

# MANAGEMENT-ANDRAGOGIK III

---

Fallstudienmethodik in der Managementausbildung

Albert Stähli, lic. oec. publ.

Rektor

Graduate School of Business Administration, Zurich  
(OEKREAL Foundation)

**INFO-PARTNER**



**014401**

# Inhalt

---

## Management-Andragogik III Fallstudienmethodik in der Managementausbildung

	Seite
1 Allgemeines zur Fallstudienmethode	5
2 Die Harvard-Case-Study-Method	8
2.1 Zur Entstehung der Methode	8
2.2 Allgemeine didaktische Anforderungen an die Fallmethode	9
2.3 Ablauf der Operationen in der Fallstudienmethode	11
2.4 Didaktische Ziele der Fallstudienmethode	12
3. Case-Problem-Method	15
4 Incident-Case-Method	18
5 Synergometre Methode	21
6 Verwandte Methoden	24
6.1 Das Unternehmensplanspiel	24
6.2 Action Learning	25
7 Zusammenfassung und Synopsis	29
8. Literaturverzeichnis	33

---

# 1. Fallstudienmethodik in der Managementausbildung

In der vorliegenden Arbeit stellen wir die gängigen Formen von Fallstudienmethoden in der Managementausbildung dar. Dabei wird vor allem der Darstellung des «Klassikers» unter diesen Modellen, der Harvard-Case-Method, besondere Beachtung zuteil, denn die meisten der dargestellten Fallstudienmodelle resultieren aus mehr oder weniger komplexen Modifikationen dieser Methode, entsprechend wird – anschliessend an die Schilderung allgemeiner Implikationen der Methode – diese zuerst behandelt. Schliesslich wird geprüft, inwiefern diese verschiedenen Modelle unserem Postulat nach einer systemorientierten und management-andragogisch fundierten theoretischen und praktischen Ausbildung von Executives genügen.

Es wird aus der Kritik an den einzelnen Modellen das Konzept für eine Fallstudienmethodik entworfen, die den von uns geforderten theoretischen und praktischen Implikationen eines aktuellen und wissenschaftlichen Executive Development entspricht.

## 1.1 Allgemeines zur Fallstudienmethode

Fallstudienmethodik als ein Instrument von Management- und Executive Development ist zwar in den vergangenen Jahren viel diskutiert und modifiziert worden, generell kann die Rezeption dieser Methodik in Europa jedoch erst relativ kurze Zeit verfolgt werden. «However, with a few exceptions, business administration was not taught as an integrated discipline outside the North American continent until the mid-1950's. Consequently, the case-method has been in general use outside the USA for a relatively short period. Shortage of suitable case material based on local experience was a major factor, which inhibited its adoption in the early stages, as also was the relative lack of experience among local instructors of teaching by the case method.» (Grey/Constable, 1983/2, S. 257)

Laut Grochla (S. 6) wurden allerdings bereits in der Mitte der 30er Jahre die ersten Lehrversuche auf Hochschulebene mit der Fallstudienmethode unternommen und Mitte der 50er Jahre war es Kosiol (1957), der den Einsatz dieser Methode im betriebswirtschaftlichen Unterricht systematisierte.

Wesentliches Motiv zum Einsatz von Fallstudienmethoden in der Managementausbildung ist die Praxisnähe und somit angestrebte verhältnismässig geringe Transferschwelle des Gelernten in die Realität der Unternehmensführung. «Lernen von Unternehmensführung» geschieht hier unter der Bedingung von Simulation der komplexen Anforderungen aus dem Führungsalltag.

Dewing (1931/1954, S. 2) charakterisiert die methodische Grundannahme zu dieser Art des Lernens (d.h. mit der Fallstudienmethode) – im Gegensatz zum traditionellen pädagogischen Ansatz wie folgt<sup>1)</sup>

«The method starts with an entirely different purpose and ends with an entirely different result. It does not assume in the first place, that education consists of imparting a brief recapitulation of human experience, it does assume, however, that education must afford the training to enable the individual to meet in action the problems arising out of new situations of an ever-changing environment. Education, accordingly, would consist of acquiring facility to act in the presence of new experience. It asks not how a man may be trained to know, but how a man may be trained to act. It is concerned with precedents only so far as they lead to initiatives. It deals with the oncoming new in human experience rather than with the departing old.»

<sup>1)</sup> Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass man sich hier bereits von den traditionellen Konzeptionen der Pädagogik abhebt, je doch noch nicht auf die Theorie der Andragogik beruft. Das wäre allerdings bereits zu dieser Zeit zumindest auf Berufung auf die speziellen Erfordernisse der «Adult Education» möglich gewesen (vgl. z.B. zur Adult Education: Knowles, et al. 1985/2, S. 1-22).

Technisch-fachliches, konzeptionell-organisatorisches und sozial-psychologisches Wissen<sup>2)</sup> sollen erweitert, erlernt und möglichst realitätsnah durch das Prinzip des «Learning by doing» erworben resp. erweitert werden.

«Learning by doing» geschieht allerdings auch im taglichen Führungsprozess, jedoch ist dieser Vorgang mit Zufälligkeiten und gegebenenfalls Regressionen behaftet, zudem langwierig, weil nicht konzentriert geplant und reflektiert.

Diese Tatsache schildert auch bereits Gragg (1954, S. 9):

«We are all familiar with the popular belief that it is possible to learn how to act wisely only by experience in the school of hard knocks. But everyone knows that, from a practical point of view, strict adherence to the literal meaning of this belief would have a decidedly limiting effect upon the extent of our learning. Time is all against it.»

Im allgemeinen gilt für die Fallstudienmethoden:

«Es werden tatsächliche oder erdachte<sup>3)</sup> Begebenheiten oder Verhältnisse im Betrieb in Worten oder in Bildern beschrieben. In der Behandlung und Lösung sämtlicher Arten von «Fallstudien» lernen und üben die Seminarteilnehmer sowohl fachliches Können als auch Kooperations- und Führungsverhalten. Besonders bewahrt haben sich die Fallmethoden beim Training jener Managementfähigkeiten, die man ehemals für am wenig-

sten lehr- und lernbar hielt, nämlich «action flexibility» und «social sensitivity», d.h. Problembewusstsein, kritisches Urteils- und rationales Entscheidungsvermögen, Anpassungsfähigkeit und Mobilität sowie soziales Gespür und Motivation» (Sahm, 1982/2, S. 455)

Wesentliches Kriterium für die Verwendung von Fallstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung ist dabei der Aspekt *Entscheidungsfindung*, d.h. nach einer vorangegangenen Analyse des dargestellten Sachverhaltes und der Problemdefinition erfolgt ein Entscheidungsfindungsprozess in Hinsicht auf eine weitere Planung des Vorgehens, des weiteren Vorgehens in der Unternehmensführung, hier konkret der Entwicklung einer Unternehmensstrategie<sup>4)</sup>

«The principal objective of the case method is to develop decision-making skills in students, while at the same time equipping them with the basic knowledge and experience required to analyse effectively most situations they are likely to encounter in the business world. It involves the simulation of decision-making, in which the student is required to make a commitment to a specific course of action and defend it in the face of challenges from fellow students with commitments to quite different courses of action. Thus the emphasis in the learning process is on the development of analytical and decision-making skills.» (Grey/Constable, 1983/2, S. 258)

<sup>2)</sup> Vgl. dazu Management-Andragogik, Bd. 2, in dem diese Lernbereiche auch kognitiv, affektiv und psychomotorisch analysiert werden.

<sup>3)</sup> Ein Teil der Praxis der Führungsschulung wurde durch die Einführung von Fallstudienbetriebsspielen aus der Realität gewonnene Fälle auf Hypothesebene erschaffen für Bearbeitung zugänglich werden. Dies ist jedoch in Hinsicht auf die methodische didaktische Selbstverständnisse bei der Verwendung der Fallmethode ein schwerer Fehler, da man sich nicht getraut und es in jenen für die Praxis relevanten Situationen eine mögliche Lebens- und Simulationsrealität zu konstruieren. Siehe dazu B. Grey/Constable (1983/2, S. 258).

<sup>4)</sup> Vgl. dazu Löffmann (1982, S. 57), der insofern die Setzung von Führungszielen wie folgt beschreibt: «Die Setzung des Führungsziels hat die Bedeutung eines *Werturteils* des Führungsergebnisses. Sie muss dem *Vollzugs* handeln vorausgehen. Sie kann aus einem intransitiven Akt des Vorgesetzten hervorgehen oder das Ergebnis der Interaktionen über die Zielerreichung Beteiligten sein. An diesem *Teilentwurf* lassen sich zwei Teilabläufe unterscheiden: 1. Seine Erarbeitung, welche der Unternehmung durch die Planung berechnete Massnahmen gelugs erfolgt. 2. Seine Festlegung als Grundlage und Richtschnur für die vorzunehmenden Vollzüge. Diese stellt eine *Urteil* dar, die in Bezug auf das Denkenstrategien, die Tüchtigkeit der Beteiligten, die tragende Akteure Entscheidungen.

Perlitz/Vassen (1976 S. 2) weisen darauf hin, dass es die Fallmethode überhaupt nicht gibt. Anhand der Vielzahl der vorhandenen Literatur lassen sich jedoch folgende Kriterien der Typologien von Fallstudien nennen:

- Typologie nach der Art des Problems
- Typologie nach der Darstellung des Problems
- Typologie nach der Komplexität
- Typologie nach regionalen Zuordnungen
- Typologie nach Unternehmensbranchen
- Typologie nach fachlichem Inhalt
- Typologie nach technischen Kriterien

Dabei « lassen sich aus den verschiedenen Typisierungsversuchen vier Hauptarten herauskristallisieren, die im Schrifttum – mehr oder weniger deutlich – erkennbar werden:

(1) «Case-Problem-Method» oder Problemfindungsfall bzw. Illustrationsbeispiel

(2) «Incident-Method» oder Vorfallethode bzw. Ereignisstudie

(3) «In-Basket-Exercises»<sup>5)</sup>

(4) «Case-Study-Method», die klassische Harvard Fallmethode oder Projektentwicklungsfall » (Perlitz/Vassen, 1976, S. 2)

Dieser Typologisierung zufolge werden in vorliegender Arbeit die verschiedenen Fallstudienmodelle diskutiert (wenn auch in anderer Reihenfolge).

Staeble (1974, S. 116) zur Verwendung der Fallmethode «Erklärungs- und Entscheidungsmodelle im Bereich

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bleiben abstrakt und blutleer, solange die darin entwickelten Aussagen (Hypothesen) nicht auf konkrete Entscheidungsmodelle angewendet werden. Zu diesem Zweck eignet sich die schon 1908 an der Harvard Graduate School of Business Administration als Fallmethode eingeführte Lehr- und Forschungsmethode ausgezeichnet. Einmal kann die Fallmethode, als Forschungsmethode verstanden, bei der empirisches Material über Entscheidungsabläufe erhoben wird, zur Formulierung von Arbeitshypothesen und zur Modellbildung verwandt werden, zum anderen kann sie, als Lehrmethode verstanden, zur problemorientierten Anwendung der Modelle auf konkrete Entscheidungssituationen und damit zugleich dem Studenten zum Testen der Hypothesen dienen ».

Es schliesst sich darum zunächst die ausführlichere Darstellung des Problemkreises um die Verwendung dieser Methode an, da sie als Grundlage für verschiedene Weiterentwicklungen dient.

---

5) Die In-Basket-Method werden wir in dieser Arbeit nicht besprechen, da wir sie eher als zum Problemkreis der Assessment Centers und somit als zu internen Weiterbildungsmaßnahmen gehörend sehen.

## 2. Die Harvard-Case-Study-Method

---

### 2.1 Zur Entstehung der Methode

Anlass zur Entstehung der Harvard-Case-Method war die Unzufriedenheit über die konventionelle Ausbildung in Vorlesungsform der Studenten der Betriebswirtschaft an der Graduate Business School der Harvard University, Cambridge, Mass (USA)

Der damalige Dean, Edwin F. Gray, suchte nach einer effizienten Ausbildungsmethode für die Studenten der Business School wie sie vergleichbar bereits in anderen wissenschaftlichen Disziplinen bestanden

die juristischen Fakultäten arbeiteten mit ihren aus der Realität zitierten, exemplarischen Gerichtsurteilen,

die medizinischen bildeten anhand der vorhandenen Krankheitsfälle und Krankengeschichten in der Real-situation in Universitätskliniken aus,

die naturwissenschaftlichen Disziplinen gestalteten ihre Ausbildung über praktische Arbeit mit Experimenten und deren Durchführung und Beschreibung in den Laboratorien

So berichtet Copeland (1954, S. 25)

*In the first catalogue of the Harvard Business School, issued in the spring of 1908 preparatory to the new opening of the School in September of that year, the following statement was published:*

*In the courses on Commercial Law the case-system will be used; in the other courses, an analogous method emphasizing class-room discussion in connection with lectures and frequent reports on assigned topics, what may be called the «problem method» will be introduced as far as practicable.*

Edwin F. Gray, the first Dean of the School, was responsible for that decision. The Law School training was

highly esteemed in influential business circles and that training was effectuated by the use of the case method of instruction. Hence, Dean Gray decided that instruction in the Business School should be patterned on the method used with such conspicuous success in the Law School.»

Entsprechende praxisorientierte Lehrfälle in der betriebswissenschaftlichen Ausbildung gab es zu jener Zeit aber nicht

Gray ergriff entsprechend die Initiative, den zwar methodisch, technisch und finanziell im Vergleich zur Vorlesung aufwendigeren Weg, Schilderungen, Beschreibungen von Entscheidungssituationen in real existierenden Unternehmungen zu erstellen. Damit wurden praktische Situationen und deren begleitende Fakten aus Unternehmungen deskriptiv erfasst und daraus Lehrfälle didaktisch konzipiert

Diese wurden dann den Studenten zur aktiven Bearbeitung vorgelegt

«Durch die Umstellung von der passiven Wissensvermittlung der Vorlesung auf die aktive Bewahrung in der Entscheidung von Lehrfall-Problemen versprach man sich eine verbesserte betriebswirtschaftliche Ausbildung.» (Stuhler 1975 S. 310)

In den folgenden Jahren von 1908 bis 1920 wurden fast alle Kurse der Harvard Business School auf die Fallmethode umgestellt

Vom Anbeginn der Einführung der Methode bis ungefähr 1940 wurden die Lehrfälle durch die Professoren von Harvard für die wesentlichen betriebswirtschaftlichen Teilbereiche entwickelt und es wurde auch zu ihrer didaktischen Verfeinerung beigetragen. Auch wurde jetzt versucht, jene wissenschaftlichen Disziplinen in die Ausbildung zu integrieren, die für eine moderne Form der Unternehmensführung als notwendig erachtet wurden, wie Betriebspsychologie, -soziologie etc.

Schliesslich bemühte man sich auch, Analyse und Planung durch den Gebrauch ökonomischer Methoden in die Lehrfälle zu integrieren. Da diese in der Praxis jedoch verhältnismässig wenig eingesetzt wurden, und sie zudem nicht aus real existierenden Situationen geschöpft wurden, sondern eher künstlich konstruiert sind, erwies sich dieses als problematisch («arm-chair-cases»)

Stuhler (1975, S. 311) referiert ausserordentlich treffend die Arbeit mit dieser Art der Fallmethode, er sei deshalb ausführlich zitiert

«Während der ganzen Entwicklungsperiode versuchte die Harvard-Business-School immer den Vorteil auszunutzen, den die Fallmethode grundsätzlich bietet. Der Student handelt als Unternehmer oder Manager, er hat in einer Entscheidungssituation unter kurz- und langfristigen Aspekten zu analysieren und zu bewerten und letztlich Entscheidungen zu treffen, mit denen er – im Gegensatz zur Realität – aber nicht leben muss, die jedoch voraussetzen, dass alle betriebswirtschaftlichen Teilfragen berücksichtigt werden. Jeder Fall soll durch gemeinsame Anstrengung aller an diesem Entscheidungsprozess Beteiligten gelöst werden. Ausserdem ermöglicht diese Methode für jeden Diskussionsbeitrag ein sofortiges «feedback» seitens der anderen Diskussteilnehmer oder des «Case-Leaders» (Verstandnis-kontrolle durch ein Rückkoppelungssystem). In der Tat hat der «Lehrende», der auch als «Case-Leader» oder «Instruktor» bezeichnet wird, während der Diskussion des Lehrfalles eine ähnliche Funktion wie ein Diskussionsleiter. Er koordiniert und steuert die Diskussionsbeiträge.

Besondere Schwierigkeiten beim Übergang von der Vorlesungsmethode auf die Fall-Methode ergaben sich dadurch, dass das ältere Lehrpersonal nur zögernd für diese Instruktionsmethode zu gewinnen war,

denn die Leitung einer Klassendiskussion erfordert entscheidend mehr Vorbereitung als eine Vorlesung. Dennoch kann es immer wieder vorkommen, dass der «Case-Leader» angesichts eines neu aufgeworfenen Teilproblems, das in vorausgegangenen Diskussionen des gleichen Falles gar nicht bewusst geworden war, in eine Situation kommt, in der er bescheiden sein Unvorbereitetsein bekennen muss. Das hat den Vorteil, dass die wiederholte Behandlung gleicher Lehrfälle nie langweilig wird. Erfahrene Harvard Business School-Professoren bestätigen, dass selbst nach dutzendfacher Wiederholung ein und desselben Lehrfalles, natürlich mit jeweils neuen Diskussteilnehmern, immer wieder mit zusätzlichen, noch nicht aufgeworfenen Fragen gerechnet werden muss.»

## 2.2 Allgemeine didaktische Anforderungen an die Fallmethode

Um einen effizienten Lernprozess – und die geforderte Praxisrelevanz in der Anwendung der Fallmethode – zu erreichen, muss die Fallstudienmethode bestimmten didaktischen Ansprüchen genügen

1. Der Fall muss auf die operationalisierten Lernziele hin ausgerichtet sein.<sup>6)7)</sup>

2. die Realitätsnahe des Falles muss gegeben sein, so dass beim Lernenden das Gefühl des eigenen Involviertseins in die dargestellte (beschriebene) Situation besteht.

6) Vgl. Management Andragogik, Bd. 2

7) Allerdings sei hier relativierend auf Grochla (1975, S. 7) verwiesen: «Keine Lernmethode eignet sich gleichermaßen zur Erreichung aller Lernziele. Es ist daher verfehlt, die Fallmethode etwa als den Inbegriff fortschrittlicher Aus- und Weiterbildungsmethodik anzusehen. Ihr Wert hängt vielmehr von den jeweils angestrebten Lernzielen und den Phasen des Lernprozesses ab.»

3. der vorliegende Fall, der zwar notgedrungen ermassen eine Reduktion der Komplexität des Systems Unternehmung und seiner Kontextvariablen darstellt, muss trotzdem ausreichend komplex und problemgeladen sein, entsprechend den Verhältnissen in der Realität müssen die Situationsbeschreibungen ausreichend umfassend sein, dass weder das Kernproblem noch seine «Lösung» unmittelbar zu orten (herauszulesen) ist, dabei ist zu beachten, dass die Erkenntnis (und folgende Interpretation) des Problems, resp. dessen Wichtigkeit und Vielschichtigkeit ausserordentlich von der Vorbildung - und somit dem Abstraktions- und Differenzierungsvermögen der Teilnehmer abhängt, somit stark von subjektiven Faktoren beeinflusst wird<sup>8)</sup>. (derselbe Fall kann insofern bei unterschiedlicher Vorbildung von «einfach» bis zu «ausserst kompliziert» taxiert werden. Deshalb ist bei der Verwendung der Methode auf eine relative Homogenität hinsichtlich der Teilnehmer und ihrer Vorkenntnisse zu achten. Zudem resultiert aus dieser Situation, dass bei der Bearbeitung von Fällen und der Bewertung der Resultate des Lernprozesses davon auszugehen ist, dass es nicht nur eine Lösungsmöglichkeit gibt, sondern mehrere nebeneinander und gleichermaßen gut bestehen können mehrere Lösungsvarianten zum selben Fall sind möglich.

Eine didaktisch ausreichende Falldarstellung muss also einerseits ausreichend komplex sein, um problematisiert werden zu können, andererseits muss sie noch verständlich überschaubar genug sein, um von den Teilnehmern angemessen bearbeitet werden zu können.<sup>9)</sup>

---

8) Eine Darstellung zur Problematik der Abhängigkeit der Interpretation eines Problems von interindividuell-subjektiven psychologischen Motiven bringt Brauchlin (1984/2, S. 52 ff.).

9) vgl. dazu auch Ahl (1974, S. 121-138) zudem Pilz (ebenda, S. 141/142) diese Ausführungen beziehen sich zwar auf eine Arbeit mit dieser Methode im betriebswirtschaftlichen Unterricht, sie stellen aber wesentliches zur Fallstudienmethodik dar und können somit zunächst verwendet werden, in bezug zur Verwendung dieser Methode im Executive Development sind allerdings Erweiterungen notwendig, die an gegebener Stelle angefügt werden.

Demzufolge kann eine Fallstudie also definiert werden als

«Essentially a case study is a description of a typical situation confronting a manager in a business concern. Taken from real life it poses a problem or set of problems facing a manager in which several courses of action should be equally valid. The problems are stated (not always explicitly) and the remainder of the case embodies supporting information about the business, its environment and the circumstances surrounding the issues under consideration. Since the focus of the learning process is the classroom discussion and debate, a case in which one course of action appears clearly more attractive than the alternatives is seldom successful as a teaching vehicle.» (Grey/Constable, 1983/2, S. 258)<sup>10)</sup>

Die Autoren weisen ebenfalls darauf hin, dass bei der Verwendung der Fallstudienmethode der Grossteil der «classroom period» d.h. der Gruppen-Arbeit darauf verwendet wird, den Fall zu bearbeiten und dabei eben jene geforderten «managerial skills» geschult werden. Individualarbeit aber, die der Erarbeitung benötigten und zusätzlichen Wissens und der Durchführung von Analysen dient, findet ausserhalb dieser «Klassenzimmer-Settings» statt. In Graduierten-Programmen (Executive Development) findet zunächst die theoretisch-preparierende Arbeit statt, gefolgt von der Gruppen-Arbeit am Fall.

---

10) Dazu ist allerdings zu vermerken, dass Fallstudienmethodik nicht unbedingt nur anhand deskriptiver Vorlagen durchgeführt wird. Aufgrund des Aufkommens neuer audio-visueller Medien im methodischen didaktischen Bereich finden auch andere Formen Verwendung, siehe dazu Kaiser (1976, S. 87). «Die Lehrgangsteilnehmer können schriftlich, durch Tonband, Tonbildschau, Film oder Videorecorder mit dem Fall vertraut gemacht werden. Die Wahl des Kommunikationsmittels wird immer vom Stoff und seiner Problematik aber auch von der Charakteristik der Teilnehmer bestimmt. Während Videorecorder Fälle meist vor einem bestimmten konkreten Hintergrund aufzeigen, fördern schriftliche Fälle die Abstraktion und erleichtern damit die Anwendung auf die eigene Situation. Tonband- und Videotape Fälle sind zwar anschaulicher, erfordern aber eine hohe Konzentration bei der Darbietung des Falles. Ist er abgespielt, lebt die Diskussion von der Erinnerung. Schriftliche Fälle sind immer auch Gedächtnisstützen. Häufig empfiehlt sich deshalb eine Kombination.

### 2.3 Ablauf der Operationen in der Fallstudienmethode

Der Handlungsablauf zur Bearbeitung eines Falles gliedert sich in folgende Schritte (vgl. dazu Pilz, 1974, S. 143)<sup>11)</sup>

#### A) Erkennen des Problems:

1. Der vorgegebene Fall wird studiert
2. Es werden als erforderlich erachtete Zusatzinformationen beschafft
3. Der so vervollständigte Sachverhalt wird analysiert und systematisiert
4. Es werden zwischen den Faktoren eines Falls Kausalbeziehungen und Gesetzmässigkeiten erkannt

#### B) Problemanalyse:

5. Das Kernproblem wird herausgearbeitet
6. Das Lösungsproblem wird ermittelt und festgelegt

#### C) Alternative Lösungsmöglichkeiten:

7. Die Lösungsvarianten werden ausgearbeitet
8. Die Lösungsvarianten werden miteinander verglichen

#### D) Entscheidungsfindung und Begründung:

9. Abschliessend wird eine Entscheidung gefunden und eine definitive Falllösung erarbeitet
10. Die Entscheidung wird begründet

Es sei an dieser Stelle bereits erwähnt, dass dieses Schema in Anlehnung an Pilz (a.a.O.) die weiteren wichtigen Arbeitsstufen von

<sup>11)</sup> Es sei hier darauf hingewiesen, dass sich diese Ausführungen auf die Verwendung der Fallstudienmethode nach dem Harvard-Modell beziehen. Wir übernehmen zwar im wesentlichen zunächst diese Vorgehensweise, werden sie aber in unserem modifizierten Konzept der Genetisch-Wachsenden Fallstudie um notwendige Aspekte erweitern.

- Präsentation der Falllösung (Präsentationstechnik)
- Transfer des Erarbeiteten und Gelernten in die Realität nicht erwähnt sind. Diese Inhalte (vor allem der Transfer) bilden aber einen wesentlichen Inhalt des Executive Developments

Laut Stuhler (1975, S. 310) bearbeiten die Studenten der Harvard Graduate School of Business innerhalb ihrer ca. 2 Studienjahre ungefähr 1200 Fälle. Damit wird zwar «Entscheidungsfindung» trainiert, aber nur in der Unterrichtssituation - und lediglich *in und für* dort. Nach dem *Durchspielen* eines Falles ist das Problem erledigt, es wird zum nächsten übergegangen, usw. Das lässt die lerntheoretische Schwierigkeit aufkommen, dass Entscheidungsfindungsschulung «spielerisch» geschieht, da die gefällten Entscheidungen resp. Lösungsmöglichkeiten ja nicht in die Führungspraxis einer realen Unternehmung transferiert werden. Die zur realen Führungssituation ausgesprochen wichtige Kategorie Verantwortung tragen entfällt. Dies widerspricht aber fundamental der geforderten Realitätsnahe der Fallstudienmethodik. Allerdings war dieses Problem auch schon den frühen Protagonisten der Case-Method bewusst:

« It must be recognized that the case does not provide a perfect replica of a business situation. In the properly conducted class using business cases, the students are put in the position of the executives who must arrive at definite conclusions to be followed by specific actions whose merits will be tested by resulting developments. Yet there is no escaping the fact that the students' decisions are not tested in this way. As Winston Churchill is reported to have remarked on one occasion, there is a great deal of difference between being responsible for an order which may lose several valuable ships and expressing an opinion without such responsibility. It is too much to expect that anything but experience can be exactly like experience » (Gragg, 1954, S. 14)

Dieser Standpunkt korreliert unmittelbar mit unserem Postulat, den Einsatz von Fallstudienmethoden im Executive Development unter einem management-andragogischen Gesichtspunkt, d.h. unter unmittelbarer Berufung in der Schulung der Entscheidungsfindung sich auf die professionelle und soziale sowie psychologische Erfahrung der Studienteilnehmer durchzuführen

Es stellt sich zudem die Frage, ob es nicht vorzuziehen ist, weniger Fälle als in der Harvard Business School im Studienprozess zu bearbeiten dafür aber intensiver und wissenschaftlich anspruchsvoller, zudem mit der Auflage eines Transfers der anhand der Fälle erarbeiteten Lösungen in reale Unternehmungen von den Studienteilnehmern zu fordern (Wir werden zu diesem Argument in unserer Konzeption der Genetisch Wachsenden Fallstudie zurückkommen)

#### 2.4 Didaktische Ziele der Fallstudienmethode

Pilz (1974, S. 144) subsumiert die didaktischen Ziele der Verwendung der Fallstudienmethode wie folgt

«Bei der Lösung praxisbezogener Fälle muss der Lernende vor allem Kenntnisse, Wissen und Erkenntnisse zur Entscheidungsfindung anwenden. Der Praxisbezogene Fall verhilft zu selbständiger Übung und Festigung seiner bereits vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse. «Kenntnisse werden zu Erkenntnissen vertieft, aus blossem Wissen werden Fertigkeiten.» Natürlich können auch neue Kenntnisse und neues Wissen mit dem praxisbezogenen Fall erarbeitet werden, vor allem dann, wenn der Lernende bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten selbständigen Lernens beherrscht und somit in der Lage ist, sich anhand komplementärer Arbeitsmittel (wie zum Beispiel Lehrbuch, Fachbuch, Fachzeitschrift) notwendige Zusatzinformationen zu verschaffen.»

Staehe (1974, S. 118–120) wagt die Vor- und Nachteile der Fallmethode nach dem Harvard-Modell wie folgt ab

Stärken der Fallmethode sind

«Die Fallmethode stellt eine Brücke zwischen Theorie und Praxis dar» (Staehe, 1974, S. 118)

- die Konzentration in der Durchführung liegt bei der Schulung der Entscheidungsfindung, weniger in der Theoriebildung,
- vor allem analytisches, kritisches und konstruktives Denken werden trainiert
- geistige Beweglichkeit und Kreativität werden gefördert
- es wird geschult, wesentliche Probleme richtig zu erkennen und entsprechend zu beurteilen
- es wird geprobt, theoretische Konzepte auf praktische Probleme anzuwenden

Staehe bezeichnet die Fallmethode als «... demokratische Unterrichtsmethode, die aktive Mitarbeit stimuliert» (a.a.O. S. 118)

- eine aktive Teilnahme der Lernenden am «Lehr-Lernprozess» (Staehe, ebenda) ist gewährleistet
- der Lernende ist nicht in einer passiven (demotivierenden) Situation des Konsumenten von Wissen, sondern «Partner im Lernprozess»
- schliesslich wird in der Lernsituation von Lehrenden und Lernenden vom selben Arbeitsmaterial ausgegangen (Fall)

«Die Fallmethode ist eine Gruppenmethode, in deren Mittelpunkt soziale Interaktionsprozesse und gemeinsame Entscheidungsprozesse stehen.» (Staehe, 1974, S. 119)

- die Auseinandersetzung um die Bearbeitung des Falles erfordert Kommunikationsprozesse sowohl zwischen den Lernenden wie zwischen Lernenden und Lehrendem,
- somit trainiert sie den Einsatz sozialer Kompetenzen, Kommunikation und Kooperation
- schliesslich erfolgt in der Gruppendiskussion ein Synergieeffekt die einzelnen Teilnehmer erfahren, dass in der Gesamtschau des Problems durch die Inputs aller Gruppenmitglieder mehr Aspekte des Problems auftauchen, als dieses in der Einzelsicht/ Einzelanalyse möglich ist - dies fordert die Einsicht in Notwendigkeit und Erfolg der Teamarbeit

«Die Fallmethode ist besonders geeignet, Lernmotivation zu erzeugen» (Stahle, 1974, S 119)

- da es um die Lösung eines Falles aus der unternehmerischen Realität geht, ist der Lehr- und Lernstoff äusserst praxisbezogen
- schliesslich besteht für jeden Teilnehmer ein «sanfter Zwang», aktiv an der Gruppendiskussion um die Lösung teilzunehmen, will er nicht zum «absoluten» Aussenseiter werden, was allerdings kaum Lernprozesse bei ihm ermöglichen würde, hier wäre die Fallmethode für ihn - aus eigener Verantwortung - ineffizient. Jedoch sei bereits darauf hingewiesen, dass eine «aktive», d.h. sich beteiligende Aussenseiterrolle, im Prozess der gruppendynamischen Auseinandersetzung mit dem Fall von Vorteil ist - der Aussenseiter bringt aus der Rolle des Opponenten wichtige, ggf. unmittelbar notwendige, wenn auch nicht unbedingt beliebte oder einfache, Sichtweisen und Standpunkte zum Problem zur Geltung

Schwächen der Fallmethode sind<sup>12</sup>

- die notwendige Reduktion der Komplexität der Verhältnisse im System Unternehmung führt zu einer Simplifizierung von Entscheidungsproblemen
- in der klassischen Fallmethode sind die Aspekte von zusätzlicher Informationsgewinnung und -auswahl nicht berücksichtigt
- die erfolgreiche Durchführung dieser Methode setzt bereits ein gewisses Mass an theoretischem und erfahrungsmässigem Vorwissen bei den Teilnehmern voraus
- zur systematischen, «sachlich-technischen» Informationsvermittlung ist die Methode nicht geeignet
- es kann zu einer Überbetonung von positiven Entscheidungszwängen führen - auch wenn aufgrund der Sachlage in der Realität keine sofortige, eindeutige positive Lösung zu finden wäre
- diese Art der Durchführung führt zu einer Überbetonung des Individualfalls, Verallgemeinerungsmöglichkeiten fehlen (abstrahierende Verallgemeinerung, Theoriebildung)

Stahle (1974, S 120) charakterisiert im weiteren den didaktischen «Status quo» in der Verwendung der Fallmethode wie folgt.

«An den deutschen Universitäten und sonstigen Aus- und Weiterbildungsinstituten steht die Verwendung aktiver Lehrmethoden (vor allem der Fallmethode) in keinem Verhältnis zu deren bedeutenden Funktionen im

<sup>12</sup> Siehe dazu auch Gragg (1954 S 13) «No method is foolproof. A badly handled case system cannot but be an academic horror. Improperly handled a case is merely an elaborate means for confusion and boring students. If moreover the teacher insists on being a patriarch - if he is sure he has the right and only answers and visualizes his task as one of forcing the students the case-facts and his answers into an affectionate rapport - it will be found that the out-and-out lecture system is infinitely less costly and less straining to everyone concerned. Such authoritarian use of cases perverts the unique characteristics of the system.»

Lehr-Lern-Prozess. Die allenthalben aufgestellte Forderung nach verstärkter Verwendung der Fallmethode hat in der BRD bei der didaktischen Konzeption von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen noch keinen erkennbaren Niederschlag im Sinne einer systematischen Anwendung und Integration mit herkömmlichen Lehrmethoden gefunden. Gründe sind vor allem

- der Mangel an Lehrmaterial (Fälle) und Lehrhilfen für den Dozenten
- das Unbehagen der Lehrenden im Umgang mit einer für Lehrende und Lernende ungewohnten, neuartigen Lehrmethode
- die fehlenden empirischen Belege für den Nutzen dieser Methode im deutschen akademischen und berufs begleitenden Unterricht »

Die Verwendung der Fallmethode hat im Laufe ihrer Entwicklung diverse Varianten an verschiedenen Institutionen hervorgebracht. Ahl (1974, S. 122) bringt folgendes Schema der «Spielarten der Fallmethode», d. h. von Arten der Methoden, die aus der Harvard-Case-Method entstanden sind (wir werden diese im folgenden ebenfalls jede für sich - allerdings in leicht geänderter Reihenfolge - besprechen und noch neuere Modelle hinzufügen, an dieser Stelle dient die Tabelle zu einer ersten Übersicht)

Tabelle 1

Schema der Spielarten der Fallmethode

Methode	Information	Aufgabe Problemfindung	Problemlösung
1 case method Entscheidungsfall	vollständige Information gegeben	Problem ausdrücklich genannt	Problemlösung zur Aufgabe gestellt
2 incident method Informationsfall	unvollständig / keine Information gegeben. Daten werden vom Diskussionsleiter erfragt	Problem ausdrücklich genannt	Problemlösung zur Aufgabe gestellt
3 project method Untersuchungsfall	keine Information gegeben. Daten werden durch Betriebsuntersuchung gewonnen	Problem ausdrücklich genannt	Problemlösung zur Aufgabe gestellt
4 case study method Problemfindungsfall	vollständige Information gegeben	Problem nicht genannt. Problem muss gefunden werden	Problemlösung zur Aufgabe gestellt
5 case problem method Beurteilungsfall	vollständige Information gegeben	Problem ausdrücklich genannt	Problemlösung von vornherein gegeben oder nachträglich gegeben

(Quelle: Ahl 1974, S. 122)

### 3. Case-Problem-Method

---

Die Case-Problem-Method stellt eine Variante der ursprünglichen Case-Study-Method dar. Sie wurde ebenfalls in Harvard konzipiert (und kann somit ebenfalls als einer der Klassiker der Fallstudienmodelle gelten).

Entwickelt wurde sie zunächst aus Gründen der Durchführung eines noch effizienteren, zeit-ökonomischeren Lernprozesses.

Im Gegensatz zur Case-Study-Method wird den Studienteilnehmern bei der Case-Problem-Method eine Falldarstellung mit der Beschreibung des zentralen Problems und den getroffenen Lösungsentscheidungen zur Bearbeitung vorgelegt.

«Im Mittelpunkt dieser Methode steht die Problemanalyse, die in der Regel zu einer Lösung führt. Der Fall kann durch einen Entscheidungsträger gelöst werden, allerdings muss die Information vollständig sein, da es sich um einen statischen Fall handelt und der Entscheidungsträger meist nicht die Möglichkeit hat, zusätzliche Informationen zu erfragen. Vollständige Information bedeutet nicht, dass es sich um eine homomorphe Abbildung der Wirklichkeit handeln muss, es sollen nur alle Fakten enthalten sein, die zur Lösung des Falles benötigt werden.» (Perlit/Vassen 1976, S. 2)

Diese Darstellung des vorgegebenen Falles ist dabei ausserst umfangreich, sie kann bis zu 50 Druckseiten und mehr umfassen.

Diese Deskription enthält dabei alle wesentlichen Informationen, die zu einer Gesamtschau der Lage eines Unternehmens notwendig sind (Daten aus allen Subsystemen der Unternehmung wie z.B. Finanzen, Forschung und Entwicklung, Personal, Marketing, Unternehmenspolitik, Umweltinformationen zur Lokalisation des Unternehmens etc.).

Vor allem aber enthält die Beschreibung neben den Daten zur Unternehmenssituation auch den in der Praxis erfolgten Lösungsprozess zum weiteren Vorgehen des Managements. Problemanalyse, die Erarbeitung von Lösungsalternativen, Auswahl der schliesslich favorisierten Lösungsvariante und deren Umsetzung in die Praxis.

Dieses verlangt von den Teilnehmern allerdings ein intensives und umfangreiches Studium vor allem auch der Details eines einzelnen Falles (als Individualarbeit) und der Diskussion um die Qualität der Lösungsfindung.

Die Studienteilnehmer lernen dabei praktisches unternehmensstrategisches Vorgehen kennen, indem sie anhand des präzisen Nachvollzuges von vorgegebenen Fakten und der daraus resultierenden Lösungsstrategie ein Modell von Führungstätigkeit kennenlernen. Und vor allem:

Es wird in der Diskussion um die Beziehung zwischen Fakten und erfolgtem definitivem Vorgehen klar, dass vorliegende Unternehmensstrategie auch nur *eine* – wenn auch schliesslich realisierte – Form des möglichen Vorgehens ist, denn es ergibt sich in der anschliessenden Diskussion um die Qualität dieser realisierten Strategie, dass andere Lösungsvarianten denkbar waren. Damit wird ebenfalls die Sensibilisierung in Hinsicht auf das Interpretationsvermögen von Daten trainiert (s.u.).

Neben eines Trainings des Nachvollzuges erhobener Daten und realisierter Lösungsstrategie wird somit ebenfalls die Sensibilisierung zur Strukturierung von Lösungsfindungen geschult.

Das entspricht ganz der systemtheoretischen Betrachtungsweise von der Abhängigkeit der Klassifikation von Problemen vom jeweils subjektiven Standpunkt (Sichtweise) des Betrachters. Dieses hauptsächliche Lernziel der Methode von der Problematik intersubjektiver und variabler Problemsicht lässt sich durch folgende Darstellung gut charakterisieren:

«Wie Peter Drucker immer wieder betont, haben wir es nie mit Fakten zu tun, sondern immer nur mit Meinungen über Fakten. Wir nehmen unsere Umwelt wahr. Diese Wahrnehmung ist jedoch von Beobachter zu Beobachter von Problemlöser zu Problemlöser verschieden. Probleme sind nicht einfach etwas Gegebenes, sondern sie werden von jemandem als Problem abgegrenzt und definiert. Je nach dem Gesichtspunkt, der Perspektive, den Werthaltungen, der sozialen Stellung usw. wird dieselbe Situation anders definiert. Die Problemsituationen in der Unternehmensführung sind von vielfältigerer Natur. Hier finden wir nicht nur unzählige Schattierungen in den Interpretationen, sondern häufig unvereinbare Standpunkte.» (Gomez/Probst, 1987 S. 7)

Die Autoren folgern auch dementsprechend:

«Probleme der Unternehmensführung sind nicht etwa objektiv Gegebenes, das eindeutig, richtig und einstimmig definiert werden kann. Situationen sind daher aus verschiedenen Interessenlagen und Perspektiven zu beleuchten. Es ist ein Fehler, dem wir nur allzu gern unterliegen, wenn wir von einer Problemdefinition ausgehen.

Es gilt daher:

- den jeweiligen Standpunkt eines Beobachters zu berücksichtigen,
- verschiedene Standpunkte einzunehmen und Abgrenzungen vorzunehmen

- eine Situation immer wieder zu überdenken und möglichst vielfältig zu erfassen» (ebenda, S. 8)

Neben der Schulung dieser auch durchaus notwendigen Aspekte vom «Lernen von Unternehmensführung» erscheint bei dieser Art methodischen Vorgehens aber die ursprünglich kritisierte «Spielgefahr» als Ergebnis des Lernprozesses wieder um so grösser: der Zeitgewinn durch die Praktizierung dieser Methode wird mit einem grösseren Mangel an Realitätsnähe «bezahlt»:

- denn in der Praxis dürfte es kaum der Fall sein, mit der Analyse eines Problems gleichzeitig dessen Lösung auch noch gerade «mitgeliefert» zu bekommen,

- auch als «modellhaftes Beispiel» hat diese Methode nur geringen Wert, da sich in der Realität nie eine Situation in einer Unternehmung gleich wie in einer anderen stellt. zu unternehmensspezifisch («individuellen») Fakten eines Systems verbunden stellt sich in der Realität die Problemlage einer Unternehmung dar. Kein Lösungsweg wie er in einer anderen Unternehmung praktiziert wurde, kann auch nur annähernd gleich «objektiv» für die eigene Situation übernommen werden, vielmehr bedarf es im Einzelfall immer einer dem spezifischen Unternehmenstypus und dessen konkreter historischer und umweltbezogener Lage entsprechenden Unternehmensanalyse und Unternehmensstrategie. Der Transferwert dieser Methode ist gering – es war ja gerade der ursprüngliche Ansatz der Fallmethode, den Lerneffekt in Hinsicht auf eine bessere Vorbereitung in der Praxis der Unternehmensführung durch ein aktivierendes Lernen zu verbessern,

- hinzu kommt, dass der geforderte Anspruch an Schulung von Verantwortung hier nicht impliziert ist: es handelt sich hier mehr um eine Diskussionsrunde mit

spezifischer, sogar stark strukturierter Themenvorgabe als um eine Methode, die um die Erarbeitung realisierbarer Unternehmensstrategien für die Praxis bemüht ist

Der Output von den Studienteilnehmern besteht lediglich in einem für die typische Klassenzimmeratmosphäre relevanten (aber nicht für die Praxis brauchbaren) schriftlichen Statement zum Fall

## 4. Incident-Case-Method

---

Die Incident-Case-Method (Vorfalldmethode, entwickelt am MIT Massachusetts Institute of Technology, dort praktiziert wie ebenso wie an der Boston University, Mass., USA) konzentriert sich für den Ablauf des Lernprozesses auf einen anderen, in der Praxis der Unternehmensführung ausserordentlich wichtigen - und somit hier unbedingt realistischen - Schwerpunkt

Sie konzentriert sich auf die zur Lösung eines Problems unmittelbar wichtige Suche nach zusätzlichen Informationen zur Analyse, Klassifikation, Lösung und Entscheidungsfindung zu einem Problem

«Die Vorfalld- oder Ereignismethode (incident method) ist eine verkürzte Fallmethode. Im Unterschied zur traditionellen Fallmethode werden keine ausführlichen Beschreibungen vorgegeben. Der Fall wird in knapper Form schriftlich oder mündlich geschildert. Die notwendigen Informationen können in einer vorher begrenzten Zeit von der Lehrperson erfragt werden. Im Mittelpunkt der Vorfalldmethode steht die Informationsgewinnung. Erst dann wird die Lösung in Angriff genommen.» (Hentze, 1986/3, S. 369<sup>13)</sup>)

Die vorgelegten Fälle sind relativ kurz und lassen sich dabei grob in zwei Kategorien einordnen

- in sachbezogene Vorfälle (z.B. Schilderungen der Situation einer Lohnforderung etc.)
- in mitarbeiterbezogene Vorfälle (z.B. Schilderung einer physischen Bedrohungssituation im Betrieb, etc.)

In der Variante vom « mehr sachbezogenen Vorfall» liegt der Schwerpunkt zunächst bei der Informationsbeschaffung. Die Seminarteilnehmer (bzw. Studententeilnehmer, Anm. d. Verf.) erlernen und üben die Fragetechnik

und -systematik, um sämtliche Informationen zu erhalten, die zur Entscheidung notwendig sind. Erst dann entwickelt sich die menschlich-psychologische Entscheidungsproblematik, die ebenfalls gelöst werden muss.» (Sahm, 1982/2, S. 456)

Liegt zur Lösung eine « mehr mitarbeiterbezogene Konfliktsituation vor, so richtet sich der «aktive Lernprozess» auf die Systematik der Konfliktlösung mit ihren verschiedenen Alternativen, deren Gewichtung aus der zwar konzentrierten, aber doch detaillierten Schilderung des Falles herauszuarbeiten ist.» (Sahm, 1982/2, S. 456)

Geht es in der Variante vom «sachbezogenen Vorfall» um die Schulung und Systematik der formal-technischen Informationssuche, die einen grossen Anteil der Führungstätigkeit darstellen, so ist in der Variante vom «mitarbeiterbezogenen Vorfall» auch ein sozial-psychologisches Analyse- und Konfliktbearbeitungsvermögen gefordert (dies korreliert mit der Forderung nach Vermittlung sozial-psychologischen Wissens für Führungskräfte, ein Verhaltensinventar somit, das in der z.B. naturwissenschaftlich-technischen oder juristischen Vorbildung vieler Manager oft nicht vorhanden ist)

Wesentlicher Inhalt dieser Fallstudienmethodik ist die Vermittlung zur Fähigkeit, Informationen ausreichend zu suchen, um eine umfassende und angemessene Problemsicht zur Lösung eines sich situativ resp. spontan ereignenden Vorfalls zu erlangen

Zur Schulung der «ganzheitlichen Problemsicht» tritt hier der zentrale Aspekt der zusätzlichen Informationsbeschaffung in den Vordergrund, somit eines Führungsinstruments, dessen Notwendigkeit der Beherrschung sich von der Mikroebene sach- oder personenbezogener Vorfälle bis hin zu Medio- und Makro-

---

<sup>13)</sup> Zur Incident-Method siehe auch Perlit/Walzen (1970, S. 3)

betrachtungen von Unternehmenslage und volks- bis weltwirtschaftlicher Problemlage aussert.<sup>14)</sup>

Mit dieser Methode wird erreicht, das eines der fundamentalsten Instrumente der Führungstätigkeit, nämlich im weitesten Sinne der Umgang mit Information sensibilisiert wird, sei es im Vorfall auf der Sach- oder Personenebene, sei es in Situationen geringer oder umfassender Problemstellung (Vorfall auf Mikro- bis Makroebene) Angemessene Informationssuche zu einer bestimmten Situation, deren Evaluation, und daraus resultierende Entscheidungsfindung werden geschult

Entscheidungen, die in der Führungspraxis gefällt werden, setzen immer einen optimalen, effizienten Umfang und Einsatz von Information voraus (obwohl im systemtheoretischen Sinne nie alle zur Beurteilung einer Sachlage möglichen Informationen evaluiert und eingesetzt werden können. Somit spielt nicht die Quantität der erhobenen Information sondern deren situativ angemessener Einsatz die entscheidende Rolle)

Sehr treffend beschreibt Ruhl (1978, S. 26) die Rolle des Faktors Information im Management

«Von Bedeutung ist bei jeder Art der Leitung die Tatsache, dass der Träger der Führungsaufgabe immer über einen unvollkommenen Wissensstand verfügt

14) Zu den Dimensionierungen von Problemanalysen siehe Malik (1986/2 S. 416): «Bei der Untersuchung eines komplexen Systems muss man immer die Komplexitäts- oder Abstraktionsebene variieren, denn nicht auf jeder beliebigen Ebene ergeben die Beobachtungen und Überlegungen einen Sinn. Wenn man allzusehr ins Detail geht, ist man nicht mehr in der Lage, die grossen Zusammenhänge und generellen Verhaltenslinien zu erkennen; auf der anderen Seite müssen aber häufig Detailuntersuchungen und -beobachtungen herangezogen werden, um Vermutungen über die generellen Zusammenhänge zu fundieren. Auch hier ist also eine Versuchs-Irrtum-Komponente eingebaut, die gewissermassen in der Vertikalen operiert und aufgrund des daraus resultierenden Abtastungsprozesses die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass signifikante Informationen gewonnen werden können.»

Durch den stetigen Wandel der inner- und ausserbetrieblichen Verhältnisse wird laufend der Aussagewert vorhandener Informationen verändert und kommen neue Informationen hinzu. Sie können durch kognitive Prozesse aufgenommen und verarbeitet werden. Die Träger der Führungsaufgabe sind aber weder zeitlich noch intellektuell in der Lage, alle Informationen zu beschaffen, zu verwerten und weiterzuleiten, die notwendig wären, um in der Problemlösungsgemeinschaft den Zustand vollkommener Information zu erreichen.

Dies hat zur Folge, dass Lageelemente, Ziele, Strategien und Resultate je nach der bestimmten Situation in unterschiedlichem Grade überblickbar und erfassbar sind. Im Führungsprozess müssen daher Phasen der Informationsgewinnung und Verwertung eingebaut werden (Lagerbeurteilungen). Diese sollen es erlauben

- den Informationsgehalt abzuklären und zu decken
- Sachverhalte, über die keine genügenden Informationen verfügbar sind, speziell zu beurteilen (Interpretationen vorzunehmen)
- Vorstellungen über die Zukunft zu entwickeln (Prognosemöglichkeiten zu nutzen)
- durch Kommunikation alle am Führungsprozess Beteiligten angemessen mit Informationen zu versorgen
- usw.

Es leuchtet wohl sofort ein, dass all diese Teilprozesse unterschiedlich gestaltet werden können. Der Informationsstand und seine Variation sind daher wichtige Determinanten des Führungsablaufes.»

Die Incident-Case-Method arbeitet bei der Informationssuche und der Diskussion um Qualität und Einsatz der erhobenen Information sowohl in Individual- wie Gruppenarbeit, allerdings - wie die vorangehend beschrie-

benen Methoden - auch nur innerhalb einer «Klassenzimmersituation», und nicht in direkter Verbindung mit der betrieblichen Realität

Das Resultat der Arbeit (Output) besteht zumeist in einem sehr umfangreichen Forschungs- und Lösungskonzept für die jeweilige Entscheidungsfindung zum vorgegebenen Fall

Werden neben der realitätsnahen Betonung der Wichtigkeit der Evaluation von zusätzlichen Informationen zu einem sich stellenden Problem zwar auch Teamwork und Entscheidungsfindung trainiert, so ist geforderte Schulung von Verantwortung durch konkreten Übertrag in eine reale betriebliche Situation jedoch nicht gegeben die erarbeiteten Lösungsstrategien bleiben auch hier nur innerhalb des Studiums relevant, ein

geforderter Übertrag des Gelernten in eine real existierende Unternehmung ist nicht gegeben

Zudem verleitet die Methode zur Überbetonung lediglich einer «Momentaufnahme» der Unternehmenssituation zu einer Betrachtungsweise unter dem Gesichtspunkt des Querschnitts, eine historische Relativierung des spezifischen Systems Unternehmung, die Ableitung der Unternehmenssituation aus deren Entwicklungs- und Wachstumsprozess innerhalb des gegebenen ökologischen Rahmens findet nicht statt (Vernachlässigung des Faktors Zeit)

Dies sind jedoch - wie bereits betont - dominierende Implikationen einer erfolgreichen Unternehmensstrategie, die es in der Schulung von Führungskräften zu berücksichtigen gilt

## 5. Synergometre Methode

---

Eine weitere Variante der Fallstudienmethode bildet «Synergometre Methode», entwickelt am INSEAD, Fontainebleau, Frankreich

Eine Synergometre Methode stellt den Prozess der Gewinnung neuer Informationen in den Vordergrund. Allerdings geschieht dies in Hinblick auf einen sowohl auf den Austausch technisch-formaler Informationen wie verhaltens- und gruppendynamisch orientierten Interaktionsprozess

Die Synergometre Methode arbeitet mit einem verhältnismässig grossen Plenum von 70 Personen, denen gemeinsam die Deskription eines «Incident-Cases» als Arbeitsgrundlage dient. Das Plenum wird sodann jedoch in mehrere Gruppen aufgeteilt, jede dieser Gruppen erhält dabei zusätzliche, allerdings je Team verschiedene Informationen zu den Teilbereichen der zu bearbeitenden Unternehmung. Es ist nun Aufgabe jeder einzelnen Gruppe ausgehend von der Analyse und Interpretation des beschriebenen «Incident» zusätzliche Informationen zur Schaffung eines umfassenden (ganzheitlichen) Bildes der Problemlage des bearbeiteten Falles von den jeweils anderen Gruppen zu erhalten. Arbeitsteilig innerhalb einer Gruppe werden so Informationen aus den um die beste Lösung konkurrierenden «Nachbargruppen» beschafft.

«Die Methode ist für das Training zweckmässiger Kooperationstechniken bedeutsam. Der Austausch aller Informationen bei der Behandlung des Falles ermöglicht anschliessend eine ausserst exakte Analyse des Verhaltens jedes einzelnen Gruppenmitgliedes.» (Buchholz/Maier, 1970, S. 498)

Wichtiges Lernziel - neben der Praxis von Einzel- und Gruppenarbeit - ist bei der Verwendung dieser Methode das Training einer umfassenden Informationsbeschaffung unter der Situation des Bedarfs von wichtigen Informationsquellen von seiten der Konkurrenten. An-

ders als bei der Incident-Method nämlich können diese benötigten Informationen hier nicht von der zentralen Verteilungsinstanz des Diskussionsleiters abgerufen werden, sondern sind selbst unter der realistischen Bedingung von Konkurrenz (entsprechend den Konkurrenzsituationen einer Unternehmenspopulation, innerhalb derer bei vergleichbarem Bedarf an Informationen diese zumeist auf verschiedene Unternehmungen verteilt sind und wo beim Austausch dieser Informationen entsprechend dem jeweiligen Unternehmensinteresse um diese Informationen gezielt gehandelt werden muss) diese Informationen selbst unter effizientem Einsatz der erforderlichen Management-Skills zu evaluieren. Auch bei dieser Variante steht (neben dem Aspekt der Informationsbeschaffung) die Entscheidungsfindung zur Lösungsstrategie des Falles im Mittelpunkt.

Der Output besteht in einem verhältnismässig umfangreichen Lösungskonzept (ca. 100 Seiten).

Kritik an dieser Variante kann zunächst entsprechend den vorhergehend beschriebenen Fallstudienmethoden angebracht werden:

- das erarbeitete Lösungskonzept besitzt lediglich Gültigkeit für die Schulungssituation (Klassenzimmeratmosphäre), das Tragen realer Verantwortung kann hier nicht trainiert werden,

- die Berücksichtigung der historisch abgeleiteten Unternehmenssituation innerhalb eines aktuellen ökologischen Kontextes kommt nicht in Betracht.

Hauptansatzpunkt der Kritik bildet jedoch das dieser Methode den Namen gebende «Synergie-Konzept» resp. das Postulat des Synergieeffektes bei Gruppenarbeiten, welches hier in den Mittelpunkt gestellt wird.<sup>15)</sup>

---

<sup>15)</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass in dieser Stelle der Problemlage von Gruppendynamik und -struktur nicht gestellt werden kann.

Es handelt sich dabei um die These Lewins « das Ganze d.h. die Gruppe, ist mehr als die Summe der Teile, d.h. der Individuen » (Hofstatter, 1977, S. 184), übertragen auf die Leistungsfähigkeit von Gruppen heisst dieses das Resultat von Gruppenarbeit ist mehr (oder besser) als die einfache Addition der Teilleistungen von entsprechend vielen Einzelnen

Auch Herkner (1983/3 S. 506) betont «Beim Lösen von Problemen sind Gruppen prinzipiell dem Einzelnen überlegen», jedoch muss diese These differenziert werden, denn

die Qualität von Gruppenlösungen zu einem Problem ist von verschiedenen Begleitumständen erforderlich, wie z.B. Gebert/ von Rosenstiel (1981, S. 122 ff.) belegen an experimentell eruierten stützenden Ergebnissen zum Synergieeffekt bei Gruppenarbeiten ist zu kritisieren, dass in der experimentellen Situation Aufgabenarten und Rahmenbedingungen gegeben sind, wie sie in der Realität oft nicht vorhanden sind - und somit die Ergebnisse von Gruppenarbeiten in der Realität oft zu anderen, ggf. schlechteren Ergebnissen führen als in der experimentellen Situation

«Untersucht man Real-Gruppen, so zeigt sich, dass das (häufig aus ideologischen Gründen aufgestellte) Postulat einer Überlegenheit der Gruppenleistung gegenüber der besten Individualleistung (als Synergieeffekt bezeichnet) nur eine Möglichkeit, keinesfalls aber eine Regelmäßigkeit darstellt. Aussagen zur Leistungsüberlegenheit der Gruppen haben vielmehr vor allem

- die Besonderheiten des zu lösenden Problems sowie
- die Besonderheiten der organisatorischen Regelungen bzw. Interaktionsstruktur in Rechnung zu stellen »

Denn erschwerend ist auch, dass bei der Auflage von Gruppenarbeit

- sowohl die Lösung der Sachaufgabe und
- die Lösung der Koordination bzw. Prozessorganisation zur Lösung der Aufgabe von der Gruppe zu erbringen sind, was in der Praxis auf unterschiedlichste Schwierigkeiten stossen kann (Konformitätsdruck, Dominanz von informellen Autoritäten, etc.)

Gebert/ von Rosenstiel (1981 S. 124) betonen «Betrachtet man die gruppenspezifische Realität, so bleibt festzuhalten, dass die Herstellung der von Hofstatter (1965) herausgestellten Unabhängigkeits-, Mitteilungs- und Akzeptanzbedingung als Voraussetzungen für die Gruppenüberlegenheit bei komplexeren Problemstellungen gerade in Realgruppen auf erhebliche Schwierigkeiten stösst, die Realgruppe behindert sich entsprechend auch selbst. Der Leistungsvorteil ist nur eine Chance »

Allerdings soll darauf hingewiesen werden, dass die Autoren in dem hier relevanten Zusammenhang auch betonen, dass v.a. bei probabilistischen und komplexen Problemstellungen, wo bei jeder Person unterschiedliche jeweils unvollständige Informationen vorliegen, die einander ergänzen können, die Gruppenarbeit tendenziell indiziert ist

Zusammenfassend bleibt hier vor allem festzustellen, dass der Synergieeffekt nicht a priori durch die Arbeit in Gruppen zustande kommt, sondern speziellen situationsgebundenen, aufgabenspezifischen und gruppendynamischen Rahmenbedingungen entsprechen muss

Auch bei dieser Methode wird vor allem der Aspekt Transfer und die damit verbundene Verantwortung für die entworfene Lösungsstrategie nicht berücksichtigt

(Siehe zur Indikation von Gruppenarbeiten auch die Tabelle von Schlicksupp, 1976, S. 165)

Abb 31 Vor- und Nachteile der Gruppe bei der Bearbeitung von Elementarproblemen

Problemart	Vorteile der Gruppe	Nachteile der Gruppe
Probleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grosses «Entdeckungspotential»</li> <li>● Breites Wissensspektrum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gefahr von Auffassungsunterschieden</li> <li>● Schwierigkeit des koordinierten Vorgehens</li> <li>● Weitgehende Zielidentität der Mitglieder erforderlich</li> </ul>
Probleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grosser Erfahrungsinhalt</li> <li>● Stimulierung der individuellen Assoziationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● keine erkennbaren Nachteile</li> </ul>
Konstellationsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grosseres Angebot an Denkinhalten für jeden Einzelnen</li> <li>● Originellere Lösungen als beim individuellen Problemlösen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● keine erkennbaren Nachteile solange das kognitive Klima angemessen ist</li> </ul>
Konsequenzprobleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grosseres Wissen über Algorithmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Störung der Individuen beim Vollzug diskursiver Denkschritte</li> <li>● Setzt lückenlose Informationsübermittlung zwischen den Mitgliedern voraus</li> </ul>
Auswahlprobleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tendenz zu objektiv richtigeren Entscheidungen</li> <li>● Weniger Widerstand bei der Durchsetzung ausgewählter Alternativen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Konflikte bei unterschiedlichen Zielvorstellungen der Mitglieder</li> <li>● Gefahr von Dissens und Fehlinterpretationen</li> <li>● Langwierig</li> <li>● Gefahr für risikoreichere Entscheidungen</li> </ul>

## 6. Verwandte Methoden

---

Neben den bisher besprochenen Varianten der Fallstudienmethoden existieren im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften noch andere methodische Ansätze, die zwar theoretische und praktische Verwandtschaft zu den hier dargestellten Fallstudienmethoden aufweisen, ebenfalls die Lernziele von vor allem Entscheidungsfindung und der Erweiterung sozialer und konzeptioneller Fähigkeiten des Managements schulen, die jedoch andere Ursprünge jener Techniken aufweisen und deren Komplexität den in dieser Arbeit gesteckten Rahmen der Fragestellung zur Fallstudienmethode überschreiten. Trotzdem soll kurz auf sie hingewiesen werden.

### 6.1 Das Unternehmensplanspiel

Das Unternehmensplanspiel ist eine Methode im Management Development, dessen Wurzeln sich bis weit in die Entstehung der Spieltheorie (Loveluck, 1983/2, S. 307 «Chess can be easily visualized as the major source of most competitive board games») und militärischer Kriegsspiele zurückverfolgen lässt, «die militärischen Strategien und Taktiken zu Ausbildungs- (Planübung) wie zu Experimentierzwecken (Planstudie) simulierten» (Bleicher, 1984/2, S. 398).

Sie werden auch als «management games» oder «management decision games» bezeichnet (Bleicher, a.a.O. S. 398).

Somit kann das Unternehmensplanspiel oder management game bezeichnet werden als «a dynamic teaching device which uses the sequential nature of decisions, within a scenario simulating selected features of a managerial environment, as an integral feature of its instruction and operation» (Loveluck, 1983/2, S. 307).

Nach Bleicher (1984/2, S. 402) ist das Unternehmensplanspiel ein Modell, «d.h. eine Abbildung eines wirt-

schaftlichen Zusammenhangs. Es umfasst grundsätzlich zwei Bereiche: einen Aktions- oder Steuerungsbereich und einen Reaktions- oder Simulationsbereich. Der Steuerungsbereich ist im allgemeinen eine Abbildung von Wettbewerbsunternehmen. Dabei wird jedes Unternehmen durch eine bestimmte Anzahl von Personen verkörpert, die im Rahmen der Spielregeln Entscheidungen zu treffen haben. Im Simulationsbereich – das ist als Teilbereich des Unternehmensplanspiels das Simulationsmodell – werden die Beschaffungsmärkte und insbesondere der Absatzmarkt und einige Beziehungen innerhalb des Unternehmens abgebildet.»

Bei dem Spiel werden die von den Teilnehmern (Spielern) aufgrund der Spielregeln und erarbeiteten Informationen (Steuerungsbereich) getroffenen Entscheidungen den Spielleitern mitgeteilt, Spielleiter (und Assistenten) simulieren nun diese Entscheidungen hinsichtlich ihrer Folgen, Konsequenzen innerhalb des Simulationsbereiches etc., die beispielsweise anhand von elektronischer Datenverarbeitung durchgerechnet werden. Das Ergebnis dieses simulativen Verarbeitungsprozesses wird wiederum den Teilnehmern mitgeteilt, um ihnen neue, modifizierte Entscheidungsgrundlagen zur weiteren Diskussion und Verarbeitung zuzustellen. Die nun neu erarbeiteten Entscheidungen werden wieder der Spielleitung für den Simulationsprozess mitgeteilt, das Simulationsergebnis erneut rückvermittelt etc.

«Ein Unternehmensplanspiel ist ein dynamisches Modell in dem Sinne, dass gegenwärtige Entscheidungen die Entscheidungsmöglichkeiten späterer Zeitpunkte bestimmen. Das Entscheidungsfeld einer gegenwärtigen Entscheidung ist selbst durch Entscheidungen der Vergangenheit determiniert.» (Bleicher, 1984/2, S. 403).

Beim Unternehmensplanspiel ist es zwar möglich – im Gegensatz zur klassischen Fallstudie – die Studien-

teilnehmer (Spieler) hinsichtlich des iterativen Charakters von Entscheidungen des Systems Unternehmung in bezug zu seinen Kontextvariablen zu schulen, das Gefühl für Verantwortung durch Aufzeigen der Folgewirkungen von gefallten Entscheidungen aufzuzeigen jedoch ist diese Methode durch ihren spezifischen Charakter nur begrenzt effizient zwar werden laut Sahm (1982/2, S. 462) quantitative (Resultate durch Auswertung) und qualitative Resultate (durch Begutachtung) Simulationsmodelle verwendet, jedoch haben quantitative Spielformen, die in den vergangenen Jahren durch das starke Aufkommen der EDV favorisiert wurden den Vorrang Das aber führt zu einer Überbetonung der quantitativen Aspekte von Entscheidungsfindungen

«Dadurch können über die tatsächliche Wirkung von Entscheidungen falsche Vorstellungen entstehen, was von der künstlichen Versuchssituation auf die Entscheidungspraxis übertragen, zu schwerwiegenden Fehlern führen kann Weiterhin ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass selbst hinter den quantitativen Einflussgrößen immer nur die subjektiven Vorstellungen der Modellersteller stehen, da es an einer Ermangelung einer realistischen Theorie der Unternehmen an objektiver Erkenntnis über das Verhalten komplexer Wirtschaftssysteme bislang fehlt» (Ziegenbein 1974, S. 156/157)

Zudem werden in Unternehmensplanspielen (neben anderem)

- die innere Struktur des Modells kaum hinterfragt
- durch Reduktion auf quantifizierbare Daten aus einem elektronischen System die Komplexität der Realität unterschätzt (sie bilden ein wohl komplexes, letzten Endes aber geschlossenes System, während in der Realität Unternehmungen ausserst komplexe und offene Systeme bilden)

- die Rationalität der Entscheidungsfindung überbewertet
- zwar das Erkennen von Folgeerscheinungen von Entscheidungen geübt, der Spiel- und somit letztlich «verantwortungslose» Aspekt der Methode jedoch nicht überwunden

(Zu Unternehmensplanspielen siehe zudem Howelmann, 1974, S. 161-174, Stiefel, 1974, S. 175-186, Hohendorf 1974, S. 187-203, Frey, 1975, Kaiser 1976, S. 120-133, Geitner, 1986, Hentze, 1986/3, S. 370/371)

## 6.2 Action Learning

Im Bemühen, die in der *traditionellen* Fallstudienmethodik letztendlich nicht ganz zu beseitigende Kluft zwischen Lern- und Realsituation zu überbrücken indem mit den auszubildenden Führungskräften direkt an der Realität gearbeitet wird, entwarf R.W. Revans die Methode des «Action Learning» (Vgl. dazu z.B. Revans 1976, 1980, 1982, 1983)

So äussert sich Revans über das theoretisierende, Debatten favorisierende Lernen im Zusammenhang mit der Fallstudienmethode. «Any debate that goes on throwing up proposals that cannot be tested is not a debate from which constructive learning can emerge. It may well, as in many management case studies, teach half-clever men how to knock down the proposals of other men too clever by half, but there is no true learning of how to master the outside world (rather than disprove what other men say about it) unless the suggestions are both tried out and shown to work» (Revans, 1983/2, S. 268)

Prinzipiell beruht das Konzept des Action Learning auf den (z.T. bereits erwähnten) Annahmen, dass Erwachsene am besten lernen, wenn der Lernprozess einen starken Realitätsbezug aufweist, Synergieeffekt erzielt

werden kann. Lernen mit einem als interessant erachteten Objekt erfolgt

Den Ansatz zur Praktizierung des Action Learning schildert Revans wie folgt

«Our task is thus to construct programmes for the development of managers (and, for that matter, also for supervisors and workmen) so that the following conditions are observed

1 They are to be for volunteers – sufficiently motivated to put themselves out, if necessary, or who, in other words, do not expect to get something for nothing, or to learn without needing to work in the process

2 They are to be based on the study of real problems, such as would be met in everyday life, and of a magnitude, that presents a challenge

3 They are to enrol groups of fellows, who are given the fullest opportunity to work with, to support each other to teach each other and to learn from each other, not only about their assigned problems but about each other and about themselves

4 They are to lead to action about the problems so that only solutions or moves towards solutions suggested by the fellows are to have a reasonable chance of achieving the trials without which learning is impossible

5 They are to open up to the fellows the significance of their proposed actions – and any learning based on them – against their past experiences and their personal value systems » (Revans, 1983/2, S. 269)

Kailer/Stiefel (1984, S. 34) fassen den Ablauf der Methode wie folgt zusammen

«(Zukünftige) Führungskräfte werden für einen längeren

Zeitraum (z. B. ein halbes Jahr – Revans spricht von der doppelten Zeitspanne, nämlich *einem* Jahr Anm. d. Verf.) für die alleinverantwortliche Bearbeitung von Sonderprojekten abgestellt, um damit Erfahrungen gewinnen zu können. Die Projektbearbeitung findet dabei jeweils *nicht im eigenen Unternehmen, sondern in einer (ausländischen) Partnerorganisation oder zumindest in einer Filiale* statt. Es kommt auch nicht darauf an, ob der Teilnehmer Erfahrungen oder Kenntnisse in diesem speziellen Gebiet mitbringt. So kommt der Vorteil der fehlenden Betriebsblindheit und der Problemanalyse aus einem gänzlich anderen Blickpunkt und Erfahrungshintergrund heraus voll zur Geltung

Es werden Projektgruppen mit 4–5 Teilnehmern, die jeweils an einem Projekt arbeiten, sowie externen und internen Beratern gebildet. Diese Gruppen treffen sich z. B. wöchentlich und diskutieren die Arbeit der einzelnen Teilnehmer. Auch Vertreter des Klientensystems nehmen teil

Action Learning verbindet Problemlösung und Management-Fortbildung. Vor die Projektbearbeitung wird eine Seminarphase mit Wissensvermittlung gelegt. Ihre eigentliche Aufgabe liegt in der endgültigen Auswahl und Zusammensetzung der Teilnehmer und der Forderung des Gruppenzusammenhaltes »

Die Durchführung dieses Action-Learning-Programmes ist vor allem für bereits erfahrene Manager gedacht, diese sollen sowohl aufgrund ihrer bisherigen persönlichen und professionellen Erfahrungen handeln und sich über ihre Handlungen auseinandersetzen. In der Auseinandersetzung mit neuen Kollegen aus dem Projektteam werden bisherige Verhaltensweisen kritisch reflektiert, bewährte bestätigt, sich am neuen Ort als unpassend herausstellende kritisiert, geändert. Hier setzt das Lernen an. Die Studienteilnehmer stehen während

des gesamten Lernprozesses in Verbindung mit der obersten Firmenleitung, um alle notwendigen Informationen erhalten zu können und den Fortgang der Projekte angemessen unterbreiten zu können. Allgemein soll Lernen auf Seiten der einzelnen Manager in der Komplexität neuer Umwelten geschehen, die Organisationen ihrerseits sollen erkennen, dass hier vorherrschende traditionelle Problemlösungsweisen ggf. von aussen (durch die Studienteilnehmer betrachtet und interpretiert) sich als nicht effizient herausstellen. Das Erkennen von Betriebsblindheit auf Seiten von involvierten Organisationen wie auf Seiten der Studienteilnehmer soll behoben, Lernen neuer Verhaltensweisen beidseitig erprobt werden.

Allerdings berichtet Revans, dass die Action-Learning-Programme erhebliche Unsicherheiten, Widerstände gegen Neuerungen in den Organisationen hervorriefen.

«Many presidents were shocked by the reports that followed the projects. They discovered that serious problems passed undetected, or, if seen, were wrongly treated, often in the boardroom itself. Even these senior men become absorbed in day-to-day problems, thinking and working in terms of tactics rather than of strategy. Many of their exhausting conflicts could easily have been avoided had they had the courage, and had they found the time, to think about tomorrow's objectives instead of always hammering at today's troubles» (Revans, 1983/2, S. 276)

Zusammenfassend beurteilt Revans (a.a.O., S. 274) den Effekt von Action-Learning-Programmen wie folgt:

«Experiments in Belgian and Egyptian industrial and commercial enterprises suggest that managerial action may be improved by practical experiment supported by theoretical analysis. When action-orientated managers,

in balanced groups, examine together the processes of effecting ordered change in complex organisations, we gain insight into their perceptions of how unstructured problems may be described, of how negotiations may be conducted to change their conditions, and of how the managers themselves are changed by these efforts»

Es kann festgehalten werden, dass die Methode des Action Learning gegenüber den bekannten Fallstudienmethodiken die Kategorie Verantwortung zu übernehmen für analysierte und interpretierte Sachverhalte und Vorschläge zu deren Änderung, am weitestgehenden schult. Dennoch scheint Kritik angebracht.

- Die Methode ist ausgesprochen aufwendig, zu zeitintensiv, um im grosseren Rahmen und effizient durchgeführt zu werden. Die Tatsache, dass Manager über eine Zeitspanne von ½ bis 1 Jahr ihrer angestammten Tätigkeit entzogen werden, dürfte eine als realisierbar zu akzeptierende Dauer überschreiten. Fassbender (1985/2, S. 90) weist aufgrund empirischer Untersuchungen darauf hin: «den Unternehmen erscheint häufig die von den Instituten geforderte Kursdauer als zu lang. Die Unternehmen vermissen stärkeres Eingehen auf ihre spezifischen Bedürfnisse» (und diese Forderungen bestehen bereits gegenüber relativ kurzen Fortbildungsmassnahmen von max. 2-3 Wochen).

- Zudem erscheint an der Methode kritisierbar, dass zwar Verantwortung direkt übernommen wird, aber für eine letztlich nur begrenzte Zeit (kurzfristig) – denn nach Ablauf des Programmes verlässt der Studienteilnehmer die «Gastfirma». Letztendlich bleiben die erarbeiteten Konzeptionen für den ausführenden Manager unverbindlich. Realistisch aber ist, mit den erworbenen Konzeptionen für eine Organisation, die vor

allem mittel- und langfristig ausgerichtet ist, auch entsprechend mittel- und langfristig leben zu müssen, sie in der eigenen Unternehmung vertreten zu können und sie den aktuellen Verhältnissen entsprechend jeweils ändern zu können

- Hinzukommt, dass bei ggf. weitreichenden Interventionen von Firmenfremden (die keine Unternehmensberater im eigentlichen Sinne darstellen) im Rahmen der Unternehmenskultur ggf. mit erheblichen Widerständen gerechnet werden muss (Schwierigkeit der

Akzeptanz der Studienteilnehmer in der Gastfirma) Zudem ist unklar, was in de facto die Effizienzkriterien sind, an der diese Methode gemessen werden kann. Die nur temporäre Verweildauer der Studienteilnehmer in den Gastfirmen wirft zudem die Frage auf, wer die Verantwortung (Kosten) für eventuelle Fehlentscheidungen (Strategien) zu tragen hat, vor allem in mittel- und langfristiger Perspektive die Konsequenzen trägt – denn die Studienteilnehmer sind nach der für Interventionen kurzen Phase von ca. einem Jahr nicht mehr an die Gastfirma gebunden.

## 7. Zusammenfassung und Synopsis

---

In Kapitel 1 bis 6 der vorliegenden Arbeit stellen wir Geschichte, Theorie und Praxis der Fallstudienmethode hinsichtlich der jeweils wichtigsten Aspekte für unseren Zweck dar

An dieser Stelle sei nun eine zusammenfassende Übersicht der verschiedenen Fallstudienmethoden hinsichtlich ihrer wichtigsten Kriterien dargestellt

Im Vergleich der Lernziele der verschiedenen Fallstudienmethodiken stellt sich dabei heraus, dass sie zumeist

- primär die Lernzielkategorie Entscheidungsfindung favorisieren,
- diese zwar unter den realitätsnahen Bedingungen von Teamwork
- und der Betonung der Notwendigkeit von zusätzlicher Informationssuche und -interpretation,
- nur zum Teil explizit bestrebt sind, die Kategorie Verantwortung für die getroffenen Entscheide zu schulen
  - im Unternehmensplanspiel ist es jedoch nur «spiele- rische Verantwortung», die Realitätsbezug entbehrt.
  - lediglich das «Action Learning» ist um die Beziehung Lernen – reale Verantwortung für gefallte Ent- scheidungen bemüht, jedoch nur temporär, mittel- und langfristig ohne weiteren Bezug zur organisatio- nalen Entwicklung,
- dieser Mangel an vor allem für das Executive Deve- lopment unerlässlichem Realitätsbezug resultiert da- bei vor allem auch daraus, dass die Lernprozesse bei allem Bemühen der verschiedenen Methoden «das Klassenzimmer» schliesslich nicht verlassen (ausser dem bereits erwähnten «Action Learning»)
- zudem neigen die verschiedenen Methoden zu einer Problemanalyse und dem daraus resultierenden Lösungsvorschlag unter einer Betrachtungsweise des Querschnitts die jeweilige Entwicklung der Unterneh- mensgeschichte, Problemanalyse und Konstruktion

einer mittel- und langfristigen Unternehmensstrategie unter dem Gesichtspunkt des Längsschnitts (Lösungssuche unter dem Faktor Zeit) finden nicht ex- plizit Verwendung

- entsprechend der letztlich bestehenbleibenden Kluft zwischen Lernsituation und Realsituation (der Unter- nehmensführung) ist die Transfersicherung des Ge- lerten in die Realität nicht optimal gestaltet Effizienter erscheint stattdessen ein Lernprozess, der die Vorteile und Ergebnisse des Lernprozesses der traditionellen Fallstudienmethodik mit gleichzeitigem Einbezug einer mittel- und langfristige verantwortlich gestalte- ten Unternehmensstrategie für die reale Unterneh- mung der Studienteilnehmer verbindet. Dabei sind aktuelle volkswirtschaftliche Indikationen, v.a. die Prämisse von qualitativem Wachstum, und der Einbet- tung der Unternehmung in ein ökologisches System zu beachten, diese müssen in einer mittel- und lang- fristig konzipierten Unternehmensstrategie als Leitlinie gelten
- schliesslich sollen ebenfalls sozialpsychologisch relevante Aspekte des Wertewandels in der Berücksichtigung ethischer Dimensionen in der Ma- nagementpraxis Berücksichtigung finden (Ethik und Verantwortung)
- zudem sei festgestellt, dass es um die wissenschaft- liche Grundlegung der Fallstudienmethoden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht gut bestellt ist Empirische Untersuchungen liegen nur vereinzelt vor (z.B. Grochla, 1975, Perltz-Vassen, 1976) und sind nicht neueren wissenschaftlichen (systemtheoreti- schen) Betrachtungsweisen angepasst Entspre- chend dieser Kritiken an der Praxis der verbreiteten Fallstudienmethodiken werden wir in Management- Andragogik IV der vorliegenden Arbeit ein Fallstu- dienmodell konzipieren, welches somit die Vorteile der traditionellen Methoden übernimmt und ihre Schwachstellen zu beheben versucht, diese konstruk- tiv umgesetzt werden, indem ein engerer Realitätsbe- zug herzustellen versucht wird

<b>Methode Kriterien</b>	<b>Case-Study-Method</b>	<b>Case-Problem-Method</b>
Lernziel	<u>Primarziel</u> Schulung der Entscheidungsfindungsfähigkeit  <u>Sekundarziel</u> Fähigkeit zum Teamwork Schulung der sozialen Kompetenzen	<u>Primarziel</u> Sensibilisierung für die Qualität von Entscheidungsfindungsprozessen  <u>Sekundarziel</u> Schulung der sozialen Kompetenzen
Durchführung	Einzel- und Gruppenarbeit, Klassenzimmer	dito
Output	Umfassendes Lösungsskriptum der Gruppe	Statements zu den Lösungsvarianten
Starken	Sensibilisierung von Team und Fähigkeit zur Entscheidungsfindung, Schulung der Konsensfähigkeit, angestrebter Realitätsbezug zu Situationen der alltäglichen Managementpraxis	dito, Schulung des Interpretationsvermögens und Kritikfähigkeit
Schwachen	Klassenzimmeratmosphäre (Spielsituation), dadurch Mangel an Verantwortungsschulung, zudem keine explizite Betonung von aktuellster Informationsbeschaffung, Querschnittbetrachtung	dito, Mangel an aktiver, kreativer Entscheidungsfindung, Querschnittbetrachtung
Praktiziert vor allem bei	Harvard	Harvard

<b>Incident-Method</b>	<b>Synergometre Methode</b>
<p><u>Primärziel</u> Steigerung der Kompetenz bei Informationssuche, -evaluation</p> <p><u>Sekundärziel</u> Schulung der Entscheidungsfindungsfähigkeit Teamwork Schulung sozialer Kompetenzen</p>	<p><u>Primärziel</u> Schwerpunkt Informationssuche und Problemlösungsprozess</p> <p><u>Sekundärziel</u> Schulung der Entscheidungsfindungsfähigkeit Intrateamfähigkeit</p>
<p>dito, Möglichkeit zu Field Research</p>	<p>Intrateamaktivität</p>
<p>sehr umfangreiches Lösungs-/Forschungskonzept der Gruppen</p>	<p>dito</p>
<p>dito, zudem Problematisierung von realitätsnaher Informationsbeschaffung</p>	<p>Gruppendynamik/Synergiewirkung angestrebt, Schulung der Informationsbeschaffung unter realitätsnahen Verhältnissen</p>
<p>Querschnittsbetrachtung</p>	<p>Querschnittsbetrachtung</p>
<p>MIT (Massachusetts Institute of Technology)</p>	<p>Insead/Fontainebleau</p>

<b>Unternehmensplanspiel</b>	<b>Action Learning</b>
<p><u>Primarziel</u> Schulung der Entscheidungsfindungsfähigkeit unter Feedbacksituation in komplexen Systemen, Handeln in iterativen Prozessen</p> <p><u>Sekundarziel</u> Teamwork Schulung sozialer Kompetenzen</p>	<p><u>Primarziel</u> Verantwortungsschulung für gefällte Entscheide in der Realität</p> <p><u>Sekundarziel</u> Schulung von umfassenden Managementaufgaben, Vermeidung von Betriebsblindheit, Teamwork; Schulung sozialer Kompetenzen</p>
<p>Gruppenarbeit. Klassenraum-/Spielatmosphäre, zumeist auf Grundlage von EDV</p>	<p>Projektarbeit in «Gast»-Unternehmungen, reale Umweltverhältnisse</p>
<p>Folge von knappen Beschreibungen von gefällten Entscheiden als Input und Rückkoppelung über EDV</p>	<p>umfassender Projektbericht und verantwortliche Lösungspräsentation vor «Gast» Unternehmensführung</p>
<p>Sensibilisierung für (rasche) Wechselwirkung zwischen Entscheiden und Rückwirkungen auf Unternehmung, Entscheidungsflexibilität, begrenzter Langsschnittbetrachtung (iterative Interaktion von Entscheidung und Wirkung)</p>	<p>Konfrontation mit realer Unternehmenskultur, realitätsgebundene Verantwortungsschulung, Langsschnittbetrachtung (begrenzt)</p>
<p>Entscheidungsfindung letztlich immer in geschlossenen (EDV) Systemen, damit nicht der Realität offener Systeme entsprechend, Überbetonung von quantifizierenden Methoden statt qualitativen Aspekten im Entscheidungsfindungsprozess</p>	<p>ggf. grosse organisationale Widerstände gegen Innovationen, zwar reale Verantwortungsschulung, jedoch nur temporär, sehr aufwendig in organisationaler und zeitökonomischer Hinsicht, (deshalb wenig verbreitet)</p>
<p>IBM/Nixdorf Holderbank</p>	<p>Belgium inter-university programme</p>

## 8. Literaturverzeichnis

- Ahl, P.** (Hrsg.) (1986). Auf neuen Wegen in die Zukunft. Stuttgart: Poller.
- Ahlfeld, H.** (Hrsg.) (1986). Auf neuen Wegen in die Zukunft. Stuttgart: Poller.
- Albach, H.** (1985). Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft – als Wissenschaft vom Management. In: Probst G.J.B. und Siegwart, H. (Hrsg.) integriertes Management. Bern: Haupt. S. 25-35.
- Allenspach, H.** (1986). GSBA Zürich aus bildungspolitischer Sicht. Manuskript der Rede vom 17. Jan. 1986. Zürich: Graduate School of Business Administration.
- Angermeier, W.F.** (1977). Lernen. In: Herrmann T. et al. Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kosel. S. 259-277.
- Angermeier, W.F.** (1984). Lernpsychologie. München: Ernst Reinhardt.
- Ballwieser, W.** (1983). Unternehmensbewertung und Komplexitätsreduktion. Wiesbaden: Gabler.
- Baumgartner, B.** (1980). Die Controller-Konzeption. Bern: Haupt.
- Bechtler, T.W.** (Hrsg.) (1986). Management und Intuition. Zürich: verlag moderne industrie.
- Bell, D.** (1985). Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt: Campus.
- Berthel, J. und Koch, H.E.** (1985). Karriereplanung und Mitarbeiterförderung. Sindelfingen: Expert Verlag. Stuttgart: Taylor & Fachverlag.
- Birkenbihl, M.** (1985/6). Train the Trainer. Landsberg a. Lech: verlag moderne industrie.
- Bleicher, K.** (1986/4). Zum Zeitlichen in Unternehmenskulturen. In: Die Unternehmung. Nr. 4/1986. Bern: Haupt. S. 259-287.
- Bleicher, K.** (1984/2). Unternehmensplanspiele. In: Management Enzyklopedie. Bd. 9. Landsberg a. Lech: verlag moderne industrie.
- Bloom, B.J.** (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Bockmann, W.** (1984). Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten. Düsseldorf: Econ.
- Boemle, M.** (1986/7). Unternehmungsförderung. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Bower, G.H./Hildegard, E.R.** (1983/5 und 1984/3). Theorien des Lernens. Bd. I und II. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Braatz, K.E.** (1985/2). Weiterbildung betriebliche. In: Management Enzyklopedie. Bd. 10. Landsberg a. Lech: verlag moderne industrie. S. 72-86.
- Brauchlin, E.** (1984/2). Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik. Bern: Haupt.
- Buchholz, R./Maier, K.H.** (1970). Handbuch der Führungskräfteauswahl-förderung. München: Verlag Moderne Industrie.
- Capra, F.** (1983). Wendezeit. Bern: Scherz.
- Copeland, M.T.** (1954). The Genesis of the Case Method in Business Instruction. In: McNair, M.P. (Ed.) The Case Method at the Harvard Business School. New York: McGraw-Hill. S. 25-33.
- Dauenhauer, E.** (1973). Wissenschaftstheorie Wirtschaftspädagogik. Arbeitslehre. Bad Homburg v.d. Höhe: Gehlen.
- Dewing, A.S.** (1954). An Introduction to the Use of Cases. In: McNair, M.P. (Ed.) The Case Method at the Harvard Business School. New York: McGraw-Hill.
- Deyhle, A.** (1981/2). Controller-Handbuch. Bd. 1-8. Management Service.
- Dorner, D.** (1976). Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dorner, D.** (1977). Kybernetische Modelle in der Psychologie. In: Herrmann T. et al. Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kosel. S. 253-259.
- Driver, M.J.** (1979). Career Concepts and Career Management in Organizations. In: Cooper G.L. (Ed.) Behavioral Problems in Organizations. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Drucker, P.F.** (1955). The practice of management. London: Heinemann.
- Drucker, P.F.** (1986/3). Innovations Management für Wirtschaft und Politik. Düsseldorf: Econ.
- Drukarczyk, J.** (1980). Finanzierungstheorie. München: Vahlen.
- DuBrin, A.J.** (1977). Casebook of Organizational Behavior. New York: Pergamon Press.
- Duden** (1982/4). Bd. 5. Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Duden** (1985/2). Bd. 10. Das Bedeutungswörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ebert, G.** (1984/2). Unternehmensführung. In: Management Enzyklopedie. Bd. 9. Landsberg a. Lech: verlag moderne industrie. S. 344-353.
- Edelmann, W.** (1986/2). Lernpsychologie. Weinheim: Psychologie-Verlag Union-Verlag und Schwarzenberg.
- Erikson, E.H.** (1963/2). Childhood and society. New York: WW Norton.
- Erikson, E.H.** (1982). The life cycle completed. New York: WW Norton.
- Fassbender, S.** (1985/2). Weiterbildung überbetriebliche. In: Management Enzyklopedie. Bd. 10. Landsberg a. Lech: verlag moderne industrie. S. 72-99.
- Festinger, L.** (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston, Ill.: Row Peterson.
- Frankl, V.E.** (1966/9). Man's Search for Meaning. New York: Washington Square Press.
- Frey, H.** (1975). Unternehmungsspiele. Bern: Lang.
- Frey, R.L.** (1979). Wachstumspolitik. Stuttgart: Gustav Fischer.