

Fragmente einer Theorie des betriebswirtschaftlichen Schulbuchwissens

Versuch zur Klärung seiner Bedeutung im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Handelsakademie



UNIV.-PROF. DR. ANNETTE OSTENDORF
 Leiterin des Instituts für Organisation und Lernen
 Universität Innsbruck
 annette.ostendorf@uibk.ac.at

Theoretische Beiträge zu Schulbüchern und dem darin abgebildeten Wissen sind bislang in der erziehungswissenschaftlichen Literatur selten zu finden. In diesem Beitrag wird das Schulbuchwissen bezogen auf betriebswirtschaftliche Schulbücher der Handelsakademie genauer charakterisiert und im Hinblick auf das Bildungsanliegen diskutiert. Hierzu ist es erforderlich, zunächst den Bildungsauftrag der Handelsakademie genauer zu erklären. Es wird das Konstrukt der berufsfeldorientierten Anschlussfähigkeit als Leitkategorie beruflicher Bildungsgänge genauer eingeführt und differenziert. Das betriebswirtschaftliche Schulbuchwissen wird zunächst in seiner Verschränkung zur betriebswirtschaftlichen Fachdisziplin und zum Praxiswissen der Unternehmung bestimmt. Dabei zeigt sich, dass Überschneidungen wesentlich nur zum kodifizierten Wissen der Wissensgemeinschaften der Universität, der Bildungsadministration oder des Unternehmens hergestellt werden können. Es wird herausgearbeitet, dass Schulbücher vor allem zum Aufbau einer betriebswirtschaftlichen Fachsprache einen sehr wichtigen Beitrag leisten und hierüber gerade für das Bildungsziel einer berufsfeldgenerellen Anschlussfähigkeit von hoher Bedeutung sind. Sie benötigen jedoch eine sinnvolle Einbettung und Bezüge zur sozialen Praxis insbesondere der Unternehmen.

1. Zur Charakterisierung von Schulbüchern

Betriebswirtschaftliche Schulbücher sind nach wie vor das dominante Lehr-Lernmedium im betriebswirtschaftlichen Unterricht an mittleren und höheren berufsbildenden Schulen in Österreich (vgl. OSTENDORF 2010). Das Schulbuch kann anscheinend trotz vielfältiger und stark voranschreitender Digitalisierung von Medien seine Stellung als Leitmedium des Unterrichts verteidigen. Dies gilt nicht nur für den betriebswirtschaftlichen Unterricht an o.g. Schulen, sondern auch für andere Fächer wie z.B. Geschichte (vgl. LÄSSIG, 2010: 200) und weltweit. „Indeed, recent studies have shown that the textbook remains the preferred teaching medium in most countries of the world, and that diverse attempts to work with New Media in the classroom have not (yet) nearly achieved the success expected by the makers of education policy.“ (LÄSSIG 2009: 9)

Mit der überaus mächtigen Stellung der Schulbücher im Unterrichtsgeschehen geht seltsamerweise eine sehr geringe Forschungstätigkeit in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik einher. Dies gilt insbesondere für empirische Studien zum Schulbuch (vgl. GRÄSEL 2010: 137), aber auch für theoretisch-konzeptionelle Überlegungen. Dadurch bleiben viele Fragen zum Schulbuch, zu seiner Entstehung, seinem Charakter, dem darin abgebildeten Wissen, seiner Wirkung auf Schüler/innen und Lehrer/innen, die im Hin-

blick auf einen sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Kontext immer wieder neu zu stellen wären, unbeantwortet. Das Schulbuch kann gleichermaßen als „Großmacht der Schule“ – wie KAHLERT (2010: 42) das im Rückgriff auf eine Äußerung des Deutschen Bildungsrates von 1969 bezeichnet – und als „vernachlässigtes Terrain der Forschung“ bezeichnet werden.

Wenn Schüler/innen daraus lernen und Lehrer/innen ihren Unterricht darauf aufbauen, ist gerade das Schulbuchwissen Dreh- und Angelpunkt von Bildungsprozessen. Es bestimmt die Transformation des Wissens von einer Generation auf die nächste mit. „Schulbücher reduzieren eben nicht nur die Komplexität gesellschaftlicher Realitäten auf spezifische Weise, sondern sie prägen gesellschaftliche Realitäten hierdurch auch mit.“ (LÄSSIG, 2010: 210) Dies konnte z. B. in besonderer Weise für die Etablierung eines spezifischen Organisationbildes nachgewiesen werden (vgl. OSTENDORF & THOMA 2010).

Eine zentrale Frage ist die nach der Herkunft und Art des Wissens in Schulbüchern. Höhne (2003) betont beispielsweise die soziokulturellen, konstruktiven und diskursiven Eigenarten des Schulbuchwissens und fügt der Charakterisierung Steins – das Schulbuch als Informatorium, Pädagogicum und Politicum (vgl. STEIN 2001) – eine vierte Konnotation hinzu: das Schulbuch als Konstruktorium (HÖHNE 2003: 18). Damit ist gemeint, dass Schulbücher auch selbst ein Konstrukt darstellen, denn in ihm fließen unterschiedliche Konstruktionen über die Realität zusammen. Sie sind kein Abbild einer „objektiven“ Realität. Schulbücher haben die Funktion, „ein repräsentatives Wissen an die nachfolgende Generation zu vermitteln. Diese Logik des Generationendenkens verweist an sich schon auf die normative und selektive Dimension des Schulbuchwissens, durch das sich eine Gesellschaft nicht schlicht abbildet, sondern idealtypisch beschreibt mit dem Zweck, nachfolgende Generationen in eine bestimmte soziale und kulturelle Ordnung zu integrieren.“ (HÖHNE 2003: 18 f.) Es wird deshalb der Einfluss der Akteure in dieser „Diskursarena“ genauer fokussiert. Höhne bietet aber auch keine konkreteren Antworten auf die Frage, wie fachwissenschaftliches Wissen, Schulbuchwissen und das Wissen des entsprechenden Erfahrungsraums „Praxis“ zusammenhängen.

Insofern soll hier versucht werden, einige Thesen zu diesem sehr schwierig zu erfassenden Problem zu generieren, ohne jedoch den Anspruch einer umfassenden und konsistenten Theoriebildung erheben zu wollen. Die Diskussion wird im Hinblick auf den Schultypus „Handelsakademie“ und die entsprechenden Schulbücher geführt – denn, wie noch zu zeigen sein wird, Funktion, Bedeutung und Wissensstruktur von Schulbüchern korrelieren stark mit Bil-

dungsansprüchen, die eben je nach Schultyp unterschiedlich sind. Insofern kann eine Auseinandersetzung mit Schulbüchern sinnvoll nur stattfinden, wenn das entsprechende Bildungsanliegen genauer offengelegt wird.

2. Berufsfertigkeit, Berufsfähigkeit, berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit

Berufliche Bildung unterschiedlichster Prägung zielt, anders als Allgemeinbildung, auf ein berufliches Handlungsfeld. Die Zielkategorie „berufliche Handlungskompetenz“ findet sich deshalb in vielen Abhandlungen und Ordnungsgrundlagen zur Berufsbildung wieder.

Die oftmals auch plakative Verwendung dieses Begriffs führte aber zu einer Verschleierung des Bedeutungsgehaltes. Der (Handlungs-)Kompetenzbegriff ist schillernd und geradezu ein „buzzword“ der Wissensgesellschaft geworden. Er wird in unterschiedlichsten semantischen Kontexten verwendet, meist ohne begleitend genauer zu erörtern, was darunter verstanden wird. Dies führt dazu, dass höchstens ein Gerippe an intersubjektiv geteilten Bedeutungszuschreibungen übrig bleibt: es geht irgendwie um das Vermögen einer Person, zukünftige Probleme zu lösen und berufliche Lebenssituationen zu bewältigen, von denen wir nicht einmal genauer wissen, wie sie aussehen werden. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass Handlungssituationen eben immer stark soziokulturell in einem sehr spezifischen Kontext verankert sind, oder anders ausgedrückt: „... there is no activity that is not situated.“ (LAVE & WENGER 1991: 33)

Berufliche Handlungskompetenz einer Person kann also sowohl in Bezug auf ein individuelles Vermögen als auch auf Handlungssituationen, die mit diesem Vermögen bewältigt werden können, in unterschiedlichen Schattierungen interpretiert werden. Gerade das Auseinanderhalten dieser Schattierungen ist jedoch wichtig, um dem Bildungsauftrag unterschiedlicher Bildungsgänge gerecht zu werden. Zu unterscheiden sind in diesem Kontext insbesondere die Begriffe der Berufsfertigkeit, der Berufsfähigkeit und ein Begriff, den ich hier neu einführen möchte, die *berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit*.

Berufsfertigkeit bedeutet einen Qualifizierungsstand, der es ermöglicht, unmittelbar einen Arbeitsplatz in einem spezifischen Berufsbild einnehmen zu können. Dies wäre im Sinne von LAVE & WENGER (1991) gleichzusetzen mit einer Fähigkeit zu einer unmittelbaren vollen Teilhabe an einer „community of practice“. Zu erreichen ist Berufsfertigkeit nur über ein sehr tiefes Eintauchen in Praxisbezüge, wie es vielleicht in dualen Ausbildungsformen mit einem hohen Anteil an betrieblicher Arbeit erreicht werden kann. Zu unterscheiden sind aber auch noch unterschiedliche Grade an Berufsfertigkeit, was dann auch gleich wieder zur Verwirrung beiträgt, denn: wo ist genau der Punkt, ab dem man von Berufsfertigkeit und nicht besser von Berufsfähigkeit sprechen sollte. Berufsfertigkeit umfasst auch Berufsfähigkeit, dies gilt aber nicht vice versa. Es geht bei der Berufsfähigkeit um eine eher prinzipielle Befähigung zur Berufsausübung. Im deutschen und österreichischen dualen System ist beispielsweise das Ausbildungsziel an das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit gekoppelt, die aber unmittelbar auch mit dem Erwerb von Berufserfahrung einhergeht. „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ (BBiG 2005, § 1 (3)).

Allerdings ist dieser Begriff sehr vage und unbestimmt und er richtet sich eher auf eine ‚Profession‘ und nicht auf spezifischere Tätigkeitsfelder. *Berufsfähigkeit* ist deshalb auch ein Konstrukt, das oftmals in Curricula von Hochschulen verwendet wird.

Es wird deutlich, dass beide Begriffe ein gewisses Spektrum umfassen und zudem Überschneidungsfelder aufweisen. Beide sind im Hinblick auf die Bestimmung des Bildungsauftrages m.E. nicht sehr aussagekräftig und sogar in gewisser Weise irreführend, wie anschließend noch zu erläutern sein wird. Als Alternative wird deshalb ein neuer Begriff vorgeschlagen, der eine genauere Differenzierung erlaubt und insbesondere auch den spezifischen Bildungsauftrag der Handelsakademie deutlicher bestimmen lässt: *berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit*.

Berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit bedeutet, dass Absolventen/Absolventinnen des Bildungsganges personale, soziale und fachliche Kompetenzen erworben haben, die es ihnen ermöglichen, in einem beruflichen Praxisfeld für sich persönlich und für den Betrieb sinnstiftend und nutzenbringend nach einer kürzeren oder längeren Einarbeitungszeit an sozialen Praktiken und Diskursen teilzuhaben. Sie können in einem beruflichen Umfeld sinn- und nutzenbringend „andocken“ und in der Praxis weiterlernen. Die Betonung einer Anschlussfähigkeit verweist auf eine intensive Lernphase im Übergang zwischen Schule und Beschäftigung und auf die Notwendigkeit einer mehr oder weniger intensiven fachlichen Einarbeitung und Sozialisation im Betrieb, während Berufsfertigkeit und Berufsfähigkeit eher der Duktus eines „Abschlusses“ innewohnt, der angesichts der heutigen wissensbasierten, globalisierten und technisierten Arbeits- und Lebenswelt mit enormer Veränderungsdynamik eher unpassend ist. Ferner werden durch das Konstrukt der „Anschlussfähigkeit“ die Vorstellung eines „Wissenstransfers“ von der Naivität eines „Transportdenkens“ befreit und Konstruktionsakte im Transfer betont. Über den Begriff der beruflichen Anschlussfähigkeit und seine Differenzierung kann – wie anschließend gezeigt wird – auch das Bildungsanliegen kaufmännischer Schulen (Handelsakademie und Handelsschule) genauer abgegrenzt werden.

Berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit kann in drei Ausprägungen bestimmt werden: als *berufsfeldspezifische*, *berufsfeldgenerelle* und *berufsfeldübergreifende* Anschlussfähigkeit. Das sei an einigen Beispielen erläutert:

Ein/eine in Österreich oder Deutschland im dualen System ausgebildete/r Einzelhandelskaufmann/-frau kann *unmittelbar* nach Abschluss der Ausbildung einen Arbeitsplatz im Ausbildungsbetrieb (oder in der Branche nach einer kurzen Einarbeitung) vollständig übernehmen. Dies liegt vor allem daran, dass er/sie bereits neben einer fachtheoretischen Ausbildung in der Berufsschule über einen längeren Zeitraum eine „legitimate peripheral“ (in späteren Lehrjahren teils sogar eine „full“) „participation“ in eine „community of practice“ – wie LAVE & WENGER (1991) das nennen – wahrgenommen hat und hierüber intensive Prozesse situierbaren Lernens stattfinden konnten. Es wird eine *berufsfeldspezifische* Anschlussfähigkeit erzeugt.

Ein/e Absolvent/in der Handelsakademie kann nach der Matura *unmittelbar* in einer Bank angestellt werden, benötigt aber noch eine gewisse Einarbeitungszeit – kann somit in der Regel *nicht unmittelbar* einen Arbeitsplatz *vollständig* übernehmen. Die österreichischen Banken lösen dieses Problem z. B. über spezifische Lehrgänge und Kurse (z. B. 5-monatige Basisausbildung), andere Sparten bieten andere Formen der Einarbeitung, teils auch Traineeprogramme an. Dafür – und das ist ein besonderes Merkmal und auch explizit als

Bildungsauftrag formuliert – sind Absolventen/Absolventinnen der Handelsakademie aber auch fähig, in *vielfältigen* kaufmännischen Feldern, z. B. in der Steuerberatung, im Bankwesen oder in der Industrie, einzusteigen. „Die Handelsakademie vermittelt in integrierter Form Allgemeinbildung und kaufmännische Bildung, die zur Berufsausübung in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung qualifiziert.“ (Lehrplan der Handelsakademie 2004: 3). In diesem Typus der beruflichen Vollzeitschule wird somit eine *berufsfeldgenerelle* Anschlussfähigkeit erzeugt. Der Partizipationsgrad an einer Betriebspraxis während der Schulzeit ist entweder eher peripher (im Betriebspraktikum) oder simuliert (über Übungsfirma).

Im hochschulischen Bereich geht es um eine *berufsfeldübergreifende* Anschlussfähigkeit. Neben einer berufsfeldorientierten Kompetenzentwicklung geht es zugleich um wissenschaftliche Bildung.

Die Art der erzielten Anschlussfähigkeit sagt im Grunde aber noch nichts aus über das Qualifikationsniveau und die Qualität der Arbeitsplätze, die eingenommen werden können. Hier kann es auch innerhalb der Typen zu großen Unterschieden kommen. So gibt es in der dualen Ausbildungsform beispielsweise in Deutschland die sogenannten Abiturientenberufe wie den des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau (hoher Anteil an Abiturienten/Abiturientinnen¹, mit Hochschulreife meist verkürzte Lehrzeit auf 2 Jahre), deren Absolventen/Absolventinnen anschließend anspruchsvolle Tätigkeiten im Kreditwesen wahrnehmen. Daneben gibt es aber auch die Berufsausbildung zum/r Verkäufer/in ..., die auf einfache Tätigkeiten im Verkauf vorbereitet. Die Klassifizierung als eine dual strukturierte Ausbildung umfasst also kein einheitliches späteres Tätigkeitslevel – hier gibt es ein großes Spektrum, das durch die Etikettierung „duale Ausbildung“ im Sprachgebrauch „eingeebnet“ wird, real aber nicht existiert. Ebenso gibt es berufliche Vollzeitschulen unterschiedlichen Niveaus (z. B. Handelsschulen und Handelsakademien) und Hochschulen mit unterschiedlicher Dauer und Niveau der Ausbildung (Bachelor, Master, FH, Universität).

Allgemeinbildung wird in allen drei Bildungsformen auf unterschiedlichen Niveaus gefördert. Sie eignet sich hier damit weniger zur Differenzierung. Ferner wäre erst das Verhältnis von Allgemein- zur Berufsbildung zu klären und das erfordert tiefere theoretische Auseinandersetzungen, als es in diesem Beitrag geleistet werden kann. Nur soviel: zu fragen wäre z. B. nach dem Anteil des „Allgemeinen“ im „Beruflichen“ und des „Beruflichen“ im „Allgemeinen“.

Man kann also festhalten: berufliche Handlungskompetenz zeigt sich in berufsfeldorientierter Anschlussfähigkeit. Berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit in ihrer Differenzierung als berufsfeldspezifische, -generelle und -übergreifende Anschlussfähigkeit konturiert damit das Ziel beruflicher Bildung und bietet als theoretisches Konstrukt einen Erklärungsüberschuss in folgender Hinsicht:

1 Der Anteil der Studienberechtigten an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen Bankkaufmann/-frau/Sparkassenkaufmann/-frau beträgt 68,4%. Insgesamt haben in Deutschland im Jahr 2009 20,4% der neuen Auszubildenden eine Studienberechtigung. (vgl. Datenreport 2011: 165 und 168)

2 Im Beruf Verkäufer/in haben bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 2009 55,4% einen Hauptschulabschluss und 33,1 % einen Realschulabschluss (Datenreport 2011: 168 f.)

Art der beruflichen Anschlussfähigkeit	Berufsfeldspezifische Anschlussfähigkeit	Berufsfeldgenerelle Anschlussfähigkeit	Berufsfeldübergreifende Anschlussfähigkeit
Berufsfeldbezug	Spezifisches kaufmännisches Berufsfeld (z. B. Einzelhandel)	Gesamtes kaufmännisches Berufsfeld	Gesamtes kaufmännisches Berufsfeld und wissenschaftliche Bildung
Partizipationsgrad an der betrieblichen Praxis	Hoher unmittelbarer Partizipationsgrad an einer betrieblichen Praxisgemeinschaft während der Bildungsphase	Geringer, meist simulierter Partizipationsgrad an einer betrieblichen Praxisgemeinschaft während der Bildungsphase Ggf. Betriebspraktika: periphere Partizipation	Geringer Partizipationsgrad an einer betrieblichen Praxisgemeinschaft während der Bildungsphase Ggf. Betriebspraktika: periphere Partizipation
Bildungsform	Duales System der Berufsausbildung z. B. Einzelhandelskaufmann/-frau	BMHS z. B. Handelsakademie	Betriebswirtschaftliche Studiengänge an Universitäten

Tab. 1: Berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit und berufliche Bildungsformen in betriebswirtschaftlichen Bildungsgängen

- » genauere Abgrenzung des Bildungsauftrags unterschiedlicher beruflicher Ausbildungsformen (Differenzierung)
- » Betonung des Weiterlernens im Beruf und der besonderen Bedeutung der Übergangsphase des Berufseinstiegs (Dynamisierung)
- » Hervorhebung der individuellen Kompetenzen und des kritischen Potenzials von Bildung, denn *Anschlussfähigkeit* bedeutet eben nicht „Abrichtung für“ oder „Anpassung an“ ein berufliches Feld (Personalisierung).
- » Abkehr vom naiven Transfergedanken in dem Sinne, dass das in einem Bildungsgang erworbene Wissen *unmittelbar* in einer Praxis angewandt werden könnte und sollte. Hierzu bedarf es weiterer situationsspezifischer Konstruktions- und Transformationsprozesse, auf deren Bewältigung Bildungsgänge vorbereiten müssen, um Anschlussfähigkeit (in unterschiedlicher Ausprägung) erzeugen zu können (Relativierung)
- » Entkoppelung der Art des Bildungsgangs von Niveauzuschreibungen und damit größere bildungspolitische Neutralität (höhere Akzeptanz von Andersartigkeit statt Konkurrenzdenken) (Entpolitisierung)

Für alle Formen der berufsfeldorientierten Anschlussfähigkeit sind individuelle Kompetenzen personaler, fachlicher und sozialer Art erforderlich, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. Unterschiede gibt es dabei vor allem im Bereich der Fach-/Sachkompetenz – gerade hier spielen Schulbücher eine wichtige Rolle, was später noch genauer zu zeigen ist. Ferner kann über den Partizipationsgrad an einer betrieblichen Praxis im Rahmen des Bildungsganges, der über die Ausprägung einer berufsfeldorientierten Anschlussfähigkeit erheblich mitbestimmt, differenziert werden.

Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn betriebswirtschaftliche Schulbücher der Handelsakademie genauer untersucht werden. *Sie müssen daraufhin analysiert werden, welchen Beitrag sie zur Entwicklung berufsfeldgenereller Anschlussfähigkeit leisten können.*

3. Betriebswirtschaftliches Schulbuchwissen zwischen fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und tätigkeitsfeldbezogenem Alltagswissen

Betriebswirtschaftliches Schulbuchwissen wird in einem Spannungsfeld zwischen fachwissenschaftlichem Wissen, fachdidaktischer Erfahrung der Schulbuchautoren/-autorinnen, curricularen Vorgaben und interpretierten Anforderungsstrukturen der Unternehmenspraxis entwickelt. Es lassen sich somit vier Wissensgemeinschaften identifizieren, die erheblichen Einfluss haben auf Schul-

bücher, aber auch auf die wirtschaftsberufliche Erziehung insgesamt: Wissensgemeinschaften an der Universität, der Schule, der Bildungsadministration und der Unternehmen. In allen vier Wissensgemeinschaften lassen sich wiederum unterschiedliche Arten von Wissen identifizieren. ERAUT (vgl. 2004: 202) unterscheidet z. B. folgende Wissensarten, die in Erziehungskontexten relevant sind:

- » *Personal Knowledge*: Vorwissen, das eine Person in Situationen mitbringt; Das kann sowohl Fachwissen sein als auch Alltagswissen. „For example, it includes not only personalized versions of public codified knowledge but also everyday knowledge of people and situations, know-how in the form of skills and practices, memories of episodes and events, self-knowledge, attitudes and emotions.“ (ERAUT 2004: 202)
- » *Codified Academic Knowledge*: Wissen, das meist versprachlicht in Textform vorliegt; Diese Art von Wissen spielt in Bildungsinstitutionen eine große Rolle. Aber auch an Arbeitsplätzen gibt es z. B. Manuale, Handbücher, Richtlinien etc., die hierzu zählen.
- » *Cultural Non-codified Knowledge*: Wissen, das über die Teilhabe an sozialer Aktivität erworben wird und eher implizit bleibt

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, dass Wissen grundsätzlich durch einen sozialen Kontext bestimmt wird. Er folgt damit einer eher sozialkonstruktivistischen Lern- und Wissenstheorie, die auch für diesen vorliegenden Beitrag zur Schulbuchforschung leitend ist. Bei allen Typologisierungversuchen stellt sich immer die Frage nach der Trennschärfe. Klassifizierungen provozieren stets auch kritische Einwände bezüglich Überschneidungen und ungenauen Abgrenzungen. Dessen bewusst, wird der Dreiteilung nach ERAUT trotzdem ein hoher Erklärungsgehalt für das Untersuchungsanliegen beigemessen, da sie sich gut als Analyseraster für die tiefere Diskussion des Schulbuchwissens eignet, indem durch die künstlich erscheinende Trennung von Wissensarten die Zusammenhänge genauer bestimmt werden können.

Kombiniert man diese Wissensarten mit den vier Wissensgemeinschaften, die bedeutenden Einfluss auf die wirtschaftsberufliche Erziehung haben, so ergibt sich eine Matrix, anhand derer man das Wesen des betriebswirtschaftlichen Schulbuchwissens eingehender diskutieren kann.

4. Schulbuchwissen und Fachwissenschaft

Eine erste Frage im Spektrum der Tabelle 2, die gestellt werden kann, ist die nach der Verbindung zwischen Schulbuchwissen und fachwissenschaftlichem Wissen. Aus dem Feld der Betriebswirtschafts-

lehre als fachwissenschaftlicher Referenzdisziplin für betriebswirtschaftliche Schulbücher fließt die „personal knowledge“ der Wissenschaftler/innen insofern ein, als Schulbuchautoren/-autorinnen gleichzeitig auch im Wissenschaftsbetrieb arbeiten. Hauptsächlich gibt es jedoch einen Zusammenhang zwischen Schulbüchern und fachwissenschaftlichen Lehrbüchern, da hier ein kodifiziertes Wissen, allerdings in unterschiedlicher Aufbereitung, übertragen wird. In fachwissenschaftlichen Lehrbüchern findet sich das kondensierte Wissen einer Wissenschaft – das, was in einer „scientific community“ als „state of the art“ und als Grundlage betrachtet wird. Dabei handelt es sich vor allem um fachterminologisches und schematisches Wissen. Es wird ein Fachwortschatz eingeführt und es werden Modelle über die Wirklichkeit dargestellt.

Verbindungen von Schulbuchwissen und dem aktuell in einer „scientific community“ diskutierten Wissen bestehen allerdings kaum. Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs wird zunehmend in englischsprachigen Fachzeitschriften geführt und ist gekennzeichnet durch einen sehr hohen Spezialisierungsgrad. Es gibt nach dem Jourqual-2.1-Ranking des Deutschen Hochschullehrerbands für Betriebswirtschaft (<http://vhbonline.org/service/jourqual/vhb-jourqual-21-2011/>) derzeit unter insgesamt 838 gelisteten Zeitschriften keine einzige deutschsprachige, die in der Kategorie A geführt ist (die höchstbewertete deutsche Zeitschrift ist das Jahrbuch Managementforschung, Kategorie B, Rang 163). Es ist anzunehmen, dass durch die Internationalisierung der Forschung die Schere zwischen einem hochspezialisierten Diskurs der Fachwissenschaft und dem im Schulbuch abgedruckten Wissen zunehmend noch stärker auseinandergeht.

Dass Schulbücher wenig Überschneidungen zu den hochwertigen Journalbeiträgen haben, überrascht vielleicht wenig, allerdings ist zu beachten, dass die Diskurse als völlig entkoppelt erscheinen, wenn man z. B. in der Personalwirtschaftslehre den Schulbuchabschnitt (Jahrgang III) und das neueste Heft der höchstgerankten Personalzeitschrift „Human Relation“ vergleicht („<http://hum.sagepub.com/>“.) Auch früher konnte man diese Entkopplung feststellen, aber man kann vermuten, dass der Weg des Wissens im Bereich „high end“ bis zum Schulbuchwissen zunehmend weniger überbrückbar ist.

Die Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten hat sich so stark spezialisiert – dies zeigen z. B. auch Ausschreibungstexte von Professuren –, dass selbst Universitätsprofessoren/-professorinnen mit einer Venia Legendi in Betriebswirtschaftslehre nur mit Mühe inhaltlich in spezialisierte Diskurse von Fachkollegen/-kolleginnen hinein folgen können. Ferner ist eine starke Differenzierung des

betriebswirtschaftlichen Kanons abseits der früher üblichen institutionellen (Industrie, Bank, Versicherung) oder funktionalen (Personalwirtschaft, Produktionswirtschaft, Finanzierung ...) Einteilungen an den Universitäten anhand der Bezeichnung der Lehreinheiten und Lehrstühle ablesbar. Es gibt beispielsweise an der Innsbrucker Fakultät nicht mehr den einen Marketing-Lehrstuhl, sondern zusätzlich die Professuren für Brand Research und Dienstleistungsmarketing, oder im Bereich „Finance“ gibt es Professuren für Bankwirtschaft, Risk Management, empirische Kapitalmarktforschung und Finanzwirtschaft (vgl. <http://www.uibk.ac.at/fakultaeten/betriebswirtschaft/>). Zur neuesten Erhebung der Fachausrichtung von Pro-

Wissensgemeinschaften/ Wissensarten	Universität	Schule	Bildungs- administration	Unternehmen
Personal Knowledge	Wissenschaftler/ innen, Studie- rende, Verwal- tende	Lehrer/innen, Schüler/innen	Verwaltende, Politische Entscheidungs- träger/innen, Beratende	Mitarbeiter/innen
Codified Knowledge	Lehrbücher, Fachzeitschrif- ten, Fachbücher, Skripte, E-Platt- formen etc.	Schulbücher, Ar- beitsmaterialien, elektronische Medien etc.	Lehrpläne, Er- lässe, Handrei- chungen, etc.	Pläne, Manuale, Korrespondenz, Handlungsanwei- sungen, Hand- bücher, Intranet, etc.
Cultural Knowledge (uncodified, through participation)	Lehre und For- schung, Bildungsma- nagement	Unterricht, Bil- dungsmanage- ment	Bildungspla- nung, Bil- dungspolitik, Bildungsadmi- nistration	Arbeit, betrieb- liche Wertschöp- fung

Tab. 2: Relevante Wissensarten (nach Eraut 2004) und Wissensgemeinschaften für die wirtschaftsberufliche Erziehung

fessuren der Betriebswirtschaftslehre im deutschsprachigen Raum mussten in der Studie von OECHSLER/WALTER/EMAMALIZADEH (2011: 3) den bisherigen 24 Fachausrichtungen (+ Sonstiges) 9 neue Fachausrichtungen hinzugefügt werden. Wissenschaftliche Disziplinen eignen sich damit zunehmend weniger als Begründungsrahmen für Schulfächer (falls sie sich überhaupt jemals geeignet haben) und entsprechende Zuschneidungen auch von Schulbüchern.

In die universitäre Lehre geht neues Wissen an der Universität über die lehrenden Wissenschaftler/innen („personal knowledge“) und die Fachliteratur in gewissem Umfang ein, weniger aber oder nur mit sehr großer Zeitverzögerung über Lehrbücher.

Betrachtet man den betriebswirtschaftlichen Wissenskanon der Handelsakademie, so finden sich auch wenig Überschneidungen mit der universitären Lehre, selbst in Grundlagenmodulen des Bachelors. Dies liegt auch zum Teil daran, dass die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten immer mehr zurückgedrängt wurde.

5. Betriebswirtschaftliches Schulbuchwissen und Unternehmenspraxis

Was haben aber Schulbücher mit der Unternehmenspraxis gemeinsam? Auch hier ist zwischen den verschiedenen Wissensarten zu differenzieren. Schulbücher nehmen ausschließlich kodifiziertes Wissen der Praxis auf, z. B. über realitätsbezogene Fälle, Beispiele, Buchungsbelege, Briefe und andere Dokumente. Das kulturelle Wissen, das unmittelbar in der Praxis situiert ist (z. B. Codes der Zusammenarbeit und Führung, spezifische Vorgehensweisen), können sie nicht aufnehmen, auch weniger das persönliche Wissen der Mitarbeiter/innen. Letzteres fließt eventuell ein, wenn Schulbuchautoren/-autorinnen über ein relativ aktuelles Wissen aus einer unmittelbaren beruflichen Tätigkeit mitbringen, wie das im HAK-Bereich nicht unüblich ist. Das in den Schulbüchern abgebildete Wissen ist auch situiertes Wissen, allerdings in anderen „communities of practice“: in den Communities der Schule, der Verlage, des Lehrer/innenkollegiums, der Schulbuchautoren/-autorinnen. Schulbuchwissen ist auch sehr träge in dem Sinne, dass es stark von einer Auflage zur anderen tradiert wird, in anderer Aufmachung, mit anderen Beispielen und Übungen, aber im Kern sehr ähnlich.

Man kann also festhalten: Schulbücher greifen wesentlich nur das kodifizierte Wissen der für die wirtschaftsberufliche Erziehung bedeutsamen Wissensgemeinschaften ab – nicht mehr und nicht weniger. Gezeigt wurde dies für den Bereich Wissenschaft und Unternehmenspraxis. Gleiches gilt aber auch für den Bereich Bildungsadministration. Hier sind vor allem Lehrpläne sehr wichtig für die Entwicklung von Schulbüchern, wenngleich in Österreich für die Handelsakademie nur Rahmenlehrpläne vorliegen, deren inhaltlichen Hinweise sich auf ein Begriffsgerüst beschränken und somit wenig Steuerungskraft bezüglich der konkreten Inhalte entfalten.

6. Bedeutung und Nutzen des Schulbuchwissens bei der Erzeugung berufsfeldgenereller Anschlussfähigkeit

Es stellt sich somit die Frage, was Schulbuchwissen und damit Schulbücher leisten können und ob sie zentral für den Unterricht sind oder sein können. Worin besteht der konkrete Nutzen von Schulbuchwissen, wenn prinzipiell weder der wissenschaftliche Fortschritt noch die unternehmerische Praxis in ganzheitlicher Form abgedeckt werden können?

Zunächst – ein sehr wichtiger Punkt ist, dass aus und über Schulbücher eine präzise betriebswirtschaftliche Fachsprache er-

worben wird. Dieser Aspekt ist nicht zu unterschätzen. Auch die Unternehmenspraxis und ohne Zweifel die Wissenschaft leben davon, dass Begriffe und Konzepte möglichst exakt verwendet werden, da sonst die Etablierung innovativer Diskurse schwer möglich ist. Man benötigt ein tiefes Begriffswissen und -verständnis, um in der „community of practice“ der Wissenschaft und der Unternehmenswelt überhaupt anschlussfähig zu sein. Damit wäre wieder das Bildungsziel der Handelsakademie, das eingangs als Erzeugung oder Unterstützung der Entwicklung von *berufsfeldgenereller Anschlussfähigkeit* charakterisiert wurde, im Fokus. In Auseinandersetzung mit dem Schulbuchwissen können Schüler/innen Konzepte und Modelle verinnerlichen, die es ihnen ermöglichen, über Probleme der Praxis in einen situationsabstrahierenden Diskurs einzutreten. Sie können nicht nur über das unmittelbar Vorfindbare genauer reden, sondern auch Bezüge herstellen. Ohne Begriffs- und Konzeptwissen ist das nicht möglich. Denn: „wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.“ (WITTGENSTEIN 2003: 111)

Begriffe erschließen sich aber nur in sogenannten Sprachspielen. WITTGENSTEIN (2003 a: 31 f.) erklärt dies anhand des Schachspiels. „Ich erkläre jemandem das Schachspiel; und fange damit an, indem ich auf eine Figur zeigen und sage: >>Das ist der König. Er kann so oder so ziehen, etc. etc.<<In diesem Fall werden wir sagen: die Worte >>Das ist der König (oder >>Das heißt >König<<<) sind nur dann eine Worterklärung, wenn der Lernende schon >weiß, was eine Spielfigur ist<. Wenn er also etwa schon andere Spiele gespielt hat, oder dem Spielen Anderer >mit Verständnis< zugesehen hat – und dergleichen. (...) Wir können sagen: Nach der Benennung fragt nur der sinnvoll, der schon etwas mit ihr anzufangen weiß.“ (WITTGENSTEIN 2003 a: 32)

Betriebswirtschaftliches Schulbuchwissen benötigt also auch einen Erfahrungsraum, der ihm vorausgeht oder es begleitet, um berufsfeldorientierte Anschlussfähigkeit zu fördern. Wie kann also dieses „selbst spielen“ (Tun) oder „mit Verständnis zusehen“ (bewusstes Beobachten) in der Handelsakademie erzeugt werden und wo spielen dabei Schulbücher eine Rolle?

Zu unterscheiden ist erst einmal, dass „Tun“ und „bewusstes Beobachten“ in zwei Formen erzeugt werden können: simuliert und unmittelbar. Folgende Tabelle zeigt dies und verortet entsprechende didaktische Elemente:

Art der Erfahrung	„tun“	„bewusst beobachten“
simuliert	Übungsfirma	Schulbucharbeit
unmittelbar	Praktikum, Praxisprojekt	Erkundung, Betriebsbesichtigung

Tab. 3: Art der Erfahrung und didaktische Umsetzung

Warum wird hier auch das Schulbuch angeführt? Es ist zu unterscheiden zwischen Schulbuchwissen und der Art der Wissensaufbereitung im Schulbuch. Schulbücher können sehr wohl eine simulierte Beobachtung unterstützen, indem z. B. Fälle, Beispiele, Geschäftsbriefe, praxisbezogene Situationsbeschreibungen aufgenommen werden – also durch Abgreifen von kodifiziertem Wissen der Unternehmenspraxis.

In unserer durch Informations- und Kommunikationstechnik immer stärker durchdrungenen (Wirtschafts-)welt sind viele Prozesse der Unternehmung wie z. B. im Rechnungswesen nicht mehr unmittelbar „erfahr- oder sichtbar“. Über schematische Darstellungen werden Modelle vermittelt, ferner werden Techniken eingeübt (z. B. Rechentechniken), die das Grundverständnis der Prozesse ermög-

lichen, die vielleicht nicht mehr sichtbar sind. Erst so wird ermöglicht, dass Absolventen/Absolventinnen im beruflichen Praxisfeld auch „sinnvoll fragen“ können und damit anschlussfähig in einer „community of practice“ werden. Zum Aufbau schematischen und begrifflichen Wissens sind Schulbücher also ein wichtiges Medium.

Deutlich betont werden muss auch, dass Begriffe einen „Nährboden der Erfahrung“ benötigen, um sinnvolles Sprechen zu ermöglichen. WITTGENSTEIN spricht eben von einem „selbst spielen“ oder „mit Verständnis zusehen“, das dem Begriffsverständnis vorausgehen muss. Hierzu sind unmittelbare Teilhabe und ein Eintauchen zumindest in ein simuliertes (etwa: Übungsfirma) oder besser noch tatsächliches Praxisfeld (etwa: Betriebspraktikum) notwendig, am besten bereits in einem frühen Stadium des Bildungsganges. Im neu konzipierten Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck wurde diesem Gedanken Rechnung getragen. Bereits im ersten Semester müssen alle Studierenden die Übung „Wirtschaftspädagogik konkret erlebt“ durchlaufen, in der Praxisfelder von Wirtschaftspädagogen/-pädagoginnen aktiv erkundet und besucht werden, um später theoretische Konstrukte und Begriffe besser gedanklich verknüpfen und somit „sinnvoll fragen“ zu können.

Eine besondere Bedeutung hat die Frage nach dem Schulbuchwissen, wenn in der Didaktik und der Bildungspolitik die Forderung nach einer Kompetenzorientierung des Unterrichts erhoben wird. Die gerade auch in Österreich in der wirtschaftsberuflichen Erziehung weitverbreitete Orientierung am Schulbuchwissen wird oftmals als gekoppelt mit bestimmten didaktischen Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung wahrgenommen. Schulbuch-Unterricht wird manchmal *ungerechtfertigt* gleichgesetzt mit einem eher konservativen, an repetierbarem Wissen orientierten, lehrerzentrierten, kleinschrittigen Unterricht. Diese bewusste oder unbewusste Konnotation berührt zwei Fragenkomplexe:

Zum einen die Frage nach der Verwendungsform von Schulbüchern und damit deren Rolle und Bedeutung in Lernumgebungen, die ihnen von Lehrenden zugestanden wird. Es kann Unterricht *mit* dem Schulbuch gemacht werden, auch handlungsorientierter Unterricht. Es kann aber auch Unterricht *vom* Schulbuch *aus* gemacht werden und dies bedeutet manchmal tatsächlich lehrerdominieren, wenig aktivierenden Paukunterricht. Es sollte aber klar sein, dass es keine automatische Präjudizierung der Unterrichtsart alleine aufgrund der Wahl des Unterrichtsmediums (wie Schulbücher) gibt.

Zum anderen berührt dies die Fragen nach dem in Schulbüchern abgedruckten Wissen, dessen Verhältnis zur ökonomischen Lebensrealität und zum akademischen Diskurs. Schulbuchwissen darf somit nicht isoliert betrachtet werden. Es ist eingebunden in einen sozialen Kontext, bezieht hieraus kodifizierte Wissensbestände und erreicht seine Wirkung auch erst in Bezügen zu einer sozialen Praxis.

Schulbücher werden nicht „kompetenzorientiert“ durch Aufnahme von kodifiziertem Wissen der Praxis wie z. B. Abbildung von Belegen, Geschäftsbriefen, Beispielen. Dadurch, dass Kompetenzen ein Vermögen des Individuums sind, können Schulbücher prinzipiell nicht „kompetenzorientiert“ sein. Sie sollten sich auf das besinnen, worin sie tatsächlich besonders gut sind, in der möglichst anschaulichen Bereitstellung, Standardisierung und Sicherung eines fundierten Wissenskanons.

Hier leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung im Schulwesen. Ob Schüler/innen in Auseinandersetzung mit Schulbüchern Kompetenzen erwerben, hängt von der Einbettung des Schulbuchwissens in Lernumgebungen ab, vom Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten, die eine Verknüpfung fördern – und darüber entscheiden maßgeblich die Lehrenden. Sie sind aufgefordert, das zu leben und nicht das Schulbuch als Ausrede oder Ikone zu missbrauchen. ✘

LITERATUR

- » BBIG (2005): Berufsbildungsgesetz http://www.bmbf.de/pubRD/bbig_20050323.pdf
- » DATENREPORT (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 – Vorversion. http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011_Vorversion.pdf
- » ERAUT, M. (2004): Transfer of knowledge between education and workplace settings, in: Rainbird, H., Fuller, A., Munro, A. (Eds.): *Workplace Learning in Context*, London, New York, Routledge, 201–221
- » GRÄSEL, C. (2010): Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung, in: Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn, 137–148.
- » HÖHNE, T. (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt/Main.
- » KAHLERT, J. (2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?, in: Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn, 41–56.
- » LÄSSIG, S. (2009): Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 1, Issue 1., Spring 2009, –20.
- » LÄSSIG, S. (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn, 199–215.
- » LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge.
- » *Lehrplan der Handelsakademie* (2004): vgl. www.ris.bka.gv.at
- » OECHSLER, W., WALTER, C., EMAMALIZADEH, K. (2011): Entwicklung von Professuren im Fach Betriebswirtschaftslehre 2008–2011, Universität Mannheim, *Forschungsbericht der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre Nr. 2009–01*, http://vhbonline.org/uploads/media/Bericht_Entwicklung_von_Professuren_03_03_09_VHB.pdf
- » OSTENDORF, A. (2010): Betriebswirtschaftliche Schulbücher als Akteure der Wirtschaftserziehung an berufsbildenden höheren Schulen in Österreich, in: *wissenplus. Sonderheft Wissenschaft*, 5-09/10, 6–11.
- » OSTENDORF, A., THOMA, M. (2010): Das Bild der Organisation und die Organisation des Bildes – ein Beitrag zu einer poststrukturalistisch orientierten Schulbuchforschung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, 240–257.
- » STEIN, G. (2001): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, in: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, München, 839–847.
- » WITTGENSTEIN, L. (2003): *Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt/Main.
- » WITTGENSTEIN, L. (2003 a): *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt/Main.