

Barbara Kohlstock

Die Balanced Scorecard im Bildungskontext

Erfahrungs- und Literaturüberblick



Die Stimmung für die Einführung einer Balanced Scorecard ins Bildungssystem ist noch gespalten.

Foto: Reinhold G./Pixelio

Die Balanced Scorecard (BSC), ursprünglich für die Privatwirtschaft entwickelt, wird zunehmend im Bildungskontext diskutiert und eingesetzt. Der Ansatz der BSC soll die Umsetzung einer Strategie durch gezielte Leistungssteuerung unterstützen. In einer umfassenden Literaturrecherche werden Beweggründe für die Übertragung sowie mögliche Vorteile und kritische Aspekte dargestellt. Voraussetzungen für das Gelingen der Arbeit mit einer BSC im Bildungskontext werden aufgezeigt.

In der Literaturrecherche wurden Publikationen gesucht, die ausschliesslich im Kontext des Bildungswesens angesiedelt sind und in deren Titel oder Text der Begriff der BSC verwendet wurde. Insgesamt wurden 43 Arbeiten gefunden, wovon drei reine Fallstudien für Unterrichtszwecke waren (Chan; Kaplan/Lee; Stark) und hier nicht weiter berücksichtigt werden, ebenso wie Abschnitte aus Lehrbüchern, da diese keine wesentlichen Diskussionsbeiträge darstellen, sondern lediglich das Instrument vorstellen.

Charakterisierung der Arbeiten

Die Arbeiten lassen sich methodisch gruppieren (vgl. Abb. 1): Einzelne Arbeiten sind rein konzeptioneller Natur, verschiedene Arbeiten illustrieren die theoretischen Überlegungen mit einem Erfahrungsbericht, andere belegen ihre Aussagen mit empirischen Argumenten. Eine vierte Gruppe wird aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Argumentation als propagierend bzw. als wenig reflektierte Praxisdarstellung (vgl. Horváth, S. 315) eingestuft.

Konzeptionell 13 Arbeiten	Bell; Doerfel/Ruben; Dorweiler/Yakhou; Günther/Zurwehme (a); Haddad; Jones; Lawrence/Sharma; Scheytt; Schweizer/Gloger; Speckbacher/Wentges/Bischof; Stewart/Carpenter-Hubin; Storey; Günther/Zurwehme (b)
Konzeptionell inkl. Erfahrungsbericht 8 Arbeiten	Cullen/Joyce/Hassall/Broadbent; Drtina/Gilbert/Alon; Günther/Hartebrodt/Lakner; Karathanos/Karathanos; McAdam/O'Neill; O'Neil/Bensimon/Diamond/Moore; Papenhausen/Einstein; Umashankar/Dutta
Empirisch 8 Arbeiten	Bailey/Chow/Haddad; Boned Torres/Bagur Femenias; Chang/Chow; Chen/Yang/Shiau; Mettänen; Nagarajah; Röbbken; Zurwehme
Propagierend 11 Arbeiten	Armitage/Scholey; Cordes/Knäuper; Doering; Frick; Grasshoff/Kothcier; Keller Johnson; Kühnle/Minning; Madelung; Schneider; Scholz; Thackwray

Abb. 1: Methodische Gruppierung der berücksichtigten Arbeiten

Inhaltlich zielen die Arbeiten auf unterschiedliche Bildungsstufen und -kontexte ab, wobei sich insbesondere die sekundäre und tertiäre Bildungsstufe in den Argumentationen als nicht trennscharf erweisen. Lediglich zwei Autoren schreiben zu „public schools“, was die Schulstufe nur gegenüber der tertiären Bildungsstufe abgrenzt. In neun Arbeiten werden keine spezifischen Angaben zu einer Schulstufe gemacht (vgl. Abb. 2).

sekundäre oder tertiäre Bildungsstufe 28 Arbeiten	Armitage/Scholey; Bailey et al.; Boned Torres/Bagur Femenias; Chang/Chow; Chen et al.; Cordes/Knäuper; Cullen et al.; Doerfel/Ruben; Dorweiler/Yakhou; Drtina et al.; Grasshoff/Kothcier; Günther et al.; Haddad; Karathanos/Karathanos; Kühnle/Minning; Lawrence/Sharma; McAdam/O'Neill; Mettänen; O'Neil et al.; Papenhausen/Einstein; Röbbken; Scheytt; Scholz; Speckbacher et al.; Stewart/Carpenter-Hubin; Thackwray; Umashankar/Dutta; Zurwehme
„public schools“ 2 Arbeiten	für Amerika Jones 2004 und bezüglich Malaysia Nagarajah 2006
keine spezifischen Angaben 10 Arbeiten	Bell; Doering; Frick; Günther/Zurwehme (a); Keller Johnson; Madelung; Schneider; Schweizer/Gloger; Storey; Günther/Zurwehme (b)

Abb. 2: Inhaltliche Gruppierung der berücksichtigten Arbeiten

Motive für die Übertragung in den Bildungskontext

Die meisten Motive für die Übertragung der BSC in den Kontext der Bildung beziehen sich auf organisatorische, leitungs- und führungsspezifische Aspekte. So wird als ein Beweggrund oft die zunehmende organisatorische Ähnlichkeit von NPOs und der Privatwirtschaft genannt (vgl. Bailey et al., S. 166; Chang/Chow, S. 398; Chen et al., S. 191; Haddad, S. 92; kritisch zu dieser Überlegung siehe Lawrence/Sharma; Speckbacher et al., S. 43). Dorweiler und Yakhou halten fest, dass nicht nur profitorientierte Unternehmen ihre Leistungen messen sollten, dasselbe müsse auch für Institutionen und Organisationen im Bildungswesen gelten (vgl. auch Chang/Chow; Grasshoff/Kothcier).

Dieser Aspekt der Leistungsmessung und Leistungssteuerung wird als häufiger Beweggrund zur Auseinandersetzung mit der BSC erwähnt, vor allem auch im Hinblick auf die Ergebnisverantwortung und die damit verbundene Rechenschaftslegung, die intern und extern eine größere Bedeutung einnehme (vgl. Jones, o. S.; vgl. auch Günther/Zurwehme (b), S. 222; O'Neil et al., S. 11; Madelung; Papenhausen/Einstein, S. 15; Röbbken, S. 105; Günther/Zurwehme (a), S. 1; Storey).

Die zunehmende Bedeutung der externen Rechenschaftslegung wird im Zusammenhang mit New Public Management bzw. der neuen Steuerung genannt. Der damit verbundene Paradigmenwechsel führe zur Übernahme von Modellen, die in diesem Zusammenhang bereits in der Privatwirtschaft und der Verwaltung Verbreitung gefunden hätten (vgl. Doering; Madelung, S. 139; Scheytt; Schweizer/Gloger, S. 39; Speckbacher et al.). Im Zusammenhang mit der Rechenschaftspflicht werden auch die Art und Anzahl der bisher verwendeten Indikatoren sowie die Unzufriedenheit mit deren Umgang kritisiert (vgl. Doerfel/Ruben, S. 20; Keller Johnson; O'Neil et al.; Speckbacher et al.). Für die Autorinnen und Autoren stellt die BSC eine mögliche Weiterentwicklung und Verbesserung dar. Einzelne Autorinnen und Autoren betonen zudem in Bezug auf

Stichwörter

Strategische Leistungssteuerung

Management

Bildungswesen

Balanced Scorecard

keywords**strategic performance****management****education****balanced scorecard**

die Rechenschaftspflicht die damit verbundenen qualitativen Bestrebungen, die durch die Arbeit mit einer BSC unterstützt werden könnten (vgl. Cullen et al.; Karathanos/Karathanos; McAdam/O'Neill).

Durch das Nennen von demografischen Entwicklungen, veränderten gesellschaftlichen Erwartungen, technologischen Neuerungen, zunehmendem Wettbewerb, knapper werdenden Ressourcen wird die Übertragung der BSC in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt. Führungspersonen würden im Zuge dieser Entwicklungen ein Maximum an Informationen benötigen (Boned Torres/Bagur Femenias, S. 2), weshalb sich das Instrument der BSC anbieten würde (vgl. Haddad; Chang/Chow; Chen et al.; Kühnle/Minning, S. 28; Umashankar/Dutta, S. 55).

Veränderte Anforderungen auch auf institutioneller Ebene führen laut einigen Autorinnen und Autoren dazu, dass vermehrt an eine Übertragung der BSC auf den Bildungskontext gedacht werde, weil diese bei den damit verbundenen Prozessen Hilfe und Unterstützung bieten könne. Chang und Chow nennen Veränderungen in der Studentenstruktur, zunehmenden Wettbewerb sowie veränderte Akkreditierungsanforderungen als mögliche Ursachen und Beweggründe, den Einsatz einer BSC zu erwägen (vgl. auch Umashankar/Dutta, S. 57). Scheytt verweist auf den zunehmenden Professionalisierungsdruck, der auf Führungspersonen lastet. Diesen greift auch Bell auf, der bei Führungspersonen im Bildungskontext Schwierigkeiten im Umgang mit den veränderten Anforderungen feststellt (Bell, S. 64). Die Einführung von entsprechend unterstützenden Ansätzen und Instrumenten könnte diesbezüglich Abhilfe schaffen.

Zusätzlich zu den allgemeinen Beweggründen für die Übertragung der BSC in den Bildungskontext werden auch zahlreiche Vorteile genannt, die ebenfalls wiederum Gründe darstellen können, sich auf die Arbeit mit einer BSC einzulassen. Ein Hauptvorteil wird darin gesehen, dass die BSC ausdrücklich die Umsetzung einer Strategie fördern will. Es sei die Stärke dieses Ansatzes, dass damit die Leistungsmessung und die Strategieimplementierung verknüpft würden, was eine der heutigen Hauptanforderungen an Schulleitende darstelle (vgl. Bailey et al.; Bell, S. 65; Chang/Chow; Grasshoff/Kothcier; Kühnle/Minning). Laut Doering bietet die BSC eine Grundlage, „einen systematischen und ganzheitlichen Steuerungsansatz einzuführen, der alle einschlägigen Instrumente zusammenführt und alle Ebenen eines Bildungssystems einbezieht“ (vgl. S. 18; vgl. auch Cullen et al.; Günther/Zurwehne (b), S. 226; Günther/Zurwehne (a), S. 21; Zurwehne S. 30; Haddad; Karathanos/Karathanos; McAdam/O'Neill). Papenhausen und Einstein betonen sogar, dass die BSC viel eher als Kommunikations- und Informationsinstrument betrachtet und als Unterstützung im Lernprozess verwendet werde, denn als traditioneller Leistungsmessungsansatz (vgl. S. 17; vgl. auch Schweizer/Gloger, S. 45; Stewart/Carpenter-Hubin; Boned Torres/Bagur Femenias, S. 11; Chen et al., S. 191, 201). Die BSC unterstütze als Framework im Lernprozess das Erarbeiten von Entscheidungsgrundlagen, reduziere die Komplexität und helfe, Überlegungen zu bündeln und zu fokussieren, vor allem, wenn das Umfeld radikalen Änderungen unterworfen sei (vgl. Chen et al.; Stewart/Carpenter-Hubin, S. 39, 42; vgl. zum Zusammenhang von BSC und lernender Organisation auch Drtina et al., S. 6). Für Doering stellt die BSC daher auch eine grundsätzliche Orientierungshilfe dar (vgl. S. 18). Aufgrund der mehrperspektivischen Herangehensweise und der Kombination von finanziellen und nicht-finanziellen Kennzahlen sei überdies eine ganzheitlichere Betrachtung möglich, was ebenfalls sehr begrüßt wird (vgl. Chang/Chow, S. 411; Haddad; Nagarajah). Scheytt betont nicht nur diese Ganzheitlichkeit, sondern auch die Kongruenz der Zielsetzungen über die gesamte Zielhierarchie hinweg (vgl. S. 20). Wobei die BSC gleichzeitig helfe, so Storey, die Anzahl der Kennzahlen überschaubar zu halten (vgl. S. 325). Für Cullen et al. besteht der Vorteil einer Arbeit mit der BSC weniger in der BSC selber, als vielmehr im Erstellungsprozess, der dazu führt. Das Identifizieren von Kennzahlen sei möglicher-

weise weniger wichtig, als der gesamte Prozess, in dem alle Mitglieder einer Organisation ihre Tätigkeiten bewerten, vergleichen, miteinander austauschen und um Konsens ringen (vgl. Cullen et al., S. 10; vgl. auch Doerfel/Ruben). Dies bedingt jedoch, dass das Erarbeiten partizipativ angelegt ist, ein Aspekt, den sowohl Storey als auch Scheytt als großen Vorteil der Arbeit mit einer BSC erachten (vgl. auch Haddad, S. 98). Nicht nur das gemeinsame Erstellen einer BSC wird positiv eingeschätzt. Das Einführen einer BSC ermöglicht auch, die individuellen Ziele der Mitarbeitenden auf die Ziele der BSC auszurichten (vgl. Boned Torres/Bagur Femenias, S. 11). Sie kann zudem als Gesprächsgrundlage im Zielvereinbarungsgespräch dienen (vgl. Doering, S. 18). Dorweiler und Yakhou sehen daher auch den Vorteil, Belohnungen an die Zielerreichung zu knüpfen (vgl. Dorweiler/Yakhou, S. 143; Stewart/Carpenter-Hubin, S. 42; Chen et al., S. 203), eine Möglichkeit, die nicht von allen Autorinnen und Autoren als Vorteil gesehen wird (vgl. dazu Abschnitt Kritische Aspekte, Gefahren, Nachteile).

Modifikationen der BSC

Die Mehrheit der Autorinnen und Autoren ersetzt oder ergänzt die ursprünglichen Perspektiven, damit die BSC besser im Bildungskontext eingesetzt werden kann (vgl. Doering; Dorweiler/Yakhou, S. 140; Günther/Zurwehme (b), S. 227; Grasshoff/Kothcier, S. 208; Jones, o.S.; Madelung, S. 140; Mettänen, S. 182; Papenhausen/Einstein; O'Neil et al.; Rübken; Schweizer/Gloger, S. 41; Günther/Zurwehme (a), S. 22-23; Zurwehme, S. 55; Storey). So fordern Armitage und Scholey beispielsweise, dass als neue Perspektive die Mission aufzunehmen sei, da die Erfüllung der Mission bzw. des Leistungsauftrags der Hauptzweck derartiger Organisationen sei (vgl. auch Bell, S. 68; Grasshoff/Kothcier; O'Neil et al.; Kaplan/Norton, S. 135; Keller Johnson; Kühnle/Minning, S. 27-28; Scheytt; Schweizer/Gloger). Als strategisch relevant gibt Schneider sieben Perspektiven an, die in einer BSC berücksichtigt werden müssten: Leistungswirkungen, Umfeldbedingungen, Leistungsmerkmale, Prozessqualität, Mitarbeiterperspektive, Kundenperspektive, Wirtschaftlichkeit/Finanzen.

Weitere Modifikationen werden nur noch vereinzelt genannt und beziehen sich weniger auf einzelne Bausteine der BSC als auf die Arbeitsschritte im Erstellungsprozess. Schweizer und Gloger ergänzen beispielsweise das Erarbeiten der Ursache-Wirkungsketten mit vorgelagerten Wirkungsstärkematrizen (vgl. S. 42f). Doering verwendet den Begriff der Ziellandkarte, spricht dabei aber lediglich vom Abbilden der verschiedenen Ziele und nicht von deren Verknüpfung zu Ursache-Wirkungsketten.

Ein stärker partizipatives Vorgehen als der ursprüngliche Top-down-Ansatz wird im schulischen und universitären Bereich gefordert (vgl. Cullen et al.; Haddad, S. 98; Scheytt; Storey).

Kritische Aspekte, Gefahren, Nachteile

Während zahlreiche Autorinnen und Autoren das große Potenzial betonen, das durch das Lernen von profitorientierten, privatwirtschaftlichen Unternehmen möglich sei, sehen andere gerade darin eine potenzielle Gefahr. So schildert Storey, dass „Management“ grundsätzlich als eine Bedrohung des professionellen Status der Lehrpersonen wahrgenommen werde. Sie verbindet damit auch die Kritik am Titel der Scorecard, der im schulischen Umfeld auf Ablehnung stoße (vgl. Storey, S. 329-330; Speckbacher et al., S. 43). Auch Scheytt weist darauf hin, dass im Bereich der öffentlichen Unternehmen insbesondere die „Negativbeispiele einer ‚überspannten‘ Orientierung an ökonomischen Kriterien“ für eine schlechte Akzeptanz derartiger Neuerungen sorgen. Sehr oft sei es bei früheren Bemühungen zu einer „Pathologie der ‚Übersteuerung‘“ und



Lehrerin und Betriebswirtschaftlerin (lic.oec.publ.) Barbara Kohlstock ist Dozentin für Schul- und Bildungsmanagement sowie Bereichsleiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

summary

A literature survey seeks to analyse experiences that have been reported applying the BSC in an educational context and points out specific aspects.

Literatur:

Armitage, H./Scholey, C., *Hands-on Scorecarding*. In: *Management* 78 (2004) 6, S. 34-38.

Bailey, A. R./Chow, C. W./Haddad, K. M., *Continuous improvement in business education: insights from the for-profit sector*. In: *Journal of education for business* 74 (1999) 3, S. 165-180.

Bell, R., *Toward a Metastrategic Approach to the Business of Schools*. In: *Leading & Managing* 9 (2003) 1, S. 64-71.

Chang, O. H./Chow, C. W., *The Balanced Scorecard: A Potential Tool for Supporting Change and Continuous Improvement in Accounting Education*. In: *Issues in Accounting Education* 14 (1999) 3, S. 395-412.

Chen, S.-H./Yang, C.-C./Shiau, J.-Y., *The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education*. In: *The TQM Magazine* 18 (2006) 2, S. 190-205.

Cordes, S./Knäuper, M., *Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung. 2. Osnabrücker Kolloquium für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement*. In: *Wissenschaftsmanagement* (2005) 3, S. 2-3.

Cullen, J./Joyce, J./Hassall, T./Broadbent, M., *Quality in higher education: from monitoring to management*. In: *Quality Assurance in Education* 11 (2003) 1, S. 5-14.

Doerfel, M. L./Ruben, B. D., *Developing More Adaptive, Innovative, and Interactive Organizations*. In: *New Directions for Higher Education Wiley Periodicals* (Summer 2002) No. 118, S.

Doering, C., *Eigenständigkeit braucht Ziele. Wie ein Bildungskompass unterstützen kann*. In: *schul-management* 37 (2006) 1, S. 16-18.

Dorweiler, V. P./Yakhou, M., *Scorecard for academic administration performance on the campus*. In: *Managerial Auditing Journal* 20 (2005) 2, S. 138-144.

Drtina, R./Gilbert, J. P./Alon, I., *Using the Balanced Scorecard for Value Congruence in an MBA Educational Setting*. In: *SAM Advanced Management Journal* (2007) Winter, S. 4-13.

Frick, E., *Die Balanced Scorecard. Grundlage der leistungsbezogenen und qualitätsorientierten Honorierung*. In: *schul-management* (2003) 2, S. 20-21.

Grasshoff, J./Kothcier, V., *Balanced Scorecard für öffentliche Forschungseinrichtungen*. In: *controller magazin* 31 (2006) 3, S. 207-210.

Günther, T./Zurwehne, A. (a), *Qualitätsmanagement und Leistungsmessung im staatlichen Bildungssektor aus Sicht des Controlling*. *Dresdner Beiträge zur Betriebswirtschaftslehre* 74/2003, Dresden 2003.

Günther, T./Zurwehne, A. (b), *Steuerung von Schulen - Wunsch oder Wirklichkeit?* In: *Schulverwaltung MO* (2003) 6, S. 222-229.

Günther, T. W./Hartebrodt, M./Lakner, H., *Leistungsmessung in öffentlichen Forschungseinrichtungen. Balanced Scorecard im Fraunhofer-Institut IPMS Dresden*. In: *Wissenschaftsmanagement* 13 (2007) 1, S. 28-35.

Haddad, K. M., *Using the Balanced Scorecard for Improving Finance Education*. In: *Financial Practice and Education* 9 (Spring-Summer 1999) 1, S. 92-101.

Horváth, P., *Das Balanced-Scorecard-Managementsystem - das Ausgangsproblem, der Lösungsansatz und die Umsetzungserfahrungen*. In: *Die Unternehmung* 53 (1999) 5, S. 303-319.

Jones, K., *A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing*. In: *Phi Delta Kappa* 8 (2004) 8, S. 584-590.

Kaplan, R. S./Lee, M., *Fulton County School System: Implementing the Balanced Scorecard*. In: *Harvard Business School Press Boston* (2007).

damit verbunden zu einer Rebürokratisierung gekommen, weshalb derartige Neuerungen sehr oft Widerstände hervorriefen (vgl. Scheytt, S. 16; Speckbacher et al., S. 44).

Kritik, die sich konkret an einzelne Aspekte der BSC richtet, kreist im Wesentlichen um vier Themen: Der Aufwand, die Kennzahlen, die Ursache-Wirkungsketten und die Verknüpfung mit einem allfälligen Belohnungssystem. Einer der am meisten genannten kritischen Aspekte ist die Implementierungszeit, d.h. der Aufwand, der mit der Einführung einer BSC einhergeht (vgl. u.a. Bailey et al., S. 172; Boned Torres/Bagur Femenias, S. 9; Chang/Chow, S. 411; Haddad, S. 98; O'Neil et al., S. 13; Mettänen, S. 185; Schweizer/Gloger, S. 44). Vor dem Hintergrund, dass die Ressourcen im schulischen Umfeld aufgrund von laufenden Reformen zurzeit als sehr knapp erlebt werden, werde der Zeitmangel überdies noch stärker empfunden (vgl. Storey, S. 329). Grundsätzlich warnen Dorweiler und Yakhou, dass es mit einer einmaligen Anstrengung nicht getan sei, es sei mit wiederkehrendem Aufwand zu rechnen (vgl. S. 143). Allenfalls könne der interne personelle Aufwand reduziert werden, wenn externe Beratung beigezogen werde, dann müssten jedoch die entsprechenden finanziellen Ressourcen bereitgestellt und berücksichtigt werden (vgl. Günther et al., S. 29). Kühnle und Minning weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die BSC keine Schablone sei, die einfach übertragen werden könne und dass dementsprechend auch der Aufwand dahingehend kalkuliert werden müsse (vgl. S. 28). Ein förderlicher bzw. hindernder Faktor sei jedoch die Unterstützung durch das Management. Je nachdem könne dies den Aufwand erhöhen oder aber bei gänzlichem Fehlen das Projekt zum Scheitern bringen (vgl. Boned Torres/Bagur Femenias, S. 9; Papenhausen/Einstein; Schweizer/Gloger).

Der zweite kritische Aspekt, der in den Texten wiederholt auftaucht, ist die Frage der Kennzahlen. Mettänen kritisiert die Schwierigkeit, in einer wissensbasierten Organisation Kennzahlen in Bezug auf das intellektuelle Kapital zu finden. Da die BSC ursprünglich nicht für diese Art von Unternehmen entwickelt worden sei, ortet sie in Bezug auf die Kennzahlen im Transferprozess die Hauptschwierigkeit (vgl. Mettänen, S. 186). Auch Storey greift die Schwierigkeit auf, dass in Bildungseinrichtungen oft vielschichtige und vielseitige Arbeiten ausgeführt würden, die nie mit nur einer Kennzahl systematisch erfasst werden könnten. Allerdings sieht Storey gerade in der Vielzahl an Kennzahlen, die in einer BSC erarbeitet und verwendet werden, auch gleichzeitig die Chance, negative Wirkungen im Sinne eines zu starken Fokus auf einzelne Kennzahlen zu reduzieren (vgl. S. 329; vgl. auch Röbbken, S. 103; Speckbacher et al., S. 50; Lawrence/Sharma, S. 674). Ebenfalls den Aspekt der Kennzahlen betrachten Schweizer und Gloger kritisch, allerdings in Bezug auf die hohe Komplexität, die er beinhaltet, und die Schwierigkeit, die richtigen Kennzahlen zu finden (vgl. S. 40-41). Chang und Chow warnen vor denjenigen Kennzahlen einer BSC, denen eine subjektive Einschätzung zugrunde liegt. Diese könnten allenfalls Verzerrungen hervorbringen, die Zuverlässigkeit beeinträchtigen sowie die Manipulationsgefahr erhöhen (vgl. S. 411).

Während Dorweiler, Stewart und Carpenter-Hubin sowie Chen die Verknüpfung der Zielerreichung mit dem Belohnungssystem als Vorteil bezeichnen (vgl. Dorweiler/Yakhou, S. 143; Stewart/Carpenter-Hubin S. 42; Chen et al., S. 203), sehen Speckbacher, Wentges und Bischof gerade im Verknüpfen mit dem Anreizsystem eine Gefahr. Sie weisen darauf hin, dass „informativ Systems verwendet werden“ (S. 50; vgl. auch Chang/Chow, S. 398). Storey zeigt auf, dass die bisherige Verknüpfung von Leistungsmessung und leistungsabhängiger Entlohnung sowohl in der Diskussion als auch in der Einführung und Umsetzung des Leistungsmanagements dazu beigetragen hat, Widerstände zu generieren, die die Optimierung des Leistungsmanagements beeinträchtigen (vgl. S. 321).

Das im ursprünglichen Ansatz von Kaplan und Norton (1992) sehr zentrale Element der Ursache-Wirkungsketten wird ebenfalls kritisiert. Bell weist zum Beispiel darauf hin, dass diese Form von Beziehungsketten in einem postmodernen Kontext problematisch sein könnte, weil der Austausch sehr oft willkürlich und nicht eindimensional geschehe (vgl. Bell, S. 68). Röbbken macht darauf aufmerksam, dass die methodische Vorgehensweise zur Verbindung der strategischen Ziele durch Ursache-Wirkungsketten bislang ungeklärt sei. Oftmals würden die kritischen Erfolgsfaktoren aufgrund der Intuition der verantwortlichen Personen gebildet (vgl. Röbbken, S. 117). Cullen et al. weisen darauf hin, dass das Bilden von Ursache-Wirkungsketten problematisch sein kann, weil das übergeordnete Ziel einer Bildungsorganisation kein singuläres Gesamtziel darstellt – was in privatwirtschaftlichen Unternehmen mit der Steigerung des Shareholder Values eher gegeben sei (vgl. S. 11; vgl. dazu auch Speckbacher et al., S. 49). Chang und Chow illustrieren anhand von Aussagen aus den geführten Interviews, dass sich die Befragten nicht einig sind, ob die Perspektiven miteinander verknüpft oder unabhängig voneinander sind (vgl. S. 409).

Voraussetzungen für eine BSC im Bildungskontext

In den verschiedenen Arbeiten werden Bedingungen genannt, die die Einführung einer BSC unterstützen bzw. für das Gelingen einer Arbeit mit der BSC eine notwendige Voraussetzung darstellen.

Einer der am häufigsten genannten Faktoren ist die Zeit, die für die Einführung, aber auch die Arbeit mit einer BSC zur Verfügung gestellt werden muss (vgl. Bell, S. 68; Boned Torres/Bagur Femenias; Schweizer/Gloger). Ebenfalls als zentral wird die Unterstützung durch das Management genannt (vgl. Boned Torres/Bagur Femenias; Chen et al.; Papenhausen/Einstein; Schweizer/Gloger), wobei auch das Einrichten einer Steuergruppe bzw. eines BSC-Teams als gute Voraussetzung für das Gelingen genannt wird (vgl. Schweizer/Gloger).

Damit das Potenzial einer BSC ausgeschöpft werden kann, müssen in einem eigens dafür angelegten Prozess Ziele, Kennzahlen und Maßnahmen entwickelt werden. Wie gut dieser Prozess gestaltet wird, beeinflusst in einem entscheidenden Ausmaß die Ergebnisse, die insgesamt mit einer BSC erzielt werden können (vgl. Chang/Chow, S. 408; Bell; Haddad, S. 98; Storey, S. 325). Jones weist darauf hin, dass im Prozessverlauf auch die Rollen, die involvierten Personen sowie der Ansatzpunkte der BSC im System geklärt werden müssen (vgl. Jones, o. S.). Die Kommunikation sowie eine ständige Weiterbildung der Mitarbeitenden stellen daher ebenfalls zentrale Voraussetzungen dar, damit alle über den notwendigen Wissensstand verfügen (vgl. Papenhausen/Einstein). Während Röbbken in diesem Prozess die Rolle des Leitungsgremiums stärker gewichtet und von diesem als Ausgangspunkt des Prozesses grundsätzliche Aussagen zur strategischen Ausrichtung erwartet, geht Doering von einer gleichberechtigten Erstellungsanlage aus, in der sich alle Beteiligten auf eine gültige und allseits akzeptierte Vision einigen (vgl. S. 17).

Fazit der Arbeiten zur BSC im Bildungskontext

Nur Speckbacher et al. äussern sich ablehnend zum Einsatz einer BSC im Bildungskontext, wobei sie sich explizit auf den universitären Kontext beziehen. Eine kennzahlenorientierte, der externen Rechenschaftslegung verpflichteten Steuerung, die zudem mit der leistungswirksamen Entlohnung verknüpft werde, sei im Hochschulbereich nicht erfolgversprechend, weil die Kennzahlen nur schwer die Leistungswirkungsziele erfassen könnten, um die es eigentlich gehen müsste. Auch Stewart und Carpenter-Hubin beschreiben die Skepsis, die der quantitativen Erfassung von universitären Leistungen gilt. Dennoch sehen sie in der BSC eine Möglichkeit, den Fokus wie-

Fortsetzung Literatur

Kaplan, R. S./Norton, D. P., *The Balanced Scorecard - Measures That Drive Performance*. In: *Harvard Business Review* 78 (1992) 1, S. 71-79.

Kaplan, R. S./Norton, D. P., *The Strategy Focused Organization*, Boston 2001.

Karathanos, D./Karathanos, P., *Applying the Balanced Scorecard to Education*. In: *Journal of Education for Business* 80 (2005) 4, S. 222-230.

Keller Johnson, L., *The Texas Education Agency: Boosting Performance and Accountability with the BSC*. In: *Balanced Scorecard Report. Insight, Experience & Ideas for Strategy-Focused Organizations* Harvard Business School Press, No. B0305B (2003), S. 1-5.

Kühnle, B./Minning, F., *Balanced Scorecard*. In: *Wissenschaftsmanagement* 7 (2001) 5, S. 25-28.

Lawrence, S./Sharma, U., *Commodification of Education and Academic Labour - Using the Balanced Scorecard in a University Setting*. In: *Critical Perspectives on Accounting* 13 (2002), S. 661-677.

Madelung, C., *Der Frankfurter Cockpit-Ansatz. Qualitätsmanagement in der eigenverantwortlichen Schule auf der Grundlage der schulischen Balanced Scorecard*. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* 12 (2007) 5, S. 139-141.

McAdam, R./O'Neill, E., *Taking a critical perspective to the European Business Excellence Model using a balanced scorecard approach: a case study in the service sector*. In: *Managing Service Quality* 9 (1999) 3, S. 191-197.

Mettänen, P., *Design and implementation of a performance measurement system for a research organization*. In: *Production Planning and Control* 16 (2005) 2, S. 178-188.

Nagarajah, L., *Measuring the performance of public sector organisations: a case study on public schools in Malaysia*. In: *Measuring Business Excellence* 10 (2006) 4, S. 50-64.

O'Neil, H. F./Bensimon, E./Diamond, M. A./Moore, M. R., *Designing and Implementing an Academic Scorecard*. In: *Change* 31 (1999) 6, S. 32-40.

Papenhausen, C./Einstein, W., *Insights from the Balanced Scorecard. Implementing the Balanced Scorecard at a college of business*. In: *Measuring Business Excellence* 10 (2006) 3, S. 15-22.

Röbbken, H., *Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung - Projektergebnisse an der Reykjavik University*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 25 (2003) 1, S. 102-120.

Scheytt, T., *Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard*. In: *Hochschulmanagement* 2 (2007) 1, S. 15-21.

Schneider, C., *Strategische Schulentwicklung. Transparenz schaffen mithilfe der Balanced Scorecard*. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* 12 (2007) 1, S. 13-14.

Scholz, J. T., *Schlanker Staat dank neuer Steuerungsinstrumente*. In: *Wissenschaftsmanagement* (2007) 6, S. 14-15.

Schweizer, G./Gloger, H., *Die Balanced Scorecard als Managementverfahren für die Leitung von Schulen*. In: *Unterricht Wirtschaft* 7 (2006) 25, S. 39-45.

Seitz, H./Capaul, R., *Schulführung und Schulentwicklung*, Bern/Stuttgart/Wien 2005.

Speckbacher, G./Wentges, P./Bischof, J., *Führung nicht-erwerbswirtschaftlicher Organisationen: Ökonomische Überlegungen und Folgerungen für das Hochschulmanagement*. In: *BFuP* 60 (2008) 1, S. 43-64.

Fortsetzung Literatur

Stewart, A. C./Carpenter-Hubin, J., **The Balanced Scorecard: Beyond Reports and Rankings**. In: *Planning for Higher Education* 29 (2000/2001) 2, S. 37-42.

Storey, A., **Performance Management in Schools: could the Balanced Scorecard help?** In: *School Leadership & Management* 22 (2002) 3, S. 321-338.

Thackwray, B., **How to Lose Friends and Turn People against You: Organisational Development Tools –what they Are and How We Use Them in Higher Education**. In: *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 11 (2007) 2, S. 46-52.

Umashankar, V./Dutta, K., **Balanced Scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective**. In: *International Journal of Educational Management* 21 (2007) 1, S. 54-67.

Zurwehne, A., **Möglichkeiten der Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung im Lernort Schule. Überlegungen zum Einsatz einer Balanced Scorecard in beruflichen Schulen**. *Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*, 2/2000, Dresden 2000.

Kontakt:

Barbara Kohlstock
 Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Birchstr. 95
 8090 Zürich
 Schweiz
 Tel.: +41 43 305 58 92
 E-Mail: barbara.kohlstock@phzh.ch
 www.phzh.ch

der stärker auf die interne Diskussion zu legen: „Using the balanced scorecard process, with its emphasis on integrative analysis and trade-offs, can move the discussion of performance management from an externally driven concern for image and rankings to an internally driven concern for improved institutional effectiveness“ (S. 42; vgl. auch Boned Torres/Bagur Femenias, S. 15; vgl. auch Günther/Zurwehne, S. 222; Jones 2004). Grasshoff und Kothcier schreiben, die „Balanced Scorecard [sei] für die Steuerung der öffentlichen Forschungseinrichtungen geradezu prädestiniert“ (S. 209). Vorsichtiger äußern sich Chang und Chow: „Ultimately, in evaluating the balanced scorecard vs. other means of supporting change and improvement, it is important to recognize that all approaches have strengths and weaknesses. The key question is not which method is perfect. Rather it is which has the greatest excess of benefits over costs, including those arising out of its imperfection“ (S. 411). In diesem Zusammenhang weisen Bailey et al. darauf hin, dass die BSC durchaus prüfenswert sei: „[S]chools will likely find this approach to be worthy of consideration as well“ (S. 180). Vor zu großen Erwartungen warnen jedoch Drtina et al., die darauf hinweisen, dass vor der Arbeit mit einer BSC zunächst die entscheidenden Grundlagen in Form einer Strategie und geklärten Wertvorstellungen vorhanden sein müssten, sonst könne von der Auseinandersetzung mit der BSC nicht profitiert werden (S. 12). Storey thematisiert die zu hohen Erwartungen, die häufig an die BSC gestellt werden: „The BSC, while not of course any kind of panacea, at least seems to offer a systematic framework for these key processes to occur. With its strong emphasis on multiple, balanced and integrated criteria, it has the advantage that it points a way towards avoiding the problems associated with single-measure approaches“ (S. 336).

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Publikationen und gemachten Erfahrungen zeigt, dass es noch keine dominante Einschätzung zum Einsatz einer BSC im Bildungskontext gibt. Insgesamt wird jedoch das mögliche Potenzial betont. Scheytt stellt fest, dass „die spezifischen Charakteristika des Konzepts und des daraus folgenden Implementierungsprozesses sicher[stellen], dass – im Gegensatz zu vielen anderen Systemen – die praktische Relevanz der BSC als Instrument für die Performance-Steuerung in akademischen Einheiten hoch sein kann“ (S. 20).