastung) verbunden sind<sup>235</sup>, muss abgewogen werden, ob der zu erwartende Nutzen die voraussichtlichen Kosten rechtfertigt. Bildungscontrolling soll also nicht nur die Kosten-Nutzen-Relation der Weiterbildung erfassen, es muss selbst **Kosten-Nutzen-Überlegungen** standhalten.<sup>236</sup> Dies bedingt, dass Bildungscontrolling in all seinen Facetten nur bei strategisch besonders wichtigen Trainings (bspw. Führungskräfteentwicklung) sinnvoll ist, während bei fachlichen Seminaren nur ausgewählte Elemente zur Anwendung kommen sollten, mit denen durch einen vertretbaren Aufwand präzise Ergebnisse erzielt werden können. In der Praxis werden die mangelhafte personelle Ausstattung, Vorbehalte der Teilnehmer, mangelnde Methodenkenntnis sowie fehlende Unterstützung durch Führungskräfte und Management als Hemmnisse für die Einführung von Bildungscontrolling genannt.<sup>237</sup>

---

<sup>233</sup> Vgl. Wagner (2007), S. 32

<sup>234</sup> Vgl. Back (2005), S. 135; Deller/Niehoff/Werth (2006), S. 58; Payome (w&w 2004), Nr. 3, S. 52

<sup>235</sup> Vgl. Bardeleben/Herget (1999), S. 83; Häring (2003), S. 241 und S. 247; Phillips/Schirmer (2008), S. 16

<sup>236</sup> Vgl. Brunn/Schindler (ÖBA 2001), Nr. 6, S. 433; Cordes (PERSONAL 2006), Nr. 3, S. 41; Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27; Seeber (2000a), S. 131; Wagner (2007), S. 31

<sup>237</sup> Vgl. Albers (W&B 2007), Nr. 10, S. 17; Benedikt (Personalwirtschaft 2005), Nr. 3, S. 16; Häring (2003), S. 253



## 5.6 Schlussbetrachtung

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass sich auf Grund der Zieldualität<sup>238</sup> **Konflikte zwischen der pädagogischen und ökonomischen Ausrichtung** des Bildungscontrollings ergeben können.<sup>239</sup> Während es aus pädagogischer Sicht erstrebenswert ist die Schulungsmaterialien vor jedem Seminar an die spezifischen Gegebenheiten der Schulungsteilnehmer anzupassen, ist dies ökonomisch nur in größeren zeitlichen Abständen sinnvoll. Der schwer erfassbare Nutzen der Überarbeitung muss den damit verbundenen Aufwand rechtfertigen.

Trotz der in diesem Gliederungspunkt verdeutlichten Grenzen und Probleme wäre es eine falsche Schlussfolgerung gänzlich auf Bildungscontrolling zu verzichten. Der Verfasser möchte sich deshalb mit Nachdruck der Auffassung von BACK anschließen, die zusammenfasst: „Trotz der Grenzen und Probleme nicht Nichts tun“<sup>240</sup>.

---

<sup>238</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 2.1 (S. 9ff.).

<sup>239</sup> Vgl. Zurwehme (2007), S. 169

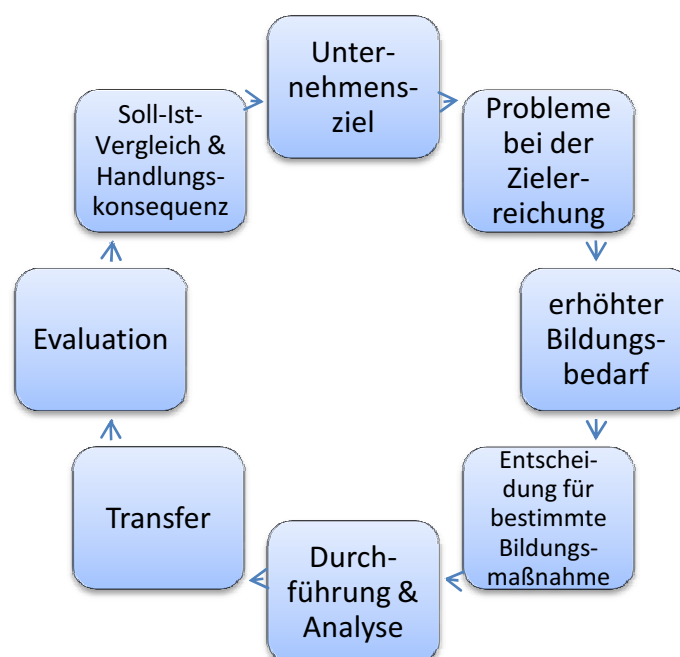
<sup>240</sup> Back (2005), S. 139



## 6 Praktische Beispiele

### 6.1 Sparkassenakademie Bayern

Ende 2000 stellte MUMMENTHAL die praktische Umsetzung eines umfassenden Bildungscontrollingkonzepts bei der Sparkassenakademie Bayern vor. Bildungscontrolling wird als rückgekoppelter Prozess (vgl. nebenstehende Abbildung 20) verstanden und als solcher unternehmensspezifisch abgebildet. Auf Grund vorhandener Konzepte zur Kostenerfassung fokussiert das implementierte Konzept die Erfolgsmessung gemäß der Evaluationsebenen nach KIRKPATRICK<sup>241</sup>.



**Abbildung 20: Bildungscontrolling als rückgekoppelter Prozess (Quelle: Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 634)**

Zur Feststellung der Teilnehmerzufriedenheit wird direkt nach dem Seminar sowie nach ca. sechs Wochen ein Fragebogen verteilt, der Lehrinhalte, Didaktik und Methodik des Referenten und Praxisrelevanz/-übertragbarkeit abfragt.<sup>242</sup> Anhand der Ergebnisse soll die Seminargestaltung und Dozentenauswahl optimiert werden.<sup>243</sup> Die Messung des Lernerfolgs geschieht durch Überprüfung der vereinbarten Lernziele.<sup>244</sup> Im kognitiven Bereich werden zusätzlich MC-Tests, im affektiven Bereich Rollenspiele eingesetzt.<sup>245</sup>

<sup>241</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 3.3.2 (S. 17ff.).

<sup>242</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 634

<sup>243</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 634

<sup>244</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 634

<sup>245</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 634f



Zur Transferunterstützung werden standardisierte Transfertagebücher sowie Mitarbeitergespräche genutzt.<sup>246</sup> Es erfolgt zudem die Ermittlung des RoE, wobei bewusst ein monokausaler Zusammenhang zwischen Weiterbildungsmaßnahme und Verhaltensänderung unterstellt wird.<sup>247</sup>

Der Nutzen des Trainings wird zu 60% über die Verbesserung des mitarbeiterbezogenen Deckungsbeitrags und zu 40% über die beobachtete Verhaltensänderung, die durch ein 360°-Feedback erhoben wird, berechnet:<sup>248</sup>

	Deckungsbeitrag	Vorgesetztenbeurteilung	Kollegenbeurteilung	Selbsteinschätzung	Kundenbeurteilung	Σ
<b>Verbesserung</b>	10.000 €	von 2 auf 3 (+50%)	von 2 auf 3 (+50%)	von 2 auf 2,5 (+25%)	von 2 auf 3 (+50%)	
<b>Gewichtungsanteil</b>	60%	20%	10%	5%	5%	100%
<b>Berechnung</b>	60% · 10.000 €	50% · 20% · 75.000 €	50% · 10% · 75.000 €	25% · 5% · 75.000 €	50% · 5% · 75.000 €	
<b>Ergebnisbeitrag</b>	6.000 €	7.500 €	3.750 €	938 €	1.875 €	<b>20.063 €</b>

**Tabelle 12: Berechnungsbeispiel für einen Mitarbeiter mit 75.000 € Brutto-Jahresgehalt (Quelle: Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 636 - leicht abgewandelt)**

Auf Basis der so ermittelten monetären Ergebniswerte lässt sich der RoE dieser Bildungsinvestition bestimmen (Annahme: Bildungskosten = 15.000 Euro):<sup>249</sup>

$$\text{RoE} = \frac{\text{Netto - Bildungsnutzen}}{\text{Bildungskosten}} \cdot 100\% = \frac{20.063 \text{ €} - 15.000 \text{ €}}{15.000 \text{ €}} \cdot 100\% = 34\%$$

Problematisch anzumerken ist, dass als Grundvoraussetzung zur Anwendung des Verfahrens der mitarbeiterbezogene Deckungsbeitrag ermittelt werden muss, was mit vielfältigen Messproblemen verbunden ist. Weiterhin ist die prozentuale Berücksichtigung der Beurteilung seitens Vorgesetzten, Kollegen und Kunden bzw. der Selbsteinschätzung zu kritisieren: absolute Veränderungen von +1 fließen mit 100% (von 1 auf 2), 50% (von 2 auf 3), 33% (von 3 auf 4) bzw. 25% (von 4 auf 5) in die Berechnung ein und verzerren den RoE enorm. Fraglich ist, ob eine Verbesserung von 1 auf 2 wirklich vier Mal so positiv zu bewerten ist, wie eine Verbesserung von 4 auf 5.

<sup>246</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 635f

<sup>247</sup> Auch wenn ein derartiges Vorgehen von anderen Autoren kritisiert wird – vgl. u.a. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 35 – erscheint diese Prämisse in Anbetracht des in Gliederungspunkt 5.3 (S. 47ff.) aufgezeigten Mangels an Lösungsansätzen sinnvoll.

<sup>248</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 636

<sup>249</sup> Vgl. Mummenthal/Wickel-Kirsch (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 636



Letztendlich suggeriert der errechnete RoE eine Pseudogenauigkeit der Effekte einer Bildungsmaßnahme.

Trotz weiterer aus theoretischer Sicht zu kritisierender Prämissen<sup>250</sup> gelang es mit diesem Ansatz ein ganzheitliches Verständnis von Bildungscontrolling praktisch zu implementieren.

## 6.2 Kaufmännische Krankenkasse

Die KKH<sup>251</sup> – Deutschlands viertgrößte Krankenkasse – führte im Jahr 2005 ein umfassendes Konzept des Transfercontrollings ein, welches überblicksartig durch Tabelle 13 dargestellt wird.

	Inhalt der Phase	Gespräche zwischen Führungskraft und Mitarbeiter	Auswertung in der Personalentwicklung
<b>Phase 1</b>	Bedarfsermittlung	Zielgespräch Erwartungsabfrage	– Erwartungsabfrage
<b>Phase 2</b>	Praxisorientierung		Seminarbeurteilung
<b>Phase 3</b>	Umsetzung	Umsetzungsgespräch Transfergespräch	– Transfer-Fragebogen

**Tabelle 13: Inhalt, Beteiligte und Instrumente des Transfercontrollings im Phasenschema der KKH (Quelle: Dietrichkeit (2007), S. 312)**

Ziel ist die verbesserte Einschätzung des Erfolgsgrads der angebotenen Seminare. Bis dahin konnten durch Weiterbildung zwar Kosten- oder Zeitersparnisse bzw. Qualitätsverbesserungen festgestellt werden, diese ließen sich allerdings nur selten in objektiven Kriterien erfassen.<sup>252</sup> Das KKH-Modell arbeitet überwiegend mit Fragebögen und Mitarbeitergesprächen (siehe Abbildung 21).

<sup>250</sup> U.a. Annahme der Monokausalität, hoher Einfluss des Deckungsbeitrags, Zwangsquantifizierung und mangelhafte Differenzierbarkeit der Verhaltensänderung auf der Antwortskala, mangelhafte Berücksichtigung qualitativer Ergebniswerte, letztlich nur Tendenzaussage hinsichtlich RoE

<sup>251</sup> Ein nahezu identisches Konzept wurde bei der Nordland Papier GmbH realisiert (vgl. Albers (2007), S. 337).

<sup>252</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 300



## Seminar-Rückblick



**Bezeichnung des Seminars:**

**Zeitraum (von ... bis ...):**

**Trainer/in:**

Bewertungs- skala	stimme gar nicht zu		stimme teil- weise zu		stimme voll zu	
	1	2	3	4	5	

### 1. Bewertung des Seminars

	stimme gar nicht zu		stimme teil- weise zu		stimme voll zu	
	1	2	3	4	5	
1. Meine Erwartungen an das Seminar wurden voll erfüllt.	1	2	3	4	5	
2. Das Seminar war sehr gut strukturiert.	1	2	3	4	5	
3. Die Inhalte dieses Seminars waren für meine tägliche/zukünftige Arbeit wertvoll.	1	2	3	4	5	
4. Ich konnte den Bezug zwischen dem Gelernten und der praktischen Arbeit herstellen.	1	2	3	4	5	
5. Das Seminar hat mir Möglichkeit zur Selbstreflexion eröffnet und Optimierungswege aufgezeigt.	1	2	3	4	5	
6. Ich hatte ausreichend Gelegenheit zum Üben des Gelernten.	1	2	3	4	5	
7. Ich hatte ausreichend Möglichkeit zum Gedankenaustausch mit anderen Teilnehmern.	1	2	3	4	5	
8. Ich habe im Seminar Ideen entwickelt, wie ich die Inhalte in die Praxis umsetzen kann.	1	2	3	4	5	
9. Die ausgeteilten Arbeitsunterlagen eignen sich zur Wiederholung und Vertiefung des Gelernten.	1	2	3	4	5	

### 2. Bewertung der Organisation

	stimme gar nicht zu		stimme teil- weise zu		stimme voll zu	
	1	2	3	4	5	
1. Das Seminar entsprach den Ankündigungen.	1	2	3	4	5	
2. Der Ablauf der Veranstaltung war sehr gut organisiert.	1	2	3	4	5	
3. Die Rahmenbedingungen (Unterbringung, Verpflegung, Seminarräume etc.) waren sehr gut.	1	2	3	4	5	
4. Mit dem zeitlichen Ablauf war ich voll zufrieden.	1	2	3	4	5	





### 3. Bewertung des Trainers/der Trainerin

	stimme gar nicht zu	2	3	4	stimme teil- weise zu	5	stimme voll zu
1. Der/die Trainer/in war fachlich kompetent.	1	2	3	4	5		
2. Der/die Trainer/in war in der Lage, die Inhalte gut zu vermitteln und sie anschaulich darzustellen.	1	2	3	4	5		
3. Der/die Trainer/in kombinierte die Inhalte mit der Praxis der Teilnehmer/innen.	1	2	3	4	5		
4. Der/die Trainer/in gestaltete den Ablauf abwechslungsreich und förderte die aktive Mitarbeit.	1	2	3	4	5		

### 4. Eigene Anregungen, Ideen, Änderungsvorschläge...

Was hat Ihnen gut gefallen?

Was sollte Ihrer Meinung nach geändert werden, um die Zielsetzung des Seminars noch besser zu erreichen?

Was möchten Sie uns sonst noch sagen?

Name: \_\_\_\_\_

*Herzlichen Dank für Ihre Rückmeldung sagt Ihre Personalentwicklung.*



## Transfer-Fragebogen für Seminar-Teilnehmer/innen



**Seminartitel:** \_\_\_\_\_

**Seminarthemen:** \_\_\_\_\_

**Name:** \_\_\_\_\_

### Vorbereitung des Seminars

- Im Vorfeld der Maßnahme habe ich mit meiner Führungskraft über das Seminar gesprochen.  
 ja                       nein

Wenn ja, was stand im Mittelpunkt dieser Gespräche?  
 (Hier können Sie mehrere Antworten ankreuzen.)

- die Anfahrt, der Zeitpunkt, die Regelung meiner Vertretung
- meine Ziele für die Maßnahme
- die Erwartungen meiner Führungskraft an mich
- etwas anderes, nämlich \_\_\_\_\_

### Nutzen des Seminars

- Welche Inhalte oder Erfahrungen aus dem Seminar haben sich bei der Anwendung am Arbeitsplatz als besonders wirkungsvoll erwiesen?
  
- Wie hoch schätzen Sie insgesamt daraus den Nutzen für Ihren Arbeitsalltag ein?  
 sehr groß     groß     weniger groß     gar kein Nutzen
  
- Seit dem Seminar erledige ich bestimmte Aufgaben am Arbeitsplatz ...  
 (Hier können Sie mehrere Antworten ankreuzen.)
  - schneller/effizienter.
  - strukturierter.
  - mit noch mehr Hintergrundwissen.
  - überlegter/bewusster.
  - für meine KundInnen noch zufriedenstellender.
  - souveräner/sicherer.
  - ruhiger/gelassener.
  - \_\_\_\_\_







- **Woran machen Sie das fest?**  
(Bitte beschreiben Sie kurz eine Situation/Aufgabe/Vorgehensweise.)
  
- **Wo lagen möglicherweise Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung in die Praxis?**  
(Hier können Sie mehrere Antworten ankreuzen.)
  - Es gab für mich keine neuen Impulse, da ich die Inhalte bereits anwende.
  - Ich hatte noch keine Gelegenheit, die Inhalte umzusetzen, weil ...  
\_\_\_\_\_
  - An meinen KollegInnen und/oder MitarbeiterInnen vor Ort, weil ...  
\_\_\_\_\_
  - An meiner Führungskraft, weil ...  
\_\_\_\_\_
  - An mir selbst, weil ...  
\_\_\_\_\_
  - An \_\_\_\_\_
  
- **Welche Inhalte oder Erfahrungen aus dem Seminar haben sich bei der Anwendung am Arbeitsplatz als nicht wirkungsvoll erwiesen? Woran machen Sie das fest?**

### **Nachbereitung des Seminars**

- Inwieweit haben Sie nach dem Seminarbesuch mit Ihrer Führungskraft über das Erlernte und dessen Umsetzung im Arbeitsbereich gesprochen?
  - gar nicht
  - kurz darüber, wie mir das Seminar gefallen hat
  - ausführlich über die Inhalte und die Umsetzung in die Praxis
  - ausführlich über die Inhalte und die Umsetzung in die Praxis, darüber hinaus haben wir konkrete Vereinbarungen getroffen

Was möchten Sie Ihrer Personalentwicklung noch mitteilen?

*Herzlichen Dank für Ihre Rückmeldung sagt Ihre Personalentwicklung.*

**Abbildung 21: Seminarbeurteilungs- und Transferbogen der KKH**  
(Quelle: Dietrichkeit (2007), S. 306f und S. 309ff.)



Vor dem Seminar klären Mitarbeiter und Führungskraft in einem verbindlichen Mitarbeitergespräch, ob und warum eine Seminarteilnahme sinnvoll ist und vereinbaren konkrete Lernziele.<sup>253</sup> Die Erwartungshaltungen des Teilnehmers<sup>254</sup> werden in aggregierter Form an den Trainer weitergeleitet, damit dieser sich gezielt auf das Seminar und das Auditorium vorbereiten kann.<sup>255</sup>

Die Phase nach dem Seminar wurde in Anbetracht der in der Literatur diskutierten Umsetzungsbarrieren<sup>256</sup> transferförderlich ausgestaltet. Verpflichtend sind mindestens zwei Mitarbeitergespräche (Umsetzungs- und Transforgespräch) durchzuführen, für die entsprechende Leitfäden entwickelt wurden.<sup>257</sup>

Im Umsetzungsgespräch direkt nach dem Seminar soll geklärt werden, was der Mitarbeiter gelernt hat und die folgende Umsetzungsphase geplant werden. Der Fokus des Transforgesprächs, welches ca. acht Wochen nach Beendigung der Bildungsmaßnahme stattfindet, liegt hingegen auf den bisherigen Erfahrungen bei der Umsetzung.<sup>258</sup> Beide Gespräche sind durch den Vorgesetzten zu dokumentieren.<sup>259</sup>

Etwa zehn bis zwölf Wochen nach dem Seminar wird an den Teilnehmer und dessen Führungskraft ein aus offenen und geschlossenen Mehrfach-Auswahlfragen bestehender Transfer-Fragebogen versandt.<sup>260</sup> Auf Basis der so generierten Angaben erfolgt die Nutzenbewertung der Bildungsmaßnahme.<sup>261</sup>

Als Erfolgsfaktor des Transfercontrollings der KKH kristallisierte sich die umfassende Einbindung der Führungskräfte als „Personalentwickler vor Ort“<sup>262</sup> heraus.

---

<sup>253</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 303

<sup>254</sup> Mit Seminaranmeldung erhält der Mitarbeiter eine aus drei Fragen bestehende Erwartungsabfrage (Aus welchen Gründen melden Sie sich für das Seminar an? – Für welche Tätigkeiten oder Situationen soll eine Veränderung/Verbesserung eintreten? – Welche Ziele verfolgen Sie mit dem Seminar?).

<sup>255</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 304

<sup>256</sup> Hierzu wurde die Aufstellung von Bäumer/Pawlowsky (1996), S. 147ff. genutzt.

<sup>257</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 308

<sup>258</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 308 und S. 312

<sup>259</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 308 und S. 312

<sup>260</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 312

<sup>261</sup> Vgl. Dietrichkeit (2007), S. 312

<sup>262</sup> Dietrichkeit (2007), S. 301 und S. 308



### 6.3 Henkel KGaA

2006 erhielt die Henkel KGaA den DIHK-Innovationspreis Aus- und Weiterbildung für Effizienz und Transparenz im Bereich der Weiterbildung.<sup>263</sup> Anlass war die Integration vieler Einzelkomponenten des Bildungscontrollings zu einem System, dem sog. PHAROS|evaluation, sowie dessen Vernetzung mit anderen PIS.<sup>264</sup> PHAROS|evaluation wird sowohl als Auswertungswerkzeug und zur Qualitätssicherung eingesetzt.<sup>265</sup>

Die Bildungsbedarfsanalyse, Zieldefinition und -überprüfung sowie Transferunterstützung erfolgen nun computergestützt.<sup>266</sup>

Da mit Hilfe des Systems detailliertere Angaben zum Wertschöpfungsbeitrag von Trainingsmaßnahmen möglich sind, konnte die unternehmensstrategische Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung gestärkt werden.<sup>267</sup>

### 6.4 Dienstleistungszentrum Bildung der Deutschen Bahn AG

Das DZB hat bereits 2004 auf Basis der weit verbreiteten Lehrevaluationssoftware EvaSys eine Kurs-Scorecard<sup>268</sup> implementieren können.<sup>269</sup> Die Kursqualität wird anhand der Parameter Gesamtzufriedenheit der Teilnehmer, Trainingsorganisation, Qualität des Trainers sowie Qualität des Kurskonzepts gemessen, die durch Teilnehmerbefragungen erhoben werden.<sup>270</sup> Kritisch anzumerken ist jedoch, dass sämtliche Veranstaltungen mit dem gleichen Fragebogen bewertet werden und mit EvaSys offene Fragen nur unzureichend ausgewertet werden können.<sup>271</sup>

---

<sup>263</sup> Vgl. Albrink (PERSONAL 2006), Nr. 12, S. 42

<sup>264</sup> Vgl. Albrink (PERSONAL 2006), Nr. 12, S. 44

<sup>265</sup> Vgl. Albrink (PERSONAL 2006), Nr. 12, S. 43

<sup>266</sup> Vgl. Albrink (PERSONAL 2006), Nr. 12, S. 44

<sup>267</sup> Vgl. Albrink (PERSONAL 2006), Nr. 12, S. 42 und S. 44

<sup>268</sup> Siehe hierzu Gliederungspunkt 4.3 (S. 28ff.).

<sup>269</sup> Vgl. Schlüter/Schneider (wissensmanagement 2004), Nr. 3, S. 53

<sup>270</sup> Vgl. Schlüter/Schneider (wissensmanagement 2004), Nr. 3, S. 53

<sup>271</sup> Bei dem automatisierten Einlesen der Fragebögen scannt EvaSys die Antwortfelder der offenen Antworten und stellt diese als Bild- oder PDF-Datei zur Verfügung. Eine Texterkennung ist ebenso wie qualitative Auswertungstools noch nicht implementiert – vgl. Electric Paper: <http://www.electricpaper.de/produkte/evasys-education/phasenmodell/erfassung.html> vom 28.09.2009



## 7 Fazit

Wie in den vorangegangenen Ausführungen aufgezeigt wurde, ist Bildungscontrolling lediglich der Oberbegriff für ein äußerst breites Spektrum von Planungs-, Kontroll-, Analyse- und Steuerungsprozessen. Ursächlich hierfür ist einerseits, dass sich Bildungscontrolling in den verschiedensten Facetten aus praktischen Überlegungen der Unternehmen heraus entwickelt hat, d.h. sein Ursprung nicht in der Wissenschaft liegt.<sup>272</sup>

Andererseits wurden vorhandene Konzeptionen (vgl.

Abbildung 22) lange Zeit isoliert rein ökonomisch oder rein pädagogisch weiterentwickelt.



**Abbildung 22: Bildungscontrolling im Spannungsfeld unterschiedlicher Konzeptionen (Quelle: Ehlers/Schenkel (2005), S. 4 – leicht abgewandelt)**

Wie in Gliederungspunkt 3 (S. 13ff.) verdeutlicht wurde, lässt sich die Vielzahl der praktischen Ansätze nur mittels komplexer Strukturierungsmodelle – wie bspw. der hergeleiteten Synopse – einordnen.

Zwischen den theoretischen Ansprüchen und der Bildungscontrolling-Praxis ist eine enorme Diskrepanz festzustellen. Viele von der Wissenschaft aufgegriffene und weiterentwickelte Ansätze bzw. theoretisch entstandene Modelle sind für die praktische Umsetzung zu unkonkret oder gar praxisfern.<sup>273</sup>

<sup>272</sup> Vgl. Wagner (2007), S. 30

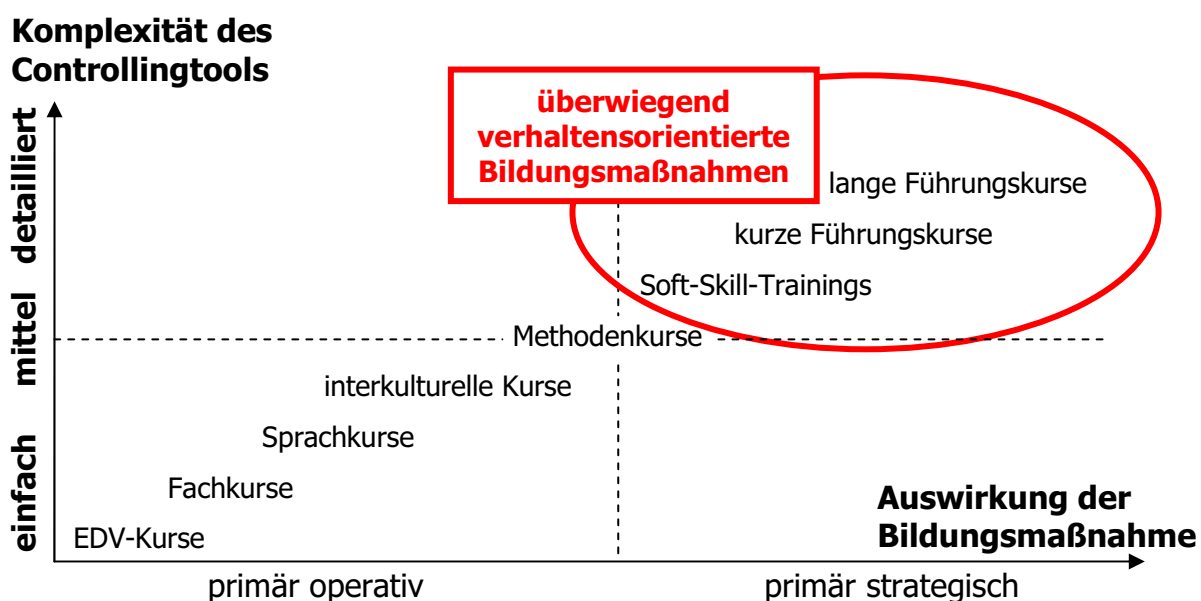
<sup>273</sup> Vgl. Häring (2003), S. 244; Payome (w&w 2004), Nr. 3, S. 53



Bislang existiert deshalb noch keine Bildungscontrollingkonzeption, die ähnlich unumstritten ist wie bspw. die Bilanzierungsregeln im Rechnungswesen.<sup>274</sup>

Wichtig ist deshalb einen konzeptionellen Bezugsrahmen zu entwickeln und aus diesem unternehmensindividuelle Lösungen zur Erreichung der in Gliederungspunkt 2.1 (S. 8ff.) dargestellten Ziele zu entwickeln.<sup>275</sup>

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass der Einsatz von Bildungscontrolling auf Grund von Kosten-Nutzen-Erwägungen entsprechend der strategischen Bedeutung einer Bildungsmaßnahme zu differenzieren ist – es existiert also kein generell empfehlenswertes Bildungscontrollingsystem.<sup>276</sup>



**Abbildung 23: Differenzierter Einsatz von Bildungscontrollingtools**  
(Quelle: Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 252 – leicht abgewandelt)

Jedoch steigen mit zunehmender Notwendigkeit eines Bildungscontrollings die in Gliederungspunkt 5 (S. 48ff.) thematisierten Probleme. Während sich bei EDV-Kursen Lernerfolgskontrollen und Messungen des Transfererfolgs vergleichsweise einfach realisieren lassen, weisen Führungsseminare und andere Soft-Skill-Trainings in erheblich stärkerem Umfang Kausalitäts- und Zurechnungsprobleme auf.

Die aus der höheren Unschärfe resultierenden erhebungstechnischen und methodischen Defizite sind jedoch auch bei anderen Controllingdisziplinen festzustellen.<sup>277</sup>

<sup>274</sup> Vgl. Bötzel/Herget/Seusing (BWP 1999), Nr. 4, S. 17; Buchhester/Mathy (WP aktuell 2004), Nr. 2, S. 22; Cordes (PERSONAL 2006), Nr. 3, S. 40; Flammann/Scheideler (AuA 2004), Nr. 1, S. 27

<sup>275</sup> Vgl. Cordes (PERSONAL 2006), Nr. 3, S. 41; Mudra/Rupp/Unger (PERSONAL 2005), Nr. 9, S. 56

<sup>276</sup> Vgl. Alten-Bockum/Brettel/Neumann-Giesen (PERSONAL 2000), Nr. 12, S. 630; Feige (CM 2006), Nr. 3, S. 252

<sup>277</sup> Vgl. Bardeleben/Herget (1999), S. 93f



Personalverantwortliche müssen sich bei der innerbetrieblichen Budgetverteilung gleicher Methoden wie ihre Kollegen aus anderen Fachgebieten bedienen.

Die Quantifizierung der Weiterbildungseffekte kann ebenso wie eine Rentabilitätsbetrachtung oder eine dynamische Break-Even-Analyse nur auf Prämissen beruhen.

Sofern dabei auf Erfahrungswerte zurückgegriffen wird, die Fachabteilungen in die Planungen eingebunden sind und sowohl eine optimistische als auch ein pessimistische Schätzung abgegeben wird, kann eine annahmengestützte Prognose ohne Einschränkung eingesetzt werden.<sup>278</sup>

Rang	Thema
1	<b>Transferförderung</b>
2	<b>Ausrichtung Bildungsmanagement an der Unternehmensstrategie</b>
3	<b>Lernunterstützung durch Vorgesetzte</b>
4	interner Wissensaustausch
5	Führungskräfte als Multiplikatoren
6	<b>Einflussnahme Bildungsmanagement auf die Strategieentwicklung</b>
7	<b>Bildungscontrolling</b>
8	Bildung in Unternehmensleitbildern
9	informelle Kompetenzentwicklung
10	Leitbild Bildungsmanagement

**Tabelle 14: Top-Themen des Bildungsmanagements (Quelle: Diesner/Euler/Seufert (PERSONAL 2006), Nr. 6, S. 8 – Hervorhebung durch den Verfasser)**

Obwohl Bildungscontrolling bzw. damit verwandte Themenbereiche (in Tabelle 14 fett hervorgehoben) zu den aktuellen Top-Themen des Bildungsmanagements gehören, ist jedoch kritisch zu hinterfragen, inwieweit es überhaupt sinnvoll ist einen direkten Erfolg einzelner Weiterbildungsmaßnahmen auf das Unternehmensergebnis feststellen zu wollen. Obwohl die Gesamtausgaben gemäß einer Erhebung des IW Köln<sup>279</sup> auf 26,8 Mrd. € p.a. beziffert werden, entspricht dies bei privaten Unternehmen lediglich 2,5% der Lohn- und Gehaltssumme.<sup>280</sup>

Trotz aller Rentabilitätsbetrachtungen sind die immateriellen Effekte einer Bildungsmaßnahme nicht zu unterschätzen. Der Verfasser möchte sich deshalb abschließend der Auffassung von JOHN F. KENNEDY anschließen, der treffend formulierte: „Es gibt nur eins, das auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung.“<sup>281</sup>

<sup>278</sup> Vgl. Pichler (w&w 2005), Nr. 10, S. 8

<sup>279</sup> Vgl. Werner (IW-Trends 2006), Nr. 1, S. 17

<sup>280</sup> Vgl. Alwart/Borchert (Personalwirtschaft 2003), Nr. 2, S. 32; Giardini/Kabst (Personalwirtschaft 2007), Nr. 3, S. 27; Schöni (2006), S. 124

<sup>281</sup> Dietrichkeit (2007), S. 299



## Literaturverzeichnis

### 10. Bücher

- **Albers**, Wiebke: Bildungscontrolling bei der Nordland Papier GmbH, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 333 – 341
- **Alt**, Christel/**Sauter**, Edgar/**Tillmann**, Heinrich: Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld 1994
- **Back**, Andrea: Balanced Learning Scorecard: Den Wert von (E-)Learning-Innovationen für Geschäftsziele kommunizieren, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 131 - 140
- **Bank**, Volker/**Twardy**, Martin: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung: Selbstbeschränkung auf ein zweckrationales Management quasi-deterministischer Strukturen, Köln 1997
- **Bardeleben**, Richard von/**Herget**, Hermann: Nutzen und Erfolg betrieblicher Weiterbildung messen: Herausforderungen für das Weiterbildungs-Controlling, in: **Krekel**, Elisabeth M./**Seusing**, Beate (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld 1999, S. 79- 106
- **Bardeleben**, Richard von/**Krekel**, Elisabeth M.: Benchmarking in der betrieblichen Weiterbildung, in: **Bötzel**, Christina/**Krekel**, Elisabeth M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking: Zentrale Elemente des Bildungscontrollings, Bielefeld 2000, S. 115 - 124
- **Bardeleben**, Richard von/**Beicht**, Ursula/**Krekel**, Elisabeth M.: Bildungscontrolling: Hintergrund, Bedeutung und Definition, in: **Krekel**, Elisabeth M. et. al. (Hrsg.): Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich, Bielefeld 2001, S. 5 - 9
- **Bäumer**, Jens/**Pawlowsky**, Peter: Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen, München 1996
- **Baus**, Josef: Controlling, 2. Auflage, Berlin 2000



- **Becker**, Manfred: Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, 2. Auflage, München 1999
- **Berthel**, Jürgen/**Becker**, Fred G.: Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, 8. Auflage, Stuttgart 2007
- **Bötel**, Christina/**Seusing**, Beate: Bildungscontrolling – Umsetzungsbeispiele aus der betrieblichen Praxis, in: **Krekel**, Elisabeth M./**Seusing**, Beate (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld 1999, S. 55 - 77
- **Brettel**, Malte: Benchmarking in der Bildung, in: **Bötel**, Christina/**Krekel**, Elisabeth M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking: Zentrale Elemente des Bildungscontrollings, Bielefeld 2000, S. 149 - 162
- **Broad**, Mary L./**Newstrom**, John W.: Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments, Cambridge 1992
- **Bronner**, Rolf/**Mische**, Volker: Zur Entwicklung eines Evaluations-Instrumentariums, in: **Landsberg**, Georg von/**Weiss**, Reinhold (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. Auflage, Stuttgart 1995, S. 47 - 55
- **Buchhester**, Stephan: Bildungscontrolling: Der Einfluss von individuellen und organisationalen Faktoren auf den wahrgenommenen Weiterbildungserfolg (Diss.), Hamburg 2003
- **Buer**, Jochen van: Prozesscontrolling, in: **Buer**, Jochen van/**Krekel**, Elisabeth M./**Seeber**, Susan (Hrsg.): Bildungscontrolling – Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit, Frankfurt am Main 2000, S. 87 - 116
- **Deller**, Jürgen/**Niehoff**, Katharina/**Werth**, Marius: Was ist Personalentwicklung wert? – Trainingsevaluation in Theorie und Praxis, Saarbrücken 2006
- **Diedrich**, Andreas: Effizienz betrieblicher Weiterbildung: betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem (Diss.), Bachem 1988
- **Dietrichkeit**, Katja: Die Einführung von Transfercontrolling bei der KKH, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 299 - 313





- **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter: Bildungscontrolling im E-Learning – Eine Einführung, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 1 - 13
- **Eichenberger**, Patrick: Betriebliche Bildungsarbeit – Return on Investment und Erfolgscontrolling (Diss.), Wiesbaden 1992
- **Euler**, Dieter/**Seufert**, Sabine: Edu-Action statt Education, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 187 - 200
- **Freimuth**, Joachim: 360 Grad Feedback als Instrument des Bildungscontrollings, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 203 - 210
- **Gerlich**, Petra: Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungs-Controlling: Überblick, Anwendung und Implikationen einer Aufwand-Nutzen-Betrachtung von Bildung unter besonderer Berücksichtigung wirtschafts- und sozialpsychologischer Aspekte am Beispiel akademischer Nachwuchskräfte in Banken (Diss.), München/Mering 1999
- **Gnahn**, Dieter/**Krekel**, Elisabeth M.: Betriebliches Bildungscontrolling in Theorie und Praxis: Begriffsabgrenzung und Forschungsstand, in: **Krekel**, Elisabeth M./**Seusing**, Beate (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld 1999, S. 13 – 33
- **Godau**, Sandra: Der Stellenwert von Bildungsmanagement und -controlling in mittelständischen Unternehmen, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 367 - 374
- **Gust**, Mario: Resultatsorientiertes Bildungscontrolling und Werkzeuge eines strategischen Wissensmanagements, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 51 - 70
- **Hamblin**, Anthony C.: Evaluation and control of training, London 1974
- **Häring**, Karin: Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften (Diss.), Wiesbaden 2003



- **Hasebrook**, Joachim: Bildungs- und Prozesscontrolling im Unternehmen, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 17 - 34
- **Haß**, Georg: Bildungscontrolling – Intentionen von Arbeitnehmern bei Weiterbildungen, Saarbrücken 2006
- **Hauser**, Marcus: Strategische Neuorientierung der Personalentwicklung für global tätige Großbanken, Bern/Stuttgart/Wien 1995
- **Heeg**, Franz-Josef/**Jäger**, Cornelia: Konzeption und Einführung einer Bildungscontrolling-Systematik, in: **Landsberg**, Georg von/**Weiss**, Reinhold (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. Auflage, Stuttgart 1995, S. 341 - 361
- **Hentze**, Joachim/**Kammel**, Andreas: Personalcontrolling – Eine Einführung in Grundlagen, Aufgabenstellungen, Instrumente und Organisation des Controlling in der Personalwirtschaft, Bern/Stuttgart/Wien 1993
- **Hentze**, Joachim/**Kammel**, Andreas: Personalwirtschaftslehre 1, 7. Auflage, Bern/Stuttgart/Wien 2001
- **Horváth**, Péter: Controlling, 10. Auflage, München 2006
- **Hummel**, Thomas R.: Erfolgreiches Bildungscontrolling – Praxis und Perspektiven, 2. Auflage, Heidelberg 2001
- **Ihm**, Erwin/**Närmann**, Andreas/**Sander**, Jörg: Learning Scorecard: Bildungscontrolling für zukunftsweisende Lernarchitekturen, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 343 - 351
- **Immenroth**, Tobias: Bildungscontrolling im Rahmen der Personalentwicklung: Begriff – Ansätze – Ziele – Aufgaben – Instrumente – Funktionen – Modelle, Braunschweig 2000
- **Juckel**, Bernd: Praxisbericht Vodafone D2: Die konsequente Ausrichtung der Personalentwicklung als kundenorientierte Business Unit, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 353 - 366
- **Kaplan**, Robert S./**Norton**, David P.: Balanced Scorecard – Strategien erfolgreich umsetzen, Stuttgart 1997



- **Kirkpatrick**, Donald L.: Evaluation, in: **Craig**, Robert L. (Hrsg.): The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development, 4. Auflage, New York 1996, S. 294 - 312
- **Kirkpatrick**, Donald L./**Kirkpatrick**, James D.: Evaluating training programs: The four levels, 3. Auflage, San Francisco 2006
- **Kraemer**, Wolfgang/**Meier**, Christoph: Weiterbildungscontrolling mit Scorecards, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 141 - 152
- **Kotler**, Philip/**Bliemel**, Friedhelm/ **Keller**, Kevin L.: Marketing-Management: Strategien für wertschaffendes Handeln, 12. Auflage, München 2007
- **Landsberg**, Georg von: Bildungs-Controlling: »What is likely to go wrong«, in: **Landsberg**, Georg von/**Weiss**, Reinhold (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. Auflage, Stuttgart 1995, S. 11 - 33
- **Lang**, Karl: Bildungs-Controlling – Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren, 2. Auflage, Wien 2006
- **Lehnert**, Uwe: Bildungscontrolling im DV-Bereich: Konzepte, Meilensteine, Checklisten, Wien 2002
- **Lemke**, Stefan G.: Transfermanagement, Göttingen 1995
- **Mayrhofer**, Johanna: Gestaltung und Ablauf von Qualifizierungsaktivitäten – Fallstudien aus Österreich, in: **Krekkel**, Elisabeth M. et. al. (Hrsg.): Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich, Bielefeld 2001, S. 52 - 85
- **Meffert**, Heribert/**Burmann**, Christoph/**Kirchgeorg**, Manfred: Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung – Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele, 10. Auflage, Wiesbaden 2008
- **Meier**, Christoph: Ansätze für das Controlling betrieblicher Weiterbildung, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 55 - 64
- **Nork**, Manuela E.: Management-Training: Evaluation – Probleme – Lösungsansätze, 2. Auflage, München 1991
- **Olesch**, Gunther: Praxis der Personalentwicklung: Weiterbildung im Betrieb, 2. Auflage, Heidelberg 1992



- **Papmehl**, André: Personal-Controlling – Human-Ressourcen effektiv entwickeln, 2. Auflage, Heidelberg 1999
- **Paschmann**, Andrea: Bildungscontrolling als Brücke zwischen Arbeitswelt und Lebenswelt (Diss.), Hagen 2004
- **Pawlowski**, Jan M./**Teschler**, Sinje J.: Cost of Quality, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 175 - 186
- **Pech**, Ulrike: Bildungscontrolling – Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten (Diss.), Aachen 2001
- **Phillips**, Jack J./**Phillips**, Patti P.: ROI im E-Learning, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 105 - 120
- **Phillips**, Jack J./**Schirmer**, Frank C.: Return on Investment in der Personalentwicklung: Der 5-Stufen-Evaluationsprozess, 2. Auflage, Berlin/Heidelberg/New York 2008
- **Pohl**, Volker: Bildungscontrolling im Rahmen des Bildungszyklus per E-Testing und E-Befragung, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 67 - 78
- **Rautenberg**, Hans G./**Vormbaum**, Herbert: Kostenrechnung III für Studium und Praxis: Plankostenrechnung, Baden-Baden/Bad Homburg 1985
- **Ruschel**, Adalbert: Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung, in: **Landsberg**, Georg von/**Weiss**, Reinhold (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. Auflage, Stuttgart 1995, S. 297 - 322
- **Schmitt**, Anja: Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungen: Grundlagen, Konzepte, Methoden, Saarbrücken 2006
- **Schöni**, Walter: Handbuch Bildungscontrolling – Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen, Zürich/Chur 2006
- **Schulte**, Christof: Kennzahlgestütztes Weiterbildungs-Controlling als Voraussetzung für den Weiterbildungserfolg, in: **Landsberg**, Georg von/**Weiss**, Reinhold (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. Auflage, Stuttgart 1995, S. 265 - 281



- **Seeber**, Susan: Benchmarking – ein Ansatz zur Steuerung von Effektivität und Effizienz beruflicher Bildung?, in: **Bötel**, Christina/**Krekel**, Elisabeth M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings, Bielefeld 2000a, S. 125 - 147
- **Seeber**, Susan: Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling, in: **Buer**, Jochen van/**Krekel**, Elisabeth M./**Seeber**, Susan (Hrsg.): Bildungscontrolling – Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit, Frankfurt am Main 2000b, S. 19 - 50
- **Seibt**, Dietrich: Controlling von Kosten und Nutzen betrieblicher Bildungsmaßnahmen, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 35 - 53
- **Sieber Bethke**, Frank: Kompendium Controlling, Evaluation und Reporting von Weiterbildung und Personalentwicklung, Bremen 2003
- **Wagner**, Maiken: Das Konzept Bildungscontrolling – Möglichkeiten, Kritik und Grenzen, Saarbrücken 2007
- **Warnecke**, Christoph: Transfersicherung und Bildungscontrolling in ganzheitlichen Blended-Learning-Prozessen, in: **Ehlers**, Ulf-Daniel/**Schenkel**, Peter (Hrsg.): Bildungscontrolling im E-Learning – Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI, Berlin/Heidelberg/New York 2005, S. 201 - 214
- **Weiß**, Reinhold: Bildungscontrolling: Messung des Messbaren, in: **Gust**, Mario/**Weiß**, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit: Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, 3. Auflage, Ottobrunn 2007, S. 29 - 50
- **Wilkening**, Otto S.: Bildungs-Controlling – Erfolgssteuerung der Personalentwickler und Wissensmanager, in: **Riekhof**, Hans-Christian (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung: Mit Praxisbeispielen von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Philips, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und WEKA, 5. Auflage, Wiesbaden 2002, S. 209 - 238
- **Witt**, Frank-Jürgen: Personalentwicklung mit Personalportfolios, in: **Papmehl**, André/**Walsh**, Ian (Hrsg.): Personalentwicklung im Wandel, Wiesbaden 1991, S. 240 - 251
- **Wunderer**, Rolf/**Jaritz**, André: Unternehmerisches Personalcontrolling – Evaluation der Wertschöpfung im Personalmanagement, 3. Auflage, St. Gallen/München 2006



- **Wunderer, Rolf/Schlagenhafer, Peter:** Personalcontrolling: Funktionen – Instrumente – Praxisbeispiele, Stuttgart 1994
- **Zurwehne, Annikka:** Erfolgsbezogene Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen: Überlegungen zur Entwicklung eines Controlling-Systems für Bildungsanbieter (Diss.), Dresden 2007

## 11. Zeitschriften

- **Albers, Wiebke:** Bildungscontrolling: Maßgeschneiderte Weiterbildung im Einklang mit dem Unternehmensziel, in: Wirtschaft und Berufserziehung 2007, Nr. 10, S. 17 - 22
- **Albrink, Winfried:** Mehr Wert erfassen, in: PERSONAL 2006, Nr.12, S. 42 - 44
- **Alliger, George M./Bennett, Winston/Shotland, Allison /Tannenbaum, Scott I./Traver, Holly:** A meta-analysis of the relations among training criteria, in: Personnel Psychology 1997, S. 341 - 358
- **Alten-Bockum, Frank von/Brettel, Malte/Neumann-Giesen, Axel:** Bildungscontrolling in der Deutschen Post AG: Konzept und Stand der praktischen Umsetzung, in: PERSONAL 2000, S. 628 - 632
- **Alwart, Susanne/Borchert, Magret:** Kritik an der betrieblichen Weiterbildung, in: Personalwirtschaft 2003, Nr. 2, S. 32 - 35
- **Baldin, Klaus/Papmehl, André:** Kann man Bildungsnutzen messen? Teil I., in: Personalführung 1989, Nr. 8, S. 811 - 815
- **Benedikt, Hans-Peter:** Controlling wahrt den Sinn, in: Personalwirtschaft 2005, Nr. 3, S. 16 - 19
- **Berg, Nicola/Holtbrügge, Dirk:** Personalentwicklung, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium 2005, Nr. 3, S. 133 - 137
- **Böhne, Henning:** Echte Wirkung statt bloßer Bildung, in: PERSONALmagazin 2008, Nr. 3, S. 52 - 54
- **Börsch, Karin/Mathy, Alfred:** Controllingsystem für die Aus- und Weiterbildung, in: Verwaltung, Organisation, Personal 2000, Nr. 6, S. 17 - 19



- **Bötel**, Christina/**Hergert**, Hermann/**Seusing**, Beate: Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung – Tendenzen in Unternehmen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1999, Nr. 4, S. 17 - 21
- **Brettel**, Malte: Bildungscontrolling – Inhaltliche Darstellung auf Basis einer umfassenden Controllingdefinition, in: Kostenrechnungspraxis 1999, S. 267 - 276
- **Brunn**, Susan/**Schindler**, Ulrich: Personalentwicklungscontrolling in Banken: Strategische und operative Gestaltungsansätze, in: Österreichisches Bankarchiv 2001, Nr. 6, S. 429 - 434
- **Buchhester**, Stephan/**Mathy**, Hagen: Bildungscontrolling: Warum viele Maßnahmen zu kurz greifen, in: Wirtschaftspsychologie aktuell 2004, Nr. 2, S. 22 - 25
- **Casper**, Wendy J./**Morgan**, Ronald B.: Examining the factor structure of participant reactions to training: A multi-dimensional approach, in: Human Resource Development Quarterly 2000, S. 301 - 317
- **Cordes**, Markus: Vertrauenskrise überwinden, in: PERSONAL 2006, Nr. 3, S. 40 - 42
- **Diesner**, Ilona/**Euler**, Dieter/**Seufert**, Sabine: Bildung im Wandel, in: PERSONAL 2006, Nr. 6, S. 6 - 8
- **Feige**, Wolfgang: Bildungscontrolling – Anspruch und Wirklichkeit, in: PERSONAL 1993, S. 515 - 519
- **Feige**, Wolfgang: Transfer in die Praxis sichern, in: management & training 2000, Nr. 4, S. 38 - 39
- **Feige**, Wolfgang: Balanced Scorecard im Bildungswesen, in: Personalwirtschaft 2002, Nr. 7, S. 30 - 33
- **Feige**, Wolfgang: Konsequenz koppeln, in: PERSONAL 2005, Nr. 4, S. 48 - 50
- **Feige**, Wolfgang: Bildungscontrolling – die hohe Kunst, das Richtige zu tun!, in: controller magazin 2006, Nr. 3, S. 249 - 252
- **Flammann**, Jens/**Scheideler**, Reinhold: Trainingsrenditen: So rechnet sich Personalentwicklung, in: Arbeit und Arbeitsrecht 2004, Nr. 1, S. 26 - 29
- **Fröhlich**, Werner/**Wunderer**, Rolf: Transfer-Evaluation bei Aus- und Weiterbildung, in: Personalwirtschaft 1991, Nr. 8, S. 18 - 23



- **Giardini**, Angelo/**Kabst**, Rüdiger: Wenn dem Bildungscontroller die Ziele fehlen, in: Personalwirtschaft 2007, Nr. 3, S. 26 - 28
- **Hasebrook**, Joachim: Computerunterstütztes Lernen in der Arbeit, in: Wirtschaftspsychologie 2003, Nr. 1, S. 5 - 8
- **Hasewinkel**, Volker/**Lemcke**, Holger/**Zwicker**, Eckart: Qualifizierungsinvestitionen durch Bildungscontrolling optimieren, in: Die Bank 2001, S. 880 - 886
- **Heier**, Joachim/**Rätz**, Carola/**Schmidt-Braße**, Ute: Bildungscontrolling am Beispiel der Meisterqualifizierung – Weiterbildungscontrolling im Rahmen des „Meister-Entwicklungs-Programms“ der STAHLwerke BREMEN, in: Personalführung 2001, Nr. 11, S. 66 - 72
- **Höft**, Stefan/**Wolf**, Bernd: toolbox Tipps für Weiterbildungs-Professionals: So wird Weiterbildung zu einer messbaren Investition, in: wirtschaft & weiterbildung 2004, Nr. 3, S. 30 - 31
- **Ihm**, Erwin/**Sander**, Jörg: Ein wirtschaftliches Lernsystem, in: Personalwirtschaft 2006, Nr. 10, S. 38 - 41
- **Kellner**, Herbert: Was Trainer können sollten, in: wirtschaft & weiterbildung 2003, Nr. 6, S. 18 - 20
- **Kimmeskamp**, Dagmar: Fort- und Weiterbildung in Reformprozessen, in: Verwaltung, Organisation, Personal 1999, Nr. 6, S. 28 - 30
- **Kirkpatrick**, Donald L.: Techniques for evaluating training programs, in: Journal of the American Society of Training Directors 1959, Nr. 11, S. 3 - 9
- **Kirkpatrick**, Donald L.: Techniques for evaluating training programs: Part 2 - learning, in: Journal of the American Society of Training Directors 1959, Nr. 12, S. 21 - 26
- **Kirkpatrick**, Donald L.: Techniques for evaluating training programs: Part 3 - behavior, in: Journal of the American Society of Training Directors 1960, Nr. 1, S. 13 - 18
- **Kirkpatrick**, Donald L.: Techniques for evaluating training programs: Part 4 - results, in: Journal of the American Society of Training Directors 1960, Nr. 2, S. 28 - 32
- **Kröpelin**, Philipp/**Specht**, Marcus: Die Zukunft der E-Learning-Software, in: Personalwirtschaft 2002 - Sonderheft, Nr. 11, S. 30 - 33





- **Meier, Harald/Schindler, Ulrich:** Erfolgssteuerung in der Personalentwicklung – Transfersicherung durch Mitarbeitergespräche, in: Personalführung 1995, S. 956 - 958
- **Menges, Ulrich:** Das BCM-Personal-Portfolio, in: Personal 2002, Nr. 8, S. 37 - 41
- **Mohr, Rolf:** Wie soziale Kompetenzen trainierbar sind, in: Verwaltung, Organisation, Personal 2000, Nr. 4, S. 34 - 37
- **Morsbach, Gerlinde:** Qualifizierungsbedarf bei den Führungskräften, in: Verwaltung, Organisation, Personal 1999, Nr. 5, S. 36 - 38
- **Mroß, Michael:** Personalvermögen – ein kritisches Investitionsobjekt, in: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung & industrial engineering 2001, S. 169 - 174
- **Mudra, Peter/Rupp, Marco/Unger, Alexander:** Führungsposition aufgeben, in: PERSONAL 2005, Nr. 9, S. 54 - 56
- **Mummelthal, Linda/Wickel-Kirsch, Silke:** Kosten- und ergebnisorientiertes Bildungscontrolling – am Beispiel der Sparkassenakademie Bayern, in: PERSONAL 2000, S. 633 - 637
- **Payome, Thea:** Kennzahlen gesucht, in: wirtschaft & weiterbildung 2004, Nr. 3, S. 52 - 53
- **Pichler, Martin:** Keine Angst vor dem Return-on-Investment, in: wirtschaft & weiterbildung 2005, Nr. 10, S. 8 - 10
- **Reisky, Antares:** Return of Education, in: wissensmanagement 2005, Nr. 7, S. 34 - 35
- **Roschke, Michael/Schmeisser, Wilhelm:** Herausforderungen an das Bildungscontrolling, in: PERSONAL 2006, Nr. 6, S. 10 - 13
- **Saaman, Wolfgang/Zunft, Stefanie:** Bildungsqualität auf dem Prüfstand: Mehr als nur Erfolge von Trainings messen, in: Gablers Magazin 1997, Nr. 8, S. 30 - 32
- **Schall, Reinhard:** Die richtige Methode fürs Training wählen, in: PERSONALmagazin 2006, Nr. 5, S. 66 - 68
- **Schirmer, Frank C.:** Navigation verbessern mit der » Training Scorecard«, in: wirtschaft & weiterbildung 2005, Nr. 10, S. 12 - 20



- **Schirmer**, Frank C.: Bildungsnutzen glaubwürdig nachweisen, in: wirtschaft & weiterbildung 2005, Nr. 11/12, S. 22 - 26
- **Schlüter**, Arndt/**Schneider**, Dorothee: Damit die Ampel auf Grün steht – Bildungscontrolling bei der Deutschen Bahn, in: wissensmanagement 2004, Nr. 3, S. 53 - 54
- **Schmidt**, Frank L./**Hunter**, John E./**Pearlman**, Kenneth: Assessing the economic impact of personnel programs on work-force productivity; in: Personnel Psychology 1982, S. 333 - 347
- **Tomschi**, Petra: Sechs Schritte zur effektiven Weiterbildung, in: Personalwirtschaft 2002, Nr. 7, S. 34 - 39
- **Wagner**, Peter: Vom Lerntransfer zum Bildungscontrolling, in: Personalwirtschaft 1996, Nr. 9, S. 30 - 33
- **Werner**, Dirk: Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung, in: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2006, Nr. 1, S. 17 - 33
- **Weckenmann**, Albert/**Zwolinski**, Kerstin: Transparenz in der Weiterbildung! Qualitätsbeurteilung von E-Learning-Angeboten, in: Qualität und Zuverlässigkeit 2003, S. 696 - 697
- **Wunderer**, Rolf/**Sailer**, Martin: Instrumente und Verfahren des Personalcontrolling, in: controller magazin 1987, S. 287 - 292
- **Wunderer**, Rolf/**Sailer**, Martin: Instrumente und Verfahren des Personalcontrolling (II), in: Personalführung 1987, S. 600 - 606

## 12. Internetquellen

- **Electric Paper (Hrsg.)**: EvaSys Education – Phasenmodell – Phase 3: Erfassung und Sofortfeedback, URL: <http://www.electricpaper.de/produkte/evasys-education/phasenmodell/erfassung.html> vom 28.09.2009
- **Watzka**, Klaus: Methodische Ansatzpunkte des Personalcontrollings, URL: [http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/de\\_pdisplay?opendocument&u1=F41B27DFC93E54A0C125682E003270AA](http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/de_pdisplay?opendocument&u1=F41B27DFC93E54A0C125682E003270AA) vom 23.09.2009
- **Zimmermann**, Klaus: Abgrenzung von Fähigkeit, Fertigkeit und Verhalten, URL: <http://www.uni-kassel.de/fb7/psychologie/pers/zimmermann/faehigk-c.pdf> vom 01.10.2009



# **Wirtschaftswissenschaftliche Schriften**

## ***Jahrgang 2009***

Pfeil, S., 2009, Kritische Darstellung der theoretischen Grundlagen zum Bildungscontrolling bei verhaltensorientierten Personalentwicklungsmaßnahmen, Wirtschaftswissenschaftliche Schriften Heft 2/2009, Fachbereich Betriebswirtschaft, Fachhochschule Jena

Krähmer, Ch., Stoetzer, W.-M., 2009, Die Nachfrageeffekte der Hochschulen in Jena - Eine Regionalökonomische Analyse der Einkommens- und Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftswissenschaftliche Schriften Heft 1/2009, Fachbereich Betriebswirtschaft, Fachhochschule Jena

## ***Jahrgang 2008***

Dietmann, C., 2008, Kann denn Siegen Sünde sein? Die Ökonomik des Dopings am Beispiel des Radsports, Wirtschaftswissenschaftliche Schriften Heft 1/2008, Fachbereich Betriebswirtschaft, Fachhochschule Jena