

WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 53

Christoph Diensberg

Elisabeth M. Krekel

Berthold Schobert (Hrsg.)

Balanced Scorecard und House of Quality

Impulse

für die Evaluation in Weiterbildung
und Personalentwicklung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Der Generalsekretär · Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Generalsekretär herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Vertriebsadresse:

Bundesinstitut für Berufsbildung
A 1.2 VÖ
53043 Bonn

Bestell-Nr.: 14.053

Copyright 2001 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Der Generalsekretär, Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de
Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Druck: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Printed in Germany

ISBN 3-88555-699-5

Gedruckt auf Recyclingpapier, hergestellt aus 100 % Altpapier

Diese Netzpublikation wurde bei Der Deutschen Bibliothek angemeldet und archiviert.
URN: [urn:nbn:de:0035-0017-6](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0017-6)

Inhaltsverzeichnis

Balanced Scorecard und House of Quality Impulse für die Evaluation in Weiterbildung und Personalentwicklung

	Seite
<i>Walter Brosi</i> Einführung in das Thema Balanced Scorecard und House of Quality	5
<i>Wolfgang Beywl</i> House of Quality und Balanced Scorecard: Gegenstände und Instrumente der Meta-Evaluation	7
<i>Michael Greiling</i> Die Balanced Scorecard	9
<i>Christoph Diensberg</i> Balanced Scorecard – kritische Anregungen für die Bildungs- und Personalarbeit, für Evaluation und die Weiterentwicklung des Ansatzes	21
<i>Uwe Flachsenberg, Susanne Mütze, Susanne Korsmeier</i> House of Quality – Verknüpfungen von Qualitätsmanagement und Evaluation in Weiterbildung und Training	39
<i>Sandra Speer</i> Methoden des Qualitätsmanagements – In welche Richtung steuert die betriebliche Weiterbildung?	75
<i>Dieter Brauns, Timo Tesch</i> Wertsteigerung im betrieblichen Bildungsmanagement durch evaluative Verfahren - Ein Vergleich der Ansätze Balanced Scorecard und House of Quality auf der Grundlage von Evaluationsstandards	85
Ausgewählte Literatur und Internetadressen zum Thema Balanced Scorecard und angrenzenden Themengebieten	99
Verzeichnis der Autoren und Autorinnen	108

Einführung in das Thema Balanced Scorecard und House of Quality

Im Sommer 2000 fand im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), eine Tagung mit dem Titel „Balanced Scorecard und House of Quality – Impulse für die Evaluation in Weiterbildung und Personalentwicklung“ statt. Diese Tagung ist auf große Resonanz gestoßen. In dieser Veröffentlichung sind zum einen die Beiträge der Tagung abgedruckt (Flachsenberg/Mütze/Korsmeier, Greiling). Zum anderen werden Themenschwerpunkte aus den Workshops und Diskussionen der Tagung aufgegriffen und vertieft (Brauns/Tesch, Diensberg, Speer). Zu den genannten Themen werden darüber hinaus Literaturbeiträge und Internetadressen zusammengestellt.

Mit dem Thema „Balanced Scorecard und House of Quality“ wird ein wichtiger Forschungsschwerpunkt des BIBB aufgegriffen, in dessen Mittelpunkt „Neue Managementkonzepte in den Betrieben und Bildungseinrichtungen und Konsequenzen für die berufliche Aus- und Weiterbildung“ stehen (vgl. BIBB 2001, S. 44).¹ Anfang der 90er Jahre löste die Qualitätsdiskussion in der Produktion und die Einführung der ISO 9000 ff. auch eine Qualitätsdebatte in der Weiterbildung aus. Managementkonzepte wie Controlling, Benchmarking und Balanced Scorecard werden immer mehr für eine effektive Planung und Steuerung betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung herangezogen.

Die betriebliche Weiterbildung muss sich heute mehr als je zuvor, will sie mit der gesellschaftlichen und unternehmensspezifischen Entwicklungsdynamik Schritt halten, mit den innovativen Managementkonzepten und -instrumenten, den sogenannten Management-Tools, auseinandersetzen. Es gibt immer mehr Management-Tools, die schneller und tiefer in die Weiterbildungsprozesse der Betriebe hineinwirken.

Controlling wird in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt, um Bildungsprozesse besser planen und steuern sowie besser auf die Unternehmensprozesse ausrichten zu können. Obwohl die Auseinandersetzung um das Controlling in der betrieblichen Weiterbildung weit verbreitet ist, werden in der betrieblichen Praxis nur wenige umfangreiche Controllinginstrumente eingesetzt. Den Betrieben fehlt vielfach die Vorstellung darüber, wie sie die aktuellen Entwicklungen in praktische Bildungsprozesse und -konzepte übersetzen können. Ähnliches gilt für das Benchmarking, als ein Konzept, mit dessen Hilfe gelungene Lösungsansätze bei anderen Unternehmen aufgespürt und auf die eigenen Unternehmensrealität übertragen werden sollen.

Unabhängig davon, wie weit sich einzelne Management-Tools bereits in den Unternehmen durchgesetzt haben und von den einzelnen Unternehmensbereichen umgesetzt werden,

¹ Dieser Aspekt ist Gegenstand des Forschungskorridors 3 des BIBB: „Qualifizierungs- und Bildungsverhalten, Berufsverläufe und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten: Beschäftigungsfähigkeit durch lebensbegleitendes Lernen“.

tauchen neue auf, die von den Unternehmensführungen aufgenommen werden, um die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu stärken und die Zukunft des Unternehmens zu sichern.

Dieses macht die Arbeit für die Verantwortlichen in der betrieblichen Weiterbildung nicht leichter. Sie müssen nicht nur die notwendigen Informationen über die neuen Tools bereitstellen, sondern werden oftmals auch daran gemessen, inwieweit sie diese selber umsetzen oder Umsetzungsprozesse begleiten. In unserer kurzlebigen Zeit, in der sich Unternehmen fast schon blitzartig neuen Anforderungen und Entwicklungen stellen müssen, ist es nicht zuletzt ein Wettbewerbsfaktor, Entwicklungstendenzen und Neuerungen rechtzeitig aufzuspüren, auf ihre praktische Relevanz zu überprüfen und in handhabbare Unternehmenskonzepte zu überführen.

Aus diesem Grunde haben wir auf der oben erwähnten Tagung zwei dieser neueren Entwicklungen aufgegriffen und zur Diskussion gestellt: die **Balanced Scorecard** und das **House of Quality**.

Die **Balanced Scorecard** schafft zur Verfolgung strategischer Ziele eine Balance zwischen verschiedenen Blickwinkeln zur **Unternehmensentwicklung**. Wie beim Zehnkampf ist nicht die Höchstleistung in einer einzelnen Disziplin, in einem spezifischen Unternehmensbereich, ein Garant für den Erfolg, sondern die Optimierung, die Ausgewogenheit und damit die Abstimmung der einzelnen Leistungen untereinander. Die Balanced Scorecard als ein nicht rein auf Finanzzahlen gestütztes Kennzahlensystem erfreut sich nicht nur in größeren Betrieben, sondern auch in öffentlichen Verwaltungen, wie beispielsweise Kommunen oder Ministerien einer immer größer werdenden Beliebtheit.

Beim Konzept des **House of Quality** werden Produkte und Dienstleistungen so aufeinander abgestimmt, dass die **Kundenorientierung** in jeder Phase der Produkt- und Dienstleistungsentwicklung verankert ist. Für die Erstellung einer Dienstleistung oder eines Produktes werden die einzelnen Bereiche eines Unternehmens durch ein System aufeinander abgestimmter Planungs- und Kommunikationsschritte zielgerichtet koordiniert. Angewendet wird dieses Modell beispielsweise in der Automobilindustrie. Als Instrument zur qualitätsfördernden Konzeption von Bildungsmaßnahmen will es dabei vor allem den betriebsspezifischen Anforderungen an Qualifizierung gerecht werden, in dem es Weiterbildungsentwicklung und Unternehmensentwicklung enger zusammen führt.

Literatur

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Das neue mittelfristige Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung, Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann, 2001

House of Quality und Balanced Scorecard: Gegenstände und Instrumente der Meta-Evaluation

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) ist ein Fachzusammenschluss, der Evaluatorinnen und Evaluatoren, aber auch Auftraggeber von Evaluationen aus nahezu allen Politikfeldern und darüber hinaus auch aus der Privatwirtschaft zusammenführt. Dabei geht es um die Frage, *wie* Leistungsprozesse und Ergebnisse gültig und zuverlässig beschrieben und entlang ausgewiesener Maßstäbe einer systematischen Bewertung unterzogen werden können. Dies gilt für Forschung und Innovationspolitik ebenso wie für die schulische und die Hochschulbildung, für Maßnahmen der Entwicklungs-, der Umwelt- und Energiepolitik oder auch der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

In der Evaluation finden sich Spezialisten aus allen Disziplinen – von den Volks- und Betriebswirten über Sozial- und Kulturwissenschaftlern bis zu den Ingenieuren. Daher wird unserer Mitgliedschaft ein hoher Grad systematischer Selbstreflexion abgefordert. Diese leistet sie u. a. durch die Förderung der *Meta-Evaluation*, also der systematischen Beschreibung und Bewertung von Ansätzen und Methoden der Qualitätsbewertung selbst.

Bob Stake (2000), einer der Begründer der sogenannten 4. Generation der Evaluationsmodelle, die zugleich pragmatisch und konstruktivistisch ausgerichtet sind, definiert dies so:

„Meta-Evaluation sollte nicht nur die unabhängige Gewinnung von Schlüsseldaten über die Evaluation leisten und eine Überprüfung entlang ausgewiesener Standards für Evaluationen vornehmen, sondern darüber hinaus die Reflektion von und kritische Stellungnahme zu den gemachten Interpretationen, und zwar bereichert durch einen Dialog mit denjenigen, die andere Perspektiven und Standpunkte einnehmen.“ (S. 104)¹

Die gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Tagung sehen wir als einen besonders anspruchsvollen Zugang der dialogischen Meta-Evaluation. Mit der Betrachtung der Balanced Scorecard und des House of Quality stehen zwei neuere vielversprechende Ansätze der Qualitätssteuerung im Mittelpunkt. Diese sind insofern als reif zu bezeichnen, als sie von ihrer Grundanlage her multiperspektivisch ausgerichtet sind und auch davon ausgehen, dass Bewertungskriterien für die betriebliche Bildungsarbeit plural sind und in Konflikt zueinander stehen können. Die allzu simple Reduktion auf nur ein Bewertungskriterium – z. B. den Return on Investment oder die kurzfristige Zufriedenheit der aktuellen Kunden – ist sowohl im House of Quality wie auch in der Balanced Scorecard überwunden.

Evaluation – folglich auch Meta-Evaluation – fordert zu Beginn von Untersuchungen eine explizite „Feststellung von Werten“, was bedeutet – ich zitiere den entsprechenden Standard – *„Die Perspektiven, Verfahren und Gedankengänge, auf denen die Interpretationen der Er-*

¹ frei übersetzt durch W.B.

gebnisse beruhen, sollten sorgfältig beschrieben werden, damit die Grundlagen der Werturteile klar ersichtlich sind“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Hrsg.) 2002).

Dahinter steht die Annahme, dass es notwendig ist, Wertgrundlagen auszuweisen – wir finden sie in den Unternehmensleitbildern und der Unternehmenskultur – damit Datenerhebungen, Interpretationen und Schlussfolgerungen als glaubwürdig akzeptiert und schließlich Qualitätsmessung und -steuerung auch praktisch wirksam werden. Wer z. B. Mitarbeiterbefragungen, sei es zum Führungshandeln, zum betrieblichen Vorschlagswesen oder zum Thema Weiterbildung, durchgeführt hat weiß, wie ausschlaggebend hier die *vorgängige* Klärung von Wertgrundlagen ist. Verschiebt man diese auf die Zeit *nach* der Datenerhebung, steigt das Risiko, dass Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung unversöhnlich kontrovers interpretiert werden und schließlich ungenutzt bleiben.

House of Quality und Balanced Scorecard sind in zweifacher Hinsicht für Meta-Evaluation interessant:

Einerseits stellen sie erprobte Verfahren zur Findung, Klärung und zum Abgleich von Bewertungsgrundlagen dar – sie sind insofern *Instrumente* der Evaluation und auch der Meta-Evaluation.

Andererseits können sie selbst systematisch evaluiert werden, also entlang der vier Hauptfragen der „Standards der Evaluation“ bewertet werden:

- Wie nützlich sind die durch die Verfahren generierten Informationen für die Steuerung betrieblicher Bildung?
- Wie störungsfrei sind sie im betrieblichen Alltag durchführbar?
- In welchem Maße entsprechen sie ethischen Anforderungen des Messens in den Humandienstleistungen?
- Wie genau – gültig, nachvollziehbar und zuverlässig - wird durch sie gemessen?

House of Quality und Balanced Scorecard sind insofern *Gegenstände* der Metaevaluation, ein Thema, das auf der Tagung „*Balanced Scorecard und House of Quality – Impulse für die Evaluation in Weiterbildung und Personalentwicklung*“ diskutiert wurde und deren Ergebnisse in dem vorliegenden Band veröffentlicht sind.

Literatur

ROBERT E. STAKE (2000), A modest commitment to the promotion of democracy; in: Katherine E. Ryan & Lizanne DeStefano, Evaluation als a democratic process: promoting inclusion, dialogue and deliberation, San Francisco

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (Hrsg.) (2002): Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen

Die Balanced Scorecard

1. Die Philosophie der Balanced Scorecard

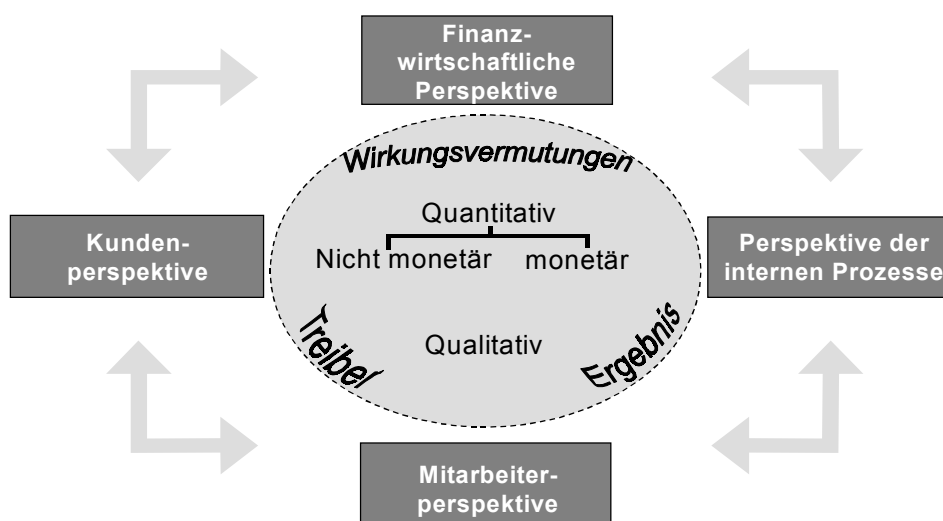
Der aktuellen und zukünftigen Marktdynamik, Diskontinuität, Turbulenz, Unsicherheit und Komplexität der Umwelt, in der sich die nationale wie auch internationale Wirtschaft zur Zeit befindet, ist mit neuen Strategien zu begegnen. Jedoch gerade die Steuerung von Veränderungsprozessen bereitet vielen Unternehmungen Schwierigkeiten. Aus der Kritik an rein finanzwirtschaftlichen Kennzahlen zur Unternehmenssteuerung wie,

- ausschließliche Vergangenheitsorientierung,
- Informationen mit einem time-lag,
- eingeschränkte Aussagen über Ursachen bestimmter Entwicklungen und
- fehlende Eignung zur zukunftsorientierten Steuerung,

ist das Verfahren der Balanced Scorecard entstanden.

Das Verfahren, ergänzt finanzwirtschaftliche Kenngrößen vergangener Leistungen um die treibenden, ursächlichen Elemente der zukünftigen Ergebnisse. Innerhalb des Systems der Balanced Scorecard (BSC) bilden die finanzwirtschaftliche Perspektive, die Kundenperspektive, die Perspektive der internen Geschäftsprozesse sowie die Lern- und Entwicklungsperspektive den Bezugsrahmen für die Bewertung hinsichtlich der gewählten Veränderungsstrategie. Mit Hilfe unterschiedlicher quantitativer/qualitativer, monetärer/nicht monetärer Kennzahlen sowie einer externen und internen Sichtweise verbunden mit Leistungstreibern und Ergebniskennziffern, verfolgt die BSC einen ganzheitlichen Ansatz zur Steuerung von Veränderungsprozessen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Ausgewogene Bewertung des ganzheitlichen Systems der Balanced Scorecard



2. Die Schwäche der rein finanzwirtschaftlichen Betrachtungsweise

Das traditionelle Steuerungssystem der rein finanziellen Kennzahlen umfasst die Überwachung des Unternehmens. Es soll das Eintreten ungewöhnlicher Ereignisse signalisieren, die ein sofortiges Eingreifen erforderlich machen, falls der Vergleich zwischen Ist und Soll dieses anzeigt. Die Kenngrößen sind nur die notwendigen Hygienefaktoren, die ein Unternehmen in Gang halten und Abweichungen vom Plan sofort registrieren. Aber diese Kennzahlen sind keine treibenden, ursächlichen Kräfte für den Erfolg im Wettbewerb (vgl. Röder 1999, S. 27; Sure/Thiel 1999, S. 54).

Das strategische System der BSC zielt alternativ hierzu auf die Wettbewerbsfähigkeit einer Unternehmung ab. Die BSC ist kein Ersatz für das alltägliche operative Controlling einer Unternehmung. Die Kennzahlen und Indikatoren der Scorecard werden gewählt, um die Aufmerksamkeit der Geschäftsleitung und der Mitarbeiter/-innen auf jene Faktoren zu lenken, die zu einer Umsetzung der geplanten Veränderungsprozesse beitragen sollen (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 157 f.).

Der wirtschaftliche Erfolg einer Unternehmung ist abhängig von Einflussgrößen wie Kompetenz der Mitarbeiter/-innen, Wettbewerbssituation sowie Produkt- und Dienstleistungspalette. Diese Faktoren stehen hinter den finanziellen Ergebniswerten und sind ursächlich für die Erreichung des finanzwirtschaftlichen Erfolges. Die Steuerung des Unternehmens kann aber nicht allein durch die Kontrolle finanzieller Größen, die sich auf Leistungen der Vergangenheit beziehen, erreicht werden (vgl. Röder 1999, S. 27). Unternehmungen entscheiden sich für Strategien, die Kundenbeziehungen, Kernkompetenzen und Organisationspotentiale betreffen, messen ihre Leistungen jedoch zentral mit Hilfe von finanzwirtschaftlichen Kennzahlen.

Bei Abweichungen von geplanten Ergebnissen, findet keine Analyse statt, ob die geplanten Größen überhaupt noch der aktuellen Situation entsprechen beziehungsweise noch angemessen sind. Weiterhin zweifeln Unternehmungen nicht an, ob die Methoden zur Zielerreichung auch angemessen sind. Die Schwäche der finanziellen Kennzahlen liegt aus diesem Grund in dem Unvermögen, den Weg der Unternehmung durch das Wettbewerbsumfeld zu führen und die Strategie der Veränderungsprozesse entsprechend zu bewerten. Die finanzielle Sichtweise verdeutlicht einen Teilaspekt, aber zeigt nicht die ganzheitlichen Aktionen auf, die aktuell oder in der Zukunft für die finanzielle Wertschöpfung vollzogen werden müssen (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 22).

3. Vision und strategische Ziele als Grundlage für die Konzeption der Balanced Scorecard

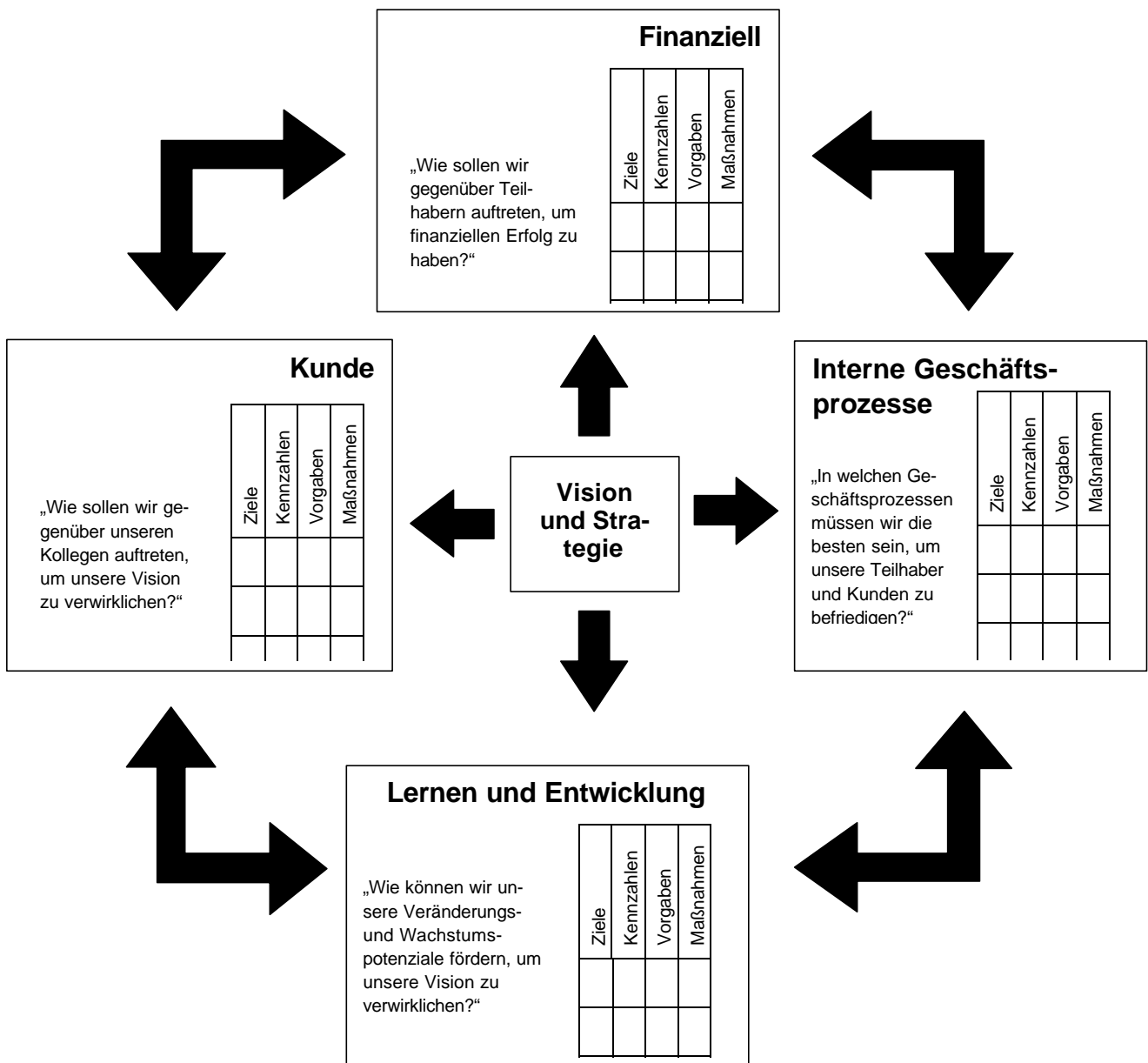
Viele Unternehmungen besitzen keine schriftlich fixierten Visionen, aus denen spezielle Strategien abgeleitet werden. Sie sind zwar in den Köpfen der Geschäftsleitung verankert, aber die Mitarbeiter/-innen kennen selten diese Ziele und die strategischen Ansätze zur Umsetzung der Vision. Die Übertragung der Strategie auf alle Beschäftigten kann mit Hilfe von Kommunikation und Information, individueller Kompetenzentwicklung, Zielvereinbarungen sowie materielle wie immaterielle Anreizsysteme erfolgen (vgl. hierzu auch Friedtag 1998, S. 292). Gerade dieses strategische Management ist ein Kerndefizit vieler Unternehmungen (vgl. Weber 1998, S. 187).

Innerhalb der BSC-Methodik findet aus der Vision des Unternehmens eine Übersetzung in strategische Ziele bezüglich der geplanten Veränderung statt. Aus dem mehrdimensionalen Ansatz der BSC werden für die erarbeitete Strategiekonzeption dann konkrete Kennzahlen und Indikatoren

abgeleitet (Abbildung 2), und zwar aus der finanzwirtschaftlichen Perspektive, der Kundenperspektive, der Perspektive der internen Prozesse sowie der Lern- und Entwicklungsperspektive (vgl. auch Fratschner 1999, S. 13.).

Abbildung 2: Gesamtbezugsrahmen der Balanced Scorecard

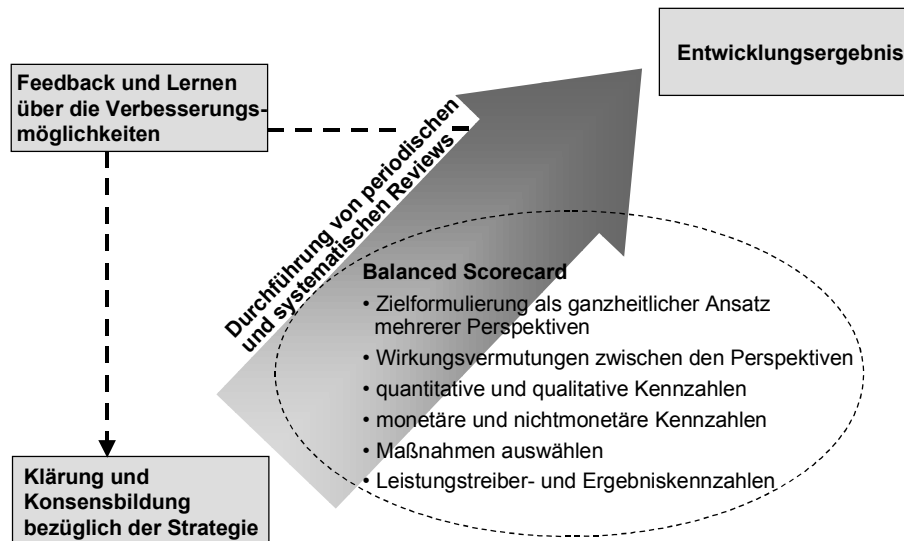
Die Balanced Scorecard bildet den Rahmen zur Umsetzung einer Strategie in operative Größen



(Quelle: Kaplan/Norton 1997, S. 9)

Kontinuierliche Überprüfungen der vereinbarten Kennzahlen und Indikatoren sollen den Prozess der Zielerreichung unterstützen. Durch Rückkopplungsschleifen (Abbildung 3) wird über Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert und durch das Lernen neue Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen, die eine

Abbildung 3: Durchführungs- und Rückkopplungsprozess der Balanced Scorecard



Unternehmungen, denen es gelingt, ihre Veränderungsstrategien in einem Kennzahlen- und Indikatorensystem zu formulieren, sind in der Lage, diese auch zu verfolgen, da sie ihre Zielsetzungen und Vorgaben vermitteln können. Die Mitarbeiter/-innen können dabei ihren Beitrag zum Erfolg der Unternehmung beobachten.

3.1 Kennzahlen und Indikatoren einer ganzheitlichen Betrachtung unter Berücksichtigung von externen und internen Aspekten

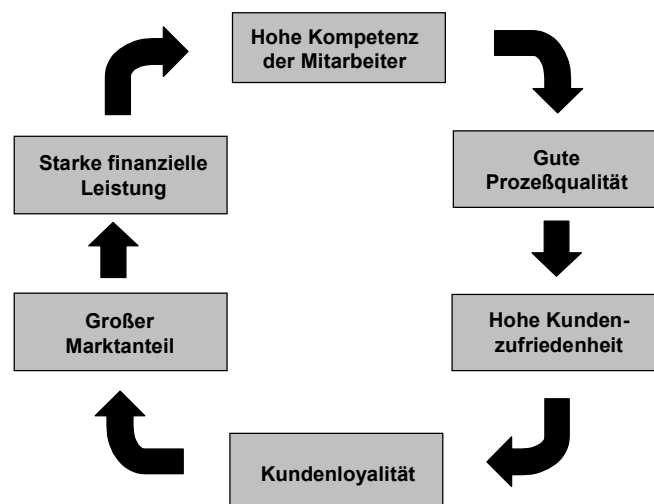
Durch die Verwendung der verschiedenen Perspektiven ist der Ansatz der Balanced Scorecard sowohl kapitalmarkt-, absatzmarkt-, prozess- als auch ressourcenorientiert. Die BSC versucht als integratives Instrument die Verbindung dieser Aspekte unter Berücksichtigung ihrer dynamischen Wechselwirkungen abzubilden. Dabei will sie auch den Nachteil einer reinen Sammlung von isolierten, zusammenhanglosen beziehungsweise gegensätzlichen Kenngrößen ausgleichen (vgl. auch Fratschner 1999, S. 14). Durch den Anspruch dieser vernetzten Mehrdimensionalität ist es erforderlich die finanzwirtschaftliche Perspektive, die Kundenperspektive, die Perspektive der internen Geschäftsprozesse sowie die Lern- und Entwicklungsperspektive miteinander zu verknüpfen. Durch die Beachtung der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Perspektiven ermöglicht das Bewertungsinstrument ein besseres Abbild der Realität (vgl. hierzu auch Röder 1999, S. 27.; Greiling 1998, S. 179ff.). Die Balanced Scorecard übersetzt die Vision und die Strategie der Unternehmung in ein übersichtliches System zur Leistungsmessung (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 2). Viele Unternehmungen versäumen es jedoch, die Strategie mit einer ursächlichen und einer mehrdimensionalen Messung zu verbinden.

Durch die strategische Verknüpfung von Kennzahlen aus den vier Perspektiven, soll die verfolgte Strategie für jeden Mitarbeiter ersichtlich werden. Anstelle einer Konzentration auf lediglich einzelne Kennzahlen und der Abstimmung von Fall zu Fall, soll das System der Scorecard-Kennzahlen in einer Kette von Kausalbeziehungen ermöglichen, die strategische Ausrichtung zu

beschreiben und eine kontinuierliche Veränderung in bezug auf die gewählte Strategie vorzunehmen (Vgl. auch Röder 1999, S. 27). Diese Beziehungen verdeutlichen die Art und Weise, wie Investitionen in Personalentwicklung, Informationstechnologie, Organisationsabläufe sowie Produkt- und Dienstleistungsinnovationen das zukünftige finanzielle Ergebnis verbessern können (vgl. hierzu Kaplan/Norton 1997, S. VIII f.).

Die Kennzahlen und Indikatoren sind aus einem top-down Prozess herzuleiten und mit Hilfe strategiekonformer Ableitungen von Zielvereinbarungen umzusetzen (vgl. Fratschner 1999, S. 13). Sie dienen als Ausgleich zwischen extern orientierten Messgrößen für Teilhaber und Kunden und internen Messgrößen für kritische Geschäftsprozesse, Innovation sowie Lernen und Wachstum (Abbildung 4). Die Kennzahlen und Indikatoren sollten sich in einer Balance zwischen den Messgrößen der Ergebnisse vergangener Leistungen sowie denen, welche zukünftige Ergebnisse antreiben, befinden (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 10).

Abbildung 4: Wirkungszusammenhänge der verschiedenen Perspektiven der Balanced Scorecard



3.2 Leistungstreiber- und Ergebniskennzahlen, monetäre und nichtmonetäre Kennzahlen sowie quantitative und qualitative Kennzahlen

Zur Steuerung einer Unternehmung wird empfohlen, eindeutig formulierte mess- sowie kontrollierbare Kennzahlen und Indikatoren aus der Strategie abzuleiten (vgl. Schröder 1999, S. 64). Hierzu werden verschiedene Arten von Kennzahlen und Indikatoren verwendet. Die nachlaufenden Größen sind als Ergebniswerte und gelten für jede Unternehmung wie zum Beispiel return on investment und Umsatz. Die vorlaufenden Indikatoren oder Leistungstreiber sind unternehmungsspezifisch und verdeutlichen diejenigen wettbewerbsentscheidenden Größen, die die Unternehmung besonders gut erfüllen möchte. Diese sogenannten Differentiatoren zeigen mit zeitlichen Vorlauf gegenüber den beabsichtigten Ergebnisgrößen auf, an welchen Stellen eventuell gegenzusteuern ist (vgl. Horvath/Kaufmann 1998, S. 41f).

Die BSC sollte aus einer Kombination von Ergebniskennzahlen und Leistungstreibern bestehen. Werden die Ergebniskennzahlen ohne entsprechende Treibergrößen verwendet, ist eine ursächliche Messung nicht möglich. Eine frühe Rückmeldung über die erfolgreiche Umsetzung der Strategieziele ist zusätzlich nicht erfolgskritisch zu nutzen. Umgekehrt zeigen Leistungstreiber wie Taktzeiten oder Fehlerquoten ohne Ergebniskennzahlen zwar die Erreichung operativer Verbesserungen, lassen aber nicht erkennen, ob diese auch zu einem größeren Geschäftserfolg beigetragen haben.

4. Die verschiedenen Perspektiven der Balanced Scorecard

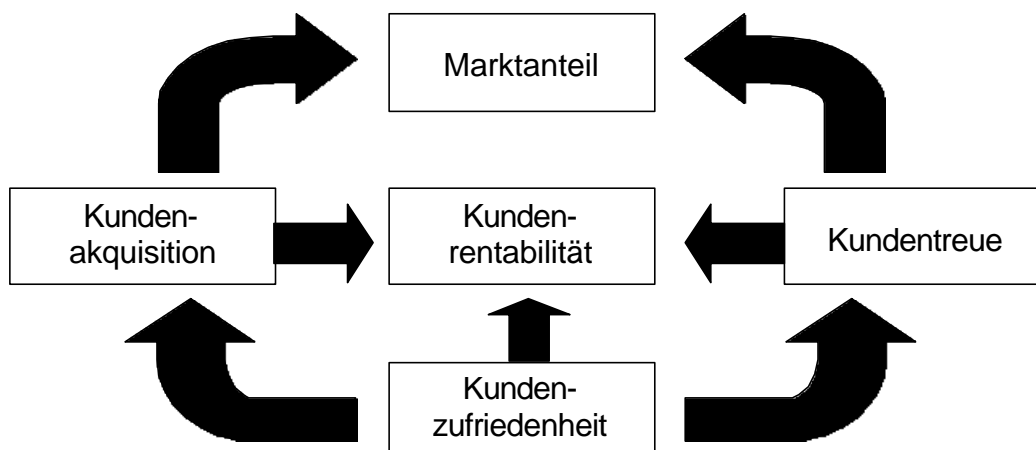
4.1 Die finanzwirtschaftliche Perspektive

Bei der Entwicklung der finanzwirtschaftlichen Perspektive der Balanced Scorecard muss das Management der Unternehmung die passenden Kennzahlen und Indikatoren für die beabsichtigte Strategie bestimmen. Dabei haben die finanziellen Messgrößen eine doppelte Funktion. Zum einen definieren sie die wirtschaftliche Leistung, die von der Strategie erwartet wird und zum anderen dienen sie als Endergebnis für die Ziele und Kennzahlen der übrigen Scorecard-Perspektiven (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 50ff.).

4.2 Die Kundenperspektive

Die Kundenperspektive ermöglicht den Unternehmungen die Hauptergebniskennzahlen, wie Kundenzufriedenheit, -treue, -erhaltung, -akquisition und -rentabilität den Zielkunden sowie den Marktsegmenten zuzuordnen (Abbildung 5). Auch in dieser Perspektive existieren bestimmte Ursache-Wirkungsvermutungen, die zur Zielerreichung beitragen sollen. Die Leistungen der internen Prozesse fördern die Kundenzufriedenheit. Diese wiederum ist Basis für eine hohe Kundentreue und gleichzeitig für die Möglichkeit neue Kunden zu akquirieren. Die Kundenrentabilität wird sich hierdurch erhöhen und Marktanteile können eventuell ausgeweitet werden.

Abbildung 5: Hauptergebniskennzahlen der Kundenperspektive



(Quelle: Kaplan / Norton 1997, S. 66)

Die Kernkennzahlen der Kundenperspektive

Marktanteil	Drückt der Umfang eines Geschäftes in einem gegebenem Markt aus (als Anzahl der Kunden, ausgegebene Beträge oder verkaufte Einheiten).
Kundenakquisition	Misst das Ausmaß, zu dem eine Geschäftseinheit neue Kunden anlockt oder gewinnt (in absoluten oder relativen Zahlen).
Kundentreue	Misst das Ausmaß, zu dem eine Geschäftseinheit dauerhafte Beziehungen zu seinen Kunden erhält oder gewinnt.
Kundenzufriedenheit	Untersucht den Zufriedenheitsgrad seiner Kunden anhand spezifischer Leistungskriterien innerhalb der Wertvorgaben.
Kundenrentabilität	Misst den Nettogewinn eines Kunden oder eines Segments unter Berücksichtigung der für diesen Kunden entstandenen einmaligen Ausgaben.

Für den Prozess der Strategieformulierung in dieser Perspektive ist es erforderlich, anhand von Analysen die unterschiedlichen Markt- sowie Kundensegmente und ihre Wünsche in bezug auf Preis, Qualität, Funktionalität, Image, Ruf und Service offen zu legen. Der einseitigen Konzentration auf das Innenverhältnis der Unternehmung ist mit einer Ausrichtung auf die Marktbedürfnisse bzw. -veränderungen sowie auf das Wettbewerbsverhalten als Schritt zu einer intensiven Kundenorientierung entgegenzuwirken. Dadurch wird die Gefahr, Produkte mit hoher Effizienz und großem Engagement für einen Markt zu entwickeln, der nicht mehr existiert oder etwas anderes verlangt, verhindert.

Die Kernkennzahlengruppe besitzt jedoch ähnliche Schwächen, wie die finanzwirtschaftlichen Größen. Auch bei diesen Werten handelt es sich um nachlaufende Größen, da die Mitarbeiter/-innen ihre Leistungen bezüglich der Kundenzufriedenheit und -treue erst dann zurückgespiegelt bekommen, wenn eine Beeinflussung des Ergebnisses nicht mehr möglich ist. Darüber hinaus sagen diese Kennzahlen und Indikatoren nichts über die zur Erreichung des gewünschten Ergebnisses erforderlichen Maßnahmen aus. Hierzu muss die Geschäftsleitung die Wünsche der Kunden in den Zielsegmenten genau herausarbeiten und dann das Wertangebot wählen, welches ihnen vermittelt werden soll.

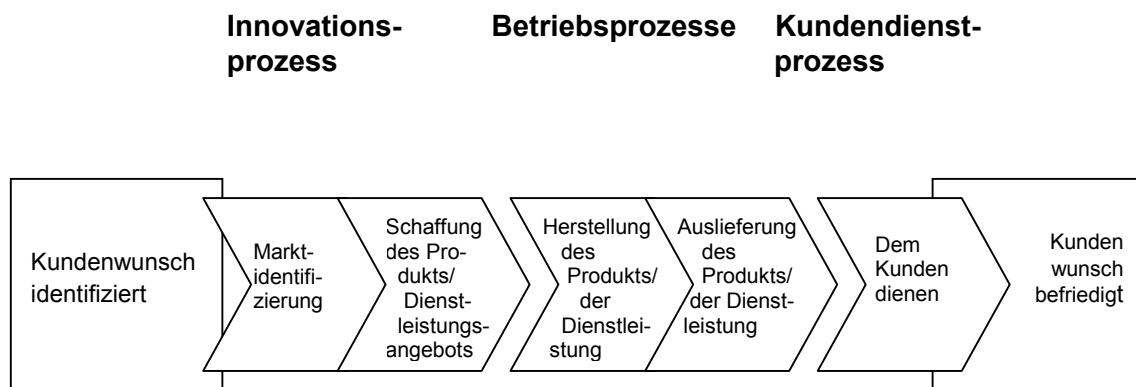
4.3 Die interne Prozessperspektive

Unternehmungen sollten ihre Ziele und die sich daraus ableitenden Kenngrößen für die Perspektive der internen Prozesse nach der Ausarbeitung der Finanz- und der Kundenperspektive formulieren. Diese Vorgehensweise gewährleistet die Konzentration auf Kennzahlen und Indikatoren, welche die für Kunden und Anteilseigner identifizierten Ziele zu verfolgen helfen (Abbildung 6). Die Prozessorientierung kann im Rahmen der BSC eine vollständige Analyse der wertschöpfenden, internen Abläufe beinhalten. Als erstes ist der *Innovationsprozess*, indem die Identifizierung von aktuellen und zukünftigen Kundenwünschen sowie die Entwicklung neuer Lösungen für die Bedürfnisse der Kunden stattfindet, zu betrachten. Diese lange Welle der Wertschöpfung ermöglicht der Unternehmung das Gewicht auf Forschungs-, Konstruktions- und Entwicklungsprozesse zu

legen. Der *Betriebsprozess*, indem existierenden Kunden existierende Produkte und Dienstleistungen angeboten werden (Herstellung und Auslieferung), stellt im Gegensatz dazu eine kurze Welle des Geschäftssystems dar. Der Schwerpunkt liegt in den Kosten-, Qualitäts-, Zeit- und Leistungseigenschaften der Unternehmung. Abschließend ist der *Kundendienst* zu berücksichtigen, der ein Angebot von Dienstleistungen nach dem Kauf und der Lieferung, das zu dem Kundennutzen beiträgt, thematisieren soll (Service) (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 89).

Abbildung 6: Wertschöpfungskette der internen Prozessperspektive

Die interne Prozessperspektive - das generische Wertkettenmodell



(Quelle: Kaplan/Norton 1997, S. 93)

4.4 Die Lern- und Entwicklungsperspektive

Zu den Kennzahlen und Indikatoren dieser Perspektive werden drei Hauptkategorien gerechnet (Abbildung 7):

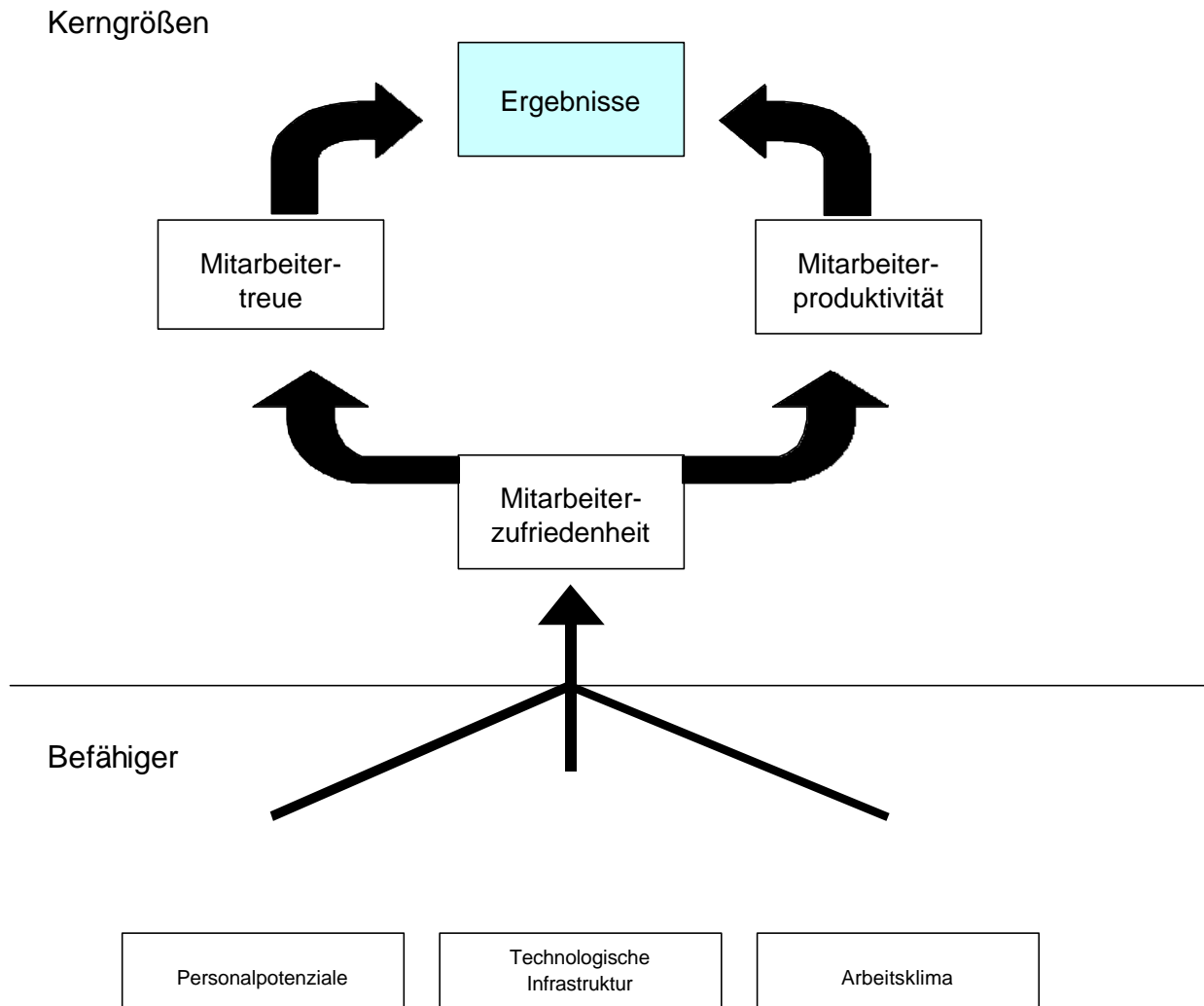
1. Mitarbeiterpotentiale,
2. Potenziale von Informationssystemen sowie
3. Motivation, Empowerment und Zielausrichtung.

Für den Aspekt der **Mitarbeiterpotentiale** lassen sich verschiedene Kennzahlen und Indikatoren konstruieren. Kaplan/Norton schlagen drei Kernergebnisgrößen vor:

- Mitarbeiterzufriedenheit,
- Personaltreue,
- Mitarbeiterproduktivität.

Abbildung 7: Bezugsrahmen der Lern- und Entwicklungsperspektive

Der Rahmen für die Kennzahlen der Lern- und Entwicklungsperspektive



(Quelle: Kaplan / Norton 1997, S. 124)

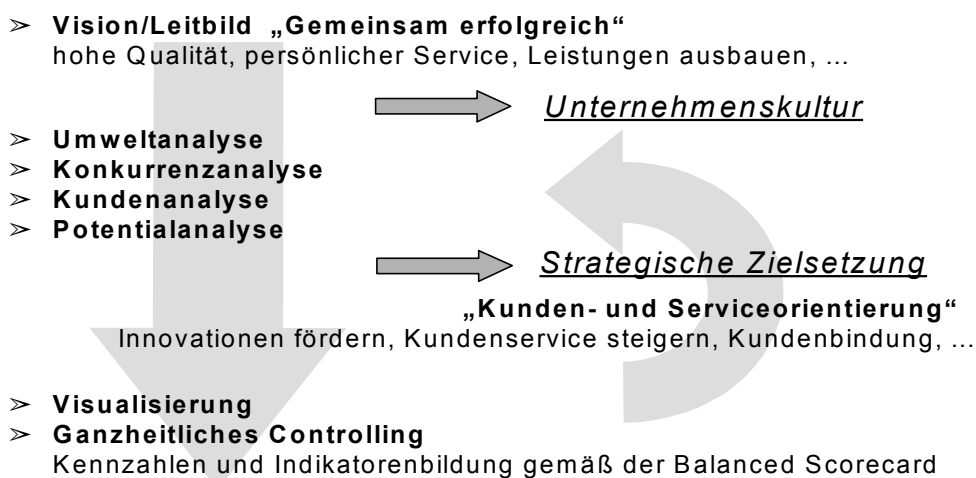
Die Mitarbeiterzufriedenheit wird als Treiberkennzahl der beiden anderen Kenngrößen gesehen. Sie kann innerhalb einer Beschäftigtenumfrage mit unterschiedlichen Dimensionen als additiver Index erhoben werden. Delegation von Entscheidungen, Anreizsysteme, Information und Kommunikation sowie Handlungsspielräume sind mögliche Aspekte dieser Messung. Die Kernergebnisgröße Personaltreue ist durch die Kennzahlen Krankheitsquote, Absentismus und Fluktuationsquote des Stammpersonals zu ermitteln. Treue Mitarbeiter/-innen werden als Wertträger der Organisation verstanden, so dass auch die dritte Ergebniskennzahl in einem Beziehungsgeflecht mit den übrigen Indikatoren steht. Die Mitarbeiterproduktivität bezieht sich auf den Einfluss, den eine Steigerung der Kompetenz in bezug auf Innovationen, die Verbesserung interner Prozesse und die Befriedigung von Kundenwünschen ausübt. Mögliche Kennzahlen sind bei diesem Aspekt Fehlerquote, Ausschussquote, Pro-Kopf-Leistung und Pro-Kopf-Wertschöpfung (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 123ff.).

Als nächstes müssen besondere situationsspezifische Antriebskräfte für die Lern- und Entwicklungsperspektive identifiziert werden. Die treibenden Faktoren für die Kernergebnisgrößen Mitarbeiterzufriedenheit, -produktivität und -treue sind **Entwicklung der Arbeitskräfte, Informationssystempotenziale** sowie **Motivation, Empowerment und Ausrichtung am Unternehmensziel**. Die **Potenziale von Informationssystemen** sollen den Beschäftigten im heutigen und zukünftigen Wettbewerb ausführliche Daten über Kunden, interne Prozesse und finanzielle Konsequenzen zu ihren Entscheidungen liefern. Mitarbeiter/-innen müssen wissen, welchem Segment ein Kunde angehört, damit sie beurteilen können, welcher Aufwand zu betreiben ist. Einerseits muss der Kunde während seiner bestehenden Geschäftsbeziehungen zufriedengestellt werden, andererseits sind zukünftigen Wünschen der Kunden zu entsprechen (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 130). Die Aspekte hoher Kompetenz und eines großen Informiertheitsgrades sind notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzungen für den Unternehmenserfolg. Fehlt die Bereitschaft zur Handlung, sind die Mitarbeiter/-innen nicht motiviert, kommt es nicht zur erwünschten Leistung. Die dritte Hauptkategorie **Motivation, Empowerment und Zielausrichtung** stellt aus diesem Grund das Arbeitsklima in den Vordergrund.

5. Bewertung der Kompetenzentwicklung

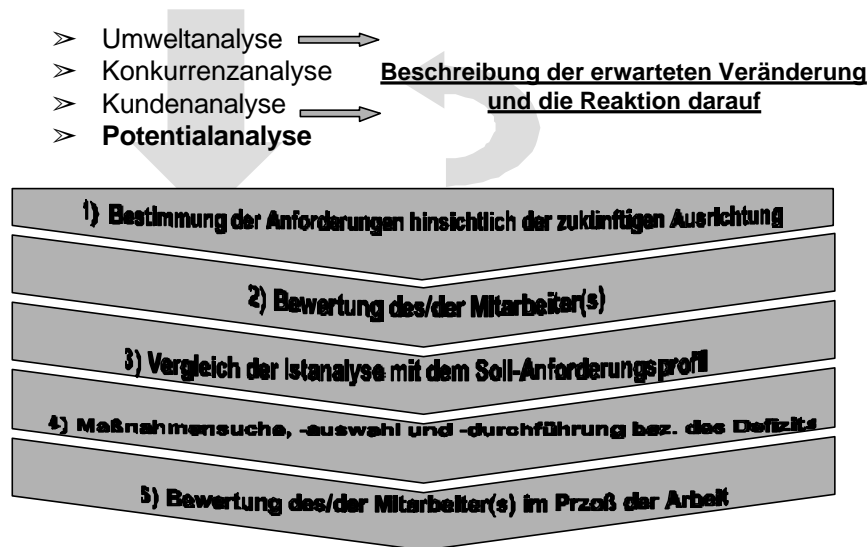
Grundlage eines jeden Handelns ist die Vision und das daraus formulierte Leitbild (Abbildung 8). Durch umfassende Umfeldanalysen, die die Unternehmensbedingungen untersuchen, erfolgt eine Konzeption der strategischen Zielsetzung. Durch die Schaffung von Transparenz und der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter sollen diese Veränderungsstrategien bewältigt werden (Abbildung 9).

Abbildung 8: Unternehmensplanung



In Bezug auf die identifizierten Veränderungen der Zukunft wird innerhalb der Potenzialanalyse ein Sollprofil formuliert. Durch die Bewertung der Ist-Situation und dem Vergleich mit dem Soll-Profil können spezielle Maßnahmen ausgewählt werden, die eine mögliche Lücke schließen. Erfolgt ein Lernen im Prozess der Arbeit, ist auch die Bewertung in diesem Prozess durchzuführen. Jedoch an gemeinsam formulierten Zielen, die sich aus den Maßnahmen ergeben, die die Strategie unterstützen sollen.

Abbildung 9: Bezugsrahmen für die Kompetenzentwicklung



Literatur

- FRATSCHNER, F.A. (1999): Balanced Scorecard – Ein Wegweiser zur strategiekonformen Ableitung von Zielvereinbarungen über finanzwirtschaftliche Ziele hinaus. In: Controller Magazin 1/99. S. 13-17
- FRIEDAG, H.R. (1998): Die Balanced Scorecard – Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Controller Magazin 4/98. S. 291-294
- GREILING, M. (1998): Das Innovationssystem – Eine Analyse zur Innovationsfähigkeit von Unternehmen. Frankfurt am Main et al.
- HORVÁTH, P./KAUFMANN, L. (1998): Balanced Scorecard – Ein Werkzeug zur Umsetzung von Strategien. In: Harvard Business Manager 5/98. S. 39-48
- KAPLAN, R.S./NORTON, D.P. (1997): Balanced Scorecard – Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart

- RÖDER, P. (1999): Verlässliche Fakten statt Zahlenroulett. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr. 26 vom 01.02.99. S. 27
- SURE, M./THIEL, R. (1999): Balanced Scorecard – Strategieumsetzung und Performancemessung in Banken. In: Die Bank 01/99. S. 54-59
- SCHRÖDER, W. (1999): „Was nicht messbar ist, lässt sich nicht managen“. In: Managerseminare Heft 35 03/99. S. 64
- WEBER, J. (1998): Macht der Zahlen. In: Managermagazin 12/98. S. 184-187

Balanced Scorecard – kritische Anregungen für die Bildungs- und Personalarbeit, für Evaluation und zur Weiterentwicklung des Ansatzes *

1. Einführung und Fragestellung

Henry Mintzberg (1995) prägte den Satz, dass Planung Pläne erzeuge, aber keine Strategie. Das ist nur eines der Probleme strategischer Planung. Die Schwierigkeiten beginnen mit dem Strategiebegriff. Wer könnte ihn generell definieren? Der vielbetonten Notwendigkeit strategischer Unternehmensplanung stehen deutliche Umsetzungsdefizite und Erfolgsprobleme gegenüber (vgl. für deutsche Unternehmen: Al-Laham 1997). Das Konzept der Balanced Scorecard (BSC) will hierauf antworten. Es ist seitens seiner Urheber (Kaplan/Norton 1997) als ein Instrument zur Umsetzung und Durchsetzung einer formulierten Strategie gedacht, weniger als Methode der Strategiefindung.

Um wirksam zu werden, müssen strategische Vorhaben und strategisches Verständnis nicht nur von der Führung gewollt, sondern von den Mitarbeitern getragen sein. Strategieumsetzung kann ohne die Qualifikation und Lernbereitschaft, die Motivation, das Commitment, die Kreativität und andere mitarbeiterbezogenen Faktoren nicht gelingen. *„Employees who don't know about the strategy certainly cannot contribute to it.“* (Norton/Kappler 2000, S. 17). Im Konzept der BSC ist die Bedeutung mitarbeiterbezogener Faktoren recht deutlich: als grundlegende Leistungstreiber. Wer sich mit betrieblicher Personal- und Bildungsarbeit beschäftigt, findet daher gute Gründe, sich das Konzept genauer anzusehen.

Aus Sicht der Evaluationsforschung und –praxis ist das BSC-Konzept ebenfalls von Interesse. Denn bei Evaluation geht es um das systematische und zielbezogene Beschreiben, Bewerten und (sobald Evaluation formativ angelegt ist) auch Bewirken in Zusammenhängen, in denen menschliches Handeln zentral ist: *„Überall da, wo das Wirksam-Werden von Leistungen in hohem Maße angewiesen ist auf das aktive Mitwirken konkreter Personen, liegt der originäre Beitrag der Evaluation zu Bewertung, Verbesserung und Steuerung.“* (Beywl/Taut 2000, S. 359). So wie es für Evaluationsansätze konstitutiv ist, verfolgt das BSC-Konzept für Bewerten und Bewirken zudem einen mehrperspektivischen Ansatz.

Ein wesentlicher Bestandteil von Evaluationsprozessen ist die Klärung, woran die Qualität von Leistungen zu messen ist und welche Kriterien dafür Anwendung finden sollen. Evaluationsansätze und das BSC-Konzept teilen die Auffassung, dass es ohne Zielklarheit auch keine Bewertung und Steuerung geben kann. Das Konzept der BSC postuliert die Unternehmensstrategie als obersten Qualitätsmaßstab. Die Qualität der Personal- und Bildungsarbeit hängt dann von ihrem Strategieerfüllungsbeitrag ab. Hinter dieses Postulat lässt sich aus evaluativer Sicht ebenso wie aus Sicht professioneller Bildungsarbeit doch zumindest ein Fragezeichen setzen.

Eignet sich das BSC-Konzept für betriebliche Bildungs- und Personalarbeit? Eignet sich das Konzept überhaupt für das Management komplexer organisatorischer Prozesse der Unternehmenspraxis? Welche Bezüge gibt es zwischen BSC und Evaluation?

* Für hilfreiche Anregungen danke ich Kerstin Burmester, Hamburg

2. Fragen zum BSC-Einsatz - Ergebnisse eines Workshops und Gliederung dieses Beitrags

Etwa 40 von den knapp 100 Teilnehmern der Tagung, die diesem Buch zugrunde liegt, diskutierten über das BSC-Konzept. Dem Workshop vorangestellt war der Plenumsvortrag von Michael Greiling (siehe seinen Beitrag in diesem Band). Gemessen an der Gesamtzusammensetzung der Tagung waren im Workshop Unternehmensberatung und Unternehmenspraxis weit stärker als Wissenschaft und Hochschule vertreten. Die aufgeworfenen und unten aufgeführten Aspekte (die Teilnehmer waren ohne weitere Vorgaben aufgefordert, spontan Gedanken zum Ansatz zu äußern) zeigen insofern vor allem Ausschnitte dessen, was Praktiker bewegt. Nach der Strukturierung der mittels Moderation erfassten Fragen und Standpunkte ergibt sich folgendes Bild (Abbildung 1):

Abbildung 1: Standpunkte und Fragen zum Einsatz von Balanced Scorecard

Instrumentencharakteristika und abgegebene Wertungen zum BSC-Ansatz

- Ich bin aus praktischer Erfahrung vom Instrument begeistert.
- Die Ganzheitlichkeit des Instrumentes beeindruckt.
- Mehrperspektivität ist wichtig für Steuerung.
- Transparenz des Instruments.
- Pragmatik des Instruments.

BSC im Zusammenhang verschiedener Managementmethoden

- Zusammenhänge von BSC und Projektmanagement?
- Zusammenhänge von BSC und Benchmarking?
- Zusammenhänge von BSC und Wissensmanagement?
- Generell: Welche Schnittpunkte zu verwandten Methoden?

Aufgaben- und bereichsbezogene sowie branchenspezifische Einsatzmöglichkeiten

- Lässt sich BSC auch im Rahmen von Umstrukturierungsmaßnahmen einsetzen?
- Lässt sich ein QM-Handbuch mit BSC besser umsetzen?
- Einsatzmöglichkeiten von BSC auch im sozialen Bereich?
- Welche Spezifika benötigt die BSC zur Anwendung auf komplexe Dienstleistungen?
- BSC in der Industrie und im Dienstleistungsbereich – gibt es Unterschiede und Ähnlichkeiten?
- BSC auch als Steuerungsinstrument an Universitäten?
- BSC auch in und für kleine und mittelgroße Unternehmen?

Umsetzungsfragen für das Bildungsmanagement

- Praktikabilität des Instruments?
- Engpass Zielentwicklung? Probleme der Zielformulierung?
- BSC für das Bildungsmanagement/ für die Personalentwicklung:
 1. nur integrativ möglich (BSC im gesamten Unternehmen) oder auch isoliert bzw. bereichsbezogen?
 2. Wie könnte man eine bereichsspezifische BSC entwickeln?
- Wie ist der (Zusatz)Nutzen der BSC zu bewerten, insbes. für die Bildungsarbeit?
- Unter welchen Bedingungen funktioniert die BSC?

Die nachfolgende Erörterung nimmt diese Struktur und die Fragestellungen als Gliederungsprinzip auf. Ausgeblendet werden aus Gründen der Übersichtlichkeit die Aspekte der

branchen- und bereichsbezogenen Einsatzmöglichkeiten. Dennoch wird inhaltlich über die Workshopdiskussion hinausgegangen und eine eigene Bewertung des Ansatzes vorgenommen. Abschließend werden Bezüge zur Evaluation gezogen.

3. Instrumentencharakteristika des BSC-Ansatzes

3.1 Erste Bewertung des Ansatzes

Über den Umfang des Einsatzes von BSC in Deutschland und in Europa ist noch wenig bekannt. „Eine kritische Diskussion und eine vertiefte Auseinandersetzung auf Basis von Implementierungserfahrungen steckt noch in den Anfängen.“ (Weber/Schäffer 2000, S. 1; ebenso Horváth/Gaiser 2000, S. 18)¹. Einschätzungen und Bewertungen sind vielfach noch nicht oder nur wenig erfahrungsgestützt. Praktische Erfahrung ist zwar nur eines von möglichen Urteilkriterien, dennoch zeigt sich der Wert von Managementinstrumenten erst im Umgang mit ihnen. *Der Wert von Managementinstrumenten ist immer verhaltensabhängig.* Norton und Kappler (2000) berichten über eine Best-Practice Studie zum BSC-Einsatz aus dem Jahr 1999. Diese und andere aktuellen Erfahrungen sind auch über das von Norton und Kaplan organisierte Forum „The Balanced Scorecard Collaborative Inc.“ im Internet (<http://www.bscol.com>) einsehbar.

Für in Deutschland tätige Großunternehmen erschließt eine Mitte 2000 durchgeführte Studie von PwC Deutsche Revision (2001) erste Erfahrungen. Sie werden nachstehend skizziert. Es beteiligten sich 129 der umsatzstärksten 200 Unternehmen in Deutschland. Von ihnen sagten 59 (= 46 %), die BSC zu nutzen. Überwiegend wird sie als ein strategisches Managementsystem, als Führungsinstrument und Strategieumsetzungsinstrument gekennzeichnet, weit weniger als ein Kennzahlensystem, Lernsystem oder nur Kontrollsystem (ebd., S. 11). Die Mehrheit wendet die im Konzept vorgesehen vier Perspektiven an, etwa 20 % nutzen weniger, und verzichten dann meist auf die Lern- und Entwicklungsperspektive (ebd., S. 4). Die Einführungsverantwortung für BSC hat mit über 50 % das Top Management, wobei in der Umsetzung am häufigsten die Bereiche Controlling, Personal und Vertrieb mitwirken (ebd., S. 18). Die Einbindung des Personalbereiches ist also in der Praxis höher als oft vermutet. Die Studie bestätigt zugleich aber die naheliegende Vermutung besonderer Personalbereichsverantwortung in der Lern- und Entwicklungsperspektive (ebd., S.19). Bei 24 % der Unternehmen ist der Personalbereich nicht beteiligt (ebd., S.33) - eben dort, wo gänzlich auf die genannte Lernperspektive verzichtet wird. Bei 31 % der Unternehmen verantwortet der Bereich Personal die Verknüpfung der BSC mit dem Anreizsystem (ebd., S. 32).

Positive Bewertungsaspekte und Indiz für Praxistauglichkeit von BSC sind der Verbreitungsgrad sowie die häufige Nutzung der im Grundkonzept vorgesehenen vier Perspektiven (vgl. ebd., S. 4). Aus Sicht der einsetzenden Unternehmen eignet sich die BSC als Instrument zur Mitarbeiterführung (ebd., S.5). Gute Erfahrungen machten viele Unternehmen damit, endlich die Strategie operationalisieren zu können (vgl. ebd., S. 14). Vereinzelt sammelten Unter-

¹ Im Workshop, der diesem Beitrag zugrunde liegt, berichtete nur einer von fast vierzig Teilnehmern erfahrungsbasiert, mit positiver Einschätzung, aus unternehmensweiter Sicht, nicht aus Sicht betrieblicher Bildungsarbeit.

nehmen auch gute Erfahrungen mit der Lern- und Entwicklungsperspektive (ebd., S. 27). Der häufigen Akzeptanz bei Führungskräften stehen jedoch zumeist wesentlich niedrigere Werte bei den Mitarbeitern gegenüber (ebd., S. 28 und 30). Dies leitet über zu den Problemen, die sich zunächst in der mangelnden Durchgängigkeit der Zielsysteme zeigen. Erst wenige Unternehmen arbeiten über verschiedene Ebenen hinweg mit der BSC (ebd., S. 10). Dies berührt den Kern der eigentlichen BSC-Philosophie und könnte eine Erklärung dafür sein, dass nur 1/3 der antwortenden Unternehmen über feststellbare Prozesse strategischen Lernens berichten (ebd., S. 15). Als größere Schwierigkeit zeigt die Studie die Erstellung von Ursache-Wirkungs-Ketten zwischen den BSC-Kennzahlen (ebd., S. 23, 26, 33), erschwert durch die Menge abgebildeter Indikatoren. Sie liegt in den befragten Unternehmen durchschnittlich bei 26 (vgl. ebd., S.25). Wichtige Implementierungsprobleme liegen in noch fehlenden und zu erhebenden Daten sowie in Zeitknappheit (ebd., S. 33). Besonders schwer lösbar ist die Quantifizierbarkeit „weicher“ Faktoren (ebd., S. 27). Ebenfalls mühsam ist es, die Scorecardverantwortung bis auf die Mitarbeiter herunterzubrechen (ebd., S. 29). Anders gesagt bleibt der Umsetzungsprozeß oft bei den Führungskräften stehen. Die erwartete Kommunikationsfunktion der BSC wird nicht so wie erwartet erfüllt (ebd., S. 30). Nur einzelne der befragten Unternehmen stellen eine Verbesserung der finanziellen Ergebnisse aufgrund der BSC-Einführung fest (ebd., S. 34). Wegen grundsätzlicher Kausalitätsprobleme sowie erst kurzzeitiger Praxis könne sich erst *„...in den kommenden Jahren zeigen, ob diese Ausgewogenheit der Kennzahlen auch tatsächlich dazu beiträgt, Unternehmen effektiver zu machen.“* (ebd., S. 26).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass der (mögliche) Erfolg des BSC-Einsatzes von zahlreichen Randbedingungen abhängt. Betriebe sind nicht nur technische Systeme, sondern auch soziale Systeme. Die Umsetzung von BSC ist nicht nur eine managementtechnologische Innovation, sondern ist ohne sozial-kommunikative Interventionen nicht denkbar. Im Kern ist BSC selbst eine solche Intervention

Die Sicht der Unternehmung als sozio-technisches System wird auch im BSC-Ansatz berücksichtigt, indem – einfach formuliert – harte und weiche Faktoren im Zusammenspiel erscheinen. Dass sie aber unterschiedliche Qualitäten haben können, dass sie nicht gleichartig zu handhaben sind, dieser mögliche Vorbehalt lässt sich im Konzept nicht ohne weiteres erkennen. Es kommt vielmehr mit dem Anspruch daher, die soziale Wirklichkeit instrumentell zähmen zu können, ohne hierzu eine sozialwissenschaftliche Grundlegung zu haben (ein Unterschied zu den meisten Evaluationsansätzen). Die sozialen Implikationen aus dem BSC-Ansatz und damit die entscheidenden Umsetzungsbedingungen werden momentan von den Erfindern des Ansatzes nachgeliefert und der Ansatz nachgebessert. Dies kennzeichnet den aktuellen Diskussions- und Entwicklungsverlauf: ein Lernprozess.

Offensichtlich zieht das Instrument viele an. Man muss dies nicht unbedingt als Modephänomen abtun. Es könnte Indiz für Grenzen und Enttäuschungen über praktizierte Konzepte sein wie auch Ausdruck intuitiver Anziehungskraft. Dies zeigen einige dem BSC-Ansatz verliehenen Positivattribute wie etwa „Ganzheitlichkeit“, „Mehrperspektivität“, „Transparenz“, „Pragmatik“. Wenn es auch manch andere Managementinstrumente vergessen lassen, so warnt doch der gesunde Menschenverstand vor den Grenzen eindimensionaler Steuerung. Hierauf bietet der Grundansatz der BSC mit seinem scheinbar austarierten Perspektivenge-

rüst eine attraktive Antwort. Das BSC-Konzept überzeugt darüber hinaus viele wohl auch deshalb – betriebswirtschaftlich – , weil die finanzielle Perspektive gegenüber den weiteren Foci zentral bleibt. Neben den Blickwinkeln der Kunden, der Prozesse, sowie von Lernen und Entwicklung (Kaplan/Norton 1987) ist das „Primat der Finanzzahlen“ (Weber/Schäffer 2000, S. 7) außer Frage. Die Mehrperspektivität wird durch den Vorrang finanzieller Kennzahlen begründet. Die implizite Argumentation lautet: finanzielle Ergebnisse werden gerade dann besser, wenn wir uns nicht nur isoliert auf sie fixieren (vgl. Kaplan/Norton 1997, S. 32), sondern alle Ziele und Kennzahlen mit ihnen verknüpfen (ebd., S. 60). In diesem Zusammenhang kann man das eigentliche theoretische Fundament des BSC-Ansatzes sehen.

3.2 Grundannahmen der BSC-Konzeption

Das Konzept von Kaplan & Norton (1997) steht auf Grundannahmen. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Umsetzung einer formulierten und unternehmensintern kommunizierten Unternehmensstrategie ist Voraussetzung für Unternehmenserfolg.
2. Zwischen Strategieformulierung und Strategieumsetzung gibt es eine Praxislücke. Mit geeigneten Management- bzw. Steuerungsinstrumenten ist die Strategieumsetzung erfolgreich möglich. Strategieumsetzende Steuerung ist daher Voraussetzung für Unternehmenserfolg.
3. Letztbewertungskriterium für Unternehmenserfolg sind finanzielle Kennzahlen als die klassischen Ergebnisgrößen. Der Blick auf sie alleine führt jedoch zu Kurzatmigkeit und zur Vernachlässigung mittel- und langfristiger Erfolgsfragen, und damit am Ende dazu, dass finanzielle Ziele weniger als möglich erreicht werden.
4. Unternehmenserfolg durch Strategieumsetzung lässt sich über Kennzahlen steuern. Auch nicht finanzielle, aber steuerbare Faktoren beeinflussen maßgeblich den Unternehmenserfolg. Alleine mit finanziellen Kennzahlen ist deshalb keine mittel- und langfristige orientierte Erfolgssteuerung eines Unternehmens möglich.
5. Eine strategieorientierte Steuerung wird um so besser möglich, je mehr man sich auf ausreichend wenige, aber als entscheidend erkannte Kennzahlen konzentriert. Eine Kennzahlen-Überfrachtung und Unübersichtlichkeit des Instrumentariums erschwert Steuerung.
6. Man muss deshalb die wichtigsten steuerungsrelevanten Kennzahlen identifizieren. Dazu kann man strategieerfolgsbezogene Ursache-Wirkungs-Ketten (Kausalketten) in Form von Hypothesen aufstellen und überprüfen. Bei diesem Verfahren können nicht nur ergebnisrelevante Kennzahlen, sondern auch leistungsrelevante Treiberfaktoren erkannt werden.
7. Die identifizierten strategiebedeutsamen Faktoren kann man systematisch clustern (in etwa vier bis fünf Bündel). Setzt man dann diese Cluster in eine (gewichtete) Kausalbeziehung, dann erhält man eine auf das wesentliche reduzierte, strategiebedeutsame Systematik wichtiger Finanzkennzahlen und der ihnen vorangehenden wesentlichen Leistungstreiber-Kennzahlen.

8. Diese Systematik austarierter Kennzahlen (und Ziele) eignet sich (nur) unter weiteren Bedingungen zur strategieumsetzenden Steuerung des Unternehmens. Zu den notwendigen Bedingungen gehören weitere Planungsprozesse, Feedback- und Lernprozesse sowie Regeln der Kommunikation und Verantwortung.
9. Als grundlegende Schablone („nicht als Zwangsjacke gedacht“) eignet sich ein (von Kaplan & Norton näher begründetes) Kennzahlentableau aus den folgenden Perspektiven:
 - ➔ anteilseignerbezogene finanzielle Perspektive (Erfüllung der Strategie durch finanzielle Befriedigung der Teilhaber);
 - ➔ kundenbezogene Perspektive (Erfüllung der Strategie durch Befriedigung der Kunden bzw. Marktpartner);
 - ➔ geschäftsprozessbezogene Perspektive (Erfüllung der Strategie und der zwei vorgenannten Zielperspektiven durch hohe Standards bei internen Geschäftsprozessen);
 - ➔ lern- und entwicklungsbezogene Perspektive (Erfüllung der Strategie sowie Erfolgsvorsteuerung der drei vorigen Perspektiven durch Veränderungs- und Wachstumsfähigkeit des Unternehmens).
10. Die treibende Grundlage einer erfolgreichen Unternehmensentwicklung ist die lern- und entwicklungsbezogene Perspektive: *„Ziele der Lern- und Entwicklungsperspektive sind die treibenden Faktoren für hervorragende Ergebnisse der ersten drei Scorecard-Perspektiven.“* (ebd., S. 120)

Sicher freut gerade das letzte Postulat jeden, der mit betrieblicher Personalentwicklung, Weiterbildung oder Organisationsentwicklung zu tun hat. Die Freude relativiert sich in der Rückschau auf die in Abschnitt 3.1 skizzierten Ergebnisse einer PwC-Studie. Von einer verbreiteten Verankerung der Lern- und Entwicklungsperspektive in der betrieblichen BSC-Umsetzung kann zumindest für Deutschland nicht gesprochen werden. Der nähere Blick auf die Annahmen, die dem BSC-Ansatz zugrundeliegen, zeigt die Probleme aber noch deutlicher. Einige sollen deshalb diskutiert werden.

3.3 Kritische Diskussion einiger BSC-Postulate

- Der Erfolgsmythos strategischer Planung

Strategisch orientiert handelt jemand, der mit dem Handeln den längerfristigen Erfolg sucht. Ob dies erfolgreich war, zeigt sich erst hinterher - Handlung und mögliche Erfolge sind deutlich zeitversetzt und auch nicht linear verknüpft. Die Muster erfolgreichen strategischen Handelns lassen sich nicht einfach wiederholen, weil die Situationen sich laufend verändern. Man handelt in Abhängigkeiten. Strategischer Erfolg ist daher nicht machbar. Allenfalls sind die Voraussetzungen strategischen Erfolgs verbesserbar, soweit man sie beeinflussen kann. Solche Voraussetzungen determinieren jedoch späteren Erfolg nicht, sondern machen ihn allenfalls wahrscheinlicher. Das macht strategische Planung schwierig. Ob sie Vorausset-

zung für Unternehmenserfolg ist, bleibt daher offen. Das Hauptpostulat des BSC-Ansatzes ist normativ. Man kann ihm glauben oder auch nicht. Die Managementliteratur bietet Argumente für und gegen die Möglichkeit rationaler, strategischer Planung.²

- Risiken strategiekonform reduziertes Handelns

Zweifellos kann die unklare Strategieumsetzung Kosten nach sich ziehen, etwa aus Fehlallokationen. Daraus lässt sich nicht schließen, die völlige Strategieausrichtung aller Aktivitäten bringe nur Chancen. Als Analogie können die Vorteile der sogenannten „Unbestimmtheit des Arbeitsvertrages“ herangezogen werden, die sich dann zeigen, wenn plötzlich „Dienst nach Vorschrift“ erfolgt. Würde der „Dienst nach Strategie“ ähnliche Effekte haben? Die Strategiekonformität des Handelns trägt neben Chancen auch das Risiko in sich, innovationsfördernde Nonkonformitäten zurückzudrängen: Strategiekonformität als Bremse von Kreativität und Innovation. An einem Strang zu ziehen und den gemeinsamen Erfolg zu wollen muss nicht gleichbedeutend damit sein, auch an einer Strategie zu ziehen. Dieses Problem bleibt bei Norton & Kaplan (1997) offen, was besonders mit der Frage des Organisations- und Menschenbildes zusammenhängt.

- Menschenbild der Balanced Scorecard: gehorsame Knappen oder lernfähige Akteure?

Nehmen wir an, das Menschenbild des BSC-Ansatzes entspreche dem von lernfähigen Akteuren. Denn tatsächlich stützt das Konzept von Norton & Kaplan ja diese Sicht dort, wo es die fundamentale Bedeutung von Lernen unterstreicht, die Notwendigkeit von Mitarbeiterkreativität betont oder auch von Innovation. Andererseits sollen zur Unterstützung eines vorgegebenen Ziels Lernfähigkeit und Kreativität ausgerichtet und gezähmt werden. Wenn zielkonforme Entwicklung angestrebt wird, macht es jedoch einen großen Unterschied, ob ein Unternehmen durch nachgelagerte Selektionsfilter passende von unpassenden Ideen trennt (und so im ersten Schritt Variation zulässt), oder ob es von vorne herein versucht, ausschließlich passende Ideen zu generieren (d. h. Variation von Grund auf ausschließen will). Der BSC-Ansatz bemüht sich, eine Verhaltensausrichtung („alignment“) von Grund auf zu erreichen. Menschen sollen gehorsame Knappen sein, und dieser Gehorsam schließt die Forderung gebahnten Lernens ein, also einer restringierten Lernfähigkeit. Da angenommen wird, dies sei instrumentell steuerbar, liegt dem Ansatz letztlich ein mechanisches Menschenbild zugrunde. Dies relativiert aber die Möglichkeit zu lernen.

- Organisationsbild der BSC: Unternehmensentwicklung durch rational geplante Konstruktion oder Evolution?

Zur Beantwortung der Frage nach der Entwicklung von Unternehmen lassen sich grundsätzlich zwei Erklärungsansätze gegenüberstellen (vgl. dazu Kieser 1989, S. 161 ff.). Der eine Ansatz erklärt Resultate als Ergebnis bewussten, rational geplanten Gestaltens (Konstruktionsansatz). Der andere Ansatz erklärt sie als Ergebnis selbstorganisierender Reproduktion,

² Entsprechend einflussreiche Klassiker der Managementliteratur sind zum einen Mintzberg (1995), der die Irrtümer und Probleme strategischer Planung benennt, und zum anderen Ansoff (1979), der strategische Planung als rationale Planung für möglich hält.

Variationen und Selektionen (Evolutionsansatz). Entsprechend dem Konstruktionsansatz ist Erfolg durch rationale Steuerung herstellbar (determinierbar), nach dem Evolutionsansatz ist Erfolg nur zu ermöglichen (nicht determinierbar). Zwar anerkennt der BSC-Ansatz mit der Lern- und Entwicklungsperspektive und seiner Kennzeichnung als Leistungstreiber die hohe Bedeutung evolutiver Phänomene, andererseits wird dann deren gerichtete und eindeutige Entwicklung für möglich erachtet. Hierin zeigt sich vielleicht ein Missverständnis von Evolution, die gerade keine Mechanik ist. Die Möglichkeit ungeplanter und offener Entwicklungsprozesse, die auch für Lernen konstitutiv sind, findet im Ansatz keine grundlegende Berücksichtigung. Der BSC-Ansatz verstrickt sich hier in einen Widerspruch, gerade weil er die fundamentale Bedeutung von Lernen betont. Der BSC Ansatz haftet trotz der Betonung von Lernen und Entwicklung weitgehend an der Vorstellung der Möglichkeit rationaler Planungs- und Umsetzungslogik auf der Basis eines mechanistischen Organisationsansatzes.

Das deterministische Organisationsverständnis zeigt sich auch dort, wo es im Konzept um die Herleitung von Perspektiven und Kennzahlen aus Kausalbeziehungen geht, was für den BSC-Ansatz konstitutiv ist. Kausalität ist definitionsgemäß beweisbar. Dass die von Kaplan und Norton vorgeschlagenen Perspektiven untereinander und zum Unternehmenserfolg in eindeutiger Ursache-Wirkungs-Beziehung stehen, kann aber nicht bewiesen werden. Diese Grenze betonen auch ausgewiesene Controlling-Fachleute: *„Unserer Erfahrung nach lassen sich analytische, letztlich rechnermäßig erfass- und „verdraht“bare Zusammenhänge ohnehin in den meisten Fällen nicht ermitteln – selbst wenn man sich darum sehr bemüht. Wer die Balanced Scorecard so „hart“ verstanden hat, geht schon zu Beginn fehl! Strategische Planung handelt von (erheblichen) Wissensdefiziten.“* (Weber/Schäffer 2000, S. 8)

- BSC als Papiertiger oder als gelebte Kultur?

Mit einer Balanced Scorecard werden Kriterien festgelegt, nach denen Akteure ihr Handeln ausrichten sollen. Die in der Scorecard genannten Größen dienen als handlungsorientierende Werte und Normen. Nachdem eine BSC formuliert ist, werden Unterschiede zu früheren Normen normal sein. Dies ist der Sinn einer BSC, Veränderungen zu erreichen. Also entsteht die Frage, ob und inwieweit es gelingt, die Alltagskultur zu verändern. Eine betriebliche Alltagskultur kennzeichnet sich u.a. durch implizite und explizite Werte bzw. Normen, an denen Akteure sich orientieren und nach denen sie sich abstimmen. Man glaubt an ihre Grundprämissen, weil sie sich bewährt haben. Solche Werte sind nicht von heute auf morgen zu verändern - Kultur tradiert sich und ist veränderungsträge. Es ist deshalb eine praktische Frage, ob und wie es gelingt, die in den Scorecards explizierten neuartigen Werte auch in eine gelebte Kultur zu übersetzen bzw. auch umgekehrt bisher schon gelebte Normen in die Scorecards zu tragen. Gelingt die Passung zwischen Normen der Alltagskultur und Normen der Scorecards nicht, bleibt die BSC ein Papiertiger.

- Richtigkeit der Strategie - Möglichkeiten strategischen Lernens?

Horvath/Gaiser (2000) betonen, das BSC-Konzept verstehe sich primär als Instrument zur Strategieimplementierung. Sie folgern daher (ebd., S. 25): *„BSC wäre auch in der Lage, eine*

falsche Strategie perfekt zu implementieren.“ In dem von Horvath mitübersetzten Buch von Kaplan/Norton (1997) ist hingegen die Strategieänderung als Normalfall vorgesehen, auch wenn es dort heißt: *„Die Balanced Scorecard ist in erster Linie ein Mechanismus zur Strategieumsetzung, nicht zur Strategieformulierung“* (ebd., S. 36). Einige Seiten zuvor wird aber versprochen: *„Die Balanced Scorecard verschafft Ihnen die Möglichkeit, die Verwirklichung der Strategie zu überwachen und an die gegebenen Umstände anzupassen oder wenn nötig grundlegend zu ändern.“* (ebd., S. 15). In Relation zur Strategieumsetzung sei es *„noch wichtiger, dass die Strategie auch in Zukunft noch erfolgreich und lebensfähig bleibt – der double-loop Lernprozess.“* (ebd., S. 17). Die Autoren schlagen hierzu Modelle des strategischen feedbacks und Lernens vor. Weber/Schäffer (2000, S. 51) sehen sogar folgenden Schwerpunkt: *„Die Mehrzahl der Unternehmen wird mit der BSC nicht lernen, wie Strategien umgesetzt werden, sondern wie man Strategien findet und formuliert.“*

Inwieweit das strategische Lernen nach der BSC gelingt, bleibt fraglich. Zum einen lassen sich infolge der engen Verknüpfung von Kennzahlen und Anreizsystem Gefahren *„einer motivationalen Fehlsteuerung“* (Hoch/Langenbach/Meier-Reinhold 2000, S. 65) nicht abstreiten: *„neue, noch nicht erfasste Entwicklungen werden unter Umständen vernachlässigt, selbst dann, wenn sie von den Mitarbeitern bereits erkannt wurden.“* (ebd.) Abgesehen von der Möglichkeit, das Anreizsystem dann anzupassen, wären Lernprozesse über die Richtigkeit der Strategie vor allem dann fraglich, wenn Menschen und Organisationen sich in der Praxis so determinieren ließen, wie es dem BSC-Ansatz zugrunde liegt. Der deterministische Grundansatz der BSC selbst steht dem selbstgesetzten Ziel strategischen Lernens entgegen. Wenn man vermutet, dass mittels BSC auch sich später als falsch erweisende Strategien umgesetzt werden, käme man wohl zu dem Schluss, in die falsche Richtung, aber ganz besonders weit gelaufen zu sein. Hoffentlich reichen Kräfte und Proviant dann noch zur Richtungsänderung.

- Theoretische Fundierung, Wissenschaftlichkeit und Wissenschafts-Praxis-Verständnis im BSC-Ansatz?

Art der Darstellung und Aufmachung von Norton/Kaplan (1997) legen einen wissenschaftlichen Anspruch nahe (Péter Horváth unterstreicht im Vorwort, dass Kaplan auch Betriebswirtschaftsprofessor ist). Deshalb lässt sich die Frage nach wissenschaftlichen Kriterien aus dem Anspruch des BSC-Ansatzes heraus stellen und vor der betrieblich entscheidenden Frage nach Nützlichkeit. Zwar bemühen sich Kaplan & Norton um eine empirische Fundierung, die aber auf dem Niveau des Exemplarischen (Praktiker X sagt, Praktiker Y meint, Fall Z zeigt) und dem Horizont eigener Erfahrungen (Wir haben gesehen, dass.....; Unsere Erfahrungen haben gezeigt....) bleibt. Gutmeinend könnte man den Ansatz als Aktionsforschung bezeichnen, denn er bemüht sich zweifellos um so etwas wie eine enge Verbindung von Wissenschaft und Praxis. Gegenüber der Aktionsforschung wird jedoch auf die Offenlegung eines theoretischen Fundaments (etwa fundierte Grundannahmen) und der dazu gehörenden wissenschaftlichen Methoden weitestgehend verzichtet. Gibt es sie? Wenn Wissenschaft aber mehr ist als eine schöne Verkaufsverpackung für Buch, Personen und Beratungskonzept, müssten die Autoren inhaltlich und methodisch mehr liefern. Insoweit ein Wissenschaftsanspruch existiert, wird er allenfalls ansatzweise eingelöst. Die Wissen-

schaftsverpackung ist also nicht mehr als eine sicherlich verkaufsfördernde Hülle um ein Konzept, dessen theoretische Fundierung noch mehr aussteht als seine praktische Bewährung.

- Nützlichkeit des BSC-Ansatzes?

Dieser für die Praxis letztlich entscheidende Punkt ist nun nicht direkt abhängig davon, ob das Konzept theoretisch fundiert, widerspruchsfrei oder beweisbar ist. Die Frage nach Nützlichkeit ist ebenso eine typische Fragestellung von Evaluationspraxis und lässt sich auch mit wissenschaftsexternen Normen beantworten (vgl. Wottawa/Thierau 1998, S. 36 ff.). So ist etwa ein Medikament nützlich, wenn es mehr hilft als schadet. Urteile sollten dennoch durch die Kenntnis über systematisch erforschte Wirkungsmechanismen gestützt werden, um aufgeklärt und vernünftig zu sein. Nützlichkeit muss erfahrungsbasiert bewertet werden. Gerade hier stellen sich zum jetzigen Stand (vgl. oben zu den noch geringen Erfahrungen der BSC-Umsetzung) aber zahlreiche offene Fragen, etwa:

- Gab es dort, wo über positive Erfahrungen der BSC-Implementierung berichtet wird, auch negative Erfahrungen? Welche ungewollten Nebeneffekte traten auf?
- Wie werden die längerfristigen Erfahrungen aussehen? (Dies ist gerade deshalb von Interesse, weil es hier um Strategieverfolgung geht.)
- Wie bewerten die sehr verschiedenen Beteiligungsgruppen in Unternehmen die Implementierung und die Erfolge?
- Fördert oder hemmt die Umsetzung von BSC notwendige Lernprozesse? Behindert die BSC-Implementierung Strategiewechsel angesichts des Bestrebens, alles strategiekonform auszurichten? Besteht die Gefahr, dass in der Folge eines BSC-Einsatzes Schwerfälligkeit die Flexibilität behindert?
- Welche positiven und negativen Effekte der BSC-Umsetzung treten unter welchen Bedingungen auf? Lassen sich hierbei Regelmäßigkeiten erkennen? Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen?

3.4 Zwischenbewertung des BSC-Ansatzes

Weil dem BSC-Ansatz zum heutigen Stand noch explizierte Evaluationsergebnisse und -grundlagen fehlen, ist die Frage nach Nützlichkeit des Konzeptes an sich kaum beantwortbar. Sie müsste ohnehin wohl situationsspezifisch gestellt werden. *Der Wert von Managementinstrumenten ist immer verhaltensabhängig.* Dies relativiert die generell gestellte Frage nach Nützlichkeit von BSC. So könnte sich in der Praxis zeigen, dass der BSC-Ansatz aus seinen inneren Widersprüchen lebt, dass Widersprüchlichkeiten und Unschlüssigkeiten des Grundkonzeptes in der Praxis gelöst werden, sich das Konzept dabei weiterentwickelt, modifiziert wird, und womöglich neue Managementansätze nach sich zieht. Insgesamt dürfte gelten: *„Für die Entwicklung einer BSC gibt es kein Patentrezept – genauso wenig wie für den Erfolg einer Unternehmensstrategie.“* (Hoch/Langenbach/Meier-Reinhold 2000, S. 65).

Kein Managementkonzept ist in der Lage, komplexe Managementprobleme völlig abzubilden. Managementkonzepte können immer nur Vorschläge für Lösungsansätze bieten. Wer sie als Heilsversprechen versteht, unterliegt einem Missverständnis. Das BSC-Konzept bietet einen Lösungsvorschlag auf wichtige Probleme, die herkömmliche Controlling-Verfahren offensichtlich nicht ausreichend gelöst haben: Vorrang kurzatmigen Denkens, Koordinationsmängel, verbreitete Unkenntnis über Ziele und Wege, Kommunikationsprobleme, Lern- und Qualifikationsdefizite. Insbesondere stellt der BSC-Ansatz durch die Begründung eines mehrperspektivischen Ansatzes die Möglichkeiten eindimensionaler Steuerung herkömmlicher Controllingansätze erheblich in Frage. So wird er auch als „*Basis der Neuausrichtung des Controlling*“ (Weber/Schäffer 2000, S. 111) gesehen. Bei allen Problemen, die der Ansatz in sich birgt sind dies aus evaluativer Sicht wertvolle Impulse.

4. BSC im Zusammenhang anderer Managementmethoden

4.1 Die Notwendigkeit von Zusammenhängen

Der Entstehungskontext von BSC liegt in der Auseinandersetzung mit anderen Managementmethoden (etwa dem Performance Measurement, vgl. Kaplan/Norton 1997, VII ff.), und ebensolche Bezüge sind auch in der Umsetzung entscheidend (vgl. Weber/Schäffer 2000). Ein so umfassend gedachtes Instrument wie BSC kann nicht zusammenhanglos stehen. Bezüge könnte man, wenn man wollte, zu vielen modernen Managementinstrumenten herstellen. In der Praxis wird dies situativ zu entscheiden sein, und man wird ja nicht etwa am theoretisch Möglichen, sondern am Vorhandenen anknüpfen müssen. Für diesen Aufsatz wird selektiv auf zwei Ansätze eingegangen, die im Tagungsworkshop genannt wurden: Projektmanagement und Wissensmanagement. Aus den Bezügen zum Projektmanagement lassen sich Bedingungen ableiten, ohne die der Start eines BSC-Vorhabens keinen Sinn macht. Projektmanagement steht hier exemplarisch für das Notwendige, das dennoch alleine nicht hinreichend ist, wenn man den Erfolg von BSC will. Die Bezüge zum Wissensmanagement sollen deshalb weitere Anregungen geben, ein begonnenes BSC-Projekt weiter mit Leben zu füllen. Erfolgsgarantien werden dennoch nicht gegeben.

4.2 BSC und Projektmanagement

Für die Implementierung von BSC werden Methoden des Projektmanagements empfohlen (Kaplan/Norton 1997, S. 298; Weber / Schäffer 2000, S. 67 ff.). Als Projekte bezeichnet man größere Erst- und Einmalvorhaben (z. B. Schelle 1999). Nach den Erfahrungen des Projektmanagements ist der Umsetzungserfolg von zentralen Vorbedingungen abhängig (vgl. ebd.). Dazu gehören unter anderem:

- ausreichend hohe Zeitverfügbarkeit für Definition und Vorbereitung im Vergleich zur Ausführungszeit;
- aktive Unterstützung und Interesse der obersten Unternehmensleitung (Sponsoren, Promotoren);
- der Einsatz eines Projektteams statt Einzelarbeit und qualifizierte Zusammensetzung des Teams und seiner Leitung (hohe Standards statt Abschiebebahnhof);

- klare Strukturierung und Planung, Klarheit und Transparenz von Zielen, Vorgaben und Meilensteinen;
- personifizierte Verantwortung und ausreichend hohe Befugnisse der Projektleitung;
- Identifikation, Berücksichtigung und Einbindung von Stakeholderinteressen;
- systematisches Verfolgen der Projektfortschritte gekoppelt mit Risiko- und Reaktionsmanagement.

„In vielen Gesprächen haben wir nach der Bedeutung des Projektmanagements für den Erfolg eines Balanced Scorecard-Projektes gefragt – die Antworten rücken das Projektmanagement unter die wichtigsten Erfolgsfaktoren!“ (Weber/Schäffer 2000, S. 78). Mit anderen Worten: das Projektmanagement in der Einführungsphase entscheidet den Erfolg einer späteren BSC-Praxis maßgeblich vor. Misserfolg in der Einführung führt zu Misserfolg späterer BSC-Praxis, Erfolg in der Einführung schließt aber späteren Misserfolg nicht aus. Wenn die angeführten Bedingungen für erfolgreiches Projektmanagement notwendige Bedingungen darstellen, ist deren Einlösung unverzichtbar. Sie sind jedoch zugleich in der angegebenen Form recht unbestimmt, müssen präzisiert werden. Generelle Aussagen sind offensichtlich schwierig, und es gibt über die notwendigen Ausprägungen einzelner Faktoren durchaus verschiedene Auffassungen. So wird der Zeitbedarf für die als Projekt organisierte Einführung von BSC von Kaplan/Norton (1997) mit etwa drei Monaten angegeben, wohingegen Weber/Schäffer (2000, S. 70) ein Zeitraum zwischen sechs und zwölf Monaten realistischer erscheint.

Anzunehmen ist, dass die BSC-Einführung weit höhere Ansprüche an die Vorbereitung und an ein professionelles Projektmanagement stellt sowie weit mehr kostet als dies bei üblichen Einzelprojekten der Fall ist. Schließlich soll ja die Steuerung eines gesamten Unternehmens neu ausgerichtet werden.

4.3 BSC und Wissensmanagement

Wissen spielt im BSC-Ansatz zunächst als Defizithypothese eine zentrale Rolle: „*The lack of knowledge and understanding is a strong barrier to success in building a strategy-focused organization*“. (Norton/Kappler 2000, S. 17) Umgekehrt: Wissen ist ein strategischer Erfolgsfaktor. Scorecards sollen das strategierelevante Wissen bündeln und dies den Akteuren als vorstrukturierte kognitive Landkarten zur Verfügung stellen. In diesem Sinn repräsentieren Scorecards unternehmensspezifisches Wissen.

Der Begriff „Wissensmanagement“ ist recht unbestimmt. Um den Wissensbegriff klarer zu fassen, kann man ihn von dem der Information abgrenzen, etwa dadurch, indem man Wissen als ausschließlich menschliches Attribut kennzeichnet (sowohl individuell wie auch sozial). Der Informationsbegriff kann dagegen auf Menschen und auch Maschinen Anwendung finden. Wissen unterscheidet sich dann von Information durch menschlich-kommunikative Sinnzuschreibung. Wissen berührt unmittelbar die Suche nach Bedeutungszusammenhängen. Der Sprung von Informationen zu Wissen geschieht etwa dann, wenn über das Was und Wie des Tuns hinaus auch das sinnhafte Warum oder Warum-Nicht kommuniziert wird. Wissensmanagement ist deshalb unter anderem konflikthaltig, was im Informationsmanage-

ment nicht notwendigerweise gilt. Das BSC-Konzept spricht beides an: Informationsmanagement ebenso wie Wissensmanagement.

Bezüge zum Wissensmanagement werden vor allem deutlich, wo es bei BSC um die Aufstellung von Ursache-Wirkungs-Ketten geht. Obenstehend wurde zu diesen Verkettungen der Vorbehalt geäußert, sie seien wohl selten wissenschaftlich beweisbare Kausalitäten. Unter dem Oberbegriff des Wissensmanagements lassen sie sich nun aber auch anders interpretieren: sie repräsentieren dann bestimmte Annahmen über Zusammenhänge so, wie die Beteiligten sie vermuten. Beispiele lassen sich gerade aus dem Bereich der Weiterbildung und Personalentwicklung nennen, denn die Effekte ihrer Interventionen sind anders als die Kosten objektiv oft nicht messbar – sie müssen subjektiv bzw. intersubjektiv eingeschätzt werden.³ Das gilt um so mehr, je weniger Weiterbildung und Lernen Handlungen determinieren sollen, sondern statt dessen die Eröffnung neuer Handlungsoptionen anstreben (etwa Trainings im Verhaltensbereich). Hat ein Unternehmen gute Erfahrungen mit einer bestimmten Trainingsform gemacht, wird man dort dazu neigen, diese Erfahrung in eine Kausalkette einzubauen. Man mag sich Unternehmen oder Unternehmensbereiche vorstellen, die Kennzahlen vor allem für die Reproduktion von Wissen aufstellen, und andere Unternehmen oder Bereiche, welche Kennzahlen der Wissensinnovation stärker betonen. Man kann sich Unternehmen und Bereiche denken, welche primär anforderungs- und bedarfsgenaue Qualifikationskennzahlen entwickeln, und andere, die mittels Kennzahlen einen Qualifikationsüberschuss zu sichern suchen („organizational slack“ als strategisches Wachstumspotenzial). Hier zeigen sich jeweils unterschiedliche Hypothesen, die wiederum Ausdruck spezifischen Wissens sind. Die unternehmens- und bereichsspezifische Ausformung von BSCs ist deshalb nicht nur Teil eines Wissensmanagements, sondern in erster Linie ihre Repräsentation. Dies gilt nicht nur, aber vor allem für die Lern- und Entwicklungsperspektive, wo die Aufstellung begründeter Hypothesen möglich, die Beweisbarkeit von Zusammenhängen aber weniger möglich ist als zu manch anderen Perspektiven. Es ist ein Prozess des schrittweisen Herantastens, des Lernens und des Umlernens. Aus der betrieblichen Weiterbildungsforschung ist bekannt, dass solche Zusammenhänge jedoch noch sehr selten systematisch und explizit formuliert werden – es sei denn auf der Kostenseite. Auf ein Wissensmanagement wird dann verzichtet. Der BSC-Ansatz könnte Anlass geben, verstärkt das Aufstellen von Hypothesen über die Effektzusammenhänge betrieblicher Weiterbildung zu wagen (ggf. gestützt durch den Einsatz von Evaluationsmethoden) und dies mit betrieblichen Zielen zu verknüpfen. Damit werden sicher nicht alle Wirkungszusammenhänge transparent, aber wichtige Begründungszusammenhänge offengelegt. Genau das macht den Unterschied zwischen Informationsmanagement und Wissensmanagement aus.

5. Lässt sich mittels BSC die betriebliche Personal- und Bildungsarbeit steuern?

....ist die falsche Frage. Die Frage stellt sich eher dahingehend, welche Anstöße der BSC-Ansatz unter welchen Bedingungen für die Personal- und Bildungsarbeit bietet. Ebenso stellt sich die Frage nach den Grenzen. Beginnt man bei den Grenzen, so deuten sie sich zu

³ Wobei diese Einschätzungen durchaus mittels geeigneter Evaluationsmethoden quantifizierbar sind. Vgl. zu entsprechenden Methoden insbesondere: Gülpen 1996.

nächst auf der operativen Ebene an. Für konkrete Maßnahmen der Lern- und Trainingsgestaltung sowie der Transferförderung bzw. das Tagesgeschäft von Weiterbildung scheint der BSC-Ansatz nur bedingt geeignet. Dies sind etwa lernfeldbezogene Entscheidungen (z. B. Fragen nach geeigneten Methoden, Dozenten, Teilnehmern, Inhalten, Curricula) und transferfeldbezogene Entscheidungen (z. B. Arbeits- und Aufgabengestaltung, Führungsverhalten).

Dennoch könnten Effekte von BSC ins Tagesgeschäft reichen, wenn etwa unbefriedigender Lerntransfer durch ungenau kommunizierte Transfererwartungen mit verursacht wird. Dieser ursächliche Zusammenhang könnte zumindest existieren. Nach der Umsetzung einer Scorecard wäre zu prüfen, ob ihre Richtgrößen tatsächlich helfen, die Erwartungen zu klären, und ob dies den Lerntransfer unterstützt.

Vor allem könnte der BSC-Ansatz dort Beiträge liefern, wo es um die Verknüpfung von Weiterbildung mit den strategischen Unternehmenszielen und entsprechender Führung geht. Das ist beispielsweise bei der Frage der Bedarfsermittlung von Weiterbildung der Fall. Ob sich dann die Effekte von Weiterbildung verbessern, ist jedoch eine andere Frage.

Überwiegend beleuchtet der BSC-Ansatz den strategischen Zusammenhang von Weiterbildung und Unternehmenszielen. Kaplan/Norton (1997) sehen ihre Konzeption primär als ein Instrument zur Strategieumsetzung. Streng genommen resultiert daraus die Aufgabe einer strategiekonformen Ausrichtung betrieblicher Weiterbildung oder Personalentwicklung. Dass dies einseitig wäre und Weiterbildung in eine Zuliefererrolle drängen kann, dass dies alleine in restringierte Lernfähigkeit münden könnte, dass Lernfähigkeit und Kreativität gezähmt werden könnten, solche Gefahren wurden oben bereits angesprochen. Es ist deshalb zweckmäßig, strategieerfüllende Weiterbildung und strategiegestaltende Weiterbildung zusammen zu sehen (vgl. Pawlowsky 1999). Betriebliche Weiterbildung muss, wenn sie beides leisten soll, auch für Experimente und Neues offen sein, denn hierin liegt eine ihrer zentralen Funktionen. Sie soll ja gerade auch langfristig und strategisch orientiert sein. Arbeitet sie ausschließlich und im engen Sinn anforderungsgerecht, kann sie diese Impulse nicht geben. Dies setzt aber voraus, nicht nur von vorhandenen strategischen Zielen und vom Markt her zum sogenannten Humankapital hin zu denken, sondern auch in die umgekehrte Richtung: Mitarbeiter als kreatives Potential und als Innovationsressource zukünftiger Unternehmensentwicklung aufzufassen. Es wäre normativ, aus dieser Denkweise eine generelle Vorschrift zu machen. Aber sie könnte sich unternehmensspezifisch in Hypothesen wiederfinden, die – folgt man dem BSC-Ansatz – als Kausalvermutungen lernend und testend aufgestellt werden. Wünschenswert ist, dass Unternehmen nicht nur strategieerfüllende Hypothesen für Weiterbildung formulieren und prüfen, sondern auch für die strategiegestaltende Seite Begründungszusammenhänge suchen. Das Nachdenken in beiden Richtungen anzuregen wäre eine Aufgabe von Weiterbildungsverantwortlichen, um nicht zuletzt ihre eigene strategische Bedeutung zu festigen. Evaluative Verfahren kämen dann ins Spiel, wenn die Zusammenhänge auch empirisch untermauert sein sollten und nicht nur spekulativ.

Nicht zuletzt bietet der BSC-Ansatz die Chance, dass Weiterbildung und Personalentwicklung ihre strategische Bedeutung unter Nutzung der BSC-Argumentation unterstreichen. Die Förderung und Moderation von Lernen, Qualifikationen, Kompetenzen und Wissen gilt

schließlich als grundlegender Leistungstreiber des Ansatzes. Personal- und Bildungsverantwortliche können ihre Rolle als Förderer und Mitgestalter von Lernen und Entwicklung sowie als Fachleute für das Sozial-Kommunikative hervorheben. Dies kann auch bedeuten, die Entwicklung und Umsetzung einer BSC-Konzeption im eigenen Unternehmen mit zu moderieren, um etwa einige derjenigen Probleme zu identifizieren, zu benennen und zu umgehen, wie sie vor allem in Abschnitt 3 diskutiert wurden.

6. Balanced Scorecard aus evaluativer Sicht

Balanced Scorecard ist eine Controllingkonzeption. Herkömmliche Controllingansätze sind von Evaluation leicht unterscheidbar, wenn sie sich nur auf monetäre und quantitative Größen konzentrieren (vgl. etwa Gerlich 1999, S. 15). Der BSC-Ansatz nimmt von dieser Einseitigkeit Abschied und rückt mit der Betonung qualitativer Kriterien an evaluative Denkweisen heran. Es gibt Schnittmengen und klare Unterschiede, die nachstehend anhand einiger Aspekte grob umrissen werden.

Beide Ansätze sind zielbezogen. Während der BSC-Ansatz formativ orientiert ist, können Evaluationen auch summativ angelegt sein. Wo man sich bei Evaluation verschiedene Ebenen, Bereiche und Probleme bzw. Ausschnitte vornehmen kann und sich auf ein zunächst noch offenes Ziel verständigen muss, ist der Fokus im BSC-Ansatz vorgegeben: Unternehmensstrategie und Erfüllung finanzieller Ziele. Während die Findung geeigneter Perspektiven professioneller Bestandteil eines Evaluationsprozesses wäre, ist das Perspektivengerüst durch den BSC-Ansatz vorstrukturiert - auch wenn dies nicht schablonenhaft gemeint ist. Professionelle Evaluationen arbeiten mit wissenschaftlich erprobten, theorieorientierten Methoden, hingegen sind die Methoden im BSC-Ansatz eher pragmatisch und ohne festen theoretischen Boden. Während Evaluationen auch als Ansatz denkbar sind, den Prozess einer BSC-Umsetzung zu begleiten, zu unterstützen oder auch zu bewerten, ist das umgekehrt nicht möglich. Einer der Gründe hierfür ist, dass Evaluationsansätze eine sozialwissenschaftliche Grundlegung und entsprechende Erfahrung besitzen, dies aber im BSC-Ansatz nicht der Fall ist. Die sozialen Implikationen und damit entscheidende Umsetzungs- und Erfolgsbedingungen von BSC werden erfahrungsbasiert erst langsam deutlich. Hier könnten organisationsberatende Evaluationen helfen, Engpässe zu identifizieren und Probleme zu lösen. Ob dies der Fall sein wird, hängt nicht zuletzt davon ab, ob die dafür notwendige Investitionsbereitschaft derjenigen für BSC-Konzepte wenigstens ansatzweise entspricht. Auch gute Evaluationen kosten bekanntlich ihr Geld, weil sie systematisch vorgehen.

Evaluationen sind denkbar und wohl auch notwendig, um den Einsatz von BSC zu begleiten. Dass sie den BSC-Ansatz ersetzen könnten, ist allerdings kaum vorstellbar. So vermessen wäre kein Evaluationsansatz und auch kein Evaluator. Evaluation verspricht zwar zunächst weniger als Balanced Scorecard (zumindest nicht die erfolgreiche Veränderung ganzer Unternehmen), aber letztlich ist die Einlösung entscheidender als das Versprechen selbst. Inwieweit Balanced Scorecard halten kann, was versprochen wird, und wie es vielleicht besser zu machen wäre, könnten entsprechende Programmevaluationen beantworten.

Ob die Unternehmenspraxis solchen Zugängen offen ist, erscheint aber fraglich, denn: *„Gerade wenn Neuerungen von einer bestimmten Sollvorstellung über den Menschen ausgehen,*

wenn sie das Ziel haben, die Verhältnisse nicht so zu lassen wie sie sind, sondern einen 'besseren' Zustand anstreben, sind die Innovatoren empirisch fundierten Argumenten strukturell wenig zugänglich, da sie ja gerade die derzeit aufgezeigte Faktenlage verändern wollen. Als Konsequenz wird gesellschaftlich relevante sozialwissenschaftliche Forschung immer dann unterdrückt, wenn die Ergebnisse Schwächen der herrschenden Ideologie aufzeigen könnten.“ (Wottawa/Thierau 1998, S. 24 f.). Dies dürfte im BSC-Konzept ganz besonders der Fall sein, wenn die Umsetzungsverantwortung auf höchster Unternehmensebene liegt, wie es auch Kaplan/Norton (1997) fordern. Daher wundert es nicht, dass Norton/Kappler (2000, S. 17) als Ergebnis ihrer Fragebogenerhebung von 15 umsetzenden Unternehmen feststellen: „(...) at 100% of organizations already attributing success to the Scorecard the process owner was a member of the executive team.“

7. Zusammenfassung

Nicht alles was glänzt ist Gold. Dies gilt auch bei Empfehlungen und Konzepten strategischer Planung und beginnt beim recht schillernden Strategiebegriff. Für das in zahlreichen Fachzeitschriften auch wissenschaftlicher Provenienz sehr positiv gewürdigte (um nicht zu sagen: propagierte) Konzept der Balanced Scorecard lassen sich dennoch zahlreiche Vorbehalte nennen und begründen. Ganz leicht ist eine Auseinandersetzung nicht, weil das theoretische Fundament des BSC-Ansatzes brüchig ist. Die hier vorgenommene skeptische Sicht wird dadurch relativiert, dass letztlich der Wert von Managementkonzepten immer verhaltensabhängig ist. Grundlage der Einschätzungen ist also die Technologie des Ansatzes und nicht dasjenige, was letztlich in der Praxis aus ihm gemacht wird. Hierfür fehlt noch eine empirische Basis.

Zunächst beeindruckt die technologische Konzeption der BSC mit dem Anschein von Ganzheitlichkeit, der durch die Mehrperspektivität und Mischung qualitativer und quantitativer Kriterien gestützt wird. Dennoch lassen sich zahlreiche Indizien finden, die eine deterministische Organisations- und Weltsicht nahe legen: der Versuch einer instrumentellen Zählung sozialer Wirklichkeit. Hier verstrickt sich der Ansatz in Widersprüche, gerade weil er die Bedeutung von Lernen und Entwicklung für das Erreichen klassischer betriebswirtschaftlicher (finanzieller) Ziele betont. Strategieumsetzung erscheint als rationaler Planungsprozess, der machbar sei. Ob dies gelingen kann, ist freilich offen, und es wäre das erste Mal, dass ein Managementkonzept dies umfassend leistet. Das BSC-Konzept blendet den Bereich des Verhaltens weitgehend aus. Ohne vom Verhalten und der Organisationskultur getragen zu werden ist es aber davon bedroht, zum Papiertiger zu werden. Die Konzeption unterliegt hier derselben Gefahr, der sie entgeht: dem Umsetzungsproblem. Könnte dieses vollständig gelöst werden, birgt die totale Strategiekonformität das Risiko einer Innovationsbremse. Die Festlegung auf eine Strategie kann langfristigen Erfolg behindern, wenn man sich nicht laufend auch andere Strategieoptionen eröffnet.

Vielversprechend wäre die Beobachtung eines praktischen Implementierungsprozesses von BSC aus Sicht des Wissensmanagements. Die Abbildung von Perspektiven und Messgrößen in Scorecards fußt idealiter auf der Aufstellung von Hypothesen über Wirkungszusammenhänge. Die Ergebnisse könnte man dann als Repräsentation von Wissen interpretieren.

Wo der BSC-Ansatz tatsächlich über längere Zeit umgesetzt wird, böten Scorecards interessante Indikatoren der Wissensveränderung. Ihre Interpretation hinge freilich davon ab, unter welchen Bedingungen und Beteiligungen sie entwickelt wurden.

Der BSC-Ansatz wertet die Personal- und vor allem Bildungsarbeit zunächst konzeptionell auf, indem Lernen und Entwicklung als grundlegende Leistungstreiber der Unternehmensentwicklung gelten. Andererseits relativiert sich dies wieder durch die oben genannten Widersprüche. Lernhemmende Effekte sind nicht auszuschließen.

Die Zusammenhänge zwischen BSC und Bildungsarbeit zeigen sich vor allem auf strategischer Ebene. Effekte, die das Tagesgeschäft von Bildungsarbeit verbessern könnten, sind fraglich, weil im Wechsel von Orientierungsgrundlagen alleine (also Änderung der Fahrtrichtung) viele Entscheidungsparameter dieselben bleiben. Anstöße für die Bildungsarbeit gewinnt man eher aus der Überlegung, dass sie auch Impulse für Strategiegestaltung und nicht nur für Strategieerfüllung geben sollte, und wenn man anschließend diesen Gedanken mit dem BSC-Konzept verknüpft. Des weiteren könnten Bildungs- und Personalverantwortliche in der Umsetzung von BSC als Experten für das Sozial-Kommunikative eine moderierende und mitgestaltende Rolle spielen, um das Risiko des Scheiterns der BSC-Umsetzung gegenüber einer dominant technologischen Herangehensweise zu verringern.

An evaluatives Denken rückt der BSC-Ansatz etwas näher als herkömmliche Controllingkonzeptionen. Als Evaluationsansatz lässt er sich aber nicht kennzeichnen, unter anderem aufgrund des Fehlens evaluativer Methoden und Instrumentarien, der fehlenden sozialwissenschaftlich begründeten Basis und des zuviel auf einmal versprechenden Anspruchs. Systematische Evaluationen könnten bei einer BSC-Umsetzung aber nützlich sein, um Engpässe frühzeitig zu identifizieren und Probleme zu lösen oder zu vermeiden. Ob das stärker geschehen wird, ist aber fraglich. Denn angesichts der starken Einbindung der Unternehmensleitung und daraus folgender impliziter Erfolgsverdammung dürfte sich die Möglichkeit der Aufdeckung von Konzeptschwächen und irritierender Zwischenrufe in Grenzen halten. Vielleicht erklärt auch dies die weit überwiegend positive und unkritische Resonanz des Konzeptes in der wissenschaftlichen Fachpresse. Schade wäre, wenn darunter die Weiterentwicklung von BSC selbst leidet. Bei aller Skepsis bietet der Ansatz Entwicklungspotential und ist in seiner grundlegende Idee anregend. Dies belegt die starke Resonanz, die er in Wissenschaft und Praxis auslöste.

Literatur

AL-LAHAM, A. (1997): Strategieprozesse in deutschen Unternehmungen. Wiesbaden

ANSOFF, H. I. (1979): Strategic Management. London

BEYWL, W./ TAUT, S. (2000): Standards: Aktuelle Strategie zur Qualitätsentwicklung in der Evaluation. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung DIW: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 69. Jg., Heft 3, S. 358-370.

GERLICH, P. (1999): Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungscontrolling? München

- GÜLPEN, B. (1996): Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens. München und Mering
- HOCH, D. J./ LANGENBACH, W./ MEIER-REINHOLD, H. (2000): Implementierung von Balanced Scorecards im Spannungsfeld von unternehmerischen Zielsetzungen und Voraussetzungen. In: BfuP (Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis) 1, S. 56-66
- HORVÁTH, P./ GAISER, B. (2000): Implementierungserfahrungen mit der Balanced Scorecard im deutschen Sprachraum – Anstöße zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: BfuP 1, 17-35
- KAPLAN, R. S./ NORTON, D. P. (1997): Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart
- KIESER, A. (1989): Entstehung und Wandel von Organisationen. Ein evolutionstheoretisches Konzept. In: Bauer, L./ Matis, H. (Hrsg.): Evolution – Organisation – Management. Zur Entwicklung und Steuerung komplexer Systeme. Berlin, 161-190 (Beiträge zur Verhaltensforschung, H. 27, herausgegeben von G. Schmölders).
- MINTZBERG, H. (1995): Die strategische Planung. Aufstieg, Niedergang und Neubestimmung. München
- NORTON, D. P./KAPPLER, F. (2000): Balanced Scorecard Best Practices. Trends and Research Implications. In: Controlling, Heft 1, S. 15-21
- PAWLOWSKY, P. (1999): Strategieerfüllung und Strategiegestaltung als Funktionen der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Martin, A./Nienhäuser, W./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? Festschrift für Wolfgang Weber. München, S. 91-116.
- PWC DEUTSCHE REVISION (2001): Die Balanced Scorecard im Praxistest: Wie zufrieden sind die Anwender? Frankfurt a. M. Februar 2001 (im pdf-Format auch herunterzuladen in: World Wide Web, <http://www.pwc.de>)
- SHELLE, H. (1999): Projekte zum Erfolg führen. Projektmanagement systematisch und kompakt. 2. Aufl., München
- WEBER, J./ SCHÄFFER, U. (2000): Balanced Scorecard und Controlling. Implementierung - Nutzen für Manager und Controller - Erfahrungen in deutschen Unternehmen. 2. aktual. Aufl., Wiesbaden.
- WOTTAWA, H. / THIERAU, H. (1998): Lehrbuch Evaluation. 2., vollst. überarb. Aufl., Bern et al.

House of Quality - Verknüpfung von Qualitätsmanagement und Evaluation in Weiterbildung und Training

Ausgehend von den Ergebnissen einer qualitativen Analyse der Weiterbildungspraxis in zehn kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) werden in diesem Beitrag Schwachstellen bei der Planung, Durchführung und Evaluierung von Weiterbildungsmaßnahmen aufgezeigt. Aus den charakteristischen Schwachstellen und KMU-spezifischen Randbedingungen wird ein Szenario generalisiert, das in Anlehnung an Dörner (1992, S. 267, S. 291) als Prinzip der ballistischen Weiterbildung bezeichnet wird. Darauf aufbauend wird über die Definition von Anforderungen und Postulierung von Erfolgsfaktoren eine Vision skizziert, die einen Rahmen zur Gestaltung der wirkungsvollen Alternative setzt. Für die betriebliche Weiterbildungspraxis wird basierend auf dieser Grundlage eine Lösung vorgestellt, die als Weiterbildungsprozess überspannende Handlungsanleitung sowohl durch die Auswahl, Anpassung und Weiterentwicklung von Methoden aus dem Bereich des industriellen Qualitätsmanagements als auch aus dem der pädagogischen Evaluierung entstanden ist. Abschließend wird am Beispiel eines Schulungsbausteins aus dem Kontext Meisterweiterbildung für die Prozessbegleitung bei der Einführung und Stabilisierung von Neuen Formen der Arbeitsorganisation (NFAO) die Praxistauglichkeit des Vorgehens exemplarisch demonstriert.

1. Einführung

1.1 Problemstellung

„Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen - insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen - erst als Reaktion in konkreten Engpasssituationen und eher „ad hoc“ und durch Improvisation als durch vorausschauende Planung. Dies führt dazu, dass vorhandene betriebliche Potentiale nicht genutzt werden sowie zusätzliche kosten- und zeitaufwendige Informations- und Koordinationsprobleme entstehen.“ (vgl. Staudt u. a. 1994, S. 307).

Aussagen bezüglich der Qualität von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sind gerade in kleinen und mittelgroßen Betrieben kaum zu treffen, da die Evaluation der Maßnahmen sowie der Prozesse, in denen Maßnahmen entstehen und durchgeführt werden, fehlt oder allenfalls sehr rudimentär vorhanden ist (vgl. Bauerdick u. a. 1993, S. 166; Simon-Christ 1990, S. 348; Staudt 1990, S. 71 ff.).

Der Realitätsbezug dieser Thesen lässt sich anhand diverser Untersuchungen, die bis Mitte der 90er Jahre von verschiedenen Forschern durchgeführt wurden, nachvollziehen (vgl. z. B. von Bardeleben u.a. 1989; Drieling u. a. 1989; Huppertz 1990; Kröll und Jockers 1992; Wöltje 1995). Die fehlende Entwicklung, im Sinne einer Verbesserung der Situation seitens der Unternehmen, die anhand der zitierten Studien von 1989 bis 1995 nachverfolgbar ist, erscheint vor dem Hintergrund geringer Budgets, fehlender Weiterbildungsverantwortlicher - von kompetenten Spezialisten ganz zu schweigen - sowie tradierter Denkweisen in bezug auf be-

triebliche Weiterbildung nicht verwunderlich. Erstaunlich ist jedoch, dass weder die in den diversen Feldstudien mit unterschiedlicher empirischer Basis angefertigten Situationsanalysen noch die seit geraumer Zeit mit Vehemenz diskutierten Qualitätsmanagementsysteme für die betriebliche Weiterbildung und deren Anbieter (vgl. z. B. Stephan/Bootz 1994; Köhler 1995; Feuchthofen/Severing 1995) dazu geführt haben, eine praktikable Lösung zur Verbesserung der Weiterbildungssituation in kleinen und mittleren Betrieben zu gestalten. Es werden lediglich pauschale Maßnahmen mit niedrigem Konkretisierungsgrad postuliert, über deren Anwendung, Umsetzung sowie den dabei gemachten Erfahrungen keine Aussage getroffen wird bzw. mangels Anwendung getroffen werden kann (vgl. hierzu Drieling u. a. 1989, Kröll/Jockers 1992, Birkle/Beck 1994; Wöltje 1995). In der Beschreibung der Defizite und Perspektiven der betrieblichen Weiterbildung und ihrer Erforschung, die Sauter (1991) basierend auf Gutachten des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW) und des Soziologischen Forschungsinstituts der Universität Göttingen (SOFI) anfertigte, wird die „*Planung, Steuerung und Erfolgskontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen*“ (IW) (vgl. BMBW 1990, Teil I, S. 184 ff.) bzw. der vom SOFI identifizierte „dritte Schwerpunkt“: Betriebliche und überbetriebliche Entscheidungs- und Kontrollprozesse für betriebliche Weiterbildung unter Einbeziehung der Arbeitnehmer bzw. ihrer Interessenvertretung (vgl. BMBW 1990, Teil II, S. 496 ff.) in Übereinstimmung mit den obigen Ausführungen als defizitärer Forschungsbereich beschrieben.

Die Frage nach der arbeitswissenschaftlichen Verantwortung bezüglich der Entwicklung einer Lösung des Problems lässt sich nicht nur unmittelbar an die beschriebene Situation anknüpfen sondern ist spätestens mit der Aufarbeitung des Selbstverständnisses der Arbeitswissenschaft und der daraus entstandenen Kerndefinition sowie dem vorläufigen Gegenstandskatalog der Arbeitswissenschaft auch eindeutig zu beantworten (vgl. Luczak u. a. 1989, S. 75): Die „Evaluierung von Qualifikationsprozessen“ ist in der Ebene 4.1 „Berufliche Ausbildung und Entwicklung der individuellen Qualifikation“ des Teils Grundwissen ausdrücklich verankert.

1.2 Zielsetzung

In Anbetracht der Problemlage wurde von den oben zitierten Untersuchungen und einer qualitativen Betrachtung der Situation in zehn KMU eine qualitätsfördernde prozessorientiert-partizipative Vorgehensweise zur Steuerung betrieblicher Weiterbildung in KMU entwickelt.

Über die Notwendigkeit einer neuerlichen Situationsanalyse lässt sich streiten zumal mit Wöltje (1995) eine recht umfangreiche und aktuelle Studie vorliegt. Aus Sicht der Verfasser war eine eigene Analyse dennoch unerlässlich, da der persönliche Einblick in die Gegebenheiten vor Ort notwendig ist, um die bedarfsorientierte Gestaltung einer Lösung voran zu bringen. Nur die enge Verknüpfung von Analyse und Gestaltung kann zu einer angemessenen Problemlösung führen.

Die Entwicklung der Vorgehensweise hat in enger Abstimmung mit der Praxis zu erfolgen, damit die Anforderungen der Unternehmen bezüglich Funktionalität, Praktikabilität und Umsetzung bzw. Installation des Systems erfüllt werden. Aus diesem Grund existierte eine Entwick-

lungskooperation mit vier der zehn Unternehmen, die mittelständische Strukturen aufweisen. Die Zusammenarbeit mit diesen Unternehmen ist im Abschnitt 4.1 näher beschrieben.

2. Empirische Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung

In der aktuellen Feldstudie (Wöltje 1995) wurden insgesamt 531 Betriebe mittels einer postalischen schriftlichen Befragung mit der Zielsetzung untersucht, Erkenntnisse über Ziele, Aufgaben und Probleme der betrieblichen Weiterbildung im Kontext des industriellen Wandels mit neuen Produktionstechnologien zu gewinnen. Besonderes Augenmerk wurde dabei neben den Aktivitäten der Großbetriebe (n = 137 in der Untersuchung) vor allem den der Klein- (n = 152) und Mittelbetriebe (n = 242) geschenkt, um dort zentrale Problem- und Defizitbereiche zu identifizieren.

Bezüglich des Vergleichs zwischen Groß-, Mittel- und Kleinunternehmen fasst Wöltje die Untersuchungsergebnisse wie folgt zusammen (Wöltje 1995, S. 302): Bei Klein- und Mittelbetrieben ist

- der Organisationsgrad in der Weiterbildung nicht besonders stark ausgeprägt,
- die Verantwortung für Weiterbildung oft in der Hand der Geschäftsleitung, die jedoch in der Regel wenig Zeit darauf verwendet,
- die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs eher eine kurzfristige Aufgabe,
- die gezielte Empfehlung von Weiterbildungsmaßnahmen an die Mitarbeiter eher selten und
- das Aufstellen von schriftlichen Weiterbildungsplänen und Konzepten seltener als bei Großbetrieben.

Außerdem hat sich gezeigt, dass Klein- und Mittelbetriebe in der Regel keine eigene Weiterbildung organisieren.

Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der nach einem institutsinternen Pretest bei zehn strukturierten Interviews in kleinen und mittelständischen Betrieben eingesetzt wurde.¹

Für die Auswertung wurden Kategorien gebildet, die sich aus den Interviewfragen ableiten lassen und die Situation bzgl. Planung, Durchführung und Evaluation in den Unternehmen beschreiben helfen. Die gefundenen Kategorien ermöglichen außerdem eine Zuordnung der Befragungsergebnisse zu den Phasen eines Weiterbildungsprozesses, die im Kapitel 3.1 noch ausführlich dargestellt sind.

¹ Zur Größe der untersuchten Unternehmen ist zu sagen, dass ein Betrieb weniger als 100 Mitarbeiter und jeweils drei Betriebe zwischen 100 und 200, 201 und 500 sowie 501 und 800 Mitarbeiter beschäftigt hatten. Die Befragung fand im Januar 1996 statt und die Interviews mit den jeweils für die Weiterbildung Verantwortlichen dauerten zwischen 40 und 75 Minuten und wurden immer von derselben Person durchgeführt. Bis auf ein Gespräch konnten alle Gespräche auf Band aufgenommen werden.

Bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse beider Studien und dem Versuch die Ergebnisse zu Schlussfolgerungen bzgl. der betrieblichen Realität zu kombinieren, ist der Argumentationsrahmen durch die Erhebungssituation in den beiden Studien vorgegeben. Die Ergebnisse der Untersuchung von Wöltje liefern grundlegende Erkenntnisse bezogen auf die Organisation der Weiterbildung in KMU, abgesichert durch eine relativ große Stichprobe. Die zehn Interviews stützen diese Studie und komplettieren sie mit gestaltungstypischen Merkmalen und Details, die für eine Verbesserung bzw. Reorganisation wichtige Hinweise geben.

Zusammenfassend lässt sich über die - vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen - vorherrschende Weiterbildungssituation in Anlehnung an Dörner (1992, S. 267, S. 291) sagen, dass sie nach dem ballistischen Prinzip organisiert ist. D. h., i. d. R. werden Mitarbeiter mehr oder weniger zufällig bestimmt und zu einer Weiterbildungsmaßnahme geschickt, über deren Qualität und Aufbau die Weiterbildungsverantwortlichen in den seltensten Fällen Auskunft geben können. („Vom Titel her muss es schon passen“.) Die „ausgewählten“ Schulungsteilnehmer wissen häufig nicht, warum sie gerade zu dieser Schulung gehen sollen. (Manchmal wissen sie sogar nicht, warum sie überhaupt zu einer Schulung müssen.) Nach der erfolgreichen Teilnahme endet dieses dekontitionalisierte Vorgehen oft damit, dass zunächst „Gras über die Sache wächst“. Höchstens bei betrieblichen Problemen, die der Geschulte hätte verhindern sollen oder sich abzeichnender Unruhe im Umfeld des Schulungsteilnehmers beim Versuch das Gelernte auch gegen die Überzeugung des Umfelds in die Praxis umzusetzen, rückt der Lerntransfer in den Mittelpunkt des Interesses.

Versteht man den Systematisierungsgrad der betrieblichen Weiterbildung als vornehmliches Merkmal für ihre Professionalität, so stellt sich die Frage, wie sich die zur Professionalisierung und Systematisierung erforderlichen Modelle, Vorgehensweisen und Methoden entwickeln und - an der betrieblichen Realität gemessen - bewerten lassen. Der Begriff „Evaluation“, der von Wottawa/Thierau (1990, S. 9) wie folgt beschrieben wird, hilft hier weiter:

„Ein allgemeiner Konsens, der hier auch schon durch die Wortwurzel von „Evaluation“ vorgezeichnet ist, liegt darin, dass alle solche Tätigkeiten etwas mit „Bewerten“ zu tun haben. Evaluation dient als Planungs- und Entscheidungshilfe und hat somit etwas mit der Bewertung von Handlungsalternativen zu tun.

Evaluation ist ziel- und zweckorientiert. Sie hat primär das Ziel, praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden.

Es besteht im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ebenfalls ein Konsens darüber, dass Evaluationsmaßnahmen dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden angepasst sein sollten“.

Ein großes Anwendungsfeld der Evaluationsforschung und gleichzeitig bedeutendes Ziel von Evaluation ist die Optimierung respektive Qualitätsverbesserung von Weiterbildung (vgl. Wottawa/Thierau 1990, S. 56; Rossi u.a. 1988, S. 4 ff.; Cronbach 1972, S. 41; Scriven 1972, S. 61). Die Evaluationsergebnisse können mit der Zielsetzung weiterverarbeitet werden, Stärken

und Schwächen betrieblicher Weiterbildungsarbeit zu erkennen, um auf diese gezielt Einfluss zu nehmen (vgl. Götz 1993, S. 65).

3. Entwicklung eines prozessorientierten Methodenbaukastens zur Steuerung betrieblicher Weiterbildung

Bevor die abgeleiteten Anforderungen und Erfolgsfaktoren in einer geschlossenen Vorgehensweise zur Steuerung betrieblicher Weiterbildung erfüllt werden können, muss der Weiterbildungsprozess zunächst so detailliert analysiert werden, dass die Aufgaben und Funktionen innerhalb des Prozesses offenkundig sind und dem angemessen die erforderliche methodische Unterstützung ausgewählt bzw. die Alternativen vorgestellt werden können.

3.1 Prozessorientierte Evaluation - ein Grundmodell

Vor dem Hintergrund des Paradigmas „Lernende Organisation“ kann die dringend notwendige weitere Professionalisierung betrieblicher Weiterbildungsprozesse und -maßnahmen mit dem Ziel ihrer qualitätsförderlichen Gestaltung nicht anders erreicht werden, als durch ihre fortschreitende Systematisierung. Der Evaluation wird dabei die Rolle eines „enablers“ (Befähigers) Zuteil, der in die betriebliche Weiterbildungsarbeit integriert, folgende fünf Hauptfunktionen erfüllen kann und muss (vgl. Wöltje 1995, S. 58 f; Nork 1989, S. 39 ff.; Wittwer 1985, S. 245 f.):

1. Die **Legitimationsfunktion** folgt in erster Linie den ökonomischen Motiven für eine Evaluation. Die Kosten, die durch betriebliche Weiterbildung verursacht werden, stehen den mit den Weiterbildungsmaßnahmen intendierten Zielen und Verhaltensmodifikationen gegenüber, welche die organisatorische Zielerreichung über entsprechende Leistungen der Teilnehmer im Arbeitsumfeld bewirken (vgl. Nork 1989, S. 39; Schindler 1979, S. 9 f.). Darüber hinaus liegt mit dem nicht zu vernachlässigen Nachweis, dass ein Lehr- bzw. Lernerfolg stattgefunden hat, ein wesentliches pädagogisches Motiv für die Evaluation vor. Die Ermittlung der Evaluationsdaten dient gleichzeitig dazu, die Effekte betrieblicher Weiterbildung transparenter werden zu lassen (vgl. Stiefel 1978, S. 19 f.).
2. Die **Verbesserungsfunktion** zielt auf die kontinuierliche Optimierung gegenwärtiger und zukünftiger Weiterbildungsmaßnahmen und -programme ab. Auf Grundlage einer durch Evaluation fundierten Datenbasis können verschiedene Weiterbildungsmaßnahmen sowie die dort eingesetzten Lehr-Lernformen und Methoden verglichen und weiterentwickelt werden. Durch die Evaluation ist es möglich Informationen zusammenzutragen, die angefangen bei gesamten Weiterbildungsprogrammen bis hin zu einzelnen Aspekten in einem Seminar die Beurteilung von Effektivität und Effizienz ermöglichen. Rossi u.a. (1988, S. 43) sprechen in diesem Zusammenhang von den unterschiedlichen Evaluierungsaufgaben bei *„innovativen und etablierten Programmen sowie der Feineinstellung“*.
3. Die **Integrationsfunktion** ist strenggenommen das primäre Kennzeichen des Methodenproblems bei der Weiterbildungsevaluation: Die Evaluation kann nicht von dem Evaluationsobjekt - also der Weiterbildungsmaßnahme respektive dem -programm - getrennt

werden, das sie betrachtet. In diesem Kontext kommt es zwangsläufig zu unerwünschten Verzerrungen im Teilnehmerverhalten oder zu anderen methodischen Störfaktoren, die in der Literatur häufig unter dem Begriff ‚Hawthorne-Effekt‘ subsummiert werden (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 46; Thierau u.a. 1992, S. 230; Rossi u.a. 1988, S. 4). Dieses Problem kann in einen Vorteil umgewandelt werden, indem man die Evaluation als integralen Bestandteil des Lern- und Entwicklungsprozesses betrachtet und die Verzerrungen akzeptiert (vgl. Nork 1989, S. 40; Easterby-Smith 1986, S. 13; Wittwer 1985, S. 245 ff.; Hamblin 1974, S. 69 f.). Die Evaluation erzwingt dann die Auseinandersetzung mit den Weiterbildungsmaßnahmen z. B. in Form der Operationalisierung von Zielen und Inhalten.

4. Die **Entscheidungsfunktion** der Evaluation hat das Ziel, Unsicherheiten in Entscheidungssituationen zu reduzieren (vgl. Nork 1989, S. 41). Mit Hilfe der Erkenntnisse aus der Evaluation kann ein Informationssystem zu Weiterbildungsmöglichkeiten und deren Erfolgswahrscheinlichkeiten aufgebaut werden, das Führungskräften hilft, ihre Urteile auf einer rationaleren Grundlage zu fällen (vgl. Götz 1993, S. 71f.; Stufflebeam 1972, S. 124). Ein solches „Berichtswesen“ über die Konzeption, Durchführung und Auswertung von Weiterbildungsmaßnahmen kann zu einem zentralen betrieblichen Kommunikationsmittel zwischen den Beteiligten werden (vgl. Götz 1993, S. 72).
5. Die **Prognosefunktion** (vgl. Nork 1989, S. 41 f.) oder Innovationsfunktion (vgl. Götz 1993, S. 72) zielt darauf ab, dass die durch die Evaluation gewonnenen Daten nicht nur als Entscheidungsunterstützung in gegenwärtigen Situationen Anwendung finden, sondern auch zur Prognose der Erfolgswahrscheinlichkeiten beabsichtigter Weiterbildungsmaßnahmen und zur Planung zukünftiger Programme herangezogen werden. Prell (1986, S. 210) spricht in diesem Zusammenhang von einer innovativen und entwicklungsorientierten Evaluierung, die durch eine starke Handlungsorientierung charakterisiert ist und als Gütekriterium die Nützlichkeit bzw. die Zufriedenheit der Betroffenen besitzt.

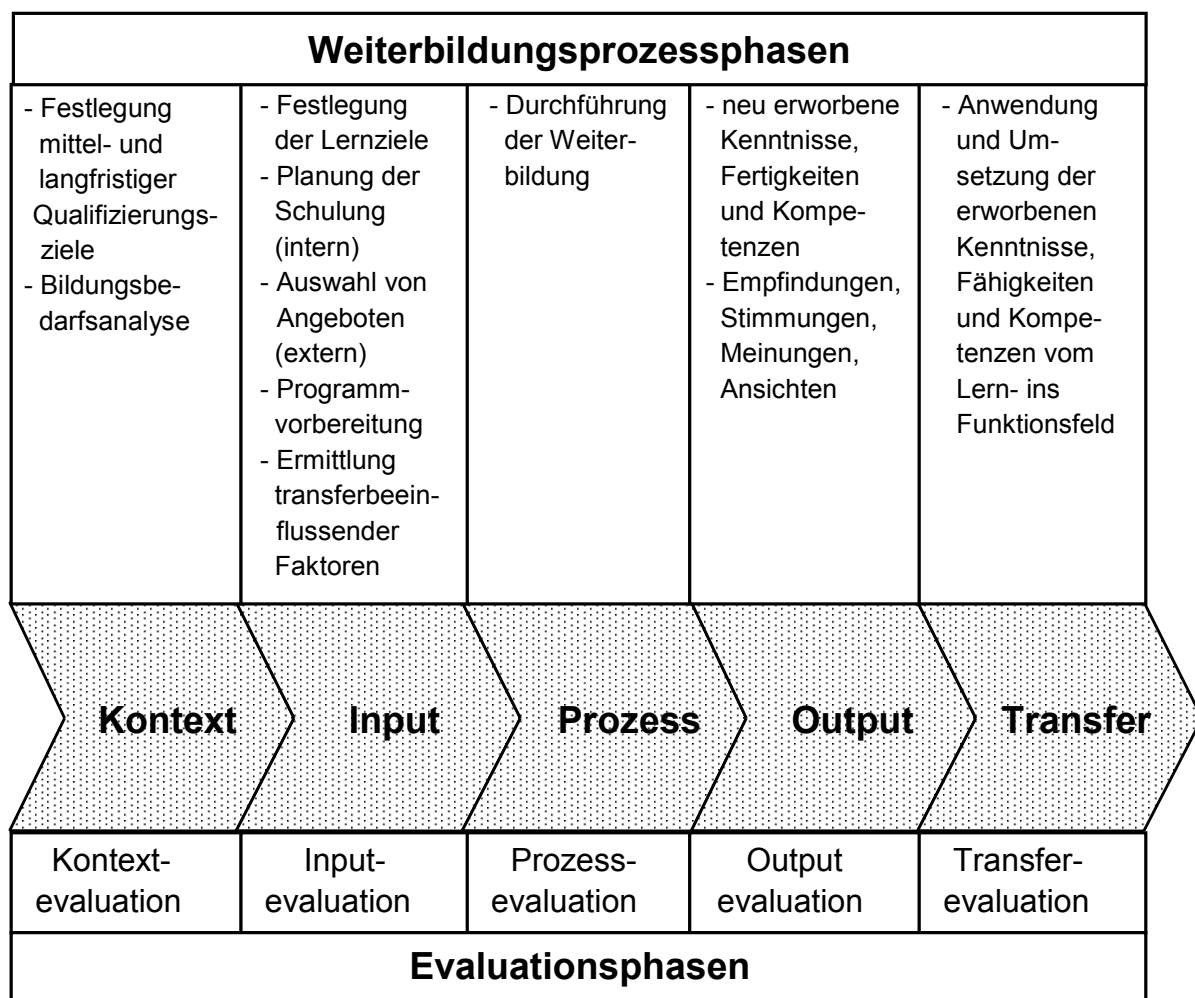
Die verschiedenen Ansätze der pädagogischen Evaluierung lassen sich nach dem Kriterium Mess- bzw. Ansatzpunkt im Wesentlichen durch zwei Grundmodelle beschreiben bzw. diesen zuordnen (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 51 f.; Wottawa u. a. 1992, S. 229 ff.). Neben den ebenenorientierten Ansätzen, die sich meist auf ein von Kirkpatrick (1987) entwickeltes Modell beziehen, in dem die Effizienz einer Maßnahme in den aufeinander aufbauenden Handlungsebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Resultate ermittelt werden, bilden die prozessorientierten Ansätze den zweiten Schwerpunkt. Prozessorientierte Evaluation richtet den Fokus nicht alleine auf die Weiterbildungsmaßnahme, sondern betrachtet betriebliche Weiterbildung als Prozess, der unter Einbeziehung aller Prozessabschnitte zu evaluieren ist.

Die hier vorgestellte Vorgehensweise basiert im Einklang mit den im Kapitel 2 abgeleiteten Schlussfolgerungen aufgrund der empirischen Untersuchungen und dem von Staudt (1990, S. 72) geforderten „*verbreiterten Evaluationskonzept*“ auf dem prozessorientierten Grund-

modell. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme „das Resultat einer richtigen Einschätzung und Steuerung des Gesamtverlaufs von der Bedarfsermittlung bis zur Transferförderung“ (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 51.) ist. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die qualitätsintegrierte Entwicklung der Weiterbildungsmaßnahmen.

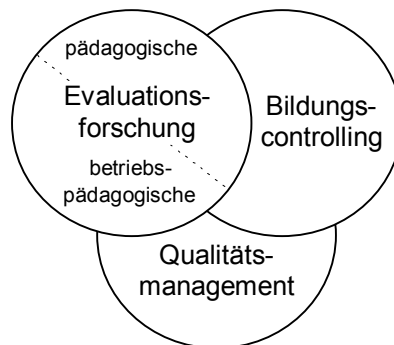
Bei der Identifizierung und Bezeichnung der einzelnen Weiterbildungsprozessphasen und der Zuordnung der entsprechenden Evaluationsphasen wird der Ansatz von Schindler aufgegriffen. Schindler (1979, S. 13) definiert als Ansatzpunkte der Evaluation die Bildungsprozessphasen Kontext, Input, Prozess, Output und Transfer (vgl. Abbildung 1). Dieses Modell kann ergänzend zu den oben genannten und als Grundfunktionen bezeichneten Legitimations-, Verbesserungs-, Integrations-, Entscheidungs- und Prognosefunktion gesehen werden. Während die Grundfunktionen sich auf den Wert und die Berechtigung der Weiterbildungs-evalu-ation im allgemeinen beziehen, sind die im folgenden herzuleitenden Evaluationsfunktionen als Aufgabenträger im Hinblick auf die gefundenen Anforderungen an die Gestaltungs- und Evaluationsmaßnahmen zu verstehen.

Abbildung 1: Das Prozessorientierte Grundmodell



Die in der Literatur vorgestellten, verschiedenartigen Ansätze zur qualitätsförderlichen Gestaltung und Evaluation betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen lassen sich nach Beywl/Geiter (1996, S. 15 ff.) vier Forschungslinien zuordnen (Abbildung 2).

Abbildung 2: Forschungslinien der Gestaltung und Evaluation betrieblicher Weiterbildung



(Beywl / Geiter 1996, S. 16)

Die nachfolgende Charakterisierung dieser Forschungslinien lässt vermuten, dass sich auf Basis der vorliegenden Forschungsarbeiten das Instrumentarium zur qualitätsförderlichen Konzeption betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen entwickeln lässt:

- In der pädagogischen Evaluationsforschung wird unter Einsatz erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Theorien thematisiert, wie Evaluationen angelegt werden müssen, damit sie den Lehr-Lern-Prozess effektiv beschreiben, bewerten und verbessern helfen (vgl. Beywl/Geiter 1996, S. 15).
- Die betriebspädagogischen Evaluationsansätze gehen spezifischer darauf ein, wie Weiterbildungsmaßnahmen geplant und durchgeführt werden müssen, damit sowohl die Ergebnisse im Lernfeld als auch die im Funktionsfeld (am Arbeitsplatz) zufriedenstellend sind (vgl. Beywl/Geiter 1996, S. 15).
- Bei den betriebswirtschaftlich orientierten Controlling-Ansätzen handelt es sich um Bestrebungen, die Bildungsarbeit in die gesamtbetriebliche Planung der Abläufe zu integrieren. Die Messung und Steuerung des Weiterbildungs- und Transfererfolgs erfolgt unter Berücksichtigung von Kosten-Nutzen-Analysen und monetären Bewertungen (vgl. Beywl/Geiter 1996, S. 15).
- Der in den Ingenieurwissenschaften entwickelte Ansatz des Qualitätsmanagements betrachtet alle qualitätsbezogenen Tätigkeiten in einem Unternehmen. Der Schwerpunkt liegt auf den Aktivitäten, die der Planung, Steuerung, Regelung und Verbesserung der betrieblichen Situation dienen (vgl. Beywl/Geiter 1996, S. 16).

Die vier Forschungslinien fassen ihren Betrachtungsbereich unterschiedlich weit. Gleichzeitig gibt es eine Reihe von Überschneidungen. Auf die Diskussion, welcher der Ansätze übergreifenden Charakter besitzt, soll hier verzichtet werden. Statt dessen soll auf die

Chance hingewiesen werden, durch die multidisziplinäre und multimethodische Erörterung des Themas zu *einer „[...] passgenauen Ausrichtung der Qualitätssicherung /-verbesserung und damit zur Optimierung der Weiterbildungsprozesse [...]“* zu gelangen (Beywl/Geiter 1996, S. 17).

Durch die Literaturanalyse in den vier Forschungslinien sowie die Klassifizierung in Überlegungen und relevante Gestaltungsansätze wird deutlich, dass kein Autor ein durchgehendes Gestaltungs- und Evaluationskonzept für die fünf Phasen des Weiterbildungsprozesses vorstellt, das den funktionalen Anforderungen in den einzelnen Phasen gerecht wird (vgl. Abbildung 1). Eine Reihe von Autoren stellt jedoch Überlegungen an, die den Anforderungen in ihrer Gesamtheit sehr nahe kommen (vgl. Stark 1997; von Bardeleben 1995; Severing 1995; Prell 1991; Wittwer 1985; Gerl 1983; Döring 1978; Stiefel 1974).

Auffällig gering ist eine adäquate methodische Unterstützung in den Phasen „Kontext“ und „Input“. Vor allem in den neueren Publikationen zum Qualitätsmanagement in der Weiterbildung, wo einige der Anforderungen in den Überlegungen der Autoren zwar berücksichtigt sind, fehlen entsprechend konkrete Gestaltungsansätze und Untersuchungen über deren Wirksamkeit (vgl. Stark 1997; von Bardeleben 1995). Die Autoren beschränken sich auf die Übertragung der 20 in der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. spezifizierten Qualitätssicherungselemente auf die Situation interner wie externer Weiterbildungsanbieter und versuchen - wenn überhaupt - eine methodische Unterstützung durch die beschriebenen, „traditionellen“ Gestaltungs- und Evaluationsmethoden sicherzustellen.

Eine Erweiterung des Methodenspektrums durch die Anpassung und Anwendung der im industriellen Qualitätsmanagement etablierten, präventiven Methoden und Techniken hat bislang mit Ausnahme des aufwendigen Ansatzes von Heeg u.a. (1994b, S. 371 ff.) nicht stattgefunden. Vielleicht ist die begründete Angst der Sozialwissenschaftler vor den oft allzu mechanistischen, ingenieurwissenschaftlichen Methoden der Grund für dieses Defizit. Nichtsdestoweniger bestärken positive Erfahrungen über den Einsatz präventiver Methoden des Qualitätsmanagements, wie Quality Function Deployment (QFD) oder Fehlermöglichkeits- und Einflussanalyse (FMEA), im produktionsnahen Dienstleistungsbereich den im folgenden verfolgten Ansatz, diese Methoden in Kombination mit den etablierten Gestaltungs- und Evaluationsmethoden aus den Sozialwissenschaften beim Aufbau des Instrumentariums zur Konzeption qualitätsförderlicher Weiterbildungsmaßnahmen einzusetzen (vgl. Dörre u.a. 1997, S. 202; Kamiske 1994, S. 293 ff.; Thombansen u.a. 1994, S. 54 ff.; Heeg u.a. 1994a, S. 27 ff.; Heeg u.a. 1994b, S. 371 ff.).

3.2 Entwicklung des Sollkonzepts für einen Methodenbaukasten - ein Ausschnitt

Im Rahmen der vorliegenden Veröffentlichung wird der Fokus auf die beiden ersten Evaluationsphasen sowie den Einsatz einer spezifischen Qualitätstechnik - der QFD gerichtet. Die Dissertation von Flachsenberg (1998) beschreibt das gesamte Modell.

Anforderungen bezüglich der Kontextphase

Mit Blick auf das Prozessorientierte Grundmodell sind der Kontextphase folgende Aufgabenschwerpunkte zuzuordnen: Die Festlegung mittel- und langfristiger Qualifizierungsziele sowie die Bildungsbedarfsermittlung. Die Bedarfsermittlung wird in den vorliegenden Betrachtungen ausgeklammert, da sie ein separates, umfassendes Forschungsgebiet ist. Eine ausführliche, der Bedeutung dieser Thematik gerecht werdende Erörterung sind in Luczak (1997, S. 167 ff.) und in Luczak/Schwier (1983, S. 60 ff.) zu finden. Die dort vorgestellten Ergebnisse entstanden dabei in enger Abstimmung mit der Dissertation von Flachsenberg (1998) - beide wurden in Kombination miteinander in der Praxis erprobt.

Die Definition von Qualifizierungszielen stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine konstruktive und effektive Weiterbildung dar (vgl. Olesch 1994, S. 528-531). Qualifizierungsziele dienen als Basis für die Planung und Gestaltung des gesamten Weiterbildungsprozesses sowie zur Ermittlung des langfristigen Erfolgs der betrieblichen Weiterbildung. Im Bereich der Personalentwicklung gestaltet sich der Vorgang der Zieldefinition häufig äußerst problematisch. Die Schwierigkeiten liegen darin begründet, dass die einzelnen Interessengruppen (Unternehmensführung, betroffene Mitarbeiter, Betriebsrat, Weiterbildungsverantwortliche etc.) in vielen Fällen unterschiedliche und u. U. sogar konfligierende Ziele verfolgen (vgl. Heeg / Münch 1993, S. 315 f.). Meier (1991, S. 9) empfiehlt in diesem Zusammenhang,

„die Illusion der Zielharmonie fallen zulassen. Dadurch eröffnen sich Chancen, Personalentwicklung als Ergebnis von Kompromissen, vielfältiger Interessen und Bedürfnisstrukturen, unbeabsichtigter Einflussfaktoren und Handlungsbeschränkungen zu sehen.“

Im Hinblick auf die Bedeutung der Qualifizierungsziele für den Weiterbildungsprozess ist eine ad hoc-Festlegung durch eine einzelne Interessengruppe letztlich nicht vertretbar. Die Zielermittlung muss vielmehr als Vorgang gestaltet werden, der dem Prinzip der Regelung folgt. Das bedeutet, dass die Ziele der verschiedenen Interessengruppen miteinander verglichen, bewertet und ggf. korrigiert und angepasst werden müssen, um zu einer gemeinsamen, weitreichend akzeptierten Lösung zu gelangen.

In diesem Zusammenhang stellt sich außerdem die Frage nach der aktiven Beteiligung der betroffenen Mitarbeiter. Die Einsicht der Notwendigkeit einer Verhaltensänderung und/oder Kompetenzerweiterung, die Lernmotivation sowie das Vorhandensein von Weiterbildungsinteresse zählen zu den wesentlichen Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen sowie darüber hinaus auch für das erfolgreiche Umsetzen und Anwenden des Erlernten in der betrieblichen Praxis (vgl. z. B. Bronner/Schröder 1983). Die Beteiligung der Mitarbeiter in der Phase der Zielevaluation kann einen entscheidenden Beitrag zur Schaffung dieser Bedingungen leisten. Neben der Motivationssteigerung ergibt sich auf diesem Weg auch die Möglichkeit, die Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeiter zu nutzen. An dieser Stelle soll – stell-

vertretend für andere Autoren - die Ausführungen von Arnold hingewiesen werden (Arnold 1995, S.96):

„Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen lässt sich nicht im Nachhinein von übergeordneten Instanzen kontrollieren. Über Art und Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen müssen selbstorganisiert und eigenverantwortlich die betroffenen Mitarbeiter entscheiden können, denn sie alleine haben die entsprechende, weil unmittelbare Kompetenz.“

Will u. a. (1987, S. 24 ff.) betonen ferner die kommunikationsfördernde Wirkung von Untersuchungen, bei denen *„möglichst viele Beteiligte in die Planung, Durchführung und Auswertung der Evaluation einbezogen werden.“* Sie schreiben weiter: *„Diese Art von Evaluation schafft eine gemeinsame Gesprächs-, Bewertungs- und Handlungsbasis und unterstützt damit die Team- und Organisationsentwicklung.“*

Die obigen Ausführungen lassen sich zu folgenden konkreten Anforderungen an die Entwicklung eines Instrumentariums zur qualitätsförderlichen Konzeption betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zusammenfassen: Die Zielermittlung in der Kontextphase erfordert eine Funktion,

- die den iterativen Charakter der Zielermittlung sichert,
- die eine Beteiligung der betroffenen Mitarbeiter gewährleistet,
- die sicherstellt, dass die notwendigen Informationen fließen und die Zielermittlung transparent ist.

Anforderungen bezüglich der Inputphase

Die Inputphase umfasst im wesentlichen die Festlegung der Lernziele, die Planung der Schulung bei interner Weiterbildung, die Auswahl externer Weiterbildungsangebote bzw. die Zusammenarbeit mit externen Anbietern, die Ermittlung transferbeeinflussender Faktoren sowie vorbereitende Maßnahmen, wie z. B. die Auswahl der Teilnehmer. Der erstgenannte Aspekt steht im Fokus der folgenden Ausführungen, die anderen sind bei Flachsenberg (1998) detailliert dargestellt.

Voraussetzung für eine qualifizierte pädagogische Erfolgsermittlung ist die Existenz operationaler Lernziele (vgl. Bronner und Schröder 1983, S. 131). Was vor einer Maßnahme nicht als Sollzustand festgelegt ist, kann im Nachhinein auch nicht kontrolliert werden. Unter operationalen Lernzielen sind nach Gagné Lernziele zu verstehen, die das zum Ausdruck bringen, „was der Lernende zu tun in der Lage sein muss“ (Gagné 1974, S. 27 zitiert nach: Bronner/Schröder 1983, S. 130).

Während in der Kontextphase die Qualifizierungsziele festgelegt werden, gilt es im Rahmen der Inputphase, diese auf konkrete Lernziele - jeweils bezogen auf eine bestimmte Qualifizie-

rungsmaßnahme - herunterzubrechen. Die Ermittlung konkreter Lernziele bildet die Grundlage für

- die Maßnahmenentwicklung,
- die Durchführung von Weiterbildungsprogrammen,
- die Erfolgssteuerung während des Prozesses und
- die Bewertung des Gesamterfolges (vgl. Bronner/Schröder 1983, S. 132).

In Anbetracht der zentralen Bedeutung der Lernziele, sowohl für den Weiterbildungs- als auch für den Evaluationsprozess, lassen sich in Analogie zu den Ausführungen zur Zielevaluation in der Kontextphase die folgenden konkreten Anforderungen ableiten:

- iterative Zielermittlung;
- Beteiligung der betroffenen Mitarbeiter;
- Bereitstellung notwendiger Informationen und Schaffung von Transparenz.

Ganz im Sinne moderner industrieller Qualitätsstrategien wird für den Bereich der Personalentwicklung gefordert, dass Qualität nicht nur kontrolliert, sondern bereits im Vorfeld durch geeignete Maßnahmen gesteuert und damit gleichzeitig auch gesichert werden muss.

In allen Phasen des Weiterbildungsprozesses sind Evaluationsmaßnahmen durchzuführen. Die einzelnen Maßnahmen sind dabei größtenteils fest in den Weiterbildungsprozess integriert. Der im Rahmen der Dissertation erarbeitete und visualisierte Methodenbaukasten zeigt eine Modularität, die bereits weitgehend durch die einzelnen Prozessphasen vorgegeben ist.

3.3 Methoden zur Erfüllung des Sollkonzepts - ein weiterer Ausschnitt

3.3.1 Methoden für die Kontextphase

In der Kontextphase ist die Festlegung mittel- und langfristiger Qualifizierungsziele methodisch zu unterstützen.

Im Bestreben eine Analogie zur industriellen Qualitätssicherung aufzubauen, lassen sich Qualifizierungsziele als Qualitätsmerkmale des zu entwickelnden, „zukünftigen“ Mitarbeiters verstehen. Folglich stellt der Vorgang der Zielermittlung eine Art Qualitätsplanung dar. In der industriellen Qualitätssicherung wird zur Unterstützung der Qualitätsplanung die Methode des Quality Function Deployment (QFD) eingesetzt (vgl. American Supplier Institute 1987). Zunächst ist zu zeigen, ob die Methode des QFD bei der Ermittlung und Bewertung der Qualifizierungsziele erfolversprechend angewendet werden kann und wenn ja, wie sie auf diesen Anwendungsfall angepasst werden muss.

Das QFD wird zur Unterstützung der Qualitätsplanung bei der Festlegung von marktgerechten Produkteigenschaften eingesetzt und begleitet die Produktentstehung durchgängig von der Entwicklungsphase bis zur Herstellungsfreigabe. Ein interdisziplinär zusammenge-

setztes Projektteam übernimmt dabei die Bearbeitung und Koordination der einzelnen Ablaufschritte des QFD (vgl. Pfeifer 1993, S. 38-45).

„Maxime der QFD-Philosophie ist, den Erwartungen und den Wünschen des Kunden oder des Anwenders in jeder Phase der Produktentstehung einen höheren Stellenwert beizumessen als den Realisierungsvorstellungen des Ingenieurs. Ziel soll nicht ein Produkt sein, dass alle technisch möglichen, sondern nur genau die vom Kunden gewünschten Merkmale aufweist und sich durch höchste Gebrauchstauglichkeit (aus dem amerikanischen: „Fitness for use“) auszeichnet.“ (Vgl. Pfeifer 1993, S. 38)

QFD beschreibt eine systematische Vorgehensweise zur Umsetzung der Kundenwünsche in beschreibbare und quantifizierbare Forderungen an die einzelnen Bereiche des Unternehmens (vgl. Frehr 1988, S. 798). Des weiteren ermöglicht QFD die Zusammenführung unterschiedlicher Unternehmensbereiche durch ein System aufeinander abgestimmter Planungs- und Kommunikationsschritte sowie die zielgerichtete Koordination der Fähigkeiten und Kenntnisse in diesen Bereichen. Das fachübergreifende Team arbeitet unter Anleitung eines Moderators und dem Einsatz bekannter Moderations- und Problemlösetechniken die einzelnen Arbeitsschritte des QFD ab. Die Basis bildet ein Formblatt, das aufgrund der dachförmigen Struktur im oberen Bereich auch „House of Quality“ genannt wird (vgl. Pfeifer 1993, S. 39 f.). Gemäß Definition ist das QFD anwendungsneutral, d. h. es kann sowohl auf materielle als auch auf immaterielle Produkte angewendet werden (vgl. Heeg u. a. 1994, S. 353).

Bei der industriellen Anwendung des QFD werden insgesamt vier Phasen durchlaufen:

- Phase 1: Umsetzung der Kundenforderungen in Qualitätsmerkmale am Produkt (Produktplanung),
- Phase 2: Zuordnen der Qualitätsmerkmale zu Baugruppen / Einzelteilen (Komponentenplanung),
- Phase 3: Ableiten der Anforderungen an die Bearbeitungsprozesse aus den Spezifikationen der Komponenten (Prozessplanung),
- Phase 4: Auslegung der Fertigungs- und Prüfmittel (Produktionsplanung) (vgl. Pfeifer 1993, S. 42 f.).

In jeder Phase erarbeitet das QFD-Team ein „House of Quality“, wobei jeweils die Ausgangsgrößen des vorhergehenden QFD-Diagramms die Eingangsgrößen des nachfolgenden sind. Die Vorgehensweise zum Aufbau eines „House of Quality“ umfasst die Arbeitsschritte:

1. Erfassung der Kundenforderungen,
2. Gewichtung der Kundenforderungen (nach ihrer Bedeutung für den Kunden),
3. Ableitung der Qualitätsmerkmale / -forderungen,
4. Dokumentation und Bewertung (Gewichtung) der Abdeckung der Kundenwünsche durch technische Spezifikationen,

5. Abschätzung der Bedeutung des Qualitätsmerkmals (z. B. durch Multiplikation der Gewichtungsfaktoren),
6. Festlegung von qualitativen oder quantitativen Zielgrößen für die einzelnen Qualitätsmerkmale/-forderungen,
7. Festlegung der zu bevorzugenden Variationsrichtung des Zielparameters (z. B. „je kleiner, desto besser“),
8. Abschätzung des Schwierigkeitsgrads der Realisierung,
9. Prüfen der Qualitätsmerkmale/-forderungen auf Wechselwirkungen und Dokumentation der Ergebnisse in der Korrelationsmatrix und
10. Leistungsvergleiche mit Konkurrenzprodukten zur relativen Positionierung des geplanten Produktes bezüglich der beiden Forderungsblöcke (vgl. Pfeifer 1993, S. 40 ff.).

Während die Bedeutung der Begriffe „Produkt“ und „Kunde“ bei der industriellen Anwendung von QFD offenkundig ist, bedarf es für die Übertragung dieser Methode auf den Qualifizierungsbereich einer entsprechenden Klärung. Im Rahmen eines Bildungsprojekts ist das „Produkt“ zweigeteilt. Zum einen lässt sich der qualifizierte Mitarbeiter mit dem Produktbegriff in Verbindung bringen. Zum anderen sind die dazu notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen Produkte zu deren Entwicklung eine Qualitätsplanung mit Hilfe von QFD eventuell Chancen bietet. Das Hauptziel der QFD-Anwendung ist sicherlich der „anforderungsgerecht qualifizierte Mitarbeiter“. Dagegen ist der zentrale Anwendungsbereich der Methode und damit das „direkte“ Produkt die jeweils zu planende Weiterbildungsmaßnahme.

Darauf aufbauend lässt sich die zweite Frage beantworten. Abnehmer eines „anforderungsgerecht qualifizierten Mitarbeiters“ - und damit Kunde im Sinne der QFD-Methode - ist das Unternehmen. Dabei soll der Begriff „Unternehmen“ hier aber keineswegs nur die Unternehmensführung oder das Management einschließen, sondern die gesamte Organisation, d. h. alle dazugehörenden Mitarbeiter umfassen (vgl. Luczak u. a. 1995, S. 153). Dieser Ansatz wird dem bereits angesprochenem Zielkonflikt gerecht.

Die Prüfung, ob und in welchem Umfang die verschiedenen Phasen und Arbeitsschritte der QFD-Methode auf den betrieblichen Bildungsbereich übertragen werden können, muss die Nachteile berücksichtigen, die sich bereits bei der industriellen Anwendung von QFD gezeigt haben. Pfeifer nennt hier beispielsweise die zeit- und kostenintensiven Teamsitzungen sowie die Gefahr der Unübersichtlichkeit des House of Quality. Im Hinblick auf einen wirtschaftlich sinnvollen Einsatz schlägt er deshalb vor, die Durchführung der Methode auf bestimmte Phasen zu beschränken (vgl. Pfeifer 1993, S. 44).

Eine Beschränkung bezüglich der Phasen ist hier zunächst nicht notwendig, da zur Ermittlung der Qualifizierungsziele ohnehin nur eine Phase durchlaufen werden muss. Die Aufgabe, die im Rahmen dieser Phase zu bewältigen ist, lautet: Ableiten von Qualifizierungszielen aus den Kundenforderungen. Unter Kundenforderungen sind die Anforderungen zu verstehen, die sich aus den Aufgaben und Tätigkeiten ergeben, die der Mitarbeiter zukünftig übernehmen und ausführen soll (= Eingangsgrößen des „House of Quality“). Die daraus abge-

leiteten mittel- und langfristigen Qualifizierungsziele bilden die Ausgangsgrößen des „House of Quality“ und stellen damit im Sinne des QFD die Qualitätsmerkmale dar.

Die Arbeitsschritte, die bei industrieller Anwendung der QFD-Methode vorgesehen sind, lassen sich auf einige wesentliche reduzieren. Im vorliegenden Anwendungsfall führen lediglich die Schritte 1, 2, 3, 4, 5 und 9 zu sinnvollen Ergebnissen bzw. zu einem dem Aufwand angemessenen Erkenntnisgewinn. Die Arbeitsschritte 6 und 7 („Festlegung von Zielgrößen“ und „Festlegung der zu bevorzugenden Variationsrichtung der Zielparameter“) können entfallen, da es sich bei den zu ermittelnden Qualitätsmerkmalen bereits um Ziele handelt. Bedenkt man weiter, dass der Anwender der Methode gleichzeitig auch der „Kunde“ ist, d. h. die festgelegten Ziele mittel- oder langfristig auf jeden Fall erreicht werden sollen, ist eine Abschätzung des Schwierigkeitsgrads der Realisierung (Arbeitsschritt 8) letztlich bedeutungslos. Die Durchführung von Leistungsvergleichen mit Konkurrenzprodukten (Arbeitsschritt 10) wird im Rahmen einer Zielevaluation ebenfalls hinfällig.²

Für den Aufbau eines „House of Quality“ wird insgesamt folgende Vorgehensweise vorgeschlagen:

1. Erfassung der Kundenforderungen, d. h. der Aufgaben und Tätigkeiten, die der Mitarbeiter zukünftig übernehmen bzw. erfüllen soll,
2. Gewichtung der Kundenforderungen nach ihrer Bedeutung,
3. Ableitung der Qualifizierungsziele (= Qualitätsmerkmale),
4. Dokumentation und Bewertung (Gewichtung) der Abdeckung der Kundenforderungen durch die Qualifizierungsziele,
5. Abschätzung der Bedeutung des Qualifizierungsziels (z. B. durch Multiplikation der Gewichtungsfaktoren),
6. Prüfen der Qualifizierungsziele auf Wechselwirkungen und Dokumentation der Ergebnisse in der Korrelationsmatrix (vormals Arbeitsschritt 9).

Die Beschränkung der Vorgehensweise bringt den Vorteil einer gesteigerten Praktikabilität (Übersichtlichkeit, geringerer Zeit- und Kostenaufwand etc.) mit sich, so dass mit einer erhöhten Akzeptanz von Seiten der Anwender gerechnet wird.

Der zu qualifizierende Mitarbeiter nimmt eine zentrale Rolle bei der Zielevaluation mit QFD ein. Mit Rücksicht darauf, dass er zum einen „Gegenstand“ der Planung, zum anderen aber auch Kunde mit bestimmten Zielen, Interessen und Forderungen ist, gehört er zu den festen Mitgliedern des QFD-Teams (= > partizipative Funktion). Darüber hinaus sind neben den Weiterbildungsverantwortlichen auch Vertreter der Unternehmensleitung und des Betriebsrats sowie in Abhängigkeit der jeweils betrachteten Zielgruppe Kollegen, Vorgesetzte

² Ein weiteres, denkbare Einsatzgebiet für die QFD-Methode ist die Planung des Weiterbildungsangebotes aus Sicht eines Weiterbildungsanbieters. In einem entsprechenden Anwendungsfall würden die hier ausgeklammerten Arbeitsschritte 8 und 10 zu einem Erkenntnisgewinn führen.

und/oder Mitarbeiter in das Team zu integrieren. Analog zum herkömmlichen Ablauf des QFD arbeitet das Team unter Anleitung eines Moderators die einzelnen Arbeitsschritte systematisch ab. Durch die Zusammensetzung des Teams aus Vertretern aller Interessengruppen wird gewährleistet, dass die Qualifizierungsziele eingehend geprüft, hinterfragt und diskutiert werden, bevor sie endgültig festgelegt und bewertet werden (= > Regelungsfunktion). Mit der Ausführung der Arbeitsschritte wird ferner für alle Beteiligten eine Prozesstransparenz erreicht (= > Informationsfunktion).

Die mit Hilfe der QFD-Methode systematisch ermittelten und übersichtlich dokumentierten Ergebnisse können als Grundlage für

- die Lernzielermittlungen in der Inputphase,
- die weitere Planung des Qualifizierungsprozesses (mittel- und langfristige Terminplanung, Festlegung von Verantwortlichkeiten, Planung interner Weiterbildungsmaßnahmen etc.) sowie
- den Informationsaustausch und -abgleich mit anderen QFD-Teams bzw. mit Nichtbeteiligten

genutzt werden.

Durch die frühe Einbeziehung der Mitarbeiter in die Planung des Qualifizierungsprozesses wird die Erfüllung einer weiteren Funktion gewährleistet. So hat die Zielevaluation mit QFD auch eine didaktische Funktion: Die Einsicht der Notwendigkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen wird gefördert und die Lernmotivation der Mitarbeiter damit insgesamt positiv beeinflusst. Die betriebliche Weiterbildung wird als gemeinsame Aufgabe verstanden, für deren erfolgreiche Ausführung letztlich alle Mitarbeiter des Unternehmens mitverantwortlich sind.

Im Hinblick auf die nachfolgenden Evaluationsphasen ist die Schaffung einer unternehmensinternen Vertrauenskultur von besonderer Bedeutung. Die Validität und Aussagekraft von Selbst- und Fremdeinschätzungen kann entscheidend erhöht werden, wenn zwischen den Evaluationsbeteiligten eine solide Vertrauensbasis besteht. Durch das gemeinsame Erarbeiten der Qualifizierungsziele und die damit verbundene Offenlegung der Zielvorstellungen der verschiedenen Interessengruppen kann dazu ein entscheidender Beitrag geleistet werden.

3.3.2 Methoden für die Inputphase

Der vorliegende Aufsatz ist bezüglich der Inputphase auf einen von vier Gegenstandsbereichen beschränkt, die einer methodischen Unterstützung bedürfen: die Festlegung der Lernziele. Die Methoden zur Planung der Schulung bzw. zur Auswahl externer Weiterbildungsangebote, zur Ermittlung transferbeeinflussender Faktoren und zur Auswahl sowie Bestimmung der Eingangsqualifikation der Teilnehmer ist bei Flachsenberg (1998) detailliert dargestellt.

Festlegung der Lernziele

In Anlehnung an die Ausführungen zur Ermittlung und Bewertung der Qualifizierungsziele in der Kontextphase wird zur Lernzielevaluation ebenfalls die Methode des Quality Function Deployment herangezogen.

Die Bedeutung der Lernziele für den Weiterbildungs- und Evaluierungsprozess wurde bereits im Verlauf der Konzeption erörtert. Ziel der Lernzielevaluation mit QFD ist es nun, ausgehend von den Qualifizierungszielen, systematisch operationale Lernziele zu ermitteln und zu bewerten. Zur Erleichterung dieses Vorgangs müssen die in der Kontextphase formulierten Qualifizierungsziele ggf. in einem ersten Schritt auf sogenannte Grobziele³ heruntergebrochen, d. h. konkretisiert werden. Anschließend können in Analogie zur Zielevaluation in der Kontextphase die weiteren Arbeitsschritte zum Aufbau des „House of Quality“ durchgeführt werden. Die nachstehende Auflistung gibt den kompletten Ablauf wieder:

1. Eintragung der ggf. konkretisierten Qualifizierungsziele (= > Grobziele),
2. Gewichtung der Qualifizierungsziele nach ihrer Bedeutung,
3. Ableitung operationaler Lernziele,
4. Dokumentation und Bewertung (Gewichtung) der Abdeckung der Qualifizierungsziele durch die Lernziele,
5. Abschätzung der Bedeutung des Lernziels (z. B. durch Multiplikation der Gewichtungsfaktoren),
6. Prüfen der Lernziele auf Wechselwirkungen und Dokumentation der Ergebnisse in der Korrelationsmatrix.

Zur Erarbeitung des „House of Quality“ wird wiederum ein spezielles QFD-Team gebildet. Dieses Team setzt sich aus für die betriebliche Weiterbildung verantwortlichen Personen sowie betroffenen Mitarbeitern zusammen. Da die Lernzielevaluation sowohl zielgruppen- als auch maßnahmenpezifisch erfolgt, handelt es sich bei den betroffenen Mitarbeitern um die potentiellen Teilnehmer der betrachteten Weiterbildungsmaßnahme. Die Beteiligung von Vertretern anderer Interessengruppen ist letztlich nicht unbedingt erforderlich und sollte deshalb von den zur Verfügung stehenden Personal- und Zeitkapazitäten abhängig gemacht werden.

Bezüglich der Anforderungserfüllung sowie der Vorteile, die sich aus dem Einsatz der QFD-Methode ergeben, sei hier auf die Ausführungen zur Kontextphase verwiesen.

Im Fall der firmeninternen Entwicklung einer Schulung sind im Anschluss an die Lernzielermittlung zwei weitere Phasen zu durchlaufen. In der ersten dieser beiden Phasen sind den einzelnen Lernzielen Inhalte zu ihrer Erreichung zuzuordnen. Die Zweite umfasst schließlich

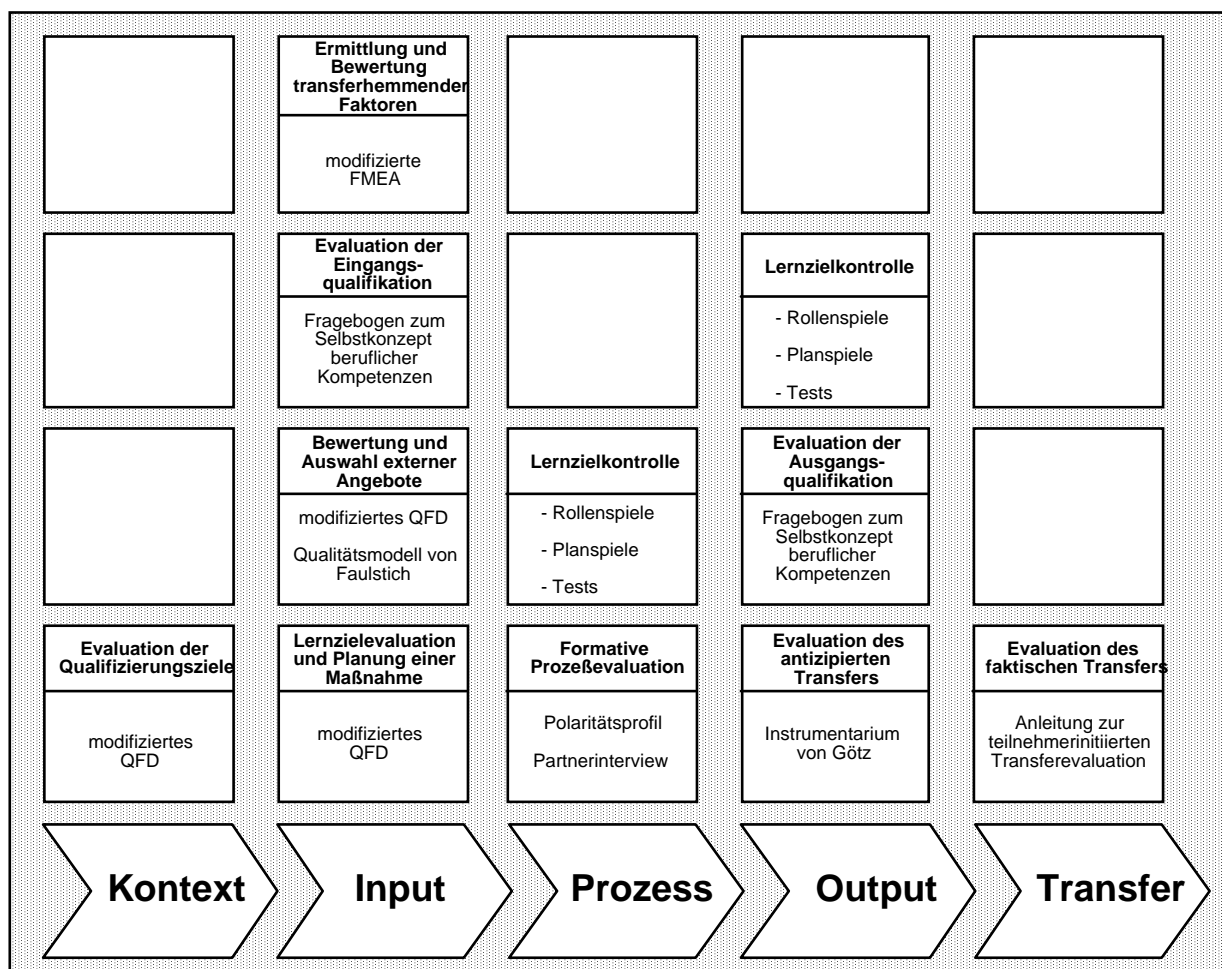
³ In der Pädagogik spricht man in diesem Zusammenhang von Lernzielhierarchien. Abhängig vom Konkretisierungsgrad werden Richt-, Grob- und Feinziele unterschieden. Vgl. hierzu z. B. Bronner und Schröder 1983, S. 130f.

einzelnen Lernzielen Inhalte zu ihrer Erreichung zuzuordnen. Die Zweite umfasst schließlich die Bestimmung und Bewertung geeigneter Methoden, Mittel und Medien zur Vermittlung der festgelegten Inhalte.⁴ Im vierten Kapitel sind die Phasen sowie ihre Inhalte an einem Beispiel zusammenfassend dargestellt.

3.4 Zusammenfassende Darstellung des Methodenbaukastens

Wie aus Abbildung 3 ersichtlich, umfasst der Methodenbaukasten insgesamt elf Bausteine. Die einzelnen Module entsprechen jeweils einer bestimmten, im Sollkonzept vorgesehenen Evaluationsmaßnahme und enthalten die Instrumente, die zu ihrer Umsetzung erforderlich sind. Ausnahmen bilden lediglich die Module zur Lernzielkontrolle in der Prozess- sowie in der Outputphase. Da die Bestimmung geeigneter Instrumente zur Durchführung von Lernzielkontrollen die Kenntnis des situativen Kontexts voraussetzt, kann dieser Schritt im voraus nicht geleistet werden.

Abbildung 3: Der Methodenbaukasten im Gesamtüberblick



⁴ Zur vollständigen Planung einer Weiterbildungsmaßnahme sind weitere Planungsschritte erforderlich, wie z. B. die Wahl der Räumlichkeiten oder die zeitliche Koordination einzelner Schulungsabschnitte. Zur Unterstützung dieser Arbeitsschritte ist die Methode des QFD allerdings nicht geeignet.

Die zur Realisierung der übrigen Bewertungsmaßnahmen ausgewählten Instrumente gewährleisten die Erfüllung aller im Verlauf der Konzeption ermittelten Anforderungen aus den Anforderungsfeldern. Im Hinblick auf die „Praxistauglichkeit“ wurde die Forderung nach Flexibilität beachtet indem nur solche Instrumente in das Bewertungsinstrumentarium integriert wurden, die nicht auf einen speziellen Anwendungsfall ausgerichtet sind, also ohne weiteres den anwenderspezifischen Randbedingungen angepasst werden können. Der gesamte Durchführungsaufwand ist abhängig von den ausgewählten und angewendeten Einzelmethoden sowie von deren „geschickten“ Verknüpfung zu einer Gesamtvorgehensweise. Im vierten Kapitel wird dargestellt wie eng und damit aufwandminimal sich die Einzelmethoden miteinander verzahnen lassen.

4. Anwendung des Methodenbaukastens zum Aufbau der Vorgehensweise

4.1 Der Anwendungsfall: Ausbildung von Meistern und Vorarbeitern zu Prozessbegleitern für Neue Formen der Arbeitsorganisation

Spätestens nach der 1990 erschienenen, aber schon heute legendären, Veröffentlichung des Massachusetts Institute of Technology (vgl. Womack u. a. 1990) über die Ergebnisse einer weltweiten Studie bei Automobilherstellern werden Themen wie Lean Production, Neue Formen der Arbeitsorganisation (NFAO) oder Gruppenarbeit außerordentlich häufig besprochen und beschrieben. Dabei werden in Abhängigkeit vom jeweiligen Verständnis und Umsetzungsergebnis der Reorganisation unterschiedliche Szenarien für die Entwicklung der Meisterrolle aufgezeigt.

Bisher dokumentierte Erfahrungen mit Projekten zur Einführung von Gruppenarbeit und anderen modernen Formen der Arbeitsorganisation zeigen, dass die Bemühungen ohne ausreichende Betreuung der betroffenen Mitarbeiter und Führungskräfte oft schon im Anfangsstadium zum Erliegen kommen (vgl. Binkelmann u.a. 1993; Pfeiffer/Weiß 1992). Widerstände und Hindernisse entstehen dabei selten durch die Konzepte selbst, sondern haben ihre Ursache im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich quer durch alle Hierarchieebenen. Betriebsfremden Begleitern (z. B. Unternehmensberatungen) sind hier Grenzen gesetzt, da sie nicht ständig vor Ort sein können und somit viele Konflikte gar nicht miterleben. Nicht zu unterschätzen sind zudem die hohen Kosten, die eine intensive externe Begleitung mit sich bringt, sowie das starke Abhängigkeitsverhältnis, in das der betriebliche Veränderungsprozess und damit das Unternehmen an sich gerät. Dagegen kann entsprechend ausgebildetes innerbetriebliches Personal für die langfristige Weiterführung einer Veränderung und für die Forcierung des NFAO-Prozesses sorgen. Solche innerbetrieblichen Prozessbegleiter können rascher als Außenstehende beginnende Probleme aufspüren, können Alltagsschwierigkeiten gemeinsam mit den Betroffenen lösen und bei der Anpassung an die sich stetig verändernden Rahmenbedingungen helfen.

Die Hauptaufgabe des internen Prozessbegleiters besteht darin, in seinem betrieblichen Umfeld die organisatorischen und rollenspezifischen Veränderungen anzuregen, zu sichern sowie kritisch und konstruktiv zu begleiten. Um diese Aufgabe zu erfüllen muss der Pro-

zessbegleiter neben besonderen sozialen und methodischen Fähigkeiten auch über das Wissen um die innerbetrieblichen Gegebenheiten sowie die Chancen und Risiken bei der Umsetzung unterschiedlicher NFAO-Konzepte verfügen. Die Meisterebene bietet sich für diese Aufgaben aufgrund des durch traditionelle Rollenverteilung errungenen Status und der Akzeptanz bei den Mitarbeitern geradezu an. Dabei werden weniger die mit dem klassischen Rollenverständnis verbundenen Qualitäten wie fachliches Wissen sondern vielmehr Kommunikationsfähigkeit, Mitarbeiterführung und ein Verständnis betriebswirtschaftlicher sowie arbeitsorganisatorischer Sachverhalte gefordert sein.

In der Etablierung von NFAO ist also gleichzeitig eine Chance zur Neudefinition und Aufwertung der Meisterrolle sowie der Rolle anderer mit Führungsaufgaben versehener Mitarbeiter zu sehen, die es nicht nur aus beschäftigungspolitischen Gründen, sondern auch zum Erhalt und zur breiten Umsetzung des unumstritten wertvollen Erfahrungswissens dieser qualifizierten Mitarbeiter zu nutzen gilt. Dabei erfahren die Beteiligten durch die Qualifizierung sowohl eine Wertsteigerung im innerbetrieblichen Zusammenhang als „Stützpfiler“ für NFAO als auch auf dem überbetrieblichen Arbeitsmarkt.

Das Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie (MWMT) des Landes NRW fördert im Rahmen der Verbundinitiative Automobil (VIA) ein zweijähriges Projekt bei dem ein fach- und betriebsübergreifender Weiterbildungsbaukasten für zukünftige Prozessbegleiter entwickelt wird. Bei diesem Vorhaben wird der Bildungsbedarf in Form eines Erfahrungsaustauschs und gemeinsamer Zieldefinition unter Beteiligung aller betroffenen betrieblichen Interessengruppen von vier Automobilzulieferbetrieben geplant. Die aktive Einbeziehung der Unternehmen in die Projektarbeit ist sowohl für die beteiligungs- und bedarfsorientierte Konzeption als auch für die Erprobung und Bewertung der entwickelten Weiterbildungsmaßnahmen unerlässlich (vgl. Kapitel 2 und 3).

Aus fragebogengestützten Analysen zu den aktuellen und zukünftigen Anforderungen an die Zielgruppe sowie den zur Erfüllung benötigten Qualifikationen resultiert die betriebsübergreifend vereinbarte Grobcharakterisierungen der Module auf Qualifikationsbasis, die den einzelnen Arbeitskreisen als Eingangsinformation zur Konzeption der Module diene (Abbildung 4).

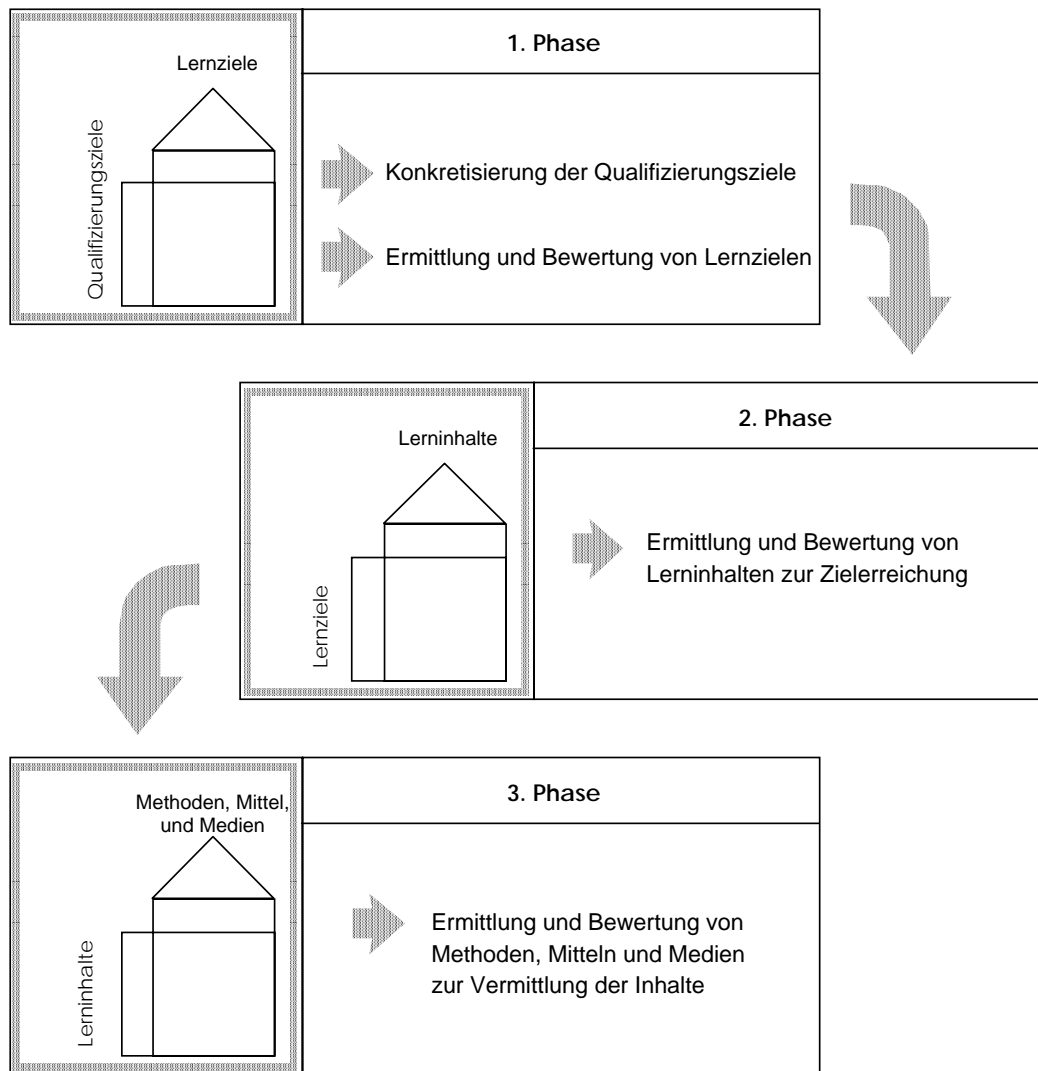
Abbildung 4: Struktur des Weiterbildungsprogramms auf Basis des ermittelten Qualifikationsbedarfs der Zielgruppe

Module	Ermittelter Qualifikationsbedarf	Kenntnisse / Wissen in / über
Gruppenarbeit als Projekt	<ul style="list-style-type: none"> • Markt und Wettbewerb • Personalentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsentwicklung • Weiterbildungsangebote/-anbieter
Kommunikation in und mit Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Verständigung mit den Mitarbeitern • Kontakte zu Mitarbeitern aufbauen • Reflexion des eigenen Verhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung • Gruppendiskussionen leiten

Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Verständigung mit den Mitarbeitern • Reflexion des eigenen Verhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung • Vermittlung von Wissen
Moderationstechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des eigenen Verhaltens • Gruppendiskussionen leiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Moderationstechniken anwenden • Kreativitätstechniken anwenden
Konfliktmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Kompromisse schließen • Reflexion des eigenen Verhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungen durchsetzen • Strategien zur Konfliktlösung
KVP und Problemlösung	<ul style="list-style-type: none"> • Markt und Wettbewerb • Problemlösetechniken anwenden • Prozessqualität beurteilen • Methoden der Qualitätssicherung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte des Umweltschutzes • Unfallverhütung und Arbeitssicherheit • Kostenrechnung
Arbeitsrecht	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsrechtliche Grundlagen • Betriebsvereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unfallverhütung und Arbeitssicherheit
Persönliche Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des eigenen Verhaltens • Entscheidungen durchsetzen • Mitarbeiterführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsentwicklung • Gesundheitliche Belastung der Mitarbeiter
Arbeitspädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des eigenen Verhaltens • Gruppendiskussionen leiten • Vermittlung von Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalentwicklung • Weiterbildungsangebote/-anbieter
Gruppendynamik	<ul style="list-style-type: none"> • Verständigung mit den Mitarbeitern • Kompromisse schließen • Kontakte zu Mitarbeitern aufbauen • Reflexion des eigenen Verhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategien zur Konfliktlösung • Gesprächsführung • Gruppendiskussionen leiten

Für die Planung der Weiterbildungsmaßnahmen in der Kontext- und Inputphase wurde das QFD in drei Schritten angewendet (vgl. Abbildung 5). In Arbeitskreisen, die mit 6-12 Personen besetzt waren - darunter spätere Teilnehmer, Weiterbildungsverantwortliche und Fachexperten aus den vier Firmen - wurden unter der Moderation von Mitarbeitern des IAW im ersten Schritt Qualifizierungsziele konkretisiert und daraus Lernziele abgeleitet und bewertet. In der zweiten Phase der QFD-Anwendung wurden aus den Lernzielen wiederum Lerninhalte abgeleitet, die bzgl. ihrer Erfüllung gegenüber den Lernzielen gewichtet wurden. Die dritte und letzte Phase des QFD-Ablaufes diente dazu, Methoden, Mittel und Medien zur Vermittlung der Lerninhalte zu sammeln und in der Gruppe zu bewerten.

Abbildung 5: Einsatz der QFD-Methode zur Planung der Weiterbildungsmaßnahmen



Ergebnis dieses systematischen Vorgehens war zum einen ein im Planungsteam abgestimmter Lernzielkatalog, der Grundlage für die Lernzielkontrolle vor (Inputphase), während (Prozessphase) und nach (zum einen in der Outputphase und zum anderen in der Transferphase) der Weiterbildungsmaßnahme ist. Zum anderen fiel es leicht mit Hilfe der Planungsergebnisse Drehbücher für die einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen zu konzipieren, da neben den Lernzielen auch Inhalte und Methoden mit ihrem geschätzten Stellenwert in den Arbeitskreisen erarbeitet wurden.

4.2 Anwendung der Vorgehensweise beim Modul „Techniken der Kontinuierlichen Verbesserung und Problemlösung“

Der Arbeitskreis „Kontinuierliche Verbesserung und Problemlösung“ bestand aus

- fünf zukünftigen Prozessbegleitern,
- zwei Vertretern der Geschäftsleitung und
- zwei betrieblichen Fachexperten.

Unter der Moderation von zwei IAW-Mitarbeitern wurde die QFD-Methode im beschriebenen Sinne angewendet.

Im ersten Schritt wurden, ausgehend von den qualifikatorischen Anforderungen aus der Bildungsbedarfsanalyse die Qualifizierungsziele gefunden und nach ihrer Bedeutung für den Weiterbildungsbaustein mit Werten von 1 für geringe, 2 für mittlere und 3 für hohe Bedeutung gewichtet. Anschließend sammelten die Mitglieder des Arbeitskreises in einer Brainstormingphase mögliche Lernziele, ohne die Vorschläge gegenseitig zu kritisieren. Die nachfolgende Diskussion erlaubte die Äußerung von Kritik. Alle gesammelten Lernziele wurden sowohl inhaltlich als auch von ihrer sprachlichen Formulierung genauestens hinterfragt sowie nach gleichem Bewertungsmuster wie oben, hinsichtlich ihres Beitrags zur Erfüllung der Qualifizierungsziele, gewichtet.

Bei dieser neuerlichen Gewichtung wurde folgendermaßen verfahren: Die Arbeitskreismitglieder überprüften in der Matrix die Kombination zwischen den Qualifizierungszielen und jedem einzelnen Lernziel daraufhin, ob und wie stark die Erfüllung der Lernziele einen Beitrag für das Erreichen des Qualifizierungsziels leistet. Mit der sich anschließenden rechnerischen Verknüpfung durch Multiplikation der Gewichtungen von Qualifizierungs- und Lernziel und der Addition der Einzelwertungen bezogen auf ein Lernziel (Spaltensumme) entsteht eine Rangreihe von Lernzielen. Abbildung 6 zeigt einen Ausschnitt aus dem Ergebnis dieses Planungsschritts für das Modul „Kontinuierliche Verbesserung und Problemlösung“. Nachdem die Lernzielhierarchie als Ergebnis der ersten QFD-Phase vorlag, wurden den einzelnen Lernzielen für die nächste QFD-Phase je nach ihrer Position innerhalb der Rangreihe die Standardbewertungen von 1, 2 oder 3 zugeordnet, wobei auch die zwischenzeitlich gefüllte Korrelationsmatrix in Betracht gezogen wurde (vgl. Abbildung 7).

Die Möglichkeit, nach der Lernzieldefinition einen Weiterbildungsanbieter mit in die Kooperation einzubeziehen bzw. nach einem den Anforderungen entsprechenden Schulungsbaustein zu suchen, bestand, wurde aber von den Firmen als nicht sinnvoll erachtet, da die benötigten Kompetenzen innerhalb der existierenden Kooperation allesamt vorhanden waren.

In der zweiten und dritten QFD-Phase wiederholte sich das Vorgehen im Arbeitskreis. In den Abbildungen 7 und 8 sind die Ergebnisse des zweiten und dritten QFD-Schritts ebenfalls ausschnittsweise dargestellt. Im zweiten Schritt wurden auf Basis der Lernziele die Lerninhalte definiert und bewertet. Der letzte Schritt diente der Bestimmung der Lernmethoden, -mittel und -medien. Hier wurde aus logischen Gründen auf den Aufbau einer Korrelationsmatrix verzichtet.

Im Hinblick auf die Beteiligung der zukünftigen Prozessbegleiter ist zu sagen, dass beim Arbeitskreis „Kontinuierliche Verbesserung und Problemlösung“ - wie auch in fast allen anderen Arbeitskreisen - zwischen der ersten und der zweiten QFD-Phase ein deutlicher Unterschied in der Art und Intensität der Beteiligung zu erkennen war. Die Prozessbegleiter hatten im ersten Schritt keine Schwierigkeiten, ihre Meinungen und Standpunkte bezüglich der Formulierung von Lernzielen sehr aktiv einzubringen. Im zweiten Schritt, in dem es darum ging, geeignete Lerninhalte vorzuschlagen und abzustimmen, beschränkte sich die Beteili-

gung jedoch in fast allen Fällen auf die kritische Diskussion und Bewertung der von den Mitarbeitern des IAW vorgestellten Inhalte und Möglichkeiten. Ein aktives Heranbringen und Vorstellen von Verfahren, Techniken und anderen Inhalten fand von Betriebsseite nur sehr eingeschränkt durch die eingebundenen Fachexperten, Betriebsräte und Führungskräfte statt.

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Ergebnis der ersten QFD-Phase im Modul „Kontinuierliche Verbesserung und Problemlösung“

QFD Phase 1		Lernziele									
Qualifizierungsziele	Gewichtung	Der Teilnehmer kennt ...	Der Teilnehmer muß in der Lage sein, Merkmale eines KVP zu benennen.	... Unterschiede zwischen KVP und Innovation.	... verschiedene Formen der Qualitätsarbeit..	... Probleme Problemtypen zuzuordnen.	... geeignete Lösungsstrategien für Problemtypen.	... die Phasen eines Problemlöseprozesses.	... einen Problemlöseprozess zu moderieren.	... Ziele klar und eindeutig zu formulieren.
		Grundlagen des KVP kennen	1	3	3	2					
Grundlagen der Problemlösung kennen	1						3	3	3	3	
Probleme erkennen	3						3		3	3	2
Probleme beschreiben	3						3		3	3	2
Probleme analysieren	3						3		3	3	2
Ideen entwickeln	3								2	3	3
Problemlösungen entwickeln	3							3	3	3	2
relative Gewichtung [%]		0.6	0.6	0.4	5.7	5.7	13.1	13.7	10.8		
absolute Gewichtung		3	3	2	30	30	69	72	57		

(Legende: 1:= schwache, 2:= mittlere, 3:=hohe Bedeutung; x:= Korrelation der entsprechenden Lernziele)

Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Ergebnis der zweiten QFD-Phase im Modul „Kontinuierliche Verbesserung und Problemlösung“

QFD Phase 2 Lernziele Der Teilnehmer kennt ... Der Teilnehmer muß in der Lage sein, ...		Lerninhalte Kaizen und Innovationsmanagement	Formen von Qualitätsgruppen	Problemtypen	Problemphasen	Zieldefinition	5-W-Fragen	Aufnahmebogen	Histogramm	Gewichtung	
										relative Gewichtung [%]	absolute Gewichtung
... Merkmale eines KVP zu benennen.	1	3	1								
... Unterschiede zwischen KVP und Innovation.	1	3	1								
... verschiedene Formen der Qualitätsarbeit.	1	2	3								
... Probleme Problemtypen zuzuordnen.	2			3	1		3				
... geeignete Lösungsstrategien für Problemtypen.	2			3	1		3				
... die Phasen eines Problemlöseprozesses.	3			2	3		2				
... einen Problemlöseprozeß zu moderieren.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
relative Gewichtung [%]		3.4	3.2	7.1	6.1	4.9	7.1	4.9	5.1		
absolute Gewichtung		17	16	35	30	24	35	24	25		

(Legende: 1:= schwache, 2:= mittlere, 3:=hohe Bedeutung; x:= Korrelation der entsprechenden Lerninhalte)

Einfluss darauf hatte sicherlich:

- die überbetriebliche Zusammensetzung der Arbeitskreise, die eine eher moderate und konsensorientierte Grundstimmung erzeugte;
- die zu Beginn des Projekts noch stark ausgeprägte passive, zuhörende, reagierende Haltung der Meister und Vorarbeiter;

- das fehlende Fach- und Methodenwissen in den einzelnen Sachgebieten bzw. der mangelnde Überblick;
- die für eine Vorstellung von Inhalten oder Methoden notwendige Zeit, die für die Vorbereitung neben dem aktuellen Tagesgeschäft zur Verfügung stehen muss (vgl. Flachsenberg 1996b, S. 18).

Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Ergebnis der dritten QFD-Phase im Modul „Kontinuierliche Verbesserung und Problemlösung“

QFD Phase 3		Lern- methoden, -mittel und -medien	Kurzvortrag durch Trainer	Folien	Moderation durch Trainer	Moderationswand mit Material	Fallbeispiele in Gruppen	Materialblätter	Moderation durch Teilnehmer	Ergebnispräsentation durch Teilnehmer
Lerninhalte	Gewichtung									
Kaizen und Innovationsmanagement	2	3	2	3	2					
Formen von Qualitätsgruppen	2	3	2	3	2					
Problemtypen	3	3	2							
Problemphasen	3	3	2							
Zieldefinition	2			3	2					
5-W-Fragen	3				2	3	2	3	2	
Aufnahmebogen	2				2	3	2		2	
relative Gewichtung [%]		6	4	3	9	12	8	3	8	
absolute Gewichtung		57	38	24	82	105	70	27	70	

(Legende: 1:= schwache, 2:= mittlere, 3:=hohe Bedeutung)

Vor diesem Hintergrund schlüpften die Moderatoren der Arbeitskreise - verstärkt durch die betrieblichen Fachexperten - in die Rolle, die Inhalte und Methoden, die sie für relevant hielten, vorzubereiten und vorzustellen. Positiver Nebeneffekt war ein starker Transfer von aktuellen Verfahren und Techniken in die Praxis. Die Prozessbegleiter wurden allerdings auch in der zweiten und dritten Phase des Diskussionsprozesses mit QFD ihrer kritischen, reflexiven Rolle gerecht und wählten - in den Arbeitskreisen, wo sie vertreten waren - durch

die Bewertungen gezielt die Inhalte und Methoden aus, von denen sie den wirkungsvollsten Einsatz in der Praxis erwarteten.

Ergebnis der Konzeption war zum einen ein in zwei Arbeitskreissitzungen abgestimmter Lernzielkatalog, der Grundlage für die spätere Lernzielkontrolle vor (Inputphase), während (Prozessphase) und nach (zum einen in der Outputphase und zum anderen in der Transferphase) der Weiterbildungsmaßnahme war. Zum anderen konnten mit Hilfe der Planungsergebnisse auf einfache Art und Weise Drehbücher für die einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen konzipiert werden, da neben den Lernzielen auch die Inhalte und die Lehr-Lern-Methoden mit ihrem geschätzten Stellenwert in den beiden Arbeitskreissitzungen erarbeitet wurden. Die Drehbücher wurden mit den Teilnehmern des Arbeitskreises in einer dritten Sitzung durchgearbeitet und verabschiedet.⁵

4.3 Durchführung der Weiterbildung für Prozessbegleiter

Auf Grundlage der definierten Qualifizierungs- und Lernziele sowie der festgelegten Lerninhalte und Lehr-Lernmethoden wurden die Seminarunterlagen für die einzelnen Module erstellt (vgl. Flachsenberg/Krings 1997). Anhand der Drehbücher, die auf Basis der moderierten QFD-Sitzungen für jedes Modul erarbeitet wurden, erfolgte der Ablauf der Weiterbildungsmaßnahmen.

Damit ein hoher Lerneffekt gewährleistet werden kann, finden die Module in einer didaktisch begründeten Reihenfolge statt. Durch diese Abfolge wird ein sinnhafter Aufbau hinsichtlich der Themenstellungen und Inhalte für die Teilnehmer erreicht, die alle Module als Seminarreihe hintereinander besuchen wollen. Jeder Weiterbildungsbaustein ist andererseits aber auch in sich geschlossen, damit er bei entsprechenden Voraussetzungen der Teilnehmer auch einzeln, nach persönlichem Bedarf ausgewählt und besucht werden kann.

Als Ausgangspunkt und Einführung in das Thema steht das Modul „Gruppenarbeit als Projekt“ an erster Stelle der Seminarreihe. Die Module „Kommunikation in und mit Gruppen“, „Informationsmanagement“, „Moderationstechniken“ sowie „Konfliktmanagement“ finden als verhaltensorientierte Maßnahmen mit Schwerpunkt Kommunikationsverhalten in den folgenden vier Seminarveranstaltungen statt.

Die Module „Techniken der kontinuierlichen Verbesserung und Problemlösung“, „Arbeitsrecht“ und „Persönliche Arbeitsorganisation“ sind sach- bzw. methodenorientierte Module, die auf den vorhergehenden verhaltensorientierten Modulen aufbauen. Das Modul „Arbeitspädagogik“ beschäftigt sich als neuntes und vorletztes Baustein insbesondere mit der Befähigung der Prozessbegleiter, das erworbene Wissen mit Hilfe verschiedener Methoden und Techniken an die Mitarbeiter weiterzugeben. Der Baustein „Gruppendynamik“ schließt die Modulreihe mit einer Reflexion der Lerngruppe über die gruppendynamischen Prozesse, die

⁵ Die Drehbücher zu den zehn Weiterbildungsmodulen sind zusammen mit den QFD-Matrizen im Anhang der Dissertation von Flachsenberg (1998) abgedruckt.

während des gesamten Seminarprogramms stattgefunden haben, ab. Dabei werden die Erlebnisse und Erfahrungen innerhalb der Lerngruppe zur Umsetzung in der täglichen Arbeit mit Gruppen aufgearbeitet und transformiert.

4.4 Rückschlüsse aus der Evaluation der Module auf die Güte der Vorgehensweise

Die erste der zwei Pilotdurchführungen fand an insgesamt 21 Seminartagen in der Zeit von Januar bis Juni 1996 statt. Im Anschluss daran wurden die Evaluationsergebnisse auf einem betriebsübergreifenden Workshop diskutiert und in modulbezogene Verbesserungsmaßnahmen für die zweite Pilotdurchführung überführt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle zehn Seminare der ersten Pilotdurchführung dem Anspruch qualitätsförderlicher Weiterbildungsmaßnahmen gerecht werden konnten, da die Lernziele durchweg erreicht wurden und die Einschätzungen der Teilnehmer zum antizipierten Transfererfolg im oberen Skalenbereich lagen.⁶ Die statistische Analyse der Schulungsvariablen und die anschließende Diskussion der Ergebnisse im Workshop zeigten jedoch noch deutliche Verbesserungspotentiale bei den Modulen „Persönliche Arbeitsorganisation / Selbstorganisation“ und „Arbeitspädagogik“ auf.

Die Teilnehmerbeurteilungen führten dazu, dass das Modul „Persönliche Arbeitsorganisation / Selbstorganisation“ unter zu Hilfenahme der QFD-Matrizen und der Ergebnisse der lernzielbezogenen Selbsteinschätzungen für jedes einzelne Lernziel einer detaillierten Betrachtung und konzeptionellen Überarbeitung durch die Trainer des Moduls unterzogen wurde. Dabei wurde der Übungsanteil für die einzelnen Methoden und Techniken in dem Modul wesentlich erhöht und die existierenden Übungsteile wurden stärker auf die betriebliche Situation der Zielgruppe bezogen. Durch die Ausweitung der Übungsteile zur Forcierung der Praxisnähe und leichteren Transferierbarkeit der Lerninhalte wurde das, in der ersten Durchführung noch eintägig durchgeführte, Seminar in ein zweitägiges Modul umgewandelt. Das zweite, als verbesserungsbedürftig eingestufte Modul „Arbeitspädagogik“ wurde ebenfalls eingehend durch die Trainer analysiert und einer vollständigen Überarbeitung unterzogen, an der auch der Arbeitskreis beteiligt wurde. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass sich die Lerninhalte stärker als bislang an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren und ein größerer ‚Pool‘ von Lehr-Lern-Methoden für die betriebliche Praxis zur Verfügung gestellt wird. Als dritte Reaktion auf die Evaluationsergebnisse der ersten Pilotierung wurde auf dem Workshop die zeitliche Modifikation des an sich schon dem Qualitätsstandard entsprechenden Moduls ‚Gruppendynamik‘ beschlossen, um den Teilnehmern ausreichend Zeit für die notwendigen Übungen und Reflexionen der Inhalte einzuräumen. Dieses Modul wurde somit teilweise modifiziert.

Die zweite Pilotdurchführungen wurde auf 23 Seminartage ausgedehnt und fand in der Zeit von August bis Dezember 1996 statt. Die Evaluationsergebnisse wurden wiederum statis-

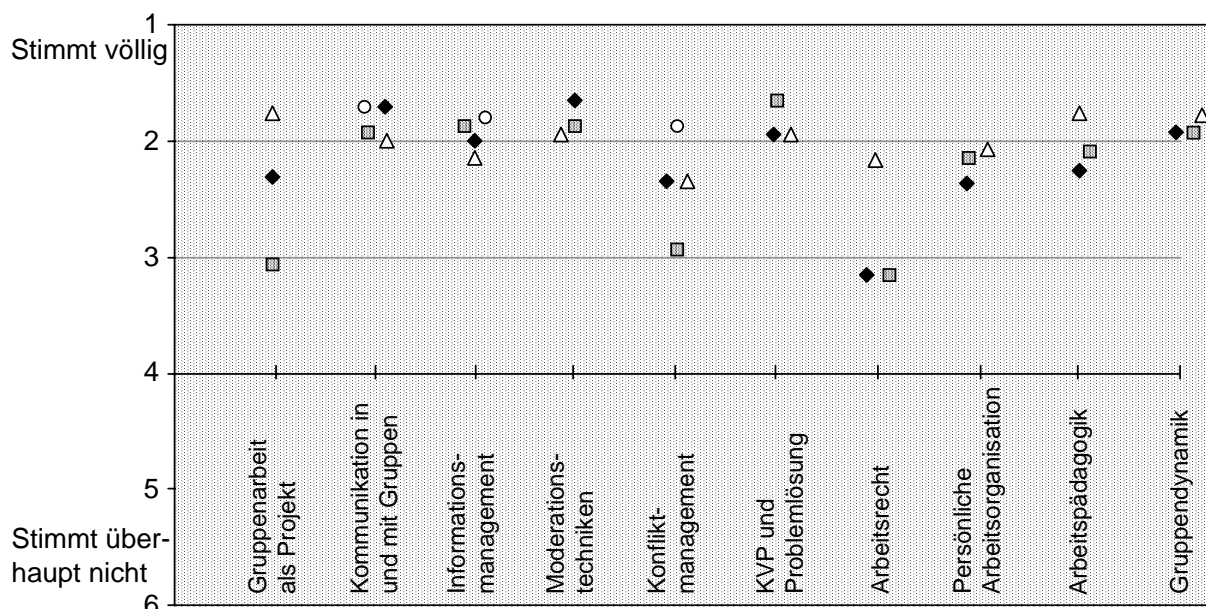
⁶ Die detaillierte Darstellung der Evaluationsergebnisse lässt sich bei Flachsenberg (1998, S. 131 ff.) finden.

tisch aufbereitet und im Februar 1997 auf einem betriebsübergreifenden Workshop diskutiert.

Die Ergebnisse zeigten, dass die aus der ersten Pilotierung abgeleiteten Verbesserungsmaßnahmen für die Module „Persönliche Arbeitsorganisation“, „Arbeitspädagogik“ und „Gruppendynamik“ gegriffen hatten. Das Modul „Persönliche Arbeitsorganisation“ konnte in allen dargestellten Items leicht und das Modul „Arbeitspädagogik“ deutlich verbessert werden. Im Modul „Gruppendynamik“ stellte sich keine wesentliche Verbesserung mehr ein. Durch die Verlängerung und Anreicherung des Seminars mit zusätzlichen Übungen wurde die in der ersten Durchführung festgestellte Diskrepanz zwischen Übungsqualität und Übungsquantität - wie beabsichtigt - aufgehoben.

Die Module „Kommunikation“, „Informationsmanagement“, „Moderationstechniken“, und „KVP / Problemlösung“ können nach den Ergebnissen in Abbildung 9 als „stabile“ Module mit gleichbleibend hoher Qualität in beiden Pilotierungen gelten. Dabei zeichnete sich bereits in der ersten Durchführung des Moduls „KVP / Problemlösung“ eine niedrigere Einschätzung bei dem hier dargestellten Transferitem ab, da die im Seminar vermittelten Methoden und Techniken vor allem für die zukünftige Tätigkeit der Prozessbegleiter von Bedeutung sind. Die Vermutung wurde durch die Einschätzungen der zweiten Lerngruppe verstärkt.

Abbildung 9: Einschätzung der Übungsmöglichkeiten, der Lernzielerreichung (summativ) und des von den Teilnehmern antizipierten Transfererfolgs in der zweiten Pilotdurchführung



- Legende:**
- ◆ Das Gelernte kann ich bei meiner momentanen Tätigkeit gut gebrauchen.
 - △ Ich habe die Lernziele erreicht.
 - ◆ Die Beispiele und Übungen waren praxisnah.
 - Das neu erworbene Wissen konnte in ausreichendem Maße geübt werden.

Die Diskussion der Evaluationsergebnisse aus der zweiten Pilotdurchführung mit den Teilnehmer, Trainern und betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen ergab zum einen die Zufriedenheit mit den damaligen Weiterbildungsmodulen (Stand 1997) sowie den aus der ersten Pilotdurchführung abgeleiteten, konzeptionellen Veränderungen. Die „Rückschläge“ in den Modulen „Konfliktmanagement“ und „Arbeitsrecht“ wurden basierend auf den Befragungsergebnissen unterschiedlich interpretiert. Für das Modul „Konfliktmanagement“ wurde von einer konzeptionellen Modifikation abgesehen, da die in beiden Durchführungen untersuchten Schulungsvariablen „Trainer“ „Seminarorganisation“ „Schulungsunterlagen“ usw. darauf schließen lassen, dass bei diesem Modul zufällige Störungen in der Weiterbildungsdurchführung vorlagen die situationsbedingt und nicht konzeptioneller Art sind, was Teilnehmer und Trainer auch bestätigten. Das Modul Arbeitsrecht hingegen sollte von den Trainern einer konzeptionellen Veränderung bezogen auf Art und Umfang der Übungsbeispiele unterzogen werden. Dabei soll vor allem eine stärkere Aktualität der Beispielfälle und Übungen hinsichtlich Gruppenarbeit erreicht werden, was angesichts der seinerseits noch weitgehend ungeklärten Rechtslage schwierig war (Stand 1997).

Die Wirksamkeit der QFD-Methode als entscheidendes Gestaltungsinstrument kann durch die zehn erfolgreichen Anwendungsfälle als empirisch abgesichert angesehen werden. Für die mit QFD verfolgten Informations- und Partizipationszielsetzungen bei der Konzeption der Weiterbildungsmodule konnten akzeptable Zusammenhänge mit der Weiterbildungsqualität bezogen auf den Lernerfolg nachgewiesen werden (vgl. Flachsenberg 1998, S. 131).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen haben große Bedeutung für den Unternehmenserfolg. Besonders in den tiefgreifenden strukturellen und kulturellen Entwicklungsprozessen, die derzeit bei der Mehrheit deutscher Industrieunternehmen initiiert und forciert werden, sind sie notwendig und zielführend.

Die unteren und mittleren produktionsnahen technischen Führungskräfte sind aufgrund ihrer bestehenden Qualifikation und ihrer betrieblichen Erfahrung wichtige Akteure bei der Stützung und Umsetzung betrieblicher Veränderungsprozesse. Gleichwohl lässt sich für diese Berufsgruppe ein erheblicher Qualifizierungsbedarf identifizieren, der einerseits aus der Mitgestaltung und Umsetzung aktueller betrieblicher Veränderungsprozesse resultiert und andererseits durch die zukünftigen Aufgaben und Anforderungen aus der zu erwartenden betrieblichen Rollenentwicklung dieser Mitarbeiter zustande kommt.

Die Qualifizierung produktionsnaher technischer Führungskräfte in externen, außerbetrieblich organisierten Weiterbildungsveranstaltungen hilft nur in geringem Maße, die betriebspezifischen Anforderungen an die Qualifikation dieser Beschäftigten zu realisieren. Zur Konzeption von maßgeschneiderten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen fehlt es den Betrieben am methodischen Rüstzeug und an Erfahrungen in der Anwendung. Auch die Weiterbildungsanbieter verfügen nicht über praktikable Methoden und Hilfsmittel, um diese Aufgabe für die Betriebe befriedigend zu lösen.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Instrumentarium zur Konzeption, Durchführung und Evaluation von qualitätsfördernden, betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt und am Beispiel der Weiterqualifizierung produktionsnaher technischer Führungskräfte in der Automobilzulieferindustrie erprobt. Mit Hilfe des Instrumentariums gelang es, zehn nachweislich qualitätsfördernde Weiterbildungsmodule zu entwickeln und kontinuierlich zu verbessern.

Durch das Instrumentarium kann die methodische Lücke bei der integrierten Konzeption, Durchführung und Evaluation betriebsspezifischer Weiterbildungsmaßnahmen geschlossen werden. Industrieunternehmen und Weiterbildungsanbietern steht eine empirisch überprüfte Handlungs- und Gestaltungshilfe zur qualitätsfördernden Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen und Realisierung qualitätsfördernder Weiterbildungsprozesse zur Verfügung, die besonders für den Einsatz in Weiterbildungskooperationen zwischen mehreren Betrieben und Weiterbildungsanbietern geeignet ist.

Die Weiterentwicklung des Instrumentariums bezogen auf seine einzelnen Bestandteile sollte Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten sein.

Literatur

- AMERICAN SUPPLIER Institute (Hrsg.) (1987): Quality Function Deployment QFD. American Supplier Institute. Dearborn
- ARNOLD, R. (1995): Qualität selbst organisiert. In: Manager&Seminare 4 18, S. 96-102
- BARDELEBEN, R. von (1995): Betriebe als Weiterbildungsnachfrager. Sicherung eines optimalen Angebots. In: Bardeleben, R. von; Gnahn, D.; Krekel, E.M.; Seusing, B. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bielefeld, S. 99-115
- BARDELEBEN, R.; BÖLL, G.; UPPENKAMP, E.; WALDEN, G. (1989): Weiterbildungsaktivitäten in Klein- und Mittelbetrieben im Vergleich zu Großbetrieben. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 186, S. 3-8
- BAUERDICK, J.; EICHENER, V.; VOELZKOW, H. (1993): Herausforderungen an die berufliche Weiterbildung. In: Staudt, E. (Hrsg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen, S. 165-179
- BEYWL, W.; GEITER, C. (1996): Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie. Bielefeld
- BINKELMANN, P.; BRACZYK, H.-J.; SELTZ, R. (Hrsg.) (1993): Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland. Stand und Perspektiven. Frankfurt, New York
- BIRKLE, W.; BECK, R. (1994): Personalentwicklung und Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: GdWZ - Grundlagen der Weiterbildung 5/6, S. 311-314

- BRONNER, R.; SCHRÖDER, W. (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. Band 6. In: Jeserich, W. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. München, Wien
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bad Honnef
- CRONBACH, L.J. (1972): Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München, S.41-59
- DÖHRING, P.A. (1978): Transfersicherung und Transferevaluation bei der Fortbildung in der öffentlichen Verwaltung. In: VuF – Verwaltung und Fortbildung 6, S. 120-137
- DÖRNER, D. (1992): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg
- DÖRRE, P.; HOFMANN VON KAP-HERR, K.; LEUTNER, D.; PFEIFER, T.; RHIEM, S.: Fazit. In: Pfeifer, T., Leutner, D. (1997): Qualitätsmanagement multimedial vermitteln. Entwicklung, Gestaltung und Einsatz computerbasierter Lernmedien. Berlin; Heidelberg, New York. S. 210-211
- DRIELING, C.; GNAHS, D.; SEUSING, B. (1989): Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben: Barrieren der Weiterbildungsbeteiligung und Vorschläge für Maßnahmen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, S. 9-13
- EASTERBY-SMITH, M. (1986): Evaluation of Management Education, Training and Development. Cambridge
- FEUCHTHOFEN, J. E.; SEVERING, E. (Hrsg.) (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin
- FLACHSENBERG, U. (1996): Zukunft mitentwickelt. Meister, Betriebsräte und Manager entwickeln gemeinsam Weiterbildungsmodule. Serie: Meister und NFAO Teil 3. In: IM – Industriemeister, 12, S.14-21.
- FLACHSENBERG, U.; KRINGS, K. (1997): Weiterbildungsbaukasten für Prozessbegleiter. Zukunftsorientierte Personalentwicklung in überbetrieblichen Lernnetzwerken. Band 0. In: Krings, K.; Kuhn, D. (Hrsg.): Weiterbildung für die Unternehmensentwicklung. Praxiswissen für betriebliche Führungskräfte. Würzburg
- FREHR, U. (1988): Unternehmensweite Qualitätsverbesserung. In: Masing, W. (Hrsg.): Handbuch der Qualitätssicherung. München, Wien, S.797-814
- GERL, H.; PEHL, K. (1993): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- GÖTZ, K. (1993): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1 Theoretische Grundlagen. Weinheim
- HAMBLI, A.C. (1974): Evaluation and Control of Training. London; New York, Düsseldorf

- HEEG, F. J.; KLEINE, G.; ZEFFERER, U.; LANDWEHR, J. (1994): Qualitätssicherung von Personal- und Organisationsentwicklungs-Maßnahmen. In: Heeg, F.-J.; Meyer-Dohm, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. München, Wien, S. 353
- HEEG, F.J.; ERNST, H.; MARQUART, J.; REUTHER, U.; PESKE, O.; HANSJOSTEN, J.; VON DREUSCHE, S.; SCHWARZ, G.D.; KLEINE, G.; JÄGER, C. (1994a): Weiterbildung von Multiplikatoren der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. Mainz, Bochum, Aachen
- HEEG, F.J.; MÜNCH, J. (1993): Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung. Stuttgart
- HUPPERTZ, M. (1993): CIM-Einsatz und Qualifizierungsstrategien in der mittelständischen Industrie: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Staudt, E. (Hrsg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen, S. 51-69
- KAMINSKE, G.F. (1994): Qualität entsteht aus Geisteshaltung und Technik. In: Kaminske, G.F. (Hrsg.): Die Hohe Schule des Total Quality Management. Berlin, Heidelberg, New York, S. 289-296
- KIRKPATRICK, D. L. (1987): Evaluation of Training. New York
- KÖHLER, K. (1995): DIN ISO 9000 ff. beim Bildungsträger. München
- KRÖLL, M.; JOCKERS, U. (1992): Betriebliche Organisationsstrukturen. Problemfeld für die Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: GdWZ - Grundlagen der Weiterbildung, 4, S. 195-198
- LUCZAK, H.; FLACHSENBERG, U.; LAARTZ, F. (1997): Aufbau selbsttragender Personalentwicklungsstrukturen zur ganzheitlichen Unternehmensführung. In: Seghezzi, H. D.: Ganzheitliche Unternehmensführung. Gestaltung, Konzepte und Instrumente. HAB-Forschungsberichte Band 9. Stuttgart, S. 167-220
- LUCZAK, H.; OTZIPKA, J.; FLACHSENBERG, U.; KRINGS, K. (1995): Qualitätsmanagement und Personalentwicklung. In: ZfA - Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 3, S. 149-156
- LUCZAK, H.; VOLPERT, W.; RAEITHEL, A.; SCHWIER, W. (1989): Arbeitswissenschaft. Kerndefinition, Gegenstandskatalog, Forschungsgebiete. Bericht an den Vorstand der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft und die Stiftung Volkswagenwerk. Köln
- LUCZAK, H.; SCHWIER, W. (1983): Anforderungen an Produktionsingenieure. Konsequenzen für die arbeitswissenschaftliche Ausbildung. In: ZfA -Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 1, S. 54-62
- MEIER, H. (1991): Personalentwicklung. Konzept, Leitfaden und Checklisten für Klein- und Mittelbetriebe. Wiesbaden
- NORK, M.E. (1989): Management Training. Evaluation, Probleme, Lösungsansätze. In: Hummel, T.R.; Wagner, D.; Zander, E. (Hrsg.): Hochschulschriften zum Personalwesen. Band 9. München, Mehring

- OLESCH, G. (1994): Aspekte des Bildungscontrolling. In: Personal, 11, S. 528-531
- PFEIFER, T. (1993): Qualitätsmanagement. Strategien, Methoden, Techniken. München, Wien
- PFEIFFER, W.; WEIß, E. (1992): Lean Management. Grundlagen der Führung und Organisation industrieller Unternehmen.
- PRELL, S.: EVALUATION. IN: SARGES, W.; FRICKE, R. (Hrsg.) (1996): Psychologie für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen, Toronto, Zürich, S. 208-213
- PRELL, S. (1988): Evaluation und Selbstevaluation. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991. S. 869-879
- ROSSI, P.H.; FREEMAN, H.E.; HOFMANN, G.: Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart
- SAUTER, E. (1991): Weiterbildungsforschung. Stand und Perspektiven. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, S. 25-30
- SCHINDLER, K. (1979): Wirkung und Erfolg der Weiterbildung. Köln
- SCRIVEN, M. (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, C.(Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München, S.60-91
- SEVERING, E. (1985): Qualitätssicherung Arbeitsplatznaher Weiterbildung. In: Feuchthofen, J.E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin, S.74-87
- SIMON-CHRIST, K. (1990): Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Schlaffke, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 336-349
- STARK, G. (1997): Der Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung...“. In: bfz-Nürnberg; HwK-Koblenz, tbz-Paderborn; ISOB-Regensburg (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß. Zwischenergebnisse. Paderborn, S.19-52
- STAUDT, E. (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: Schlaffke, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, S. 36-78
- STAUDT, E.; BESTEL, S.; MÜHLEMEYER, P. (1994): Das Management von Weiterbildungsprozessen für betriebliche Führungskräfte. In: GdWZ - Grundlagen der Weiterbildung, 6, S. 307-310
- STEPHAN, P.; BOOTZ, I. (1994): Qualitätsmanagement und Weiterbildung. Anmerkungen zu DIN ISO 9000 ff. In: Qualifikations-Entwicklungs-Management (Quem) – Bulletin, 7, S. 15-17

- STIEFEL, R. (1978): Erfolgreiche Management-Schulung im Unternehmen. Königstein
- STIEFEL, R.T. (1974): Grundlagen der Evaluierung in der Management-Schulung. Schriftenreihe Lernen und Leistung. RKW – Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft. Frankfurt
- STUFFLEBEAM, D.L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, C.(Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München, S.113-145
- THOMBANSEN, U.; LASKE, M.; POSSLER, C.; RASMUSSEN, B. (1994): Vertrauen durch Qualität. Qualitätsmanagement im Weiterbildungsunternehmen. München
- WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A. (1987): Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Heidelberg
- WITTEWER, W. (1985): Bewertung der Weiterbildungsarbeit. Überlegungen zur integrierten Evaluierung der Weiterbildungsarbeit der Betriebe. In: Personal – Mensch und Arbeit, 6, S.245-248
- WÖLTJE, J. (1995): Weiterbildung für neue Technologien. Eine arbeitswissenschaftliche Erhebung in Industrieunternehmen. Frankfurt am Main
- WOMACK, J. P.; JONES, D. T.; ROOS, D. (1990): The Machine that Changed the World. New York
- WOTTAWA, H.; THIERAU, H. (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern, Stuttgart, Toronto
- WOTTAWA, H.; THIERAU, H.; STANGEL-MESEKE, M. (1992): Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen, S. 229-250

Methoden des Qualitätsmanagements – In welche Richtung steuert die betriebliche Weiterbildung?

1. Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Vielfältige Qualitätsmanagementsysteme werden in Unternehmen eingesetzt. Bekannte Systeme des Qualitätsmanagements können auf den Unternehmensbereich Weiterbildung übertragen werden. Durch die Fortentwicklung der Systeme werden sie für die Weiterbildung anwendbar und im Unternehmenskontext in ihrer Wichtigkeit betont.

In den vorherigen Beiträgen wurden die Balanced Scorecard und das House of Quality mit Anwendungsbezug zur betrieblichen Weiterbildung vorgestellt. Es wurden Unterschiede und Abgrenzungen erläutert. Im folgenden sollen die Schnittstellen von Balanced Scorecard und Modell des European Foundation for Quality Management (EFQM-Modell) sowie mögliche Verknüpfungen der Instrumente auch in Verbindung mit Methoden der Evaluation dargestellt werden.

2. Die Balanced Scorecard in der Weiterbildung

Die Balanced Scorecard besteht neben der Finanzperspektive aus der Kundenperspektive, der Prozessperspektive und der Potenzialperspektive. Letztere geht der Frage nach: Welche Ziele sind hinsichtlich der Potenziale zu setzen, um den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen gewachsen zu sein? Von den Mitarbeitern und deren Qualifikation hängt entscheidend ab, ob und wie die anderen drei Zielperspektiven erreicht werden können. Nach Kaplan/Norton (1997, S. 121ff.) werden bei der Balanced Scorecard die folgenden personellen Voraussetzungen betrachtet:

1. Potenziale der Mitarbeiter: Hat das Unternehmen qualifizierte Mitarbeiter in angemessener Zahl?
2. Potenziale der Informationssysteme: Hat das Unternehmen bedarfsgerecht informierte Mitarbeiter?
3. Motivation und Empowerment von Individuen, Teams und Organisationseinheiten.

Diese Lern- und Innovationsperspektive wird anhand folgender Kennzahlen häufig operationalisiert:

Es werden personalbezogene Kennzahlen, wie Mitarbeiterzufriedenheit, Mitarbeitertreue bzw. Fluktuation und Mitarbeiterproduktivität als Ergebnis erhöhter Mitarbeiterfähigkeiten erhoben. Gemäß Kaplan/Norton (1997, S. 121ff. und 131ff.) sind die Mitarbeitertreue und die -produktivität abhängig von der Mitarbeiterzufriedenheit. Diese Kennzahlen können durch „situationsspezifische Antriebskräfte“ beeinflusst werden. Hierzu gehört die Weiterbildung der Mitarbeiter, um die vorhanden Kompetenzen an die aktuellen Erfordernisse anzupassen (Abgleich des jeweiligen Soll-Ist-Profiles), sowie der Informationsstand der Mitarbeiter über Kunden, interne Prozesse und finanzielle Wirkungszusammenhänge. Drittens ist die Freiheit der Mitarbeiter zum selbständigen Handeln und Entscheiden Motivationsfaktor für diese und

damit auch eine sogenannte Antriebskraft. Zur Verbesserung der Gesamtleistung müssen nach Kaplan/Norton diese „situationsspezifischen Antriebskräfte“ positiv beeinflusst werden.

Für die Personalabteilung bedeutet dies die Überprüfung der Personalstrategien im Kontext der unternehmensweiten Balanced Scorecard. Die Wertschöpfungsprozesse der Personalarbeit und die internen und externen aktuellen und potenziellen Kunden werden definiert, wenn dies nicht schon bspw. im Rahmen der Bildung von Profit-Centern geschehen ist. Die finanziellen und die nicht-finanziellen Leistungskennzahlen müssen für den Einsatz der Balanced-Scorecard überarbeitet werden. Häufig verwendete Kennzahlen der Personalentwicklung sind: Ausbildungsquote, Übernahmequote, Struktur der Prüfungsergebnisse, Anzahl der Mitarbeiter, die eine weiterführende Aufgabe oder Position sofort übernehmen könnten, Anzahl der Verbesserungsvorschläge sowie deren Realisierungsquote, Erfahrungszirkel, Weiterbildungstage pro Mitarbeiter, Anteil der Personalentwicklungskosten an den Gesamtpersonalkosten, Weiterbildungskosten pro Tag und Teilnehmer sowie Rendite der Bildungsinvestitionen (Vgl. Ackermann 2000, S. 67). Dies sind Kennzahlen, wie sie aus dem Personalcontrolling bekannt sind. Hier werden sie jedoch in den überbetrieblichen Wirkungszusammenhang gesetzt und zur Strategieformulierung verwendet.

In einem Praxisbeispiel der E. Breuninger GmbH & Co. wurde *Lernen* in die Perspektive „interne Geschäftsprozesse“ integriert. Dies wurde dadurch begründet, dass es im Einzelhandel schwer zu klären sei, was eine Innovation darstellen würde (vgl. Guldin 2000, S. 109). Es wurde keine eigene Balanced Scorecard für das Personalwesen erstellt, sondern der Personalbereich ist mitverantwortlich für die Zielerreichung innerhalb der verschiedenen Perspektiven. Aufgrund von Trainingsmaßnahmen kann beispielsweise die Verkaufsquote gesteigert werden. Hier wird direkt auf die Ergebnisse innerhalb der Kundenperspektive eingewirkt. Des Weiteren ist der Personalbereich verantwortlich für die Kommunikation und Schaffung von Voraussetzungen für den Einsatz der Balanced Scorecard (vgl. Guldin 2000, S. 118f).

Häufig sieht die Balanced Scorecard eine eigene Sub-Scorecard für das Personalmanagement vor (vgl. Niemann, 2000, S. 158). Hier sollen sowohl Input- als auch Output-Dimensionen betrachtet werden. Die Kundenzufriedenheit mit der Personalabteilung soll über Kundenbefragungen, Streitfälle mit dem Betriebsrat und Beschwerden gemessen werden. Die Qualität der Leistungserstellung soll über Fehlerquote, Fortschritt der Reorganisation und Deckung des Personalbedarfs, die Finanzziele durch Budgetentwicklung, Betreuungsquote, Fluktuation und Mobilität erhoben werden. In dem Beispiel der Deutschen Bahn wird in der vierten Perspektive „Engagement der Mitarbeiter“ *Lernen* im Rahmen des Qualifikationsstandes der Mitarbeiter erhoben. Außerdem sollen die Zahl der geführten Führungs- und Mitarbeitergespräche und der Gesundheitsstand in die Balanced Scorecard einfließen.

Die Balanced Scorecard kann längerfristig nur dann erfolgreich eingesetzt werden, wenn sie in regelmäßigen Abständen überarbeitet wird. Dies ist in mehreren Stufen denkbar: Überarbeiten der Balanced Scorecard, Kommunizieren der Korrekturmaßnahmen und Herunterbrechen auf einzelne Einheiten bzw. Abteilungen, umsetzen in die operative Steuerung und viertens Lernen und wiederum Anpassen. Dieses Strategieanpassungslernen, eine Form des Double Loop-Learnings, wird auch so von Kaplan/Norton vorgeschlagen (vgl. Kaplan/Norton 1997, 258f).

3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Balanced Scorecard und des EFQM-Modells

Das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM-Modell) ist eines von vielen häufig eingesetzten Qualitätsmanagementsystemen.¹ Dieses Modell dient vor allem der Selbstbewertung. Die Möglichkeit zur Teilnahme am Europäischen Wettbewerb steht für die meisten anwendenden Unternehmen im Hintergrund. Mit Hilfe der zwei Kategorien Befähiger und Ergebnisse sowie konkreten Bewertungsrastern kann die Selbstbewertung systematisch und ganzheitlich vorgenommen werden. Diese dient zunächst als Grundlage für eine strukturierte und umfassende Diagnose. Es lassen sich Verbesserungen im Sinne des Total Quality Managements ableiten sowie die bereits erzielten Fortschritte ermitteln. Das EFQM-Modell dient auch als Orientierungsrahmen und Instrument der Konsensfindung bei einer konzeptionellen Ausrichtung. Des Weiteren dient es der umfassenden Qualitätsförderung und als Instrument des internen und externen Benchmarkings. Das EFQM-Modell kann wenig an unternehmensspezifische Bedürfnisse angepasst werden. Die Verknüpfung von „Befähigern“ und „Ergebnissen“ kann durch die Entwicklung von Kausalbeziehungen versucht werden. Dieses Modell dient damit aber noch nicht der strategischen Steuerung.

Das EFQM-Modell hebt seit Anbeginn die Mitarbeiterperspektive hervor. Humanressourcen, Mitarbeiterorientierung, Führungsverhalten sowie Mitarbeiterzufriedenheit sind vier von neun Modell-Bereichen und machen weit mehr als 30% in der Gewichtung aus. Die letzten Änderungen des EFQM-Modells betonen noch weiter die Wichtigkeit des Lernens für ein qualitätsorientiertes Unternehmen. Es ist die Rückkopplung „Lernen und Innovation“ von den Ergebnissen zu den Befähigern vor zwei Jahren hinzugefügt worden.

Die Balanced Scorecard ist ein Konzept zur Entwicklung eines unternehmensindividuellen Kennzahlensystems. Das Ziel der Unternehmensleitung mit einem Kennzahlensystem das Umsetzen der Unternehmensstrategie umfassend anhand der vier Perspektiven Finanzwirtschaft, Kunde, Geschäftsprozess und Innovation ausgewogen beurteilen zu können, steht im Vordergrund. Die Balanced Scorecard wird vielfach von Großunternehmen als Entwicklungsinstrument für eine leistungsbezogene Entlohnung verwendet. Nachdem aus den Unternehmenszielen die strategischen Aktionen abgeleitet worden sind, soll das Commitment und die Umsetzung der Strategie gestärkt werden. Die Balanced Scorecard hat damit einen Top-down-Ansatz der Einführung – auch wenn die Mitarbeiter in der Entwicklung miteinbezogen und an den Ergebnissen beteiligt werden sollen. Das EFQM-Modell wird wie die Balanced Scorecard vorwiegend von Führungskräften entwickelt, es basiert jedoch auf einem unternehmensweiten und hierarchieübergreifenden Qualitätsmanagementsystem.

Das EFQM-Modell dient also mehr zur Optimierung im Rahmen von definierten Zielen und die Balanced Scorecard der Strategieentwicklung. Es handelt sich um zwei Modelle, die *komplementär* verwendet werden können.

¹ Für eine allgemeine Darstellung siehe <http://www.deutsche-efqm.de/efqm/modellgrund-2.html>. Wunderer/Arx (1998) haben das EFQM-Modell in Bezug zur personalwirtschaftlichen Unternehmensfunktion gesetzt.

Erfolgt ein Vergleich von EFQM und Balanced Scorecard, so fällt zunächst auf, dass die EFQM-Methode umfassend und weitentwickelt ist. Das EFQM-Modell wird durch eine große Anzahl von Methoden und Techniken des Total Quality Management (TQM) ergänzt, während die Balanced Scorecard sich eher skizzenhaft präsentiert. Bei der Implementierung der Balanced Scorecard wird auf viele Elemente des Controllings zurückgegriffen, da ausreichende Techniken und Methoden sowie einheitliche Vorgehensweise fehlen. Das EFQM-Modell erscheint ausgereifter.

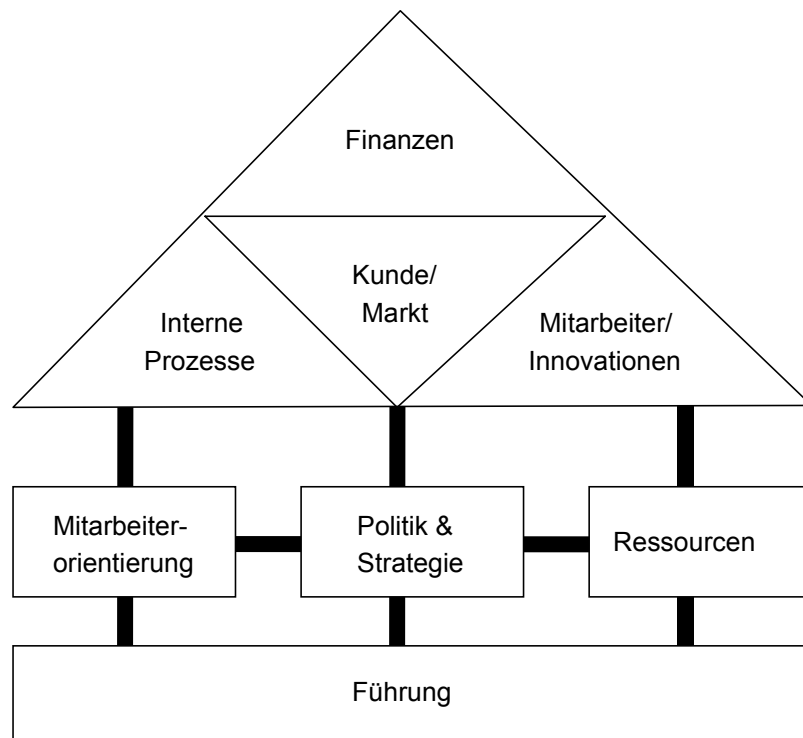
4. Mögliche Verknüpfungen der verschiedenen Qualitätsmanagement-Systeme

Wird die Frage betrachtet, ob und inwieweit EFQM und Balanced Scorecard trotz ihrer unterschiedlichen Grundideen miteinander vereinbar sind, lässt sich feststellen, dass sich die jeweiligen Vorteile miteinander kombinieren lassen. Nach einer strategischen (Neu-) Ausrichtung wird eine ständige Verbesserung der Prozesse vorgenommen. Daraufhin erfolgt in einem nächsten Schritt eine eventuelle Weiterentwicklung oder Neuentwicklung der Strategie. Dieser erfährt wiederum eine ständige Verbesserung. Wie oben schon erwähnt, hat das EFQM die Erweiterung „Lernen und Innovation“ erfahren. Der ursprüngliche Kaizen-Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung wurde damit ausdrücklich um den Gedanken der Neugestaltung ergänzt und kann institutionalisiert im Wechsel mit der Balanced Scorecard Anwendung finden.

Die Verbindung von EFQM-Modell und Balanced Scorecard kann dadurch geschehen, dass die Selbstbewertung des ersten in die Scorecard einfließt. Die Elemente „Politik und Strategie“ der Befähiger sowie die „Kundenzufriedenheit“ aber auch „Gesellschaftliche Verantwortung“ der Ergebnis-Kategorie können in die Marktperspektive der Scorecard eingebracht werden. Die „Prozesse“ des EFQM-Modell können sich in der Prozessperspektive der Scorecard wiederfinden. Die „Mitarbeiterorientierung“ und die „Mitarbeiterzufriedenheit“ aber auch die Teilaspekte der „Prozesse“, der „Führung“ sowie der „Ressourcen“ können Teil der Mitarbeiterperspektive werden. Die „Geschäftsergebnisse“ sind primär für die finanzwirtschaftliche Perspektive relevant. Aber auch in die finanzwirtschaftliche Perspektive sollten wiederum Aspekte der „Ressourcen“ einfließen. Nicht jedes der neun Elemente der EFQM-Selbstbewertung kann genau einer der vier Perspektiven der Balanced Scorecard zugeordnet werden. Es können aber alle Elemente in der Scorecard ihre Berücksichtigung finden und als Basis der Strategiefindung und -steuerung dienen.

Eine weitere Möglichkeit der Verknüpfung beider Modelle ist nach Wolf, die EFQM-Befähiger Führung, Mitarbeiterorientierung, Politik und Strategie sowie Ressourcen mit den Ergebnissen aus der Balanced Scorecard-Perspektive in Beziehung zu setzen (vgl. Wolf 2000, S. 33ff). Diese Ergebniskategorien wären dann Finanzen, Kunde, Interne Prozesse und Mitarbeiter anstelle von Geschäftsergebnissen, Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit und Gesellschaftliche Verantwortung/Image. Hier sollte jedoch zu Beginn festgelegt werden, ob dieses so neu geschaffene Modell primär der Planung oder der Kontrolle dienen soll und wie mit den inhaltlichen Überschneidungen umgegangen wird.

Abbildung 1: Die TQM-Scorecard nach Wolf (2000), S. 33.



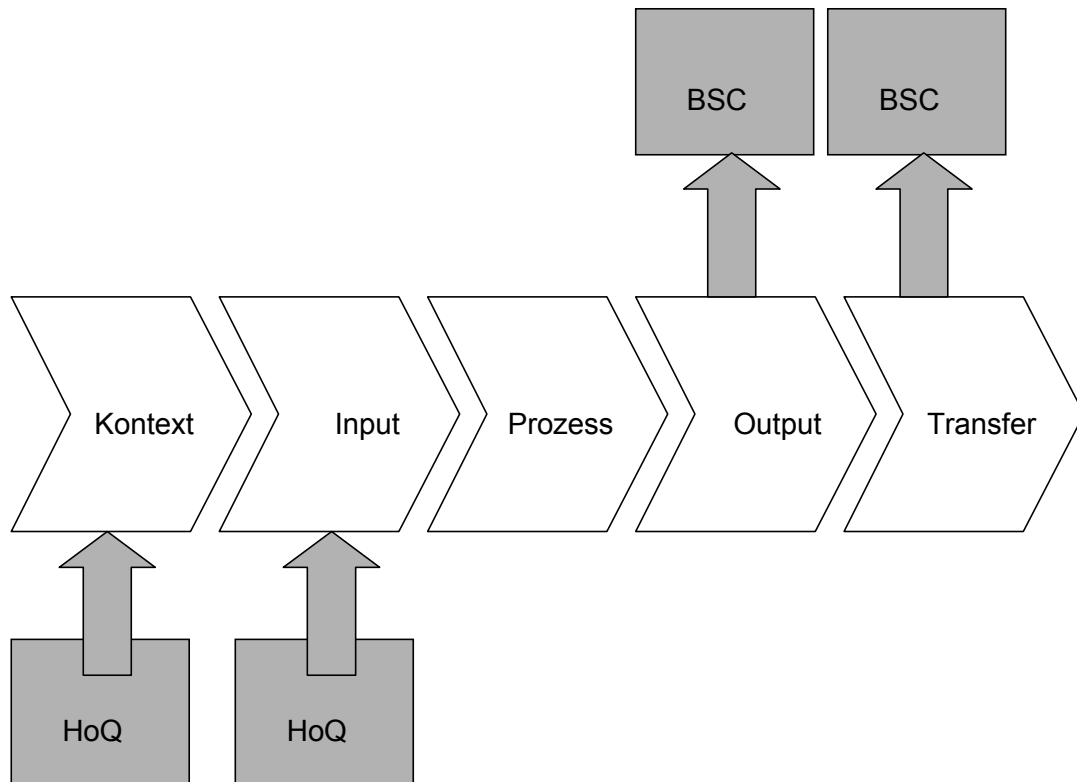
Das EFQM-Modell kann dem strategischen Ziel der Qualitätsförderung dienen, jedoch kaum eine unternehmensspezifische Strategie abbilden. Um das Nebeneinander verschiedener Qualitätsmanagementsysteme zu vermeiden und die Transparenz sowie Vermittelbarkeit an alle Mitarbeiter zu erhöhen, kann die Verknüpfung beider Modelle sinnvoll sein. Es werden nicht noch mehr Kennzahlen als nötig produziert.

Eine der Schwächen der Balanced Scorecard ist, dass die nicht-finanziellen Messgrößen erstens schwieriger zu ermitteln und zweitens rechnerisch auch schwieriger zu aggregieren sind. Dies betrifft besonders den Personalbereich, insbesondere die Weiterbildung. Oben wurden Möglichkeiten des Kombinierens erstens im zeitlichen Wechsel und zweitens die direkte Verknüpfung der zwei Instrumente miteinander vorgestellt. Drittens wäre insbesondere für den Weiterbildungsbereich eine Erweiterung um Elemente der Evaluation denkbar, um eine systematische und methodengestützte Erhebung einzelner Messgrößen gewährleisten zu können.

Von Flachensberg et al. wurde in dem vorliegenden Band das House of Quality vorgestellt und in Bezug zu den Phasen der prozessorientierten Evaluation gesetzt. Das House of Quality hat in den verschiedenen Phasen seinen Schwerpunkt in der Evaluation der Qualifizierungsziele (Kontextevaluation) und in der Inputevaluation. Bei der letzteren werden transferhemmende Faktoren ermittelt und bewertet, die Eingangsqualifikationen evaluiert, externe Angebote bewertet und ausgewählt und letztlich die Lernziele evaluiert sowie die Maßnahmen geplant (vgl. Flachensberg et al. in diesem Band, Bild 4). In den folgenden prozessorientierten Evaluations-Phasen „Prozess“, „Output“ und „Transfer“ wird vor allem auf Metho-

den der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen. Diese Ergebnisse der Elemente Output und Transfer können wiederum als Ergebnis bzw. neue Zielgrößen in die Balanced Scorecard einfließen.

Abbildung 2: Beziehung zwischen House of Quality (HoQ) prozessorientierter Evaluation und Balanced Scorecard (BSC)



Evaluation kann stattfinden, um festzustellen, inwiefern die strategischen Ziele erreicht wurden. Um diese jedoch auch wiederum weiterentwickeln zu können, müssen verschiedene Maßnahmen miteinander verglichen werden. Mit Hilfe von Evaluation kann beispielsweise die Frage nach effizienterer Zielerreichung beantwortet werden. Was sind mögliche Nebeneffekte der Prozesse und Programme? Diese Fragestellungen bedürfen unterschiedlicher Designs und Instrumente. Ist nicht gerade die Frage nach den Wechselwirkungen der vier Perspektiven und deren Determinanten auch die Suche nach möglichen anderen gewünschten oder nicht gewünschten Effekten? Wenn diese methodischen und weiteren von der Fragestellung abhängigen Kriterien genügend definiert werden, können wir von Evaluation sprechen².

Die Balanced Scorecard zeigt die Verknüpfung der verschiedenen Unternehmensperspektiven auf. Die Gesamtleistung des Unternehmens – oder auch die Finanzperspektive – steht im Vordergrund. Somit ist weniger wichtig, in wie viele Weiterbildungstage in dem betreffen-

² Vgl. für Kriterien und Maßstäbe der Evaluation bspw. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2000). In Deutschland wird derzeit über die Entwicklung adaptierter Standards für den Weiterbildungsbereich diskutiert.

den Unternehmen pro Jahr investiert wurde (Inputbetrachtung). Was vielmehr interessiert, ist der Beitrag zur Wertschöpfung durch Maßnahmen der Personalentwicklung. Dies bedeutet die Fokussierung auf die Outputperspektive (vgl. Wottawa 1999, S. 106 – 108 für eine Übersicht über die Entwicklung von der Inputmessung zur Outputorientierung). Wenn jedoch wie in den oben erwähnten Beispielen Input-Indikatoren als Zielparameter der Balanced Scorecard definiert werden, kann mit Hilfe von evaluativen Verfahren die Zielerreichung unterstützt werden (formative Evaluation) oder auch die Zielerreichung bzw. die Zieldefinition überprüft werden (summative Evaluation).

Ziele innerhalb der Personalentwicklung sind meistens auf personale Veränderungen ausgerichtet. Die Evaluation kann die Lücke in der Messung zwischen personalen Lernzielen und eigentlicher unternehmerischer Wertschöpfung schließen helfen³. Der Input in eine Weiterbildungsmaßnahme ist relativ einfach zu erheben, der sogenannte Outcome und der Output sind schwieriger zu berechnen. Unter Outcome wird das erworbene Wissen, aber auch veränderte Einstellungen, Werte und Fertigkeiten sowie Verhalten im Lernfeld verstanden.⁴ Das Verhalten im Transferfeld findet (teilweise) durch die Formulierung von Handlungszielen seinen Niederschlag in der Kunden- und der Prozessperspektive, nur indirekt in der Finanzperspektive. Der eigentliche Leistungsbeitrag, also Wertschöpfung der Weiterbildungsteilnehmer am Arbeitsplatz kann sich in der Kunden- und Prozessperspektive, aber auch schon direkt in der Finanzperspektive der Balanced Scorecard wiederfinden. Die Qualitäts- bzw. Evaluationsdimensionen der betrieblichen Bildung korrespondieren somit zu einem großen Teil mit Zielindikatoren innerhalb der Balanced Scorecard-Systematik. Methoden der Evaluation können eingesetzt werden, um zu analysieren, wo die Lücken zwischen dem Ist-Zustand und den Balanced Scorecard-Zielen liegen und um dann in einem nächsten Schritt mögliche Interventionen ableiten zu können.

Bekannte Qualitätsmanagementsysteme bauen auf der ständigen Einbeziehung des Wissens aller Mitarbeiter auf. Evaluationen werden vielfach nutzenfokussiert unter Beteiligung der wichtigsten Betroffenen durchgeführt. Die Balanced Scorecard sieht weitgehend eine Strategieformulierung im kleinen Kreis und eine top-down Kommunikation dieser Strategie vor. Durch Einbezug von bestehenden Ergebnissen und Prozessen des Qualitätsmanagements sowie weiterer nutzenfokussierter Evaluationen der Zielerreichung kann versucht werden, auch den Mitarbeiter mehr in die Entwicklung der Balanced Scorecard zu integrieren und ein mögliches Dilemma von top-down versus bottom-up Perspektive zu vermeiden.

5. Ausblick

Hauptziel der Kombination von verschiedenen Modellen der Strategieentwicklung, des Qualitätsmanagements und der Evaluation ist die Verbesserung des langfristigen Geschäftserfolges. Die Balanced Scorecard kann den Rahmen für die strategischen Messungen des Weiterbildungserfolges bilden. Da die Balanced Scorecard selbst noch kein Messsystem

³ Vgl. für eine Darstellung von Evaluation im Rahmen von Benchmarking Schneider (2001).

⁴ Für eine Darstellung des Zusammenhangs der Evaluationsdimensionen vom Input bis hin zum monetären Nutzen vgl. Beywl, W. (1999), S. 23.

darstellt und auch kein wissenschaftliches Modell ist, bedarf es der Unterstützung durch wissenschaftliche Methoden. Hier bieten sich insbesondere für den Kontext der Weiterbildung die Methoden der Evaluation an. Evaluationen von Weiterbildungsmaßnahmen können wiederum auf Qualitätssicherungssysteme wie das House of Quality aufbauen bzw. mit diesen verknüpft sein. So kann die folgende Wirkungskette systematisch unterstützt werden.

1. Arbeitsbedingungen: Welche Freiheiten hat der einzelne Mitarbeiter Entscheidungen treffen zu können? Welche Abläufe und Prozesse sind vorgesehen?
2. Lernbedingungen: Wo bestehen Defizite zwischen Soll-Anforderungen und Ist-Zustand und welche Interventionen wären hier sinnvoll? Wie kann das Lernen im Unternehmen gefördert werden?
3. Unternehmensziele und strategische Ziele: Was kann der einzelne zur Erreichung der Unternehmensziele beitragen? Was sind die Ziele seiner Abteilung? Wie kann die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens erhöht werden?

Mit dem Wandel des Lernens in Unternehmen hin zu mehr Eigenverantwortung und Selbststeuerung werden sich auch die Anforderungen an die Qualitätssicherung dieser Lernformen ändern. Im Vokabular der Balanced Scorecard gesprochen, könnte dies eine Höhergewichtung des Antreibers „Empowerment“ bedeuten.

Die Bildungsverantwortlichen werden vermutlich zukünftig noch mehr zu einer unternehmerischen Ausrichtung ihrer Aktivitäten verpflichtet. Die Gestaltung ihres eigenen Bereichs als Profit- oder Wertschöpfungs-Center war in vielen Großunternehmen ein erster Schritt (vgl. Wunderer/Arx 1998). Der nächste könnte folglich die Orientierung und Messung von Ergebnissen der betrieblichen Weiterbildung an den Zielen größerer Geschäftseinheiten und des gesamten Unternehmens sein.

Literatur

ACKERMANN, KARL-FRIEDRICH (2000): Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung, Wiesbaden

BEYWL, WOLFGANG (1999): Evaluatives Denken im betrieblichen Bildungsmanagement, in: DeGeVal (Hrsg.), Evaluationsbedarf in der betrieblichen Bildung, Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development, Nr. 14, S. 17 - 34

EFQM (2001), <http://www.deutsche-efqm.de/efqm/modellgrund-2.html>

GULDIN, ANDREAS (2000): Balanced Scorecard und Elemente ganzheitlicher Führung – Anwendungen bei der E. Breuninger GmbH & Co., in: Ackermann, Karl-Friedrich (Hrsg.), Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung, Wiesbaden, S. 103 - 121

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, JAMES R. SANDERS (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen.

- KAPLAN, ROBERT S. UND NORTON, DAVID P. (1997): Balanced Scorecard – Strategien erfolgreich umsetzen, Stuttgart
- KOHLMANN, JUTTA (2000): Entwicklung des Personalcontrollings bei Hewlett-Packard, in: Ackermann, Karl-Friedrich (Hrsg.), Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung, Wiesbaden, S. 123 - 135
- NIEMANN, JÜRGEN (2000): Die Rolle des Personalmanagements bei Einführung der Bahn-StrategieCard, in: Ackermann, Karl-Friedrich (Hrsg.), Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung, Wiesbaden, S. 149 – 159
- SPEER, SANDRA (2001): Evaluation und Benchmarking – Ein Methodenvergleich am Beispiel der betrieblichen Personalarbeit, in: Geise, Wolfgang, Ökonomische Bildung, Bergisch-Gladbach (in Druck).
- TONNESEN, CHRISTIAN T. (2000): Die HR-Balanced Scorecard als Ansatz eines modernen Personalcontrolling, in: Ackermann, Karl-Friedrich, Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung, Wiesbaden, S. 77 - 100
- WOLTER, OLAF (2000): TQM Scorecard, München und Wien
- WOTTAWA, HEINRICH (1999): Evaluation in der betrieblichen Bildung, in: Künzel, Klaus (Hrsg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Köln, S. 105 – 116.
- WUNDERER, ROLF UND ARX, SABINA VON (1998): Personalmanagement als Wertschöpfungs-Center, Wiesbaden

Wertsteigerung im betrieblichen Bildungsmanagement durch evaluative Verfahren - Ein Vergleich der Ansätze Balanced Scorecard und House of Quality auf der Grundlage von Evaluationsstandards

Die Ansätze Balanced Scorecard (BSC) und House of Quality (HoQ) sind Weiterentwicklungen des betriebswirtschaftlichen Controlling-Ansatzes bzw. des ingenieurwissenschaftlich geprägten Qualitätsmanagements (insbesondere des Quality Function Deployment (QFD) und der Fehlermöglichkeits- und Einflussanalyse (FMEA)).¹ Der vorliegende Beitrag beschreibt und bewertet diese beiden Ansätze auf der Grundlage der von den Sozialwissenschaften geprägten Methode der Evaluation. Zwei Leitfragen stehen bei dieser Betrachtung im Mittelpunkt:

- Welchen Beitrag leisten BSC und HoQ, um ein evaluatives Denken und Handeln in der betrieblichen Bildungsarbeit und davon ausgehend in der gesamten Wertschöpfungskette der Unternehmung zu fördern?
- Wie sind beide Methoden auf der Grundlage von Qualitätsstandards der Evaluation einzuordnen?

1. Evaluatives Denken in der betrieblichen Bildungsarbeit

Der Bedarf an Verfahren zur Bewertung und Optimierung betrieblicher Bildung hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen, teils aus Kosten- und Legitimationsdruck, teils aus der Erkenntnis heraus, dass die optimale Qualifikation der Mitarbeiter ein entscheidender Faktor für den Unternehmenserfolg ist und folglich nicht dem Zufall überlassen bleiben sollte. Der Ruf nach Evaluation wird lauter und nicht wenige Bildungsverantwortliche greifen unreflektiert zu bekannten Instrumenten, wie z. B. Feedbackbögen oder Mitarbeiterbefragungen, um zunächst einmal Daten zu sammeln. Die Frage ob und wie diese Daten genutzt werden (können), um eine Wertsteigerung im betrieblichen Bildungsmanagement zu erzielen, bleibt dabei oftmals auf der Strecke. Die Gleichsetzung von Evaluation mit „Daten erheben“ spiegelt kein professionelles Verständnis von Evaluation wider und wird insbesondere dem Anspruch nicht gerecht, die gezielte Qualifizierung von Mitarbeitern als Teil einer umfassenden Kausalkette zu sehen, an dessen Spitze der Unternehmenserfolg steht.

Wesentlich effektiver als der Rückgriff auf vorgefertigte und bekannte Evaluationsinstrumente scheint die Verankerung einer Evaluationskultur, eines evaluativen Denkstils zu sein, der alle Phasen des Bildungsprozesses von Beginn an begleitet. Evaluatives Denken lässt sich durch die folgenden Aspekte grob skizzieren (vgl. ausführlich Beywl 1999 sowie Brinkerhoff/Gill 1994):

¹ Die Konzepte Balanced Scorecard und House of Quality werden in den Beiträgen der Autoren Greiling und Flachsenberg/Mütze/Korsmeier in dieser Tagungsdokumentation zusammenfassend erläutert. Für eine ausführliche Darstellung siehe zu BSC: Kaplan / Norton 1997 und zu HoQ: Flachsenberg 1998.

Evaluation in der betrieblichen Bildung

- leistet systematisch geplante, empirische Beschreibung und transparente Bewertung von Bildungsprozessen und -ergebnissen;
- fokussiert die Bewertung von Bildungsprogrammen in Hinsicht auf ihre Zielführung und auf die logische Struktur ihrer Aktivitäten;
- wird gesteuert durch Bewertungskriterien, die mit wichtigen Beteiligten in Verfahren der Werte-/Interessenklärung festgelegt sind, wobei der Geschäftserfolg in der Regel ein zentrales Leitkriterium darstellt,
- wird mit dem Ziel ihrer Nutzung konsequent vorbereitet
- und ist von Beginn an eingebettet in Prozesse der Personal- und Organisationsentwicklung.

Die Qualitätsstandards für Evaluation können eine erste Orientierung geben, um Evaluationen innerhalb der betrieblichen Bildung nutzenfokussiert zu planen und umzusetzen. „Nutzenfokussiert“ meint die tatsächliche Nutzung der Evaluationsergebnisse, um Programme und Maßnahmen zur Mitarbeiterqualifikation im Hinblick auf ihre Effektivität und Effizienz zu verbessern. Im Gegensatz dazu stehen z. B. Evaluationen, die lediglich Legitimationslücken schließen und nur symbolisch wirken oder ein blinder Aktionismus. Wir stellen die These auf, dass die im folgenden vorgestellten Evaluationsstandards in diesem Sinne nutzenfokussiert sind und dass sie solche Qualitätskriterien enthalten, welche die oben beschriebenen Leistungen sichern. Damit tragen sie unmittelbar zu einer Qualitätssteigerung von Bildungsprozessen und mittelbar zur Wertschöpfung des Gesamtunternehmens bei.

2. Qualitätsstandards der Evaluation

Als Qualitätsstandards für Evaluation sollen die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ herangezogen werden (vgl. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999). Dieses in den USA erarbeitete Referenzwerk hat seinen Ursprung in den Feldern der Pädagogik und Psychologie, ist jedoch im Laufe der Zeit unter Mitarbeit einer Vielzahl von Organisationen – sowohl Anbietern und Nachfragern von Evaluation - zu allgemeinen Standards für Programmevaluation weiterentwickelt worden. Seit 1994 sind die Standards durch das „American National Standards Institute“ (ANSI) anerkannt. Die Qualitätsstandards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) orientieren sich ebenso an den Standards des „Joint Committee“, wie die zur Zeit in der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) geführte Diskussion über die Verabschiedung von Leitlinien und Standards.²

Die insgesamt 30 Standards zielen auf vier Qualitätsdimensionen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit. Die Einordnung und Bewertung der beiden Ansätze

² Am 4. 10. 2001 wurden auf der vierten Jahrestagung der DeGEval in Speyer per Mitgliederbeschluss deutschsprachige „Standards für Evaluation“ verabschiedet. Diese sind unter www.degeval.de einzusehen. Der Diskussionsprozess um diese Standards wird fortgesetzt.

Balanced Scorecard und House of Quality soll im folgenden anhand von fünf von uns ausgewählter Standards erfolgen, wobei vier dieser Standards der Dimension „Nützlichkeit“ und einer der Dimension „Durchführbarkeit“ zugeordnet sind. Warum diesen beiden Dimensionen von uns eine besondere Priorität bezogen auf die Evaluation betrieblicher Bildung zugemessen wird, lässt sich folgendermaßen begründen: Eine Evaluation, deren Ergebnisse sich nicht an den Anforderungen eines angestrebten Evaluationsnutzens ausrichten (Nützlichkeitsstandards), wird wenig bewegen, wenn nicht sogar kontraproduktiv sein, da sie unnötig Zeit und Ressourcen bindet. Die Sicherstellung des Nutzens erfolgt insbesondere durch die Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen und damit einhergehend durch die Berücksichtigung multipler Wertperspektiven. Aus dem Bereich der Durchführbarkeitsstandards ist der Standard „Kostenwirksamkeit“ augenscheinlich ein entscheidendes Kriterium für die Evaluation betrieblicher Bildungsarbeit: Die Evaluation sollte nachweisen, dass sie mehr nutzt als sie kostet. Insbesondere bei der dauerhaften Implementierung evaluativer Verfahren, wie z. B. BSC oder HoQ, sollte dieser Standard berücksichtigt werden.

3. Bewertung der Ansätze BSC und HoQ auf Grundlage der Evaluationsstandards

Im Folgenden werden die ausgewählten Standards kurz vorgestellt.³ Diese Qualitätsmaßstäbe, die Evaluation setzt, um eine Wertsteigerung im betrieblichen Bildungsmanagement zu sichern, werden dann an die Verfahren BSC und HoQ angelegt, um so einen Vergleich zu ermöglichen. Was können BSC und HoQ beitragen, um diese Qualitätsansprüche einzulösen, welche Möglichkeiten und Risiken bieten sie? Die Bewertung der beiden Ansätze muss notwendigerweise eher allgemein gehalten werden. Insbesondere die BSC ist ein so breites Rahmenkonzept, dass sehr vielfältige Umsetzungen in der Praxis vorstellbar sind, die unterschiedlich zu bewerten wären. Die Ausführungen tragen daher den Charakter einer noch unvollständigen und zu erweiternden Ideensammlung bzw. stellen Hypothesen dar, die zum weiteren Nachdenken und zur Überprüfung anregen sollen.

Nützlichkeitsstandard: „Ermittlung der Beteiligten und Betroffenen“

„Die an einer Evaluation beteiligten oder von ihr betroffenen Personen sollten identifiziert werden, damit deren Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden können.“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999, S. 49)

Die Einordnung dieses methodischen Vorgehens unter dem Aspekt der Nützlichkeit mag verwundern. Es hat sich jedoch in der Evaluationspraxis (und vermutlich nicht nur dort) gezeigt, dass die Nicht-Einbeziehung wichtiger Beteiligtegruppen zu einer Blockadehaltung gegenüber der Evaluation und den sich aus der Evaluation ergebenden Maßnahmen führen kann, so dass der angestrebte Nutzen der Evaluation verloren geht. Beispiele für mögliche Widerstände gegenüber der Evaluation wären: mangelnde Bereitschaft, die Datenerhebung zu unterstützen, oder Zweifel an der Gültigkeit der Evaluationsergebnisse.

³ Ausführlich erläutert und an Fallbeispielen dargestellt sind die Standards in Joint Committee on Standards for Educational Evaluation / Sanders (1999).

Der Ansatz des House of Quality versucht die beteiligten und betroffenen Personengruppen im Rahmen eines mehrstufigen Qualitätsentwicklungsprozesses (QFD-Prozess) aktiv in die konzeptionelle Phase der Weiterbildungsplanung und in die Festlegung von Erfolgsindikatoren einzubeziehen. Hierbei soll insbesondere die Alltagserfahrung der Beteiligten berücksichtigt werden. Vertreter der wichtigsten Beteiligtegruppen erhalten die Möglichkeit, durch explizite Gewichtung der Relevanz der auf die Weiterbildungsreihe bezogenen Qualifizierungsziele, Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden den Prozess mitzugestalten und zu steuern. So wird eine intensive Auseinandersetzung der unterschiedlichen Beteiligtegruppen mit Qualitätszielen, Lernzielen und möglichen Transferhemmnissen angestoßen. Der Standard „Ermittlung der Beteiligten und Betroffenen“ wird folglich durch die Methode des House of Quality weitgehend abgedeckt.

Die Balanced Scorecard hingegen verlangt nicht explizit die Berücksichtigung verschiedener Beteiligtegruppen. Es ist durchaus denkbar, dass die BSC als Top-Down-Instrument verstanden und entsprechend angewandt wird. Vielmehr scheint die Unternehmens- und Führungskultur die entscheidende Rolle bei der Frage der Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen zu spielen. Wie viel Freiraum lässt die Unternehmensführung den einzelnen Mitarbeitergruppen, um Maßnahmen und Treiberkennzahlen zur Erreichung vorgegebener oder vereinbarter Ergebniskennzahlen auszuhandeln und festzulegen? Die Festlegung der Treiber- und Ergebniskennzahlen lässt sich als entscheidender Teil des evaluativen Prozesses auffassen. Die Einbeziehung von Interessen und Ideen der Beteiligten und Betroffenen in dieser Phase wird jedoch nicht ausdrücklich vom BSC-System eingefordert.

Nützlichkeitsstandard: „Umfang und Auswahl der Informationen“

„Die gewonnenen Informationen sollten von einem Umfang und einer Auswahl sein, welche die Behandlung sachdienlicher Fragen zum Programm ermöglichen und gleichzeitig auf die Interessen und Bedürfnisse des Auftraggebers und anderer Beteiligter & Betroffener eingehen.“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999. S. 61.)

Neben dem angemessenen Umfang der zu erhebenden Daten stellt die Frage, welche Daten erhoben werden sollten, um die Evaluationsfragestellung zu beantworten, eine besondere Herausforderung dar. Werden die Daten von Seminarfeedbackbögen oder einer Mitarbeiterbefragung benötigt, um zu bewerten, ob das Verkaufstraining erfolgreich war, oder reicht ein Blick auf die Entwicklung des Umsatzes?

Die Balanced Scorecard steht vor dem Dilemma, einerseits Kennzahlen der Lern- und Entwicklungsperspektive zu erfassen, andererseits diese Kennzahlen jedoch ohne besonders hohen Aufwand erheben zu wollen. Die Komplexität betrieblicher Qualifizierung steht jedoch einer starken Selektion der Kennzahlen entgegen, sofern die Effektivität des gesamten Bildungsprozesses Gegenstand eines evaluativen Verfahrens sein soll. Die Versuchung ist groß, statt des „Outcome“ den „Output“ betrieblicher Bildung zu messen (vgl. Beywl, 1999). Der Output beinhaltet z. B. die Anzahl der Teilnehmertage, die Zusammensetzung der Teilnehmer (z. B. nach Abteilungen, Positionen, etc.) oder Erfolgsquoten (z. B. bestandene Prüfungen, abgebrochene Seminarteilnahme). Diese Zahlen sind leicht zu messen, erfassen

jedoch lediglich einen geringen Ausschnitt der Prozesskette betrieblicher Bildung. Es lässt sich daraus keine Aussage ableiten über die Effizienz und Effektivität der Qualifizierungsmaßnahme und damit über Optimierungsmöglichkeiten (z. B. überflüssige oder fehlende Seminarinhalte). Der Outcome, also Lernzuwächse oder Veränderungen im Verhalten der Mitarbeiter („Lerntransfer“), lässt sich in der Regel nicht „nebenbei“ erfassen. Dies gelingt nur mit einem gut geplanten und mit entsprechendem Aufwand verbundenen Instrumentarium. Die „Black-Box“ zwischen einer leicht zu erfassenden Treiberkennzahl (z. B. realisierte Teilnehmertage im Bereich Kundenorientierung) und einer Ergebniskennzahl (z. B. Reklamationsindex) ist damit innerhalb des BSC-Systems sehr groß.

Der Ansatz des House of Quality trägt der Komplexität betrieblicher Qualifizierungsprozesse weitgehend Rechnung. Das „Qualitätshaus“ bildet umfassend Qualifizierungs- und Lernziele sowie deren Gewichtung und Wechselwirkung ab. Die Gefahr, relevante Kausalketten und mögliche Fehler (FMEA) während des gesamten Qualifizierungsprozesses zu übersehen, wird somit minimiert. Durch diese ausführliche Analyse werden hervorragende Evaluationskriterien zur Steuerung und Bewertung von Weiterbildungsmaßnahmen generiert. Erkauft wird dies jedoch durch einen recht hohen Aufwand von (Zeit-)Ressourcen während der Konzeptionsphase. Es darf bezweifelt werden, ob eine Evaluation auf der Grundlage der erarbeiteten Qualitätsziele im betrieblichen Alltag integriert werden kann. Somit ließe sich dem Ansatz des HoQ der Vorwurf machen, zu viele Informationen und Daten zu sammeln. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Trennung von relevanten und irrelevanten Informationen. Der Evaluationsstandard „Umfang und Auswahl der Informationen“ fordert schließlich eine Beschränkung auf Daten, die sachdienliche Informationen zur Bewertung eines Programms liefern. Unter Umständen greift die Planung mit HoQ bereits zu weit in die didaktische Konzeption eines Programms ein und begrenzt zugleich den inhaltlichen und methodischen Handlungsspielraum des professionellen Bildungsdienstleisters/Trainers.

Nützlichkeitsstandard: „Feststellung von Werten“

„Die Perspektiven, Verfahren und Gedankengänge, auf denen die Interpretationen der Ergebnisse beruhen, sollen sorgfältig beschrieben werden, damit die Grundlagen der Werturteile ersichtlich sind.“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999 S. 67)

Die Interpretation der Ergebnisse sollte auf einer transparenten Wertgrundlage erfolgen. Für den Bereich der betrieblichen Bildung ist insbesondere an die Berücksichtigung der Unternehmens- und Führungskultur zu denken. Wird z.B. ein selbstgesteuertes Lernen mit Eigenverantwortung der Mitarbeiter höher gewichtet als eindeutig vorgegebene und gesteuerte Lerninhalte, -methoden und -zeiten?

Das HoQ-Konzept besitzt den Vorteil, dass explizite Wertebelegungen der Beteiligten und Betroffenen Gegenstand des Qualitätsentwicklungsprozesses (QFD-Prozess) zur Konzeptualisierung von Weiterbildungsmaßnahmen sind. Die Beteiligung aller betrieblichen Interessensgruppen an Bewertungsentscheidungen, welche den Weiterbildungsprozess betreffen,

ist durchgängig und in transparenter Weise erfüllt. Dieses partizipative und offene Vorgehen regt Wertediskussionen an und fördert den Aufbau eines gemeinsamen Wertesystems als Grundlage für die Gestaltung von unternehmensspezifischen Weiterbildungsprogrammen.

Im QFD-Prozess werden die Beteiligten in drei Phasen darum gebeten, ihre expliziten, quantitativen Bewertungen bezogen auf die Bedeutung von Lernzielen, Lerninhalten und Methoden zur Vermittlung der Inhalte abzugeben. Entscheidungen werden auf der Grundlage der im HoQ erfassten Bewertungen getroffen. Aus diesem QFD-Prozess lassen sich auch Evaluationsinstrumente zur Bestimmung des Lern- und Transfererfolges ableiten. Es werden also nicht nur Weiterbildungsmaßnahmen auf der Grundlage transparenter und demokratischer Bewertungsprozesse konzipiert, sondern auch partizipativ Maßstäbe zur Wirkungskontrolle, d.h. zur Bewertung des Maßnahmenerfolges entwickelt. Dem Evaluationsstandard wird also in idealer Form entsprochen.

In der Standardliteratur zum BSC-System wird eine explizite Wertediskussion nicht thematisiert. Kennzahlen und vermutete Wirkungszusammenhänge werden zwar dargestellt, nicht jedoch die unterschiedlichen Wertebelegungen, die ihren Hintergrund bilden. Somit werden nur bestimmte Zusammenhänge zwischen bestimmten Indikatoren betrachtet, während andere Perspektiven wegfallen. Gerade weil im BSC-System die Tendenz vorherrscht, die Bildungsarbeit nur mit sehr wenigen und groben Kennzahlen zu messen, wächst die Gefahr, für die Wertschöpfung relevante Größen – insbesondere Treibergrößen – auszublenden und Wirkungen nur unvollständig abzubilden. Welche Bewertungsmaßstäbe von welchen Interessensgruppen auf welche Art und Weise in die Art und Auswahl der Kennzahlen und in der Aufstellung von Wirkungszusammenhängen einwirken, bleibt also offen. Werden diese Werte nicht explizit oder wie beim HoQ unterstützt durch ein verbindliches, partizipatives und transparentes Verfahren verhandelt, liegt der Verdacht nahe, dass die mehr oder weniger impliziten Wertebelegungen des Top-Managements unhinterfragt übernommen werden. Wenn jedoch Qualifizierungsmaßnahmen und Mitarbeiterleistungen anhand von Evaluationskriterien beurteilt werden, deren Wertgrundlage intransparent bleibt und von den Betroffenen eventuell nicht akzeptiert wird, werden die Evaluationsergebnisse angreifbar. Zudem wächst die Tendenz, sich dieser Art von Bewertung zu entziehen, d. h. das Kennzahlensystem zu manipulieren oder zu sabotieren.

Unbestritten wird auch für die Bildungsverantwortlichen und -beteiligten der Geschäftserfolg ein zentrales Leitkriterium für die Entwicklung von Bewertungskriterien im Rahmen der Evaluation ihrer Bildungsinterventionen sein. Dementsprechend dürfte die Festlegung der Ergebniskennzahlen noch relativ unstrittig sein. Bei der Bestimmung der Treiberkennzahlen und der vermuteten Wirkungszusammenhänge zwischen diesen Kennzahlgruppen könnte es für die BSC nachteilige Konsequenzen haben, wenn diese nicht mit wichtigen Beteiligten in Verfahren der Werte- /Interessensklärung festgelegt werden. Wir sind der Überzeugung, dass das BSC-System gerade für den Bereich „Lernen und Entwicklung“ durchaus Spielräume für ein solches Wertemanagement besitzt. Die aus der Gesamtstrategie abgeleiteten Vorgaben für die Bildungsabteilung bzw. die vom Unternehmen von der Bildungsabteilung erwarteten Beiträge zur Wertschöpfung könnten so formuliert werden, dass die Mittel und

Wege, wie diese Ergebnisse erreicht werden können, und die Prüf- und Bewertungskriterien, an denen die Schritte zur Zielerreichung gemessen werden, von den Beteiligten und Betroffenen des Weiterbildungsprozesses (Vorgesetzte, Trainer, Mitarbeiter, Personalentwickler...) auf der Grundlage einer transparenten und verfahrensgestützten Wertediskussion selber bestimmt werden.

Nützlichkeitsstandard: „Wirkung der Evaluation“

„Evaluationen sollten so geplant, durchgeführt und dargestellt werden, dass die Beteiligten & Betroffenen dazu ermuntert werden, dem Evaluationsprozess zu folgen, damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Evaluation genutzt wird.“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 1999, S. 83)

Dieser Standard hebt explizit den Anspruch der einleitend bereits beschriebenen Nutzenfokussierung hervor. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die aktive Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen in den Prozess der Evaluation (Festlegung des angestrebten Nutzens der Evaluation, Konzeption der Datenerhebungsinstrumente, Datenerhebung, Interpretation der Ergebnisse) dazu beiträgt, die Ergebnisse konstruktiv zu nutzen und in entsprechende Maßnahmen umzusetzen. Auch der durch die Evaluation entstehende Prozessnutzen (vgl. Patton 1998.) ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen. Nicht nur die (End-)Ergebnisse der Evaluation können Veränderungen bewirken, sondern gemäß dem Motto „Which gets measured gets done“ lassen sich bereits während der Planungs- und Datenerhebungsphase positive Auswirkungen auf Programme oder organisationale Strukturen anstoßen. Voraussetzung dafür ist jedoch die tatsächliche Einbindung der Beteiligten und Betroffenen und nicht etwa das Präsentieren der Ergebnisse eines einzelnen Evaluators zum Ende eines Quartals oder Jahres in einem mehrere hundert Seiten umfassenden Evaluationsbericht.

Im HoQ-Konzept werden Vertreter der wichtigen Beteiligten und Betroffenen nicht nur in den Prozess der Konzeptualisierung von Weiterbildung eingebunden, es werden ausgehend von der gemeinsam ausgehandelten Konzeption einer Weiterbildungsreihe auch die Maßstäbe bzw. Evaluationskriterien gebildet, mit denen der Weiterbildungserfolg bewertet wird. Der mehrphasige, partizipative QFD-Prozess bietet eine hohe Garantie dafür, dass sich Beteiligte und Betroffene mit der von ihnen mitentwickelten Maßnahme identifizieren und die Evaluationsergebnisse nutzen, da sie mittels spezifischer, auf diese Maßnahme zugeschnittener Instrumente gewonnen werden. Die Wertmaßstäbe der Evaluation beziehen sich also auf die gemeinsam ausgehandelten Prioritäten und Gewichtungen bezüglich anzustrebender Qualifizierungsziele, Lernziele, Lerninhalte und Lehrmethoden. Es ist im Sinne dieses Standards ein Vorteil des HoQ-Konzeptes, dass die Beteiligten und Betroffenen in allen Phasen des Evaluationsprozesses (Kontext-, Input-, Prozess-, Output- und Transferevaluation) einbezogen werden und dass Gestaltung und Bewertung der Bildungsmaßnahme verzahnt sind. Zu bedenken ist jedoch, dass nur ausgewählte Vertreter von Interessensgruppen aktiv am QFD-Prozess beteiligt sind. Während man bei ihnen ein hohes Maß an Einbindung in den Evalua-

tionsprozess voraussetzen kann, muss diese Annahme nicht notwendigerweise auch für alle nicht aktiv beteiligten Mitarbeiter gelten.

Die Wahrscheinlichkeit der Wirkung der Evaluation lässt sich für das BSC-Konzept durch andere Bestimmungsgrößen erklären. Im Idealfall sollte ein ganzheitliches BSC-System so gestaltet werden, dass bezogen auf die Perspektive „Lernen und Entwicklung“ in Form von Wirkungsketten transparent wird, auf welchem Weg sich die Förderung und Erweiterung von Kompetenz und Potenzial der Mitarbeiter in finanzwirtschaftlichen Erfolg für das Gesamtunternehmen niederschlägt. Die mehrstufigen und kausal miteinander verknüpften Bildungsziele werden aus einer Gesamtstrategie abgeleitet. Diese strategische Anbindung von Bildungs- und Unternehmenszielen bietet Chancen. Die Strategie kann auf alle Beschäftigte z. B. mit Hilfe von Zielvereinbarungsprogrammen sowie materiellen und immateriellen Anreizsystemen übertragen werden. Werden Veränderungsstrategien in einem Kennzahlen- und Indikatorensystem formuliert, können Veränderungen auch empirisch verfolgt werden. Jede Mitarbeiterin kann so ihren Beitrag zur erfolgreichen Veränderung bzw. zur Steigerung des Unternehmenserfolgs beobachten. Die Transparenz des Zusammenhangs der eigenen Leistung zum Unternehmenserfolg ist eine lern- und motivationspsychologisch günstige Voraussetzung. Lern- und motivationstheoretisch bedeutsam ist dabei die Schaffung klarer und eindeutiger Wirkungsbeziehungen zwischen gewünschten Handlungen, welche sich auf Treiberkennzahlen beziehen, und gewünschten Ergebnissen, die sich auf Ergebniskennzahlen beziehen. Es entsteht im Idealfall ein objektives Belohnungs- bzw. Verstärkungssystem, das nicht allein auf den Bewertungen einzelner Vorgesetzter beruht, sondern sich aus dem Beitrag des einzelnen zum Geschäftserfolg legitimiert. Der Mitarbeiter erkennt anhand eindeutiger Kennzahlen, was von ihm gewünscht wird, wo er steht und in welche Richtungen Veränderungen wirken. Im Idealfall beginnt der Mitarbeiter selber in strategischen Kategorien zu denken und seine Handlungen selbstverantwortlich im Sinne der Unternehmensstrategie auszurichten.

Die Wirkung von Evaluationen im Bereich der Bildungsarbeit reichen sehr häufig nicht über den Bereich der Bildungsabteilung hinaus. Im BSC-System beziehen sich diese Evaluationen jedoch auf Ziele, welche aus einer unternehmerischen Gesamtstrategie abgeleitet sind. Ihre Relevanz für übergeordnete Unternehmensziele (Geschäftserfolg) ist in den vermuteten Wirkungsketten bzw. den Kennzahlenverknüpfungen des BSC-Systems festgelegt. Da sich die Bedeutung der Lern- und Entwicklungsperspektive für den Geschäftserfolg für das Management nun in nachvollziehbaren – quantitativen – Kennziffern abbilden lässt, steigt auch die Wahrscheinlichkeit der Wirkung von auf Bildungsarbeit bezogene Evaluationen.

Durchführbarkeitsstandard: „Kostenwirksamkeit“

„Die Evaluation sollte effizient sein und Information mit einem Wert hervorbringen, der die eingesetzten Mittel rechtfertigt. (Sie muss nachweisen, dass sie mehr Nutzen bringt als sie kostet).“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation / Sanders 1999, S. 101)

Bei der „Kostenwirksamkeit“ handelt es sich um einen Durchführbarkeitsstandard. Maßnahmen der Qualitätssicherung bzw. Wirkungsüberprüfungen sollten nicht mehr Ressourcen in

Anspruch nehmen als sie an möglichen „Gewinnen“ einbringen. Es geht also um die Frage, ob ein Evaluationskonzept unter Beachtung ökonomischer Kriterien realistisch so umzusetzen ist, dass es der Unternehmung mehr Nutzen als Kosten beschert. Während sich die Kosten relativ leicht als Zeit-, Geld- und Sachbeträge erfassen lassen, ist der Nutzen evaluativer Verfahren oftmals nur schwer in monetären Einheiten auszudrücken. Dies gilt insbesondere dann, wenn ein System mit evaluativen Komponenten, wie z. B. die BSC, dauerhaft implementiert wird. Als Nutzen aus diesen Maßnahmen ergibt sich z. B.:

- Es wird transparent, in welchem Ausmaß Weiterbildungsprogramme, -projekte und -dienstleistungen wirkungsvoll sind bzw. nicht sind;
- es wird transparent, wie die Kosten eines Programms gesenkt werden können, ohne dass gleichzeitig dessen Leistungen eingeschränkt werden, bzw. wie die Leistungen bei gleichbleibenden Kosten erhöht werden können;
- Informationen zur Planung neuer Programme werden erhoben, eine zukunftsgerichtete Steuerung der Bildungsaktivitäten wird ermöglicht.

Was kann man nun allgemein zur Kostenwirksamkeit der Implementierung eines BSC-Konzeptes aussagen? Das BSC-System bemüht sich vor einem betriebswirtschaftlichen Hintergrund darum, die auf die Bildungsarbeit gerichteten Maßnahmen in die gesamtbetrieblichen Planungen und Abläufe zu integrieren. Bei der Messung und Steuerung des Weiterbildungserfolges dominieren in der Regel leicht messbare Kennziffern (Teilnehmertage, Mitarbeiterzufriedenheit etc.). Kritisch sind die Fragen, welche Kostenstellen und vor allem welche Nutzenindikatoren in die Bewertung der Kostenwirksamkeit von Weiterbildungsinterventionen einfließen und ob diese Indikatoren angemessen sind.

Die BSC-Perspektive „Lernen und Entwicklung“ bezieht sich auf die Frage, welche Ziele sich aus der Gesamtstrategie des Unternehmens für das betriebliche Bildungsmanagement ableiten lassen: Wie kann das Unternehmen seine Veränderungs- und Wachstumspotentiale fördern, um seine Vision zu verwirklichen? Das Denken in Wirkungsketten, welche an übergeordneten Zielen ausgerichtet sind, weist eine klare Verwandtschaft zu dem oben skizzierten evaluativen Denken in der betrieblichen Bildungsarbeit auf. Innerhalb der BSC-Perspektive „Lernen und Entwicklung“ wird wiederum der Versuch unternommen, Ziele, Kennzahlen, Vorgaben und Maßnahmen der Bildungsarbeit in hypothetischen Wirkungsketten konsequent aufeinander zu beziehen, um Bildungsarbeit abzubilden und ihren Wert zu bemessen. Die Kostenwirksamkeit wird also dadurch erhöht, dass gezielt nachgefragt wird, welche Investitionen und -maßnahmen den angestrebten Nutzen bewirken und welche nicht. Eine gute Nutzenprognose kann der BSC vor allem deshalb erstellt werden, weil die Bildungsziele und diesbezüglichen Erfolgsindikatoren konsequent auf die Gesamtstrategie des Unternehmens bezogen werden. Die Indikatoren für Bildungserfolg werden nicht nur untereinander in einen Zusammenhang gestellt, sondern auch mit den Kenngrößen der anderen Perspektiven vernetzt. Die Chancen, dass die von der Bildungsabteilung erhobenen evaluativen Informationen tatsächlich vom Management genutzt werden, steigen, weil die Evaluationsziele und -kriterien aus der vom Management entwickelten Gesamtstrategie abgeleitet werden. Damit steigt zugleich die Wirksamkeit der eingesetzten Evaluationskosten.

Während der erwartete Nutzen des BSC-Ansatzes allgemein und bezogen auf die betriebliche Weiterbildung als hoch einzuschätzen ist, lassen sich die Kosten für die Einführung und Aufrechterhaltung eines BSC-Systems nur schwer abschätzen. Es ist anzuzweifeln, dass viele Unternehmen schriftlich fixierte Visionen besitzen, aus denen spezielle Strategien abgeleitet werden können. Ohne diese strategische Vorarbeit aber, die eine wohlmöglich zeintensive und konfliktträchtige Einbeziehung der jeweiligen Entscheidungsträger für die unterschiedlichen BSC-Perspektiven erfordert, und ohne das Vorhandensein elaborierter Ziele und Wirkungsvermutungen zwischen den einzelnen Perspektiven kann die Bildungsabteilung keine auf eine Gesamtstrategie bezogenen Kennzahlen und Maßnahmen für ihren Bereich entwickeln. Die BSC erfordert demnach einen kostenintensiven und konfliktträchtigen Organisationsentwicklungsprozess, sie muss Teil der Unternehmenskultur werden, erfordert verstärkte Kommunikation, Verständnis und Akzeptanz. Gerade weil das Konzept in so viele Verantwortungsbereiche eingreift und ein hohes Maß an Innovationsbereitschaft erfordert, können Widerstände gegen seine Einführung diese Kosten erhöhen.

Ein anderes Kostenproblem betrifft die Frage, wie viele Kennzahlen im Bereich der Perspektive „Lernen und Entwicklung“ berücksichtigt werden. Kostenwirksam handeln hieße hier, möglichst wenige aber nützliche Indikatoren auszuwählen. Das Rahmenmodell für die Kennzahlen der Lern- und Entwicklungsperspektive von Kaplan & Norton (1997) legt nahe, dass eine Vereinfachung der Wirkungszusammenhänge im Weiterbildungsbereich, eine Reduktion der Kennzahlen und eine quantitative Operationalisierung in der Praxis bevorzugt werden. Evaluation aufgrund eines stark vereinfachten Wirkungsmodells von Weiterbildung ist zwar kostengünstig, birgt aber die Gefahr, relevante Einflüsse und Wirkungen auszublenden und so den Nutzen zu schmälern (siehe Standard „Umfang und Auswahl der Informationen“). Zu diskutieren wären die Chancen für die Bildungsabteilung, kostengünstig bestehende Evaluationssysteme schrittweise an das neue BSC-Konzept anzupassen. In diesem Sinne wäre ein ganzheitliches BSC-System eine Art Zielstruktur, an die sich das Unternehmen langsam annähert.

Im HoQ-Verfahren in der Version von Flachsenberg (1998) geht es explizit um eine Verknüpfung von Qualitätsmanagement und Evaluation in Weiterbildung und Training. Der Bezug zu evaluativen Verfahren im betrieblichen Bildungsbereich ist also zum einen enger, zum anderen liefert der Autor ein in allen Teilschritten expliziertes Beispiel für den Einsatz einer bestimmten Qualitätsmanagement-Methode (QFD-Methode) zur Konzeption einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme (Flachsenberg, 1998). Über die auf sein Beispiel bezogenen Kosten der Durchführung bemerkte der Autor, dass diese vorrangig durch Drittmittel und nicht von den Unternehmen selbst getragen wurden. Es war nicht das Ziel dieses Pilotprojektes im engeren Sinne besonders kostenwirksam zu sein, sondern wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse zu gewinnen. Ob ein solches Projekt für ein einzelnes Unternehmen bezahlbar wäre, darf also bestritten werden. Kostenwirksam wird der Einsatz von Planungsverfahren auf Grundlage des House of Quality nur dann sein, wenn das so entwickelte Qualifizierungsprogramm über einen langen Zeitraum hinweg mit einer Vielzahl von Mitarbeitern durchgeführt werden kann. Dies steht jedoch modernen Qualifizierungsansätzen entgegen, welche

die beiden Prinzipien „just in time“ und „just enough“ verfolgen und eine hohe Flexibilität gewährleisten sollen.

4. Fazit

Wie lassen sich nun abschließend die beiden Verfahren Balanced Scorecard und House of Quality im Hinblick auf ihr Potenzial zur Wertsteigerung betrieblichen Bildungsmanagements bewerten? Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie bezogen auf den Bereich betrieblicher Qualifizierung evaluative Anteile enthalten. Darüber hinaus betrachten sie aber die betriebliche Wertschöpfungskette in verschiedenen Ausschnittsgrößen: Die BSC nimmt eine Makroperspektive ein mit dem Ziel der strategischen Gesamtsteuerung des Unternehmens. Das House of Quality hingegen blickt auf die Mikroperspektive und stellt ein Instrument zur konkreten Planung und Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen dar. Wenn wir nun abschließend Konzepte mit solch unterschiedlichen Zielstrukturen und Reichweiten miteinander vergleichen und bewerten, so kann dieser Vergleich nur die in beiden Konzepten enthaltenen Anteile zum Gegenstand haben, welche sich auf die Evaluation betrieblicher Bildungsarbeit beziehen.

Die Balanced Scorecard bietet die Chance zur Entwicklung und dauerhaften Implementierung von evaluativem Denken, einer evaluativen Unternehmens- und Qualifizierungs-„Kultur“. Allerdings ergibt sich dies bei Einsatz eines BSC-Systems nicht zwangsläufig von selbst. Die BSC verlangt nicht explizit die Berücksichtigung verschiedener Interessengruppen und deren Wertsperspektiven, weder bei der Festlegung der Treiber- und Ergebniskennzahlen, welche einen entscheidenden Teil des evaluativen Prozesses darstellen, noch bei der Festlegung von Vision und Strategie. Es besteht die Gefahr, dass die impliziten Wertmaßstäbe des Top-Managements unhinterfragt übernommen werden, was unter evaluativen Gesichtspunkten ein mögliches Konfliktpotenzial darstellt.

Das im Rahmen des BSC-Konzeptes verfolgte Denken in Wirkungs- bzw. Wertschöpfungsketten, welche an übergeordneten Zielen ausgerichtet sind, weist eine klare Verwandtschaft zu evaluativen Modellen in der betrieblichen Bildungsarbeit auf. BSC unterstützt evaluatives Denken, weil Wirkungsketten zuende gedacht werden und die Kette der Qualifizierungswirkungen mit anderen Perspektiven verzahnt wird. Werden Wirkungsketten transparent und Qualifizierungsziele an strategische Ziele gekoppelt, so bieten sich lern- und motivationspsychologische Vorteile für sämtliche Beteiligtegruppen.

Der Nutzen des BSC-Systems ist aber dann gefährdet, wenn die ausgewählten BSC-Kennzahlen die Kausalketten der Bildungsrealität zu stark verkürzen. Werden nur wenige, ausschließlich am Output orientierte Indikatoren verwendet, besteht die Gefahr, dass diese die Komplexität betrieblicher Qualifizierung nicht hinreichend abbilden. Die Bildungsprogramme blieben dann eine Art „black box“, in der gar nicht erst versucht wird Verbesserungspotenziale aufzuspüren.

Die Verzahnung von betrieblicher Bildungsarbeit und Unternehmensstrategie mittels aus der Strategie abgeleiteter Kennzahlen beinhaltet Chancen und Risiken. Die Bedeutung der Bil-

dungsarbeit wird gestärkt. Die Bildungsabteilung kann ihre Arbeit im Rahmen eines ganzheitlichen, abteilungsübergreifenden Controlling besser kommunizieren, legitimieren und an die Bedürfnisse des Gesamtunternehmens anbinden. Kennzahlvorgaben, die an der Komplexität betrieblicher Qualifizierung vorbeigehen, gefährden aber diesen Effekt. Vorgaben sollten sich deshalb nur auf aus der Strategie abgeleitete Ergebniskennzahlen beziehen, die am Ende der Ereigniskette betrieblicher Qualifizierung stehen. Mittel und Wege zur Erreichung dieser Ergebnisse und die Zuordnung der auf diese Ereigniskette bezogenen Evaluationsschritte sollten von den Beteiligten und Betroffenen dieses Prozesses selber ausgehandelt werden.

Nutzenfokussiert ist das BSC-Konzept, weil die Weiterbildungsinvestitionen und deren Evaluation auf strategische Unternehmensziele ausgerichtet werden. Daher steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Evaluationsergebnisse vom Management auch tatsächlich bei der strategischen Planung genutzt werden.

Die materiellen sowie immateriellen Kosten der Einführung von BSC-Systemen sind schwer abzuschätzen. Die Ausformulierung und Umsetzung von Visionen, Strategien und Kennzahlen erfordern Zeit sowie Bereitschaft zu Dialog und Kooperation, zur Teilung von Macht und Verantwortung und zur Koordination von Entscheidungen. Die Einführung eines BSC-Systems stellt eine Herausforderung für die Innovationsbereitschaft jedes Unternehmens dar und erfordert einen Organisationsentwicklungsprozess, bei dem Widerstände auftreten können, wenn z.B. die Zunahme der Transparenz von Leistungen der einzelnen Abteilungen und Mitarbeiter als Bedrohung erlebt wird. Das Denken in strategischen Kennzahlen erfordert einen Lernprozess, dessen Erfolg vermutlich ebenfalls in Abhängigkeit von der vorhandenen Unternehmens- und Führungskultur entschieden wird.

Das HoQ-Konzept als Planungshilfe zur Konzeption und Evaluation von Qualifizierungsprogrammen erfüllt die für diesen Beitrag herangezogene Auswahl von Nützlichkeitsstandards in vorbildlicher Weise. Es werden die relevanten Interessengruppen beteiligt und deren Wertebewertungen berücksichtigt. Der Aufbau einer gemeinsamen Grundlage zur Bewertung wird gefördert. Bezogen auf den Umfang und die Auswahl von Informationen wird der Komplexität betrieblicher Qualifizierung weitgehend Rechnung getragen. Es werden eher „zu viele“ Aspekte berücksichtigt. Die Beteiligten und Betroffenen werden in alle Konzeptions- und Evaluationsphasen des Qualifizierungsprogrammes eingebunden, die Bereitschaft zur Akzeptanz und Umsetzung von Evaluationsergebnissen wird so gefördert.

Das Hauptproblem des HoQ-Konzeptes betrifft seine Kostenwirksamkeit. Die entstehenden Kosten sind für einzelne Unternehmen kaum zu rechtfertigen, es sei denn, das entwickelte Programm würde über Jahre hinweg mit großen Teilnehmerzahlen durchgeführt. Dies gefährdet jedoch jenes hohe Maß an Flexibilität, welches heute eine unabdingbare Forderung an betriebliche Bildungsarbeit darstellt.

Zudem greift HoQ unter Umständen sehr weit in die didaktische Konzeption von Programmen ein und begrenzt so den notwendigen Spielraum des professionellen Trainers bzw. Bildungsdienstleisters. Viele konzeptionelle Entscheidungen – z. B. über den Einsatz von

Lehrmethoden – sind von Bildungs-„Experten“ vermutlich schneller, besser und kostengünstiger zu fällen als im Rahmen eines vorgelagerten QFD-Prozesses.

Das HoQ-Konzept eignet sich folglich nur für spezifische Einsatzfelder. Zu denken ist hier insbesondere an die Konzeption groß aufgelegter Qualifizierungsprogramme, welche sich auf neue, unbekannte Lernfelder beziehen. Hier wäre ein einmalig durchgeführter QFD-Prozess für alle Beteiligengruppen mit einem hohen Lern- und Erkenntnisgewinn verbunden. Die in diesem ausführlichen Prozess gemachten Erfahrungen mit der Programmgestaltung ließen sich dann auf andere nachfolgende Konzeptionen übertragen, ohne dass wiederum ein kompletter, kostenintensiver QFD-Prozess mit allen Schritten und mit sämtlichen Beteiligengruppen zu durchlaufen wäre.

Literatur

- BEYWL, W. (1999): Evaluatives Denken im betrieblichen Bildungsmanagement. In: Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V./ Arbeitskreis Evaluation in der betrieblichen Bildung (Hrsg.). Evaluationsbedarf in der betrieblichen Bildung – Tagung in Köln am 30.04.1999. In: Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development (Heft 14), S.17-34. Univ. Rostock
- BRINKERHOFF, ROBERT O./GILL STEPHAN J. (1994): The learning alliance: systems thinking in human resource development. San Francisco
- FLACHSENBERG, UWE (1998): Qualitätsförderndes Weiterbildungskonzept für produktionsnahe technische Führungskräfte im Unternehmensverbund. Aachen: Shaker.
- JARITZ, ANDRÉ & WUNDERER, ROLF (2000): Mit der Balanced Scorecard Wertschöpfung messen. In management & training, Nr.2, S.16-20
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS, JAMES R.: (Hrsg.) (1999): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Opladen
- KAPLAN, ROBERT S. & NORTON, DAVID R. (1997): Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart: Poeschel
- PATTON, MICHAEL Q. (1998): Die Entdeckung des Prozessnutzens. Erwünschtes und unerwünschtes Lernen durch Evaluation. In: Heiner, Maja. Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim; München: Juventa

Ausgewählte Literatur und Internetadressen zum Thema Balanced Scorecard und angrenzenden Themengebieten

Ausgewählte Bücher zum Thema Balanced Scorecard:

Allgemeine Informationen zur BSC:

Baier, Peter: Praxishandbuch Controlling. Planung & Reporting - Bewährte Controllinginstrumente - Balanced Scorecard - Value Management - Sensitivitätsanalysen - Fallbeispiele. Wien. 2000. ISBN: 3706407094.

Birkholz, Kerstin: Identifikation und Analyse bestehender und zukünftiger Erfolgsfaktoren im Prozess der strategischen Planung zum Aufbau einer Balanced Scorecard. Münster. 2000. ISBN: 3825847209.

Bourne, Mike; Bourne Pippa: Understanding the Balanced Scorecard in a week. London. 2000. ISBN: 0340780045.

Friedag, Herwig R.; Schmidt, Walter: My Balanced Scorecard. Freiburg i. Br., München. 2000. ISBN: 3448043176.

Friedag, Herwig R.; Schmidt, Walter: Balanced Scorecard. Mehr als ein Kennzahlensystem. Freiburg i. Br., München. 1999. ISBN: 3448040614.

Georg, Stefan: Die Balanced Scorecard als Controlling- bzw. Managementinstrument. Aachen. 1999. ISBN: 3826558634.

Gehring, Joachim; Michel, J. Walter: Frühwarnsystem Balanced Scorecard. Unternehmen zukunftsorientiert steuern. Mehr Leistung, mehr Motivation, mehr Gewinn. Düsseldorf. 2000. ISBN: 3896231979.

Greischel, Peter: Balanced Scorecard. Erfolgsbeispiele und Praxisberichte. München. 2000. ISBN: 3406467504.

Hoffmann, Olaf: Performance Management. Systeme und Implementierungsansätze (Schwerpunkt Balanced Scorecard). Bern. 2000. ISBN: 325806105X.

Horváth, Peter: Das neue Steuerungssystem des Controllers: von Balanced Scorecard bis US-GAAP. Stuttgart. 1997. ISBN: 3791012231.

Horváth & Partner (Hrsg.): Balanced Scorecard umsetzen. Stuttgart. 2000. ISBN: 3791015095.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: The Strategy Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies thrive in the new Business Environment. Boston, Mass. 2001. ISBN: 1578512506.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart. 1997. ISBN: 3791012037.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. Boston, Mass. 1996. ISBN: 0875846513.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: The Strategy Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies thrive in the new Business Environment. Boston, Mass. 2001. ISBN: 1578512506.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart. 1997. ISBN: 3791012037.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. Boston, Mass. 1996. ISBN: 0875846513.

Rughase, Olaf, G.: Jenseits der Balanced Scorecard: Strategische Wettbewerbsvorteile messen. Berlin. 1999. ISBN: 389722142X.

Schadenhofer, Manfred: Neuausrichtung des Controlling. Mit der Balanced Scorecard zum Balanced Controlling. Wien. 2000. ISBN: 3854284179.

Simons, Robert: Levers of Control: How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal. Boston, Mass. 1995. ISBN: 0875845592.

Weber, Jürgen; Schäffer, Utz: Balanced Scorecard & Controlling. Implementierung - Nutzen für Manager und Controller - Erfahrungen in deutschen Unternehmen. Wiesbaden. 2000. 2. aktualisierte Auflage. ISBN: 3409215182.

Zur Umsetzung des BSC-Konzepts:

Ackermann, Karl. F. (Hrsg.): Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung. Praxisansätze und Diskussion. Wiesbaden. 2000. ISBN: 3409115676.

Baier, Peter: Praxishandbuch Controlling. Planung & Reporting - Bewährte Controllinginstrumente - Balanced Scorecard - Value Management - Sensitivitätsanalysen - Fallbeispiele. Wien. 2000. ISBN: 3706407094.

Baschin, Anja: Die Balanced Scorecard für Ihren Informationstechnologie-Bereich. Frankfurt a. M. 2001. ISBN: 3593367157.

- Biedermann, Arnulf; Genoud, Roger; Kunz, Hans: Strategie-Umsetzung mittels Balanced Scorecard. Entwicklung spezifischer Kennzahlensysteme für die Bereiche Energiewirtschaft, IT-Einsatz und Pharma-Produktion. Bern, Stuttgart, Wien. 2000. ISBN: 3258061815.
- Creelman, James; Norton, David: Building and Implementing a Balanced Scorecard. o.O. Business Intelligence. 1998. ISBN: 1898085404.
- Egli, Beat; Lüthi, Hans P.: Strategische Kommunikation als Perspektive der Balanced Scorecard. Am Beispiel der Fusion der Sulzer Orthopedics Italia S.p.a. Bern. 1999. ISBN: 3258060258.
- Ehrmann, Harald: Kompakt-Training Balanced Scorecard. Ludwigshafen. 2000. ISBN: 3470517614.
- Eschenbach, Rolf; Haddad; Tarek (Hrsg.): Die Balanced Scorecard: Führungsinstrument im Handel. Ein Handbuch für den Praxiseinsatz. Wien. 1999. ISBN: 3854283989.
- Feldhaar, Bernhard: Balanced Scorecard. Strategische Planung und Steuerung in mittelständischen Unternehmen. Eschborn. 2000. ISBN: 3896441396.
- Gehring, Joachim; Michel, J. Walter: Power Assessment. Mitarbeiter erfolgreich auswählen und gezielt fördern mit Balanced Scorecard. Düsseldorf, Berlin. 2000. ISBN: 3896232231.
- Gehring, Joachim; Michel, J. Walter: Frühwarnsystem Balanced Scorecard. Unternehmen zukunftsorientiert steuern. Mehr Leistung, mehr Motivation, mehr Gewinn. Düsseldorf. 2000. ISBN: 3896231979.
- Horváth & Partner (Hrsg.): Balanced Scorecard umsetzen. Stuttgart. 2000. ISBN: 3791015095.
- Kralicek, Peter; Böhmfelder, Florian; Kralicek, Günther: Kennzahlen für Geschäftsführer. Das Handbuch für Praktiker - Analyse-Methoden - Frühwarnsysteme - Aufdeckung von Gewinnpotentialen - Unternehmensbewertung - Balanced Scorecard - Fallbeispiele. Wien. 2000. 4. aktualisierte und erweiterte Aufl. ISBN: 3706407108.
- Lang, Franz; Cech, Klaus: The Balanced Scorecard Approach to Performance Measurement. Braunschweig. 1999. ISBN: 39336628172.
- Müller, Armin: Strategisches Management mit der Balanced Scorecard. Stuttgart. 2000. ISBN: 3170164856.
- Olve, Nils G.; Roy, Jan; Wetter, Magnus: Performance Drivers. A Particle Guide to Using the Balanced Scorecard. Chichester. 2000. ISBN: 0471495425.
- Olve, Nils G.; Roy, Jan; Wetter, Magnus: Performance Drivers. A Practicle Guide to Using the Balanced Scorecard. New York. 1999. ISBN: 0471986232.
- Preißner, Andreas: Marketing- und Vertriebssteuerung. Planung und Kontrolle mit Kennzahlen und Balanced Scorecard. München. 2000. ISBN: 3446214380.
- Probst, Hans-Jürgen: Balanced Scorecard leicht gemacht. Warum sollten Sie mit weichen Faktoren hart rechnen? Frankfurt a. M. 2001. ISBN: 3706407612.
- PwC Deutsche Revision (2001): Die Balanced Scorecard im Praxistest: Wie zufrieden sind die Anwender? Frankfurt a. M. Februar 2001 (im PDF-Format auch herunterzuladen in: World Wide Web, <http://www.pwc.de>)
- Rughase, Olaf, G.: Jenseits der Balanced Scorecard: Strategische Wettbewerbsvorteile messen. Berlin. 1999. ISBN: 389722142X.
- Scheibeler, Alexander: Balanced Scorecard für KMU. Kennzahlenermittlung nach ISO 9001: 2000 leicht gemacht. Berlin. 2001. ISBN: 3540675027.
- Schmitt, Eyck: Entwicklung von Balanced Scorecard Modellen für kleine und mittlere DV-Beratungs- und Softwareunternehmen. Strategisches kennzahlen-gestütztes Controlling. Gernsheim. 2000. ISBN: 3000057501.
- Simons, Robert: Levers of Control: How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal. Boston, Mass.1995. ISBN: 0875845592.
- Töpfer, Armin (Hrsg.): Das Management der Werttreiber. Die Balanced Scorecard für die wertorientierte Unternehmenssteuerung. Frankfurt a. M. 2000. ISBN: 3933180856.
- Weber, Jürgen; Schäffer, Utz: Balanced Scorecard & Controlling. Implementierung – Nutzen für Manager und Controller – Erfahrungen in deutschen Unternehmen. Wiesbaden. 2000. ISBN: 3409315187
- Weber, Jürgen; Männel Wolfgang (Hrsg.): Kostenrechnungspraxis. Zeitschrift für Kostenrechnung und Controlling: Sonderhefte: 2/2000: Balanced Scorecard: Branchenlösungen - Balanced Scorecard für interne Dienstleister - IT-Implementierung. Wiesbaden. 2000. ISBN: 3409117059.
- Wicki-Breitinger, Jürg: Balanced Scorecard als Planungsinstrument. Operationalisierung von Strategien dargestellt am Beispiel einer Bank. Zürich. 2000. ISBN: 3725540039.

Wiese, Jens: Implementierung der Balanced Scorecard. Grundlagen und IT-Fachkonzept. Wiesbaden. 2000.
ISBN: 3824471485.

Wolter, Olaf: TQM-Scorecard. Die Balanced Scorecard in TQM-geführten Unternehmen umsetzen. München. 2000.
ISBN: 3446212809.

Ausgewählte Artikel zum Thema BSC:

Behrens, E.; Oldenkamp, M: Taking to the Road for PI: Use the Balanced Scorecard to Find Your Way. In: Lippincotts Case Management. 2000, Vol. 5, T. 4, S. 148-156.

Butler, A.; Letza, S. R.; Neale, B.: Linking the Balanced Scorecard to Strategy. In: Long Range Planning, 30 (1997) 2. S. 242-253.

Dahmen, Christian; Maier, Gerhard; Kamps, Iris: Zwölf Erfolgsfaktoren für die Balanced Scorecard. In: Personalwirtschaft. Heft: 7/2000. S. 18-25.

Deyhle, Albrecht: Schon immer Balanced Scorecard? In: Controller Magazin. 6/1999. S. 423.

Dimmeler, D.; Sauer, D. B.: Performanceorientiertes Lernen mit der Balanced Scorecard. Die BSC als strategisch orientierter Leitfaden fürs Wissensmanagement. In: IO Management, 2000, Vol. 69, T. 7/8, S. 39-45.

Dusch, Michael; Möller, Michael: Praktische Anwendung der Balanced Scorecard. In: Controlling. Heft 2. März/April 1997.

Ederer, Franz.: Balanced Scorecard . In: Wirtschaft und Unterricht. 8/1999.

Epstein, M.; Manzoni, J.: Implementing Corporate Strategy: From Tableaux de Bord to Balanced Scorecard In: European Management Journal, 16 (1998) 2. S. 190-203.

Fratschner, Friedrich. A.: Balanced Scorecard - Ein Wegweiser zur strategiekonformen Ableitung von Zielvereinbarungen über finanzwirtschaftliche Ziele hinaus. In: Controller Magazin. 1/1999. S. 13-17.

Friedag, Herwig R.: Schmidt, Walter: Neue Ziele für Controller - Die Einführung der Balanced Scorecard als strategische Aufgabe. In: Controller Magazin. 3/1999. S. 170.

Friedag, Herwig R.: Die Balanced Scorecard - Alter Wein in neuen Schläuchen?. In: Controller Magazin. 4/1998. S. 291-294.

Horváth, P.; Kaufmann, L.: Balanced Scorecard - Ein Werkzeug zur Umsetzung von Strategien. In: Harvard Business Manager. 5/1998. S. 39-48.
Inamdar, S. N.; Kaplan, R. S.; Jones, M. L. H.: The Balanced Scorecard: A Strategic Management System for Multi-Sector Collaboration and Strategy

Implementation. In: Quality Management in Health Care. 2000, Vol. 8, T. 4, S. 21-39.

Jaritz, André; Wunderer, Rolf: Mit der Balanced Scorecard Wertschöpfung messen. In: Management & Training. 2/2000. S. 16-20.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: The Balanced Scorecard - Measures that Drive Business Performance. In: Harvard Business Review, 70 (1992) 1 Urquelle der Balanced Scorecard.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: Putting the Balanced Scorecard to work. In: Harvard Business Review, 71 (1993) 4.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. In: Harvard Business Review, 71 (1996) 1.

Kaplan, Robert S.; Norton, David P.: Why does Business Need a Balanced Scorecard. In: Journal of Cost Management, 11 (1997) 3.

Kappeler, A.: Balanced Scorecard. Ein Refresher über das berühmte Werkzeug zur Umsetzung von Unternehmensstrategien. In: IO Management. 2000, Vol. 69, T. 7/8, S. 34-38.

Kaufmann, Lutz.: ZP-Stichwort: Balanced Scorecard. In: Zeitschrift für Planung. Band 8. Heft 4. 1997. S. 421-428.

Kurz, Gunnar: Führung nach Punkten. Balanced Scorecard. In: ManagerSeminare. Heft 39/1999.

Lipe, M. G.; Salterio, S. E.: The Balanced Scorecard: Judgmental Effects of Common and Unique Performance Measures. In: Accounting Review. 2000, Vol. 75, T. 3, S. 283-298.

Lipp, H. J.: Balanced Excellence in Six Sigma Quality - Mit EFQM-Modell für Excellence, Balanced Scorecard und Six Sigma zum Total Quality Management. In: Qualität und Zuverlässigkeit. 2000, Vol. 45, T. 10, S. 1219-1221.

Martinsons, Maris; Davisons, Robert; Tse, Dennis: The Balanced Scorecard: A foundation for the strategic management of information systems. In: Decision Support Systems, (25) 1 (1999); S. 71-88.

Mooraj, Stella; Oyon, Daniel; Hostettler, Didier: The Balanced Scorecard: A necessary Good or an Unnecessary evil? In: European Management Journal, 17 (1999) 5. S. 481-491.

Mountfield, Andrew; Schalch, Oliver: Konzeption von Balanced Scorecards und Umsetzung in ein Management-Informationssystem mit dem SAP Business Information Warehouse. In: Controlling. Heft 5. Sept./Okt. 1998.

Reupert, Dirk; Wenisch, Simone: Die Balanced Scorecard als Steuerungsinstrument. Einführung einer Balanced Scorecard als Instrument im Rahmen einer wertorientierten Personalarbeit bei der Lufthansa Cargo AG. In: Personalführung. 11/2000. S. 38-43.

Sure, M.; Thiel, R.: Balanced Scorecard - Strategieumsetzung und Performancemessung in Banken. In: Die Bank. 1/1999. S. 54-59.

Tasch, Daniel: Kommunikation und Kennzahlen - Die Balanced Scorecard Konzeption aus einer anderen Perspektive. In: Controller Magazin. 6/1999. S. 431.

Weber, Jürgen: Macht der Zahlen. In: Manager Magazin. 12/1998. S. 184-187.

Weber, Jürgen; Schäffer, Utz: Entwicklung von Kennzahlensystemen. Analyse des Balanced Scorecard-Konzeptes vor dem Hintergrund bestehender Konzepte zur Entwicklung von Kennzahlensystemen. In: Forschungspapier Nr. 62 des Lehrstuhls für Controlling und Logistik der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung, Vallendar 1999.

Weber, Jürgen; Schäffer, Utz: Balanced Scorecard - Gedanken zur Einordnung des Konzeptes in das bisherige Controlling-Instrumentarium. Eine wissenschaftlich-kritische Analyse des Balanced Scorecard-Konzeptes. In: Forschungspapier Nr. 60 des Lehrstuhls für Controlling und Logistik der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung, Vallendar 1998.

Wittig, Michael: Balanced Scorecard - Projekterfahrungen und Erfolgsfaktoren für einen optimierten Einsatz im wertorientierten Controlling. In: Controller Magazin. Heft 6, 1999. S. 434ff.

Ausgewählte Bücher zu angrenzenden Themengebieten:

Benchmarking:

Bötel, Christina; Krekel, Elisabeth (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzungsbewertung und Benchmarking - Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld. 2000.
ISBN: 3763909117.

Kempf, Stefan; Siebert, Gunnar: Management-Tool Benchmarking: Basiswissen, Specials, Lexikon, Praxis, Arbeitshilfen. Köln. 2000.
ISBN: IB.

Kempf, Stefan; Siebert, Gunnar: Benchmarking: Leitfaden für die Praxis. München. 1998.
ISBN: IB.

Patterson, James G.: Grundlagen des Benchmarking. Die Suche nach der besten Lösung. Wien. 1996.
ISBN: 3706402513.

Rau, Harald: Mit Benchmarking an die Spitze. Von den Besten lernen. Niedernhausen. 1999.
ISBN: 3806875030.

Rehäuser, Jakob: Prozessorientiertes Benchmarking im Informationsmanagement. Wiesbaden. 1999.
ISBN: 3824468921.

Reichhardt, Ingo: Geht nicht, gib't nicht. Berlin, Offenbach. 1999.
ISBN: 3800724642.

Sabisch, Helmut (Hrsg.): Benchmarking - Weg zu unternehmerischen Spitzenleistungen. Stuttgart. 1997.
ISBN: 3791011588.

Sabisch, Helmut; Tintelnot, Claus: Integriertes Benchmarking für Produkte und Produktentwicklungsprozesse. Berlin. 1997.
ISBN: IB.

Schmidt, Frank: Strategisches Benchmarking. Gestaltungskonzeptionen aus der Markt- und Ressourcenperspektive. Lohmar. 2000.
ISBN: 3890127576.

Siebert, Gunnar: Prozeß-Benchmarking - Methode zum branchenunabhängigen Vergleich von Prozessen. Berlin. 1998.
ISBN: 3816751822.

Töpfer, Armin: Benchmarking - Der Weg zu Best Practice. Mit Beiträgen zahlreicher Fachwissenschaftler. Berlin. 1997.
ISBN: 3540629807.

Tucher von Simmelsdorf, Friedrich W.: Benchmarking von Wissensmanagement. Wiesbaden. 2000.
ISBN: 3824471477.

Ulrich, Peter: Organisationales Lernen durch Benchmarking. Wiesbaden. 1998.
ISBN: 3824462834.

Controlling:

Arnaout, Ali; Gleich, Ronald; Horváth, Peter: Die Kunst des Controlling: Prof. Dr. Péter Horváth zum 60. Geburtstag. München. 1997.
ISBN: IB.

Beywl, Wolfgang; Schobert, Berthold: Evaluation - Controlling - Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie. Bielefeld. 2000.
ISBN: 376390123

Bergmann, Günther; Gairing, Fritz; Kolb, Meinulf; Schwaab, Markus O. (Hrsg.): Führen mit Zielen. Konzepte - Erfahrungen - Hindernisse. Wiesbaden. 2000. ISBN: 3409117180.

Borszcz, Andreas; Pietchota, Sven: Controlling-Praxis erfolgreicher Unternehmen. Von den Besten lernen. Wiesbaden. 1998.
ISBN: 3409188916.

Gerlich, Petra: Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungscontrolling? Überblick, Anwendung und Implikationen einer Aufwand-Nutzen-Betrachtung von Bildung unter besonderer Berücksichtigung wirtschafts- und sozialpsychologischer Aspekte am Beispiel akademischer Nachwuchskräfte in Banken. München. 1999.
ISBN: 3879883696.

Gleich, Ronald; Horváth, Peter; Voggenreiter, Dietmar: Controlling umsetzen: Fallstudien, Lösungen und Basiswissen. Stuttgart. 2000.
ISBN: IB.

Habersam, Michael: Controlling als Evaluation: Potentiale eines Perspektivenwechsels München. 1997.
ISBN: 3879882169.

Heydt, Andreas von der: Efficient Consumer Response (ECR). Basisstrategien und Grundtechniken, zentrale Erfolgsfaktoren sowie globaler Implementierungsplan. Frankfurt a. M. 1997.
ISBN: 3631313381.

Horváth, Peter: Das Controllingkonzept: der Weg zu einem wirkungsvollen Controllingsystem. München. 2000.
ISBN: 3423058129.

Horváth, Peter: Controlling & finance: Aufgaben, Kompetenzen und Tools effektiv koordinieren. Stuttgart. 1999.
ISBN: IB.

Horváth, Peter: Controlling. München. 1998.
ISBN: 3800623366.

Horváth, Peter: Innovative Controlling-Tools und Konzepte von Spitzenunternehmen: Controlling und Champions. Stuttgart. 1998.
ISBN: IB.

Horváth, Peter: Controlling des Strukturwandels: Standortflexibilität und Kundenzufriedenheit schaffen. Stuttgart. 1996.
ISBN: IB.

Hummel, Thomas R.: Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven. Heidelberg. 1998.
ISBN: 3793871886.

Immenroth, Tobias: Bildungscontrolling im Rahmen der Personalentwicklung: Begriffe, Ansätze, Ziele, Aufgaben, Instrumente, Funktionen, Modelle. Braunschweig. 2000.
ISBN: 3980701719.

Krcmar, Helmut (Hrsg.): IV-Controlling auf dem Prüfstand: Konzept - Benchmarking - Erfahrungsberichte. Wiesbaden. 2000.
ISBN: 340911601X.

Krekel, Elisabeth M.; Seeber, Susan; van Buer, Jürgen: Bildungscontrolling: Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a. M. 2000.
ISBN: 3631352581.

Krekel, Elisabeth M.; Seusing, Beate (Hrsg.): Bildungscontrolling - ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld. 1999.
ISBN: 3763908870.

Reichmann, Thomas: Controlling mit Kennzahlen und Managementberichten. Grundlagen einer systemgestützten Controlling-Konzeption. München. 2000. 6. Überarb. und erw. Auflage.
ISBN: 3-8006-2531-8.

Weber, Jürgen: Einführung in das Controlling. Stuttgart. 1999.
ISBN: 3791092227.

Wildemann, Horst (Hrsg.): Controlling im TQM. Methoden und Instrumente zur Verbesserung der Unternehmensqualität. Berlin, Heidelberg. 1996.
ISBN: 3540609695.

Witt, Frank-Jürgen: Lexikon des Controlling. Von ABC-Analyse bis ZVEI-Kennzahlensystem. München. 1997.
ISBN: 34230558307.

Improving Performance:

Bartscher, Thomas; Wittkuhn, Klaus: Improving Importance. Leistungspotentiale in Organisationen entfalten. 2000.
ISBN: 3472041412.

Conway Dessinger, Joan; Moseley, James L.; Van Tiem, Darlene M.: Fundamentals of Performance Technology: A Guide to Improve People, Process, and Performance. 2000.
ISBN: 1890289086.

Dean, Peter J. (Hrsg.): Performance Engineering at Work. 1999.
ISBN: 1890289051.

Dean, Peter J.; Ripley, David E.: Performance Improvement Pathfinders Series (4 Volumes).
Volume 1: Performance Improvement Pathfinders. Models for Organizational Learning Systems. Washington, D. C. 1997.
ISBN: 0961669098.

Volume 2: Performance Improvement Interventions. Instructional Design and Training. Methods for Organizational Learning. Washington, D. C. 1998.
ISBN: 189028935.

Volume 3: Performance Improvement Interventions. Performance Technologies in the Workplace. Methods for Organizational Learning. Washington, D. C. 1998.
ISBN: 1890289027.

Volume 4: Performance Improvement Interventions. Culture & Systems Change. Methods for Organizational Learning. Washington, D. C. 1998.
ISBN: 1890289019.

Drucker, Peter F.: The Harvard Business Review on Measuring Corporate Performance. Boston, Mass. Erscheinungsjahr: 1999.
ISBN: 0875848826.

Farrington, Jeanne; Fuller, Jim: From Training to Performance Improvement. Navigating the Transition. San Francisco. Erscheinungsjahr: 1998.
ISBN: 0966318501.

Fuller, Jim: Managing Performance Improvement Projects. Preparing, Planning, and Implementing. San Francisco.: 1997.
ISBN: 0787909599.

Gaines Robinson, Dana; Robinson, James C.: Performance Consulting. San Francisco. 1996.
ISBN: 1881052842.

Gilbert, Thomas F.: Human Competence-Engineering Worthy Performance: Engineering Worthy Performance. Washington, D. C. 1996. ISBN: 0961669012.

Heiner, Maja (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim. Erscheinungsjahr: 1998. ISBN: 3779912090.

Keeps, Erica J.; Stolovitch, Harold D. (Hrsg.): Handbook of Human Performance Technology: Improving Individual and Organizational Performance Worldwide. San Francisco. 1999. ISBN: 0787911029.

Klingebiel, Norbert: Performance Measurement. Grundlagen. Ansätze. Fallstudien. Wiesbaden 1999. ISBN: 3409123008.

Maskell, Brian H.: Performance Measurement for World Class Manufacturing: A Model for American Companies. Cambridge, Mass. 1991. ISBN: 0915299992.

Rummler, Geary A.; Brache Alan P.: Improving Performance. How to Manage the White Space on the Organizational Chart. San Francisco. 1995. ISBN: 0787900907.

Simons, Robert; Dáliva, Antonio; Kaplan, Robert S.: Performance Measurement & Control Systems for Implementing Strategy: Text and Cases. Upper Saddle River. 2000. ISBN: 0132340062.

Qualitätsmanagement/-sicherung:

Becker, Bernd: Zertifizierung von Qualitätsmanagement-Systemen im Einzelhandel. Eine institutionenökonomische Analyse der ISO-9000-Normenfamilie. Gestaltungsempfehlungen für ihre Revision. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien. 1999. ISBN: 3631354304.

Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied. 1995. ISBN: 3472020644.

Flachsenberg, Uwe: Qualitätsförderndes Weiterbildungskonzept für produktionsnahe technische Führungskräfte im Unternehmensverbund. Aachen 1998. ISBN: 3826543203.

Franz, Hans-Werner: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001; Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld. 1999. ISBN: 376391310.

Fuchs, Helmut; Hosseini-Rösner, Reza: Qualitätsmanagement von der Funktions- zur Prozessorientierung. Die Revision der DIN ISO 9000 ff. Bergisch Gladbach. 1999. ISBN: IB.

Grilz, Wolfgang; Becker, Alois: Qualitätssicherung in Bildungsstätten: Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches. (+ CD-ROM). Neuwied. 1998. ISBN: 3472035706.

Heiner, Maja (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg. 1996. ISBN: 378410892X.

Hering, Ekbert; Adler, Brigitte: CAQ im TQM: rechnergestütztes Qualitätsmanagement. Braunschweig. 1996. ISBN: 3528065710.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (Hrsg.): Organisation und Mitarbeiter im TQM. Berlin. 1997. ISBN: 3540609709.

Hronec, Steven M.: Vital Signs. Indikatoren für die Leistungsfähigkeit ihres Unternehmens. Stuttgart. 1996. ISBN: 379101045X.

Kamiske, Gerd F. (Hrsg.): Rentabel durch Total Quality Management. Berlin. 1996. ISBN: 3540591257.

Löwe, Carsten R.: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach DIN EN ISO 9000 ff.: ein Leitfaden. Ein Projekt der Stiftung Industrieforschung. Köln. 1996. ISBN: 3871561991.

Malorny, Christian: TQM umsetzen. Weltklasse neu definieren, Leistungsoffensive einleiten, Business Excellence erreichen. Stuttgart. 1999. ISBN: 3791013769.

Neumann, Andreas: ISO 9000 in der Praxis: eine Kosten-Nutzen-Analyse zertifizierter Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel kleinerer und mittelständischer Betriebe. Aachen. 2000. ISBN: 3826559509.

Novello-v. Bescherer, Wiebecke; Zaramba, Hans Jürgen (Hrsg.): Mitarbeiterbeteiligung als Organisationsprinzip: vom Mitarbeiter zum Mitdenker. Die wahren Qualitätsexperten sind längst „vor Ort“!. Bielefeld. 1996. ISBN: 3763907173.

Reihe Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Modellergebnisse.

Band 1: Leitfäden für Bildungsträger im Marktsegment „Öffentlich geförderte Weiterbildung“. Hrsg.: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft; Loebe, Herbert; Severing, Eckart; Autoren: Mohr, Barbara; Geldermann, Brigitte; Stark, Gerhard. Bielefeld. 1998. ISBN: 3763900934.

Band 2: Leitfäden für Bildungsträger im Marktsegment „Weiterbildung für Betriebe“. Hrsg.: tbz, Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e.V.; Hiels, Diether; Autoren: Böttger, Ralf; Walter, Hans-J.; Stark, Gerhard. Bielefeld 1998. ISBN: 3763900942.

Band 3: Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Individuelle Weiterbildung“. Hrsg.: Handwerkskammer Koblenz; Autoren: Gustav, Stefan; Hammes, Bernd; Stark, Gerhard. Bielefeld. 1998. ISBN: 37639009501.

Rothery, Brian: Der Leitfaden zur ISO 9000: mit QM-Musterhandbuch und Erläuterungen. München. 1994. ISBN: 2446175245.

Schönell, Hans-Werner: Werkzeugkasten für Weiterbildungner - Hilfsmittel und Instrumente zur Qualitätssicherung und zum Controlling in der Weiterbildung. Eichenau. 1996.

Thombansen, Ulla; Laske Manfred; Possler, Christine; Rasmussen, Bernd: Vertrauen durch Qualität: Qualitätsmanagement in Weiterbildungsunternehmen. München. 1994. ISBN: 3921280974.

Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung. Bielefeld. 1996. ISBN: 3763900362.

Töpfer, Armin (Hrsg.): Die erfolgreiche Steuerung öffentlicher Verwaltungen. Von der Reform zur kontinuierlichen Verbesserung. Wiesbaden. 2000. ISBN: 3-409-11668-0.

Töpfer, Armin; Mehrdorn, Hartmut: TQM: Anforderungen und Umsetzungen im Unternehmen. Neuwied. 1994. ISBN: 3472035706.

Uhlig, Carola: Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung in Europa: Berichte aus dem Programm Leonardo da Vinci. Berlin. 1998.

Zlamal, Oliver: TQM-gerechtes Controlling: der Qualitäts-Audit als Qualitäts-Controllingsinstrument. Wiesbaden. 1999. ISBN: 382440494X.

Zollondz, Hans-Dieter (Hrsg.): Lexikon Qualitätsmanagement: Handbuch des modernen Management auf der Basis des Qualitätsmanagements. München. 2001. ISBN: 3486244752.

Ausgewählte Artikel zu angrenzenden Themengebieten:

Benchmarking:

Brownlie, D.: Benchmarking Your Marketing Process. In: Long Range Planning, 1999, Vol. 32, Nr. 1, S. 88-95.

Drew, S. A. W.: From Knowledge to Action: the Impact of Benchmarking on Organizational Performance. In: Long Range Planning, 1997, Vol. 30, Nr. 3, S. 325-326 und 427-441.

Goh, S.; Richards, G.: Benchmarking the Learning Capability of Organizations. In: European Management Journal, 1997, Vol. 15, Nr. 5, S. 575-583.

Lyneis, J.; Reichelt, K.: The Dynamics of Project Performance: Benchmarking the Drivers of Cost and Schedule Overrun. In: European Management Journal, 1999, Vol. 17, Nr. 2, S. 135-150.

Povey, B.: Benchmarking: A Tool for Continuous Improvement. In: Technovation, 1997, Vol. 17, Nr. 4, S. 225-226.

Controlling:

Bauer, Ulrich: Controlling in der virtuellen Unternehmung 2010. Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Controller Magazin. Heft 3, 2000.

Dörnemann, Jörg: Mit Controlling an die Tabellenspitze? In: Controller Magazin. Heft 6, 2000.

Giesen, Traugott: Optimierung von Controller-Effizienz durch soziale Wachheit. In: Controller Magazin. Heft 5 1999. S. 344ff.

Hess, Thomas; Veil, Tim: Controlling in Unternehmensnetzwerken - erste Erfahrungen der Praxis. In: Controller Magazin. Heft 6. 1999. S. 446ff.

Müller-Spanka, G.; Wagner, Klaus P.: Das Controlling auf dem Weg ins nächste Jahrtausend. In: Controller Magazin. Heft 6, 2000.

Thielmann, Dieter: Chancen und Grenzen des Prozesscontrolling. In: Controller Magazin. Heft 2, 2000.

Improving Performance:

Benscoter, Bud; Moller, Leslie; Rohrer-Murphy, Lucia: Utilizing Performance Technology to Improve Evaluative Practices of Instructional Designers. In: Performance Improvement. Volume 13, Number 1. 2000.

Gradous, Deane B.; Hough, Jill R.; Sleezer, Catherine M.: Measurement Challenges in Evaluation and Performance Improvement. In: Performance Improvement Quarterly. Volume 11, Number 4. 1998.

Hemmes, Kimo; Long, Catherine; Rowland, Gordon: Situating Learning of Human Performance Technology. In: Performance Improvement Quarterly. Volume 11, Number 3. 1998.

Sanchez, Carol M.: Performance Improvement in International Environments: Designing Individual Performance Interventions to fit National Cultures. In: Performance Improvement Quarterly. Volume 13, Number 2. 2000.

Torraco, Richard J.: The Relationship of Learning and Performance Improvement at Different System Levels. In: Performance Improvement Quarterly. Volume 13, Number 1. 2000.

Qualitätsmanagement/-entwicklung/-sicherung:

Anders, Gary; Anderson, Jeanne: Managerial Implications of Cultural Factors that Influence the Success of TQM Programs in Mexican Maquiladoras. In: Performance Improvement Quarterly. Volume 13, Number 2. 2000.

Arnold, Rolf; Wickenberg, Uwe: Qualitätssicherung aus pädagogischer Sicht. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 46. Jahrgang. 3/2000. S.100-104.

Arnold, Rolf: Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Peter Lang (Hrsg.). Transfer-sicherung in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt. 1999. S. 85-100.

Beier, Annerose; Prüfer, Doris; Vock, Rainer: Zertifiziertes Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000: Erfahrungen aus dem Sächsischen Umschulungs- und Fortbildungswerk (SUFW) Dresden. In: Durchblick. Heft 3 1999. S. 33-36.

Berghe, Wouter van den: Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Heft 15. 1998. S. 22-30.

Becker, Alois: Qualitätssicherung ist notwendig. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 46. Jahrgang. 3/2000. S.105-109.

Bootz, Ingeborg; Hennig, Frank; Hennig, Ingeborg: Qualitätsmanagementsysteme zur Realisierung neuer Anforderungen in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. In: QUEM-Bulletin. 2/2000. S. 11-15.

Cole, Bryan R.: Applying total quality management principles to faculty selection. In: Higher education. Heft 1. 1995. S. 59-75.

Doerr, Klaus; Orru, Andreas: Zwischenbilanz zum Qualitätsmanagement: Weiterbildung und der internationale Standard ISO. In: Grundlagen der Weiterbildung. 2/2000. S. 82-84.

Glaser, Wolfgang: CERTQUA fördert hohe Qualität der beruflichen Weiterbildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 3/1997. S. 100-102.

Gnahn, Dieter; Krekel, Elisabeth: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. im Vergleich zu anderen Konzepten. In: Richard v. Bardeleben; Dieter Gnahn; Elisabeth M. Krekel; Beate Seusing (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bielefeld. 1995. ISBN: 3763906924.

Knoll, Joachim H.; Severing, Eckart; Faulstich, Peter; Hufer, Klaus-Peter; Wettengel, Brigitte: Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. In: Bildung und Erziehung. Heft 2 1999. S. 139-215.

Pfeifer, Tilo; Lesmeister, Frank: ProQEngineering - Unterstützung der Entwicklung durch den problemorientierten Einsatz präventiver QM-Methoden. In: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering FB/IE. 49. Jahrgang. Heft 3 Juni/Juli 2000. S. 116-119.

Pohl, Karl-Heinz: Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Organisationsentwicklung. 3/1999. S. 4-7.

Simon, Walter: Die Reform der DIN EN ISO 9000ff. Was Unternehmen jetzt beachten müssen. In: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering FB/IE. 49. Jahrgang. Heft 4. Aug./Sept. 2000. S. 178-181.

Sauter, Edgar: Pflichtübung oder Kernaufgabe. Thesen und Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 46. Jahrgang. 3/2000. S.110-114.

Weber, Jürgen; Nippel, Harald: Entwicklung und Gestaltungsaspekte von Total Quality Management. In: Zeitschrift für Planung. Band 7. Heft 2. 1996. S. 111-130.

Wolf, Günter: Qualitätssicherung in den Fachklassen des dualen Systems: der Versuch eines pragmatischen Ansatzes. In: Die kaufmännische Schule. Heft 10 1999. S. 232-235.

Ausgewählte Internetadressen:

Ausgewählte Links zum Thema Balanced Scorecard:

<http://www.deutsche-efqm.de/efqm/balanscore-1.html>. 09.11.2000.

<http://www.deutsche-efqm.de/efqm/balanscore-2.html>. 09.11.2000.

http://grotheer.de/balanced_scorecard.htm. 09.11.2000

http://www.ipo.de/m_beratung/bsc%20stolperfallen.htm. 14.11.2000.

Informationsportal zur Balanced Scorecard im deutschen Web:

<http://www.balanced-scorecard.de>. 09.11.2000.

<http://www.tse-hamburg.de/Papers/Management/BSC/Liste.html>, 26.10.2000.

<http://members.tripod.de/balancedscorecard/Konzept.htm>. 09.11.2000.

Erläuterungen des Konzepts der Balanced Scorecard

<http://www.wiwi.uni-regensburg.de/scherrer/edu/opi/balanced-scorecard.html>. 09.11.2000.

<http://www.innovation-aktuell.com/fb990715.htm>. 09.11.2000.

http://www.symposion.de/wissen/wm_10.htm. 09.11.2000

<http://iwkoeln.de/wuu/WuU08-99/W08-99-h.htm>. 09.11.2000.

<http://www-plt.ipk.fhg.de/Managementsysteme/Arbeitsgebiete/arbeitsgebiete.htm>. 09.11.2000

<http://www.geras.de/start.htm>. 14.11.2000.

<http://www.business-wissen.de>. 19.12.2000.

<http://www.bscol.com>

Ein Artikel über die Perspektiven des Balanced Scorecard in deutschen Unternehmen (von Prof. Weber).

<http://www.manager-magazin.de/magazin/artikel/fs/0,1153,955,00.html>. 09.11.2000.

Nöst, Klaus-Peter: Darstellung und vergleichende Gegenüberstellung von Balanced Scorecard und Total Quality Management.

<http://www.kfunigraz.ac.at/hamwww/sowidialog/noestk.htm>. 09.11.2000.

Das Buch von den Erfindern der Balanced Scorecard, Kaplan und P. Norton, übersetzt von Péter Horváth.

<http://www.handelsblatt.de/service/buecher/scorecard.htm>. 09.11.2000.

Bibliographie von Robert S. Kaplan

<http://www.people.hbs.edu/rkaplan/bio.html>. 09.11.2000.

Schmithals-Ferrari, Elisabeth: Balanced Scorecard: Ganzheitliches Ziel- und Berichtssystem.

http://www.iko-netz.de/IKON/ikon_stichwoerter/Balanced_Scorecard/balancedscorecard.htm. 09.11.2000.

Unterstützung der Kennzahlensteuerung durch ein ganzheitliches Ziel- und Berichtssystem (Strategisches Controlling).

http://www.iko-netz.de/IKON/ikon_stichwoerter/Balanced_Scorecard/bsc%20Artikel2.htm. 09.11.2000

Schmithals-Ferrari, Elisabeth: Balanced Scorecard: Ganzheitliches Ziel- und Berichtssystem.

http://www.iko-netz.de/IKON/ikon_stichwoerter/Balanced_Scorecard/balancedscorecard.htm. 09.11.2000.

Verzeichnis der Autoren und Autorinnen

Brosi, Walter	Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Beywl, Dr. Wolfgang	Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V., Köln
Brauns, Dieter	Institut für Wirtschafts- und Sozialpsychologie, Universität zu Köln
Diensberg, Christoph	Institut für Human Resource Development an der Universität Rostock
Flachsenberg, Dr. Uwe	InfraServ GmbH & Co. Knapsack KG, Hürth
Greiling, Dr. Michael	APB Unternehmensberatung, Münster
Korsmeier, Susanne	Institut für Arbeitswissenschaft, Aachen
Krekel, Dr. Elisabeth M.	Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Mütze, Susanne	Institut für Arbeitswissenschaft, Aachen
Speer, Sandra	UNIVATION, Institut für Evaluation und wissenschaftliche Weiterbildung
Schobert, Berthold	UNIVATION, Institut für Evaluation und wissenschaftliche Weiterbildung
Tesch, Timo	AOK Bundesverband, Bonn

Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung unterstützen idealerweise Lernen und Entwicklung. Die Verantwortlichen für betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung benötigen dazu geeignete Instrumente. Die Auseinandersetzung mit immer wieder neuen Managementkonzepten ist für sie notwendig, um Marktüberblick zu behalten und die Leistungsfähigkeit der Produkte zu prüfen. Erst dann lässt sich abschätzen, ob und inwieweit sich auch ihr praktischer Einsatz lohnen könnte. Zwei aktuelle Konzepte sind die Balanced Scorecard und das House of Quality. Sie werden in dieser Veröffentlichung skizziert und aus verschiedenen Perspektiven kontrovers diskutiert. Die Veröffentlichung ist das Ergebnis einer Tagung, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) durchgeführt hat.

Corporate continuing training and personnel development support learning and development in an ideal way. To this end, those responsible for corporate continuing training and personnel development need appropriate instruments. Analysis of ever new management concepts is necessary for them to keep an overview of the market and to prove the efficiency of its products. Only then can they assess whether and to what extent practical usage of these concepts might be worthwhile. Two current concepts are the balanced scorecard and the house of quality. In this publication, these concepts are outlined and discussed from different points of view. This publication is the outcome of a joint conference held by the Federal Institute for Vocational Training (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) and the German Society for Evaluation (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, DeGEval).

