

# Das Bild der Organisation und die Organisation des Bildes

– ein Beitrag zu einer poststrukturalistisch orientierten Schulbuchforschung

**KURZFASSUNG:** Betriebswirtschaftliche Schulbücher bieten für SchülerInnen vielfältige Ressourcen zur Konstruktion von Organisationsbildern. In diesem Beitrag wird dieser Ressourcenpool vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen Interpretationsfolie anhand österreichischer Schulbücher für die Handelsakademien genauer untersucht. Es zeigt sich, dass die Bilder der Organisation, die sich über die Schulbücher anbieten, dem Maschinenmodell von G. Morgan sehr nahe kommen. Organisationen werden als gut, wohltätig, klar strukturiert, überaus geordnet und heteronom dargestellt. Im Beitrag werden auch die Mechanismen herausgearbeitet, die diese Konstruktionsressourcen hervorbringen. Er schließt mit didaktischen Überlegungen.

**ABSTRACT:** Business textbooks offer multiple resources for students to construct images of organizations. In this paper we investigate that pool of resources against the background of a poststructuralistic view of interpretation using the example of Austrian textbooks for Handelsakademien. It is shown that the images of organizations, which are presented in the books, are very similar to the image of organizations as machines described by G. Morgan. Organizations are presented as well, beneficial, clearly structured, totally ordered and heteronom. A further aim of our research is to identify the routines which generate those pools for constructing organizational images. The article closes with didactic considerations.

## 1. Ausgangspunkte

In der Organisationsforschung finden sich viele Zugänge, Organisationen zu beschreiben, die selbst wiederum einem regen wissenschaftlichen Diskussionsprozess ausgesetzt sind. Weder in der Betriebswirtschaftslehre noch in der Organisationssoziologie existieren einheitliche Auffassungen von „Organisation“ (im Sinne eines „Organisiertseins- oder -werdens“) oder „Organisationen“ (gleichbedeutend mit Betrieben/Unternehmungen), die als *Mainstream* allgemein anerkannt wären (vgl. etwa JONES, C. & MUNRO, R. 2005, COOPER & LAW 1995, HATCH 2006, KIESER 2001, KORNBERGER 2003, MORGAN 2002, PICOT et al. 2005). Betont wird stattdessen, dass das Organisationsphänomen selbst so vielschichtig und die Perspektiven auf die Organisation so mannigfaltig sind, dass eine einzige ‚Supertheorie‘ oder auch nur ein sehr dominantes Erklärungsmodell niemals genügen würde, um dieses Phänomen hinreichend zu beschreiben oder zu erforschen (vgl. SCHERER 2001: 2). Berühmt geworden ist in diesem Zusammenhang die alte indische Geschichte von sechs Blinden und einem Elefant (MORGAN 2002: 501), die analog auf Organisationstheorien übertragbar ist.

„... Der erste Mann ertastet einen Stoßzahn und behauptet, das Tier gleiche einem Speer. Der zweite ertastet die Seite des Elefanten und erklärt, dass er mehr einer Mauer gleiche. Der dritte hat ein Bein ertastet und beschreibt das Tier als einen Baum; der vierte, der den Rüssel des Elefanten befühlt, hält es eher für eine Schlange. Der fünfte hat das Ohr des Elefanten zu fassen bekommen und erkennt eine bemerkenswerte Ähnlichkeit

mit einem Fächer, und der sechste, der den Schwanz erwischt, meint, dass er viel mehr einem Seil gleiche. Sehr viel komplizierter wäre ihre Deutung noch geworden, (...), wenn sich der Elefant in Bewegung gesetzt hätte.“

Bilder von Organisationen werden über subjektive Konstruktionen hergestellt, die davon abhängig sind, welche konkreten Erfahrungen mit welchen kognitiven und emotionalen Ausgangspositionen eine Verbindung eingehen können. Wahrnehmung ist somit ein subjektiver Konstruktionsakt. Subjektive Konstruktionen werden jedoch nicht als autonome individuelle Prozesse angenommen, wie dies z. B. der radikale Konstruktivismus interpretiert, sondern als eingebunden und hervorgebracht über einen sozialen Kontext. Sie sind, ganz im Wortsinne des lateinischen „subjectum“, dem sozialen Kontext unterworfen. Der soziale Kontext führt dazu, dass *bestimmte* Aspekte wahrgenommen werden, andere nicht, *bestimmte* Dinge besonders dominant in subjektive Konstruktionen eingehen, andere nicht.

Betrachtet man SchülerInnen höherer kaufmännischer Schulen in Österreich im Alter von ca. 15–20 Jahren, die für diesen Beitrag exemplarisch als Zielgruppe ausgewählt wurden, so muss davon ausgegangen werden, dass deren Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit betrieblichen Organisationen noch stark von schulischen Lernangeboten abhängen. Selbstverständlich haben diese SchülerInnen bereits Vorerfahrungen mit betrieblichen Organisationen gemacht, über die Arbeitsstelle der Eltern, von Verwandten oder Freunden, durch ihre Rolle als KonsumentInnen, über Darstellungen von Organisationen in den Medien oder auch (vereinzelt) über Praktika. Diese bleiben jedoch (bis auf Praktikumserfahrungen) eher indirekt, die Auseinandersetzung mit Unternehmen erfolgt eher unsystematisch im Rahmen eines En-passant-Lernens.

Mit dem Eintritt in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule findet nun eine *didaktisch strukturierte*, aber ebenfalls indirekte Begegnung mit Betrieben als Organisationen statt. Neben den intersubjektiven Konstruktionen aufgrund von Kommunikationsprozessen in und außerhalb der Klasse perforiert auch das Medium ‚Schulbuch‘ die Wirklichkeitskonstruktionen über betriebliche Organisationen.

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Analyse von betriebswirtschaftlichen Lehrbüchern, die an höheren berufsbildenden Schulen in Österreich verwendet werden, vor. Hierbei gehen wir davon aus, dass gerade dem Medium Schulbuch eine hohe Steuerungskraft bzgl. der Planung und Durchführung von Unterricht zugeschrieben werden kann, da Lehrpersonen insbesondere für die Unterrichtsplanung lediglich auf einen inhaltlich auf ein fachschematisches Begriffsgerüst ausgedünnten (Rahmen-)Lehrplan zurückgreifen können. Dadurch, dass in Österreich z. B. auch im Lehrplan von 2004 der Handelsakademien überwiegend<sup>1</sup> am Fächerprinzip festgehalten wurde und die Orientierung an der fachwissenschaftlichen Referenzdisziplin (hier der BWL) als Leitidee fungiert, ist das danach strukturierte Lehrbuch im Unterrichtsalltag nach wie vor und trotz aller neuer elektronischen Medien eine sehr wichtige Orientierungshilfe für SchülerInnen und Lehrende<sup>2</sup>.

1 Bis auf einige Unterrichtsgegenstände, zusammengefasst unter ‚Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement‘ (enthält im IV. Jahrgang auch die Übungsfirmenarbeit), insg. 10 Wochenstunden verteilt auf die fünf Jahrgänge, vgl. Lehrplan für die Handelsakademie, BGBl. II Nr. 291 vom 19. Juli 2004, Anlage A1, S. 3

2 Die Ausgangsthese der zentralen Bedeutung von Schulbüchern für die Gestaltung von Unterricht scheint plausibel, aktuelle empirische Daten zur Verifizierung bzw. Falsifizierung dieser Annahme liegen dazu jedoch nicht vor. Im Rahmen unserer durchgeführten Studie haben wir unserer

Insofern erscheint es sehr lohnenswert zu untersuchen, welches ‚Erfahrungsmaterial‘ zur Organisation (im Sinne von Unternehmung/Betrieb) in diesen Schulbüchern angeboten wird, das dann wiederum zur Konstruktion von Organisationsvorstellungen verwendet werden kann.

Unsere Analyse rekurriert also nicht auf (konkrete) individuelle Konstruktionsprozesse im Einzelnen, sondern vielmehr auf das angebotene Material, aus dem sich diese individuellen Konstruktionsprozesse speisen (können).

Dabei betrachten wir das in den Lehrbüchern angebotene ‚Geflecht‘ aus Argumentationsweisen, dargestellten Beispielen und gewählten Problematisierungen, die in ihrem Zusammenwirken auf das verweisen, was unter ‚Organisation‘ gefasst werden kann. Dieses Textgeflecht interpretieren wir als ‚pool an Konstruktionsmaterial‘, über den die Erzeugung *bestimmter* Bilder von Organisationen bei den einzelnen Lernenden stattfinden kann. Was wir hierbei tun, kann gleichsam als eine Art der Untersuchung des ‚Möglichkeitsraums‘ bezeichnet werden, der das absteckt, was überhaupt als Konstruktionsmaterial dienen kann und insofern der bereits mehrfach angesprochenen *Bestimmtheit* eine Ausrichtung gibt.

## 2. Forschungsziele

Hauptansatzpunkte unserer Untersuchung sind wissenstheoretische Fragestellungen und Muster der Darstellung von Organisationsbildern in Schulbüchern. Der zugrunde gelegte Wissensbegriff unterscheidet sich fundamental von einer Auffassung des Wissens als Summe von Erkenntnissen, die einen gewissen Wahrheits-, Präzisions-, Aktualitäts- und Kohärenzwert in Bezug auf empirische Phänomene – etwa der Unternehmung – nahelegt. Wissen soll in diesem Beitrag in Anlehnung an den französischen Philosophen und Historiker MICHEL FOUCAULT als diskursiv erzeugtes Wissen, das einen Ordnung stiftenden, organisierenden und daher in gewissem Sinne produzierenden, wirkmächtigen Charakter aufweist, verstanden werden (vgl. FOUCAULT 2001: 920f.). Wissen hat nach unserem Verständnis auch eine performative Komponente und erzeugt – etwa durch die Etablierung von Wahrnehmungsrastern und Deutungsschemata – die Realität, die durch das Wissen selbst repräsentiert werden soll, bzw. deren Repräsentation es vorgibt (vgl. KOCYBA 2004: 304).

eigentlichen Analyse deshalb eine ‚kleine‘ Untersuchung vorgeschaltet, um einen Anhaltspunkt darüber zu bekommen, ob die Hypothese der Dominanz von Lehrbüchern an höheren kaufmännischen Schulen in Österreich haltbar scheint und insofern über eine Plausibilitätsvermutung hinausgehend zumindest ein Stück weit empirisch abgesichert werden kann. Repräsentativität bzw. induktive Schlüsse waren hierbei nicht die handlungsleitenden Zielsetzungen unseres Vorgehens. Das wahrgenommene Empiriedefizit in diesem Bereich motiviert vielmehr die Formulierung eines Plädoyers zur verstärkten empirischen Bearbeitung dieser Fragestellung.

Im Rahmen unserer Voruntersuchung wurden im Herbst 2008 insgesamt 18 Lehrende an höheren berufsbildenden Schulen in Tirol und Vorarlberg nach ihrer Einschätzung bezüglich der Verwendung des Schulbuchs im Unterricht schriftlich befragt. Dabei gaben 64,7% der ProbandenInnen an, das Schulbuch in ‚sehr starkem‘ bzw. ‚starkem‘ Ausmaß zur Vorbereitung des Unterrichts zu nutzen. Von den befragten Probanden konnte angenommen werden, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und Einbindung (z. B. über ihre Tätigkeit als BetreuungslehrerInnen im Schulpraktikum) einen guten Überblick auch über das Handeln ihrer KollegInnen hatten. 52,9% unserer Befragten gehen diesbezüglich davon aus, dass das Kollegium das Medium Schulbuch in zumindest ‚starkem‘ Ausmaß benutzt.

Unser Beitrag hat im Grunde zwei Zielsetzungen:

Zum einen soll mittels einer inhaltsanalytischen Studie erforscht werden, welches ‚Konstruktionsmaterial‘ zum Konstrukt Organisation (im Sinne der Unternehmung) über betriebswirtschaftliche Schulbücher für die Handelsakademien der Jahrgangsstufen I bis V angeboten werden.

Wir fokussieren aber nicht nur auf die Bilder der Organisation, sondern ebenso auf die Organisation des Bildes, d.h. Schulbücher werden hier auch unter machtanalytischen Aspekten diskutiert. Dies geschieht allerdings unter einem sehr spezifischen Machtbegriff, der sich nicht auf Herrschaftsverhältnisse im herkömmlichen Sinne bezieht. Es geht in unserem Beitrag gerade nicht um „Schulbuch-Schelte“ wie sie von STEIN (vgl. 1979: 21) für die Situation der 1970er Jahre rekonstruiert wurde. Hier standen das Schulbuch als Politikum und die hierauf bezogene Kritik im Vordergrund, in der sich der Wettstreit unterschiedlicher politischer Interessen und Positionen abbildete. Vielmehr geht es darum, Ein- und Ausschlussmechanismen, die im Ressourcenpool „Schulbuch“ zur Konstruktion von Organisationsbildern wirksam werden, exemplarisch aufzuspüren.

Wir möchten zum anderen über die Einführung eines poststrukturalistischen Interpretationsrahmens aber auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Methodologie der Schulbuchforschung leisten, die in jüngster Zeit schon einige Schritte in diese Richtung unternommen hat (vgl. z.B. HÖHNE 2003, KNUDSEN 2006, AAMOTSBAKKEN 2006).

Bevor wir die Spezifika unseres theoretischen Zugriffs auf die Problemstellung erläutern, sei erst ein Blick auf den aktuellen Stand der Diskussion zur Schulbuchforschung geworfen.

### 3. Perspektiven der Schulbuchforschung

WEINBRENNER (vgl. 1992: 22) betont: „Schoolbook research needs to include much more than the ‚analysis of content‘ usually associated with the term.“ Zur Illustration unterscheidet er drei Perspektiven der Schulbuchforschung:

- eine *prozessorientierte*: hierbei geht es im Wesentlichen um die Entwicklung und Zulassung von Schulbüchern sowie deren Einführung und Positionierung am Markt.
- eine *produktorientierte*: im Mittelpunkt dieser Perspektive steht das Schulbuch in seiner Funktion als Lehrmedium. Hierzu gibt es sehr umfangreiche Forschungsbemühungen. WEINBRENNER (vgl. 1995: 23) stellt fest, dass die Schulbuchforschung des deutschsprachigen Raums fast ausschließlich einer produktorientierten Forschung zugerechnet werden kann. In diesem Kontext steht auch die gerade in der Wirtschaftspädagogik besonders relevante Diskussion um die Unterstützungsleistung von Schulbüchern für den handlungsorientierten Unterricht (vgl. z.B. TRAMM & GOLDBACH 2005).
- und eine *rezeptions- oder wirkungsorientierte*: Schulbuchanalysen in diesem Sinne sind ein Teil einer kritischen Auseinandersetzung mit Schule selbst. Sie werden als Sozialisationsfaktoren betrachtet. „Schoolbooks are examined as an independent socialisation factor in teaching with regard to their effects on teacher and pupils.“ (WEINBRENNER 1992: 23).

Anhand dieser Einteilung kann man bereits die Vielfalt der Schulbuchforschung erkennen, die durch ihre international-vergleichende Dimension noch potenziert wird.

WEINBRENNER (vgl. 1995: 25) bedauert, dass gerade in Bezug auf die Wirkungsforschung noch große Defizite bestehen. „Auch wenn man prinzipiell bezweifeln mag, ob das Schulbuch je als eigenständiger Sozialisationsfaktor identifiziert und in seinen Wirkungen beschrieben und evaluiert werden kann, so gibt es doch eine ganze Reihe von Fragen, die eine Rezeptionsforschung zu untersuchen hätte.“ Als Beispiele führt er folgende Fragen auf:

- „Welche Informationen, Einstellungen und Verhaltensweisen werden durch das Schulbuch vermittelt?
- Wie wirkt das Schulbuch im Kontext anderer Medien (...)?
- Welche Weltbilder und Wertmuster, aber auch Vorurteile, Feindbilder und Ideologien werden durch das Schulbuch vermittelt oder korrigiert?“

Unsere eigene Forschungsarbeit setzt bei diesen Fragen an und ist von einer rezeptionsorientierten Perspektive der Schulbuchforschung geprägt. Sie versteht sich als soziologisch fokussiert, ist allerdings weder an einer allgemeinen Schul- oder Verlagskritik interessiert, noch soll die Verbindung des Schulbuchs mit anderen Medien herausgearbeitet werden, wenngleich gerade eine poststrukturalistisch bzw. FOUCAULT-inspirierte Perspektive auf das Schulbuch eine Betrachtung dieses als Teil eines umfassenderen, größeren Wirkungsgefüges – als Teil eines Dispositivs – nahelegt. Eine Dispositivanalyse ist im Rahmen dieses Beitrags vom Umfang her nicht möglich.

WEINBRENNER (vgl. 1995: 40) stellt rückblickend auf die umfassenden Bielefelder Arbeiten zur Schulbuchforschung fest: „...“, dass innerhalb eines Forschungsprojektes ein Schulbuch bzw. ein Set von Schulbüchern immer nur im Hinblick auf bestimmte *Merkmale*, *Inhalte* oder *Funktionen* untersucht werden kann, aber nicht als ‚Ganzes‘. Schulbuchforschung ist danach nur als ‚Aspektforschung‘ möglich.“ Das Schulbuch ist ferner auch immer im Kontext des gesellschaftlichen Zusammenhangs zu sehen, Schulbuchforschung somit auch immer ‚Kontextforschung‘ (vgl. WEINBRENNER 1995: 40). Auch der vorliegende Beitrag ist eine Partialanalyse und zählt zur „Aspektforschung“.

#### **4. Entwicklung einer poststrukturalistischen Interpretationsfolie zur Untersuchung von Schulbüchern.**

##### **4.1. Ansätze einer poststrukturalistisch inspirierten Schulbuchforschung**

Eine umfassend ausgearbeitete Theorie des Schulbuchs, auf die eine empirische Schulbuchforschung aufbauen könnte, liegt bislang nicht vor (vgl. HÖHNE 2003: 30, WEINBRENNER 1992: 22). Auch unser Beitrag kann den Anspruch der Entwicklung einer solchen Theorie nicht einlösen. Allerdings sollen hier einige Theoriefragmente zusammengetragen werden, die vielleicht Anschlusspunkte zur Weiterentwicklung liefern könnten. Wir betrachten das Schulbuch selbst als ein Instrument zur Durchsetzung von Macht-Wissens-Komplexen, die über Diskurse erzeugt werden.

Erste Schritte in eine ähnliche Richtung stammen von HÖHNE (vgl. 2003), der von Schulbüchern als Produkt sog. „Diskursarenen“ ausgeht. Allerdings unterscheidet sich unser poststrukturalistischer Diskursbegriff von dem dort zugrunde gelegten

Konzept. So spricht HÖHNE (vgl. 2003: 65) z. B. von Diskursen „um“ das Schulbuch, was eine Nähe des Diskursbegriffs zum Diskussionsbegriff nahelegt. Auch seine Ausführungen zu den „Akteuren“ der Schulbuchentwicklung stützen dies. „Die Gesamtheit der Diskurse, Institutionen und an der Herstellung eines Schulbuchs beteiligten Akteure kann man metaphorisch als ‚Diskursarena‘ bezeichnen – ein Begriff, der die Vielzahl und Heterogenität der an der Schulbuchproduktion Beteiligten und den Charakter der Auseinandersetzung von Schulbuchzulassungen hervorhebt.“ (HÖHNE 2003: 61) Ferner geht es ihm um die Entwicklung einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, was nicht unserer Absicht entspricht.

Es existieren aber auch weitere jüngere Arbeiten zur Schulbuchforschung, die Schulbücher als Protagonisten gesellschaftlicher Macht-Wissens-Muster betrachten. So dekonstruiert AAMOTSBAKKEN (vgl. 2006) in ihren Arbeiten sog. ‚implicit meanings‘ in Schulbüchern, um hierüber Hinweise zur Konstruktion von Identitäten von Jugendlichen zu gewinnen. ‚Implicit meanings‘ „(...) are looming in the background, but do not emerge clearly in the textual surface.“ (AAMOTSBAKKEN 2006: 268)

In ähnliche Richtung forscht auch KNUDSEN (vgl. 2006), die ebenfalls durch Dekonstruktion versucht, Selbstverständlichkeiten in Schulbüchern offenzulegen, die im Hintergrund insb. das Gender-Verständnis prägen. Beide beziehen sich auf poststrukturalistische Positionen. Es geht ihnen insbesondere um das Aufdecken von Ein- und Ausschlussmechanismen.

Auch unser theoretischer Ausgangspunkt ist von verschiedenen VertreterInnen poststrukturalistischer Theoriebildung geprägt. Wir verzichten im Rahmen dieses Beitrags sowohl darauf, deren jeweilige Positionen im Detail auszuführen, als auch auf sprachtheoretisch-philosophische Reflexionen poststrukturalistischer Konzepte, da es für das Verständnis der hier vorliegenden Analyse zunächst ausreicht, das herauszustellen, was als ‚kleinster gemeinsamer Nenner‘ poststrukturalistischer Haltung skizziert werden kann. Es handelt sich dabei um das Bestreben, stabilisierte, etablierte Kategorien in Frage zu stellen, um dadurch „anders sehen und anders wahrnehmen zu können“ (WEISKOPF 2003, S. 11) bzw. um den Versuch einer „Denaturalisierung“ des vermeintlich Natürlichen, Rationalen oder Normalen“ (NONHOFF 2008, S. 293). Dieses ‚Anders-Sehen‘ versuchen wir unter Rekurs auf zentrale Argumentationsfiguren FOUCAULTS, die nachfolgend skizziert werden.

#### 4.2. Schulbücher als Teil diskursiver Formationen

Das Schulbuch wurde bislang in der einschlägigen Forschung in recht unterschiedlichen Fokussierungen untersucht. „Die heutige Schulbuchtheorie sieht das Schulbuch deshalb erstens als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, zweitens als Arbeitsmittel, Lernhilfe und Gegenstand des schulischen Lernprozesses und drittens als Element in einer multimedialen Lernumgebung.“ (WIATER 2003: 12)

Einer Einteilung nach STEIN (vgl. 2001: 841 f.) zufolge können Schulbücher als Informatorium, Pädagogicum oder Politicum betrachtet werden. HÖHNE (vgl. 2003: 18) hat dieser Einteilung noch einen weiteren Aspekt hinzugefügt. Er interpretiert das Schulbuch auch als sog. „Konstruktorium“. „Von vielen Instanzen und durch zahlreiche Akteure wird entschieden, *welches Wissen* ins Schulbuch gelangt, das als lehr- und lernbar erachtet wird. Die ihm eigene Konstruktionslogik kann in Anlehnung an Steins Unterscheidungen von „Pädagogicum, Informatorium, Politicum“ als ‚Konstruktorium‘ bezeichnet werden.“ (HÖHNE 2003: 18) Hierzu ist anzumerken,

dass der Begriff des ‚Konstruktatoriums‘ hier zu eng auf die Konstruktionslogik von Schulbüchern bezogen wurde und dass den (sozial-)konstruktiven Akten der Schüler/innen bei dieser Bestimmung zu wenig Beachtung zuteil wird.

Wir möchten dieser Einteilung eine weitere Variante hinzufügen. Schulbücher können mit FOUCAULT als eine materialisierte Form eines oder mehrerer bestimmter Diskurse gedeutet werden, die ihre Stabilität/ihr Funktionieren über gewisse Ausschließungsprozeduren/-mechanismen sicherstellen und eine produktive, hervorbringende Wirkung entfalten. Sie werden in unserer Interpretation als *diskurs-determinierte und gleichzeitig – formierende Ausdrucksformen geronnener sozialer Praktiken* betrachtet.

Diskurse sind dabei keine Ansammlung von Dokumenten, die man hermeneutisch interpretiert, sondern Monumente (in Anlehnung an CANGUILHEM), die in ihrer eigenständigen Existenz/Erscheinungsweise analysiert werden müssen (vgl. KELLER 2008, S. 72). Dies bedarf einer eingehenden Erläuterung unter Einbezug der FOUCAULT'SCHEN Diskurstheorie.

Diskurse in einem FOUCAULT'schen Verständnis sind – anders als das von JÜRGEN HABERMAS in seiner Diskursethik verwendete Verständnis eines herrschaftsfreien Diskurses – als Ansammlung von Zeichen zu verstehen, die aber über die Funktion der reinen Bezeichnung von Dingen hinausgehen. „Zwar bestehen die Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muß man ans Licht bringen und beschreiben.“ (FOUCAULT 1981, S. 74)

Diskurse haben in dieser Perspektive vor allem die Aufgabe, (Wissens-)Ordnungen zu stiften/organisieren und die Grenzen des innerhalb eines bestimmten Diskurses Sagbaren festzulegen und dadurch Wahrheiten zu produzieren. Diese Rahmung/Grenzziehung ist untrennbar mit bestimmten Ausschließungsprozeduren verbunden, die das Funktionieren bestimmter Diskurse sicherstellen.

Ein wirtschaftliches Schulbuch/Lehrbuch kann in dieser Sichtweise als eine materialisierte Form des ökonomischen Diskurses beschrieben werden. Der publizierte Inhalt bewegt sich innerhalb bestimmter Grenzen – der diskursiven Rahmung bzw. innerhalb des bereits angesprochenen Möglichkeitsraums – ‚die in diesem Diskurs als wahr angesehen werden und dadurch bestimmte Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Deutungsmuster (und damit in gewisser Hinsicht den Gegenstand selbst) sowie Sichtweisen, Einstellungen und Meinungen „des Ökonomischen“ bei Schülern produzieren/hervorbringen.

Das Entscheidende dabei ist, dass Wahrheit nicht als „die Gesamtheit der wahren Dinge, die es zu entdecken oder annehmbar zu machen gilt“, sondern als „eine Gesamtheit von geregelten Verfahren für die Produktion, das Gesetz, die Verteilung, das Zirkulierenlassen und das Funktionieren von Aussagen“ (FOUCAULT 2003, S. 151) interpretiert wird. An dieser Stelle wird eine Unterscheidung zwischen der Äußerung/Aussageereignis und der Aussage eingeführt: Während eine Äußerung eine konkret dokumentierte, isoliert betrachtbare, einmalige sprachliche Materialisierung eines Diskurses darstellt, ist die Aussage der typisierbare und typische Gehalt einer konkreten Äußerung, der sich in zahlreichen verstreuten Äußerungen in unterschiedlichen situativen Kontexten rekonstruieren läßt (vgl. KELLER 2004, S. 63f).

Der Anspruch der hier vorgelegten Untersuchung ist in diesem Sinne nicht so sehr die Darstellung/Bewertung des inhaltlichen Gehalts betriebswirtschaftlicher Sachverhalte – etwa aus einer didaktischen Perspektive (Aufbau und Aufbereitung

der Inhalte, ...) – sondern vielmehr der Versuch der Rekonstruktion der Bilder von Organisation, die sich bei Schülern durch Lehrbücher erzeugen einerseits sowie die Rekonstruktion der Basis der Entstehung der Verfahren, mit denen diese Bilder gleichsam organisiert werden, andererseits.

## 5. Durchführung und Auswertung der Schulbuchanalyse

Bei Schulbuchanalysen kommen sehr häufig inhaltsanalytische Verfahren zum Einsatz. In Bezug auf die Analyse von Lehrbüchern zur Wirtschaftslehre gab es z. B. Studien von REETZ & WITT (1973) sowie ACHTENHAGEN (vgl. 1984: 24–27), in denen quantitative Inhaltsanalysen vollzogen wurden. Eher qualitativ arbeiteten MRKVICKA et al. (1986), POTT (1991) oder jüngst SCHALEK (2007).

Für poststrukturalistische Studien gibt es keine unmittelbar korrespondierende Forschungsmethodik. Insofern wird für die Datenerhebung auf das vorhandene Repertoire quantitativer oder qualitativer empirischer Methoden zurückgegriffen. Die Interpretation der Ergebnisse ist jedoch von einem alternativen methodologischen Zugang und Bezugsrahmen geprägt. Es geht im vorliegenden Beitrag gerade nicht darum, die subjektiven und unterschweligen Absichten der Schulbuchautoren ans Licht zu bringen. Der interpretative Zugang, der hier gewählt wurde, kann in gewissem Sinne als der Versuch einer „methodischen Kontrolle von Interpretationsprozessen“ (KELLER 2004, S. 72), die bei den Adressaten der Schulbücher durch deren Verwendung angeleitet, angestoßen, initiiert werden, verstanden werden.

### 5.1. Vorüberlegungen zum methodischen Design

Zur Untersuchung der betriebswirtschaftlichen Schulbücher wurde hier eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Wir versprechen uns von einer qualitativ-interpretativen Vorgehensweise insbesondere den besseren Zugang zu Vernetzungen und Musterbildungen in den Texten.

MAYRING (vgl. 2003) unterscheidet drei Typen qualitativer Techniken, die hierfür angewandt werden können: die zusammenfassende, die explikative und die strukturierende. Bei der vorliegenden Studie kommen explikative Techniken zum Einsatz. Die Explikation zeichnet sich dadurch aus, dass zu bestimmten Konzepten (hier: Organisation) zusätzliches Material im Text zusammengetragen wird, um den Kontext des Verwendungszusammenhangs erkennen zu können. Allerdings beschränken wir uns auf eine „enge“ Kontextanalyse, bei der im Gegensatz zu einer „weiten“ Version nur textimmanentes Material zur Interpretation herangezogen wird (vgl. MAYRING 2003: 58). Wir suchen speziell nach Attributen (i. w. S.), die im Zuge der Verwendung des Organisations- Betriebs- oder Unternehmensbegriffs benutzt werden. Diese können aus Adjektiven, Relativsätzen oder anderen Textpassagen bestehen. MAYRING (2003: 79) betont, dass diese Kontextelemente „definierend, erklärend, ausschmückend, beschreibend, beispielgebend, Einzelheiten aufführend, korrigierend, modifizierend, antithetisch, das Gegenteil beschreibend“ zur Textstelle sein können.

Im Detail ergibt sich für unsere Studie (in Anlehnung an das Modell nach MAYRING (vgl. 2003:78) folgender Ablauf der qualitativ-empirischen Forschung:

### **Auswahl des zu untersuchenden Materials**

Die Untersuchung bezieht sich auf insgesamt fünf für den Unterricht im Schuljahr 2008/2009 offiziell zugelassene Schulbücher zum Fach „Betriebswirtschaftslehre“ aller fünf Jahrgänge der österreichischen Handelsakademie<sup>3</sup> (Klassenstufe 9–13) (genauere Angaben vgl. Literaturverzeichnis). Sie werden im Folgenden entsprechend der Jahrgangsstufe mit den Bezeichnungen I, II, III, IV und V geführt.

### **Lexikalisch-grammatikalische Klärungen**

Herausgesucht werden sollen alle Textstellen, in denen die Ausdrücke „Betrieb“, „Unternehmung“, „Unternehmen“, „Firma“ oder „Organisation“ vorkommen oder in denen diese verbal umschrieben oder spezifiziert werden (z. B. bei „Kreditinstitut“) sowie insbesondere die Verknüpfung zu anderen Begriffen („Koexistenz der Aussagen im Aussagefeld“).

### **Bestimmung des Explikationsmaterials**

Wir orientieren uns sehr nah an Erläuterungen, die in unmittelbarer Nähe zur Textstelle stehen (textimmanente Analyse) und ordneten die erläuternden Textstellen in einem Tableau.

### **Quantitative und qualitative Zusammenschau der Textpassagen**

Hier werden die Textpassagen zunächst kategorisiert (z. B. Organisation als XY). Es wird an einzelnen Stellen eine Paraphrase zum Konzept „Organisation“ gebildet und exemplarisch in den Text eingefügt. Dies für alle Stellen zu machen, wird jedoch als wenig zielführend erachtet. Es erfolgt deshalb nur exemplarisch.

### **Interpretation der Ergebnisse**

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt vor dem Hintergrund des vorher ausgewiesenen theoretischen Bezugsrahmens.

## 5.2. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun Konturen des in den untersuchten Schulbüchern gezeichneten Organisationsbildes skizziert werden. Dabei ist nochmals zu erwähnen, dass die eingangs erläuterte poststrukturalistisch inspirierte Schulbuchanalyse nicht darauf abzielte, die im Lehrbuch dargestellten Inhalte in Bezug auf ihren Wahrheits- oder Aktualitätswert zu befragen, sondern die Ermöglichung der Wirkungen bezüglich des Beitrags zu subjektiven Organisationskonstruktionen auf Seiten der SchülerInnen in den Fokus der Analyse rückt. Ferner gilt es nochmals entschieden darauf hin zu weisen, dass die Analyse keine Kritik an der Autorenschaft der Schulbücher darstellt.

Die ausgewählten und analysierten Bücher stellen exemplarische Beispiele dar, in denen sich ein diskursiv erzeugtes betriebswirtschaftliches, organisationstheoretisches Wissen widerspiegelt, wie es sich vermutlich auch in Schulbüchern anderer Verlage sowie in Einführungsstandardlehrwerken der Betriebswirtschaftslehre artikuliert. Ganz im Sinne des Titels unseres Beitrags wird nachfolgend anhand

3 Die Schulform der Handelsakademie gehört zu den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in Österreich. Sie führt zu einer qualifizierten kaufmännischen Berufsausbildung und gleichzeitig zu einer Matura mit voller Studienberechtigung. Im Schuljahr 2006/07 besuchten 38.616 SchülerInnen in Österreich diese Schulform. Im Jahr 2005 erwarben 17,08 % aller MaturantInnen an diesem Schultyp die Hochschulreife. (Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik vom 18.01.08)

ausgewählter Passagen das in den Schulbüchern angebotene Organisationsbild in groben Zügen illustriert. Dabei wird jeweils der Versuch unternommen, vor allem auch darzustellen, auf welche Art und Weise – etwa anhand eines spezifischen Aufbaus bestimmter Argumentationsfiguren, der Art der Problematisierung bestimmter Phänomene – dieses Bild organisiert/erzeugt wird.

## **6. Interpretation: Konturen des Organisationsbildes und dessen Organisation**

### **6.1. Das Bedürfnis als Lebenselixier von Organisationen**

Im Kontext der Fragestellung, wozu Betriebe – und in diesem Sinne/Verständnis Organisationen – benötigt werden, erscheint ein Argumentationsstrang in den Ausführungen im Schulbuch als sehr dominant: Betriebe dienen der Bedürfnisbefriedigung der Konsumenten. Dies wird sowohl graphisch in Form unterschiedlicher Abbildungen, in denen die zu befriedigenden Bedürfnisse als Ursache der Produktion und Konsumtion dargestellt werden, als auch textuell in Form von Lehrsätzen und Diskussionsaufgaben vermittelt. Die sich in den Büchern abbildende Argumentationsfigur kommt durch folgenden Lehrsatz gut zum Ausdruck: „Wir alle sind Wirtschaftsteilnehmer: Wir tragen durch unsere Arbeit zur Bedürfnisbefriedigung bei und wir kaufen und verbrauchen Güter, die für unsere Bedürfnisse hergestellt werden.“ (I, S.3) Oder auch: „Die betriebliche Leistungserstellung ist darauf ausgerichtet, die Kundenwünsche zu befriedigen.“ (II, S. 48)

Das Bedürfnis stellt also einen doppelten Vorteil für den Konsumenten dar: Einerseits ist es die Grundlage für die Einkommenserzielung und damit der Existenzsicherung – ohne Bedürfnisse keine Arbeitsplätze – gleichzeitig ermöglichen wir selbst durch unsere Eingebundenheit in Produktionsprozesse, die Befriedigung jener Bedürfnisse, die diese Herstellungsprozesse und damit die Sicherung des individuellen Lebensunterhaltes erst ermöglichen.

Hier wird nicht nur ein Wirtschaftskreislauf angedeutet, sondern gleichzeitig ein Denken im Kreis, ein zirkulärer Gedankenlauf, dargestellt. Gleichzeitig wird in diesem Interpretationsangebot implizit mittransportiert, dass es aus diesen Zusammenhängen – dem Kreis – nur schwerlich Ausstiegs-/Entzugsmöglichkeiten gibt. Die Frage, woher die Bedürfnisse als zentrale Begründung/Legitimation jeglicher wirtschaftlicher Aktivitäten kommen, ist eingebettet in eine Unterscheidung in lebensnotwendige Bedürfnisse, Luxusbedürfnisse und Kulturbedürfnisse. In diesem Zusammenhang wird die Frage zur Diskussion gestellt, woher etwa das Verlangen nach Luxusbedürfnissen – Handys mit eingebauter Kamera, mp3-Playern, iPods – kommt. Hierzu wird „die Werbung“ als Bedürfniserwecker ins Spiel gebracht. Werbung wird jedoch – zumindest in diesem ersten Lehrbuch – nicht im Zusammenhang mit einzelnen Unternehmen dargestellt, so dass unklar bleibt, wer denn nun eigentlich Schöpfer dieser Luxusbedürfnisse ist. Als Urheber/Werber könnten hierbei unterschiedliche Akteure – der Staat, non-profit-Organisationen, einzelne einflussreiche Individuen, einzelne Geschäfte, der Flughafen, fremde Länder, ... – in Frage kommen.

Zusammenfassend: Es wird eine Interpretation von Organisation angeboten, die in gewissem Sinne wohlwärtig und damit „gut“ ist: Sie befriedigt die Bedürfnisse der Konsumenten und stellt in diesem Zusammenhang Arbeitsplätze bereit (vgl. I,

S. 2, S.3, S. 15, S. 16, S. 21, S. 28). Ihr Handeln wird eher von einer Zwangslogik determiniert.

## 6.2. Die Organisation als planbares/geplantes, ordenbares/geordnetes Gebilde

Unternehmen werden im Lehrbuch als „planvoll organisierte Wirtschaftseinheiten, in denen Menschen ihre Arbeitskraft einsetzen, um mit Hilfe des Betriebsvermögens Sachgüter und Dienstleistungen für den Bedarf Dritter zu erzeugen und bereitzustellen“ (I, S. 31) charakterisiert. Die Organisation als Gebilde wird anhand ihres Aufbaus (Aufgabe, Stelle, Abteilung, übergeordnete Leitung) und ihres Ablaufs (Beschaffung/Einkauf, Produktion, Vertrieb) skizziert.

Dabei wird Organisation als das System von Regeln, das Planung, Durchführung und Kontrolle ordnet, bezeichnet. Der Vorgang des Organisierens wird als der Vorgang des Aufstellens der hierfür erforderlichen Regeln definiert (III, S. 9, S. 51 oder auch II, S. 204).

Am Ende dieses Vorgangs steht die Realisierung, die Erreichung eines festgelegten Organisationsziels. Sehr deutlich wird dies an der Lotsen-Metapher, die zur Einführung in die Aufgabe des Controllers benutzt wird:

„Das Unternehmen ist wie ein Schiff, das durch unbekannte Gewässer segelt. Der Geschäftsführer ist der Kapitän, der seine Mannschaft motiviert und das Ziel der Reise bestimmt. Der Controller ist der Lotse: Er steht vorne und schaut, wie die Fahrt weitergehen kann, um das angestrebte Ziel optimal und gefahrlos erreichen zu können.“ (V, S. 65)

Organisationen (als Einheiten!) werden, wenn auch nicht vollständig, mit Ordnung und Planbarkeit gleichgesetzt, oder zumindest in die semantische Nähe zu diesen Begriffen gebracht. Dies legt ein Interpretationsangebot nahe, das die Sichtweise auf Organisationen als prinzipiell ordenbar/geordnet und durch die Implementierung von Regeln, als planbare Gebilde, forciert. Da die Funktionsweise von Gesetzen und Regeln bereits an früherer Stelle im Lehrbuch (z. B. im Rahmen der Einführung des Kaufvertragsrechts oder der Rechtsformen der Unternehmung, vgl. I, II) erläutert wurde und deren Funktion im Hinblick auf planbares und verlässliches Agieren der Marktteilnehmer besonders herausgestellt wurde, verstärkt sich dieser Eindruck. Durch Planung und die Formulierung eindeutiger Regelungen (!) kann Ordnung erzeugt werden.

Organisation wäre dann die Realisation dieser Ordnung im Hinblick auf die Erreichung der Unternehmensziele. Es zeigt sich hier auch ein stark funktionalistisches Bild der Organisation, das sich gleichsam als wohlgeordnete Einheit in Funktionsbereiche zergliedern lässt. „Eine betriebliche Funktion ist ein genau bestimmter Ausgabens- und Verantwortungsbereich in einem Unternehmen. Man unterscheidet Beschaffen, Produzieren (Fertigen), Lagern, Absetzen, ferner Investieren und Finanzieren sowie die Managementfunktionen Planen, Organisieren und Kontrollieren.“ (II, S. 54) Diese eher ‚technische‘ Sicht zeigt sich auch in den Passagen zur Kapitalanlage (vgl. IV, S. 89 ff.). Die Anlageentscheidung wird als kriteriengeleiteter Prozess eingeführt (das „magische Vieleck“, IV, S: 108). Andere Aspekte wie z. B. die psychologische Dimension der Anlageentscheidung werden übergangen.

### 6.3. Organisationen und ihre Mitglieder – das (geführte) Personal als Produktionsfaktor unter humanisierten Arbeitsbedingungen

Der im Unternehmen arbeitende Mensch wird zunächst im Einführungslehrbuch (I) in Kapitel 2 im Rahmen der Fragestellung, wofür Betriebe gebraucht werden, als einer (neben anderen, aber immerhin als erst-diskutierter) für die betriebliche Leistungserstellung notwendiger Faktor eingeführt (I, S.26), dessen Leistungsbereitschaft über den Grad seiner individuellen Bedürfnisbefriedigung gesteuert werden kann (I, S. 28).

Wesentliche Aufgabe der ManagerInnen (übrigens bleibt unklar, ob auch ManagerInnen MitarbeiterInnen-Produktionsfaktoren sind – jedenfalls erhalten diese durch eine Gegenüberstellung zu den anderen MitarbeiterInnen eine Sonderstellung) ist es, „das Verhalten der Mitarbeiter zielbezogen zu beeinflussen“ (III, S. 69). Das Personal wird als eine managebare Größe, vergleichbar eines Rohstoffs bzw. eben eines Einsatzfaktors konstruiert. Eine zentrale Aufgabe des Personalmanagements ist es demnach, permanent die Diskrepanz zwischen benötigtem Arbeitskräftebedarf und vorhandenen Kapazitäten zu verringern und „Mitarbeiter mit den richtigen Qualifikationen, zur richtigen Zeit und am richtigen Ort bereitzustellen“ (III, S. 79). MitarbeiterInnen werden in begrifflicher Analogie zum betrieblichen Leistungserstellungsprozess – Einkauf, Produktion, Verkauf – in einem umfangreichen Sichtung- und Auswahlprozess „beschafft“ (III, S. 83), „eingesetzt“ (III, S.100), „entwickelt“ (III, S. 118) und unter bestimmten Umständen wiederum „freigesetzt“ (III, S. 80, S. 81) bzw. „abgebaut“ (III, S. 79). Die Notwendigkeit zu Freisetzungen/Kündigungen, die im Lehrbuch beinahe ausschließlich durch externe Bedingungen (Konkurrenz zwingt zur Rationalisierung, III, S. 81) bzw. individuell bedingte (vorhandene Qualifikationen eines Einzelnen reichen nicht mehr aus und eine Umschulung erscheint nicht möglich, III, S. 81) dargestellt wird, kann jedoch häufig durch entsprechendes Planungsverhalten auf Seiten des Unternehmens verhindert werden (III, S. 81).

Auch an dieser Stelle wird das Bild eines vorwiegend guten, wohlwollenden, fürsorglichen Unternehmens transportiert, das in umsichtiger Weise den Personalbedarf plant, und durch diese Planung negativ besetzte Auswirkungen (Kündigungen) zu vermeiden versucht. Dieser Eindruck wird durch die Ausführungen zur „Humanisierung des Arbeitsplatzes“ weiter verstärkt. Es wird das Argument entfaltet, dass sich in Betrieben immer mehr die Ansicht durchsetzt, „dass alles unternommen werden muss, um den Arbeitsplatz menschlicher zu gestalten. Dies ist auch dann gerechtfertigt und notwendig, wenn die Maßnahmen nicht unmittelbar zu einer Erhöhung der Leistung führen.“ (III, S. 131) Diese Humanisierung jenseits eines ökonomischen Blicks manifestiert sich laut Lehrbuch insbesondere durch die Implementierung betrieblicher Sozialleistungen (Einrichtung von Werkstätten und Kindergärten), durch die Gestaltung besserer Arbeitsbedingungen (Lärmdämpfung, Hitzeschutz) sowie durch eine verbesserte Arbeitsorganisation (abwechslungsreiche Tätigkeiten, angemessene Verantwortung) (Abb. III, S. 132). Job Enlargement, Job Enrichment, Job Rotation und teilautonome Arbeitsgruppen, als neuartige Formen der Organisation von Arbeit, werden zunächst mit dem Argument der gesteigerten Humanität ins Feld geschickt (vgl. III, S. 133), wengleich an späterer Stelle auch eingeräumt wird, dass bei gut ausgebildeten Arbeitskräften diese Organisationsformen über eine gesteigerte Motivation zu höherer Produktivität führen (vgl. III, S. 133).

Betrachtet man die Lehrwerke unter Gender-Gesichtspunkten, so ist anzumerken, dass ‚Wirtschaft‘ und ‚Wirtschaften‘ eher männlich dominiert wird. Die Feststellungen

im Vorwort zur Gleichberechtigung und zur sprachlichen Regelung können darüber nicht hinwegtäuschen. Die genaue Untersuchung der Genderproblematik würde jedoch unsere Arbeit sprengen. Augenscheinlich war jedoch, dass in der Tendenz Frauen eher frauentypische Unternehmen gründen (I, S. 22) (Mode, Buchhandel, etc.), oder vom Vater (!) übernehmen (Bäckerei, Beispiel Heidi, I S. 47), während bei Unternehmensbeteiligungen Männer die höhere Einlage und die größere Verantwortung tragen (I, S. 16, Ü 1) und innovativ (aber auch risikobereiter) neue Ideen verwirklichen (Karl, Tandem-Scooter-Firma, I, S. 59).

Unter Diversity-Gesichtspunkten ist anzumerken, dass in den Beispielen und Übungsaufgaben z.B. des Bandes II ausschließlich österreichisch klingende Namen zu finden sind. Kein einziges Beispiel bezieht sich explizit auf einen Migrationshintergrund.

Zusammenfassend lässt sich folgendes Bild skizzieren: Der einzelne arbeitende (österreichische) Mensch wird innerhalb einer Organisation als eine Figur der Größe/ des Faktors Personal dargestellt und nimmt eine zentrale Stellung im Unternehmen ein. Er wird im Rahmen eines Managementprozesses als Ressource des Betriebs koordiniert, zielorientiert geführt, in geordnete und geplante organisationale Strukturen und Abläufe eingepasst/eingesetzt, kontrolliert und bewertet. Unternehmen sind bemüht, die Bedingungen dieses Prozesses in humaner Art und Weise zu gestalten.

#### 6.4. Organisationen und ihre gesamtwirtschaftliche/globale Stellung

Unternehmen werden als Teil eines größeren Wirkungs- und Zusammenhangesgefüges – der Wirtschaft – eingeführt. Innerhalb dieses Netzes hat der einzelne Betrieb eine Reihe von „Partnern“ (I, S. 17): Eigentümer, Kreditgeber, Kunden, Gewerkschaften/Kammern, Staat, Lieferanten und Mitarbeiter. Das Unternehmen ist in eine Position versetzt, in der es unter Verfolgung der eigenen Ziele (Rentabilität, Wirtschaftlichkeit I, S. 20) auch den Interessen/Zielrealisierungsansprüchen seiner „Partner“ ausgesetzt ist. Diese Akteure verfolgen unterschiedliche und dadurch teilweise auch konfligierende Ziele, die gegenüber dem einzelnen Betrieb zur Geltung gebracht werden. Dabei kommt es zu Konflikten. Diese potenzieren sich, wenn man den nationalen Rahmen verlässt und das Unternehmen als ein in globale Zusammenhänge eingebettetes betrachtet. Inländischen Betrieben wird hierbei eine gewisse Opferrolle zugeschrieben: „Erzielen Betriebe hohe Gewinne, werden sie als ‚kapitalistisch‘ verteufelt. Machen sie Verluste und müssen sie Arbeitskräfte abbauen, verlegen sie ihren Standort in Länder mit niedrigeren Löhnen, dann werden sie ebenfalls kritisiert. Das heißt, von den Betrieben wird verlangt, dass sie die ökonomischen Ziele mit den sozialen Zielen abstimmen. Das ist nicht immer leicht.“ (I, S. 16) In diesem Zusammenhang ist die Art und Weise interessant, wie die Rationalisierung von Arbeitskraft und damit verbunden der Abbau von Arbeitsplätzen in bestimmten Bereichen begründet/legitimiert wird. Die Argumentationsfigur wird folgendermaßen konstruiert: An einem Beispiel (Schweißarbeit durch menschliche Arbeitskraft versus Einsatz von Robotern) wird gezeigt, dass es aus investitionstheoretischer Perspektive rentabel sein kann, den Mitarbeiter freizusetzen und durch den Roboter zu ersetzen. „Vor allem schlecht qualifizierte Arbeitskräfte werden daher durch den Maschineneinsatz arbeitslos. Setzt man jedoch die Maschine nicht ein, so ist man der Konkurrenz anderer Staaten nicht gewachsen. Denn auf der einen Seite setzen die führenden Industrienationen, die USA und Japan, voll auf den Robotereinsatz.“

Auf der anderen Seite bieten die Entwicklungsländer handgefertigte Produkte und Erzeugnisse, die mit einfacheren Maschinen hergestellt werden können, wegen der geringen Lohnkosten zu wesentlich niedrigeren Preisen an.“ (I, S. 30) Der Druck zu Rationalisierung im einzelnen nationalen Unternehmen wird demnach von zwei Seiten ausgeübt: Einerseits geben die Industrieländer, namentlich die USA und Japan, die offenbar keine Skrupel und moralischen Probleme haben, Fertigungsprozesse durch automatisierte Formen zu rationalisieren und damit menschlich Arbeitskraft freizusetzen, eine Richtung vor, die Umstrukturierungsmaßnahmen im nationalen Unternehmen unvermeidbar werden lassen. Diese Prozesse werden als in diesen Ländern bereits voll umgesetzt dargestellt und erlangen damit einen Status des vermeintlich Natürlichen, Selbstverständlichen und Unumkehrbaren. Auf der anderen Seite erzeugen die Entwicklungsländer einen Druck auf heimische Betriebe, da sie mit primitiven und billigen Methoden in Handarbeit Waren zu billigen Preisen anbieten können, da das Lohnniveau diese Form der Produktion dort zulässt. Dass dies allerdings mit einem nicht vorhandenen Wohlstand in diesen Ländern und dramatischer Armut einhergehend ist, dass die Produktionsbedingungen, gemessen an westlichen Vorstellungen, äußerst problematisch sind und die wirtschaftlichen Zustände vor allem auch nicht das Ergebnis einer kollektiven Wahlentscheidung zwischen Alternativen (niedrige Löhne/billige Preise versus hohe Löhne/hohe Preise) ist, erfahren die SchülerInnen zumindest in diesem Zusammenhang nicht. Vielmehr werden nationale Betriebe im globalisierten Kontext wiederum eher in einer Opferrolle dargestellt.

Selbstverständlich gibt es in der Unternehmenstätigkeit auch Risiken. In einem eigenen Kapitel wird das Risk-Management thematisiert. Das Risiko wird als „Gefahr eines zukünftigen Schadens“ (V, S. 117) eingeführt. In den gewählten Beispielen wird deutlich, dass Risiken hier ausschließlich im Hinblick auf einzelwirtschaftliche Rentabilitätseinbrüche interpretiert werden und eher von technischer Natur sind. Andere Risiko-Perspektiven werden ausgegrenzt (etwa soziale, ökologische). Sehr deutlich wird dies bei der Darstellung der Produkthaftung als Risiko für Unternehmen (!). „Zusätzliche Risiken treffen die Unternehmen durch die Verschärfung der Gesetzgebung zum Schutz des Käufers bzw. der Gesellschaft als Ganzes.“ (V, 119) Hier zeigt sich nochmals die Opferrolle des Unternehmens in einer anderen Facette (vgl. auch Darstellung II, S. 134). Die Hintergründe, nämlich dass von unternehmerischer Tätigkeit auch Risiken für die Verbraucher ausgehen und diese auch ein schutzbedürftiges Interesse haben, werden nicht erwähnt.

Das Prinzip der Wirtschaftlichkeit (im Sinne von Erreichung der Gewinnerzielungsziele) steht über gesellschaftspolitischen, ethischen, sozialen Zielkategorien. Dies verdeutlicht z.B. folgende (im Original unkommentierte) Passage eines Beispiels: „Produziert man z.B. Aluminium in Ländern mit geringen Lohnkosten, niedrigen Energiepreisen und geringen Umweltauflagen, kann trotz niedrigerer Produktivität eine höhere Wirtschaftlichkeit erzielt werden. Andererseits kann das Werk einen hohen Produktivitätsstandard haben, jedoch sind die Aufwendungen für die Produktion so hoch, dass sie „unwirtschaftlich“ ist.“ (II, S. 52)

## 7. Zusammenfassung und wirtschaftsdidaktische Problematisierung

Insgesamt kann zusammenfassend festgehalten werden: Unternehmen sind gut, wohlwollend, fürsorglich; Organisation wird weitgehend gleichgesetzt mit Ordnung, die durch Planung und Regelvorgaben zu erreichen ist. Im globalen Kontext haben Unternehmen eine Opferrolle – diese Form der Konstruktion erlaubt es im übrigen, das Bild der guten Organisation funktionieren zu lassen bzw. aufrechtzuerhalten, da vermeintlich unpopuläre Entscheidungen (z.B. Mitarbeiterfreisetzung) auf externe Rahmenbedingungen, die das einzelne nationale Unternehmen nicht beeinflussen und gestalten kann, zurückgeführt werden können.

Das Konstruktionsmaterial für Organisationsbilder entspricht in etwa dem Bild der Organisation als Maschine wie Morgan (vgl. 2002, S. 23–50) dies beschreibt. Zur Dominanz der Maschinen-Metapher führt Morgan (2002, S. 43) aus:

„Die Metaphern halten uns davon ab, die Realität aus einer anderen Sicht zu betrachten, und genau das ist im Verlauf der Entwicklung mechanistischer Ansätze bei der Organisation geschehen. Denn wenn wir Organisation als rationalen, technischen Vorgang definieren, dann wird durch das mechanistische Bild der menschliche Aspekt der Organisation unterbewertet. Zudem wird übersehen, dass die Aufgaben, denen eine Organisation gegenübersteht, häufig sehr viel komplexer, unklarer und schwieriger sind als Aufgaben, die von den meisten Maschinen ausgeführt werden können.“

Nicht nur angesichts der massiven aktuellen Finanzkrise, die die gesamte Weltwirtschaft zu destabilisieren droht, wird die Diskrepanz zwischen dem Angebot an Organisationsbildern, die sich in den Schulbüchern findet, und dem realen Erleben der SchülerInnen deutlich. Insbesondere das Geordnetsein scheint aufgelöst, die Risiken umfassend und unüberschaubar.

Allerdings – Schulbücher müssen aus Gründen der didaktisch notwendigen Reduktion Komplexität verringern und Strukturen klarer zeichnen als dies das empirische Korrelat hergibt. Trotzdem muss kritisch gefragt werden, ob aus Gründen der Vereinfachung und Anschaulichkeit die „andere“ Seite der Organisation, nämlich das Ungeordnete, Chaotische, Verflochtene, Selbstorganisierte ausgeklammert werden sollte.

Angesichts unserer Ergebnisse kommt gerade den Lehrenden die Aufgabe zu, das notwendige Korrektiv zu bilden, was zunächst eine umfassende und intensive ökonomische Bildung dieser VerantwortungsträgerInnen voraussetzt. Konkret bedeutet dies z. B., dass Studierende der Wirtschaftspädagogik (und der BWL) zu einer intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen organisationstheoretischen Ansätzen und wirtschaftsethischen Fragestellungen angeregt werden müssen. Ziel wäre eine Erhöhung der kritischen Wahrnehmungsfähigkeit als Ausdruck ökonomischer Bildung und Professionalität. Hinzu käme eine gelebte Fachdidaktik, die sich nicht ausschließlich am Buchwissen orientiert und alternative Aufbereitungsmöglichkeiten der Inhalte fördert. Wirtschaftsdidaktisch wäre aus unserer Sicht ein multiperspektivischer Zugang zum Organisationsphänomen zu fordern, der zwar immer zwangsweise auch einige Perspektiven ausblendet und damit auch wieder Ein- und Ausschlussmechanismen fördert, aber schon ein größeres Potpourri an Konstruktionsmaterial und darüber eine Erweiterung des ‚Möglichkeitsraums‘ bietet, als ein monolithischer Ansatz. Eine Ausweitung des Spektrums könnte durch Erkundungen, Betriebsbesichtigungen, Projekte oder Gastvorträge erreicht werden.

Nochmals zurückgreifend auf die altindische Geschichte mit dem Elefanten, würde dies also bedeuten, dass man nicht nur den Stoßzahn oder andere Einzelteile als Wahrnehmungsangebot reicht, sondern versucht, durch vielfältige Zugänge ein ganzheitlicheres Bild zu ermöglichen.

Ferner müssen der Umgang mit Schulbüchern sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch der Lernenden konkret, kritisch und explizit thematisiert sowie die Chancen und Grenzen des Schulbuchs als Lehr- und Lernmedium deutlich gemacht werden. Schulbücher sind in der LehrerInnenbildung nicht nur als Informativum und Arbeitsmedium einzuführen, sondern auch in ihrer vielschichtigen Wirkungsweise als Macht-Wissens-Komplexe zu reflektieren.

Unser poststrukturalistischer Blickwinkel hat uns in der inhaltsanalytischen Auswertung geholfen, Ausschlussmechanismen genauer wahrzunehmen. Allerdings mussten wir feststellen, dass große Teile des Konstruktionspools „Schulbuch“ auch zwischen den Zeilen lagen und in der rein mechanischen Zuordnung von Textstellen oftmals nicht so deutlich wurden. Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, diesen spezifischen Theorierahmen auf das Feld der Erforschung betriebswirtschaftlicher Schulbücher zu übertragen, was so unserem Wissen nach bislang noch nicht geleistet wurde und insofern auch Pionierarbeit ist. Dies brachte uns auch zur Einsicht, dass es noch erheblicher Forschungsanstrengungen gerade in Bezug auf die Methodik bedarf. Inhaltsanalytische Methodik basiert eben auf einem interpretativen Paradigma, das nicht so direkt auf das poststrukturelle Anliegen übertragen werden kann. Forschungspotenzial für weitere Studien sehen wir insbesondere in der Befragung von AbsolventInnen der Bildungsgänge.

Insgesamt bedarf es vermehrter Anstrengungen in der theoretischen und empirischen Schulbuchforschung, speziell auch bzgl. betriebswirtschaftlicher Schulbücher. „In this way schoolbook analysis and criticism remains a permanent challenge to educational and subject theory and methodology“ (WEINBRENNER 1992: 31 f.). Insbesondere die Vertiefung und Weiterführung einer poststrukturalistisch inspirierten Schulbuchforschung wäre wünschenswert. Hierüber könnten Schulbücher als machtvolle Konstruktionen eines gesellschaftlich legitimierten Wissens genauer rekonstruiert und somit den letztlich verantwortlichen Lehrenden eine Reflexionsfolie für ihr didaktisches Handeln angeboten werden.

## Literaturverzeichnis

- AAMOTSBAKKEN, B.: What does it mean to be Part of a Family in Today's Textbooks? Alterations in Family Patterns in Norwegian Textbooks, in: MATTHES, E. & HEINZE, D. (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn, 2006, S. 267–277.
- ACHTENHAGEN, F.: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, Opladen, 1984.
- COOPER, R., LAW, J.: Organization: Distal and Proximal Views, in: Research in the Sociology of Organizations, Vol. 13, 1995, S. 237–274.
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main, 1981.
- FOUCAULT, M.: Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band I, 1954–1969. Über die Archäologie der Wissenschaften, S. 887–931, Frankfurt am Main, 2001.
- FOUCAULT, M.: Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band III, 1954–1969. Über die Archäologie der Wissenschaften, S. 145–152, Frankfurt am Main, 2003.
- HATCH, M. J.: Organization Theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives, second edition, Oxford, 2006.

- HÖHNE, T.: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt/M., 2003.
- JONES, C. & MUNRO, R.: Organization Theory, 1985–2005, in: dies. (Eds.): Contemporary Organization Theory, Oxford 2005, S. 1–15.
- KELLER, R.: Diskursforschung, Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 2. Auflage, Wiesbaden, 2004.
- KELLER, R.: Michel Foucault, Konstanz 2008.
- KIESER, A. (Hrsg.): Organisationstheorien, 4. Aufl., Stuttgart, 2001.
- KNUDSEN, S. V.: Deconstructing the Nuclear Family in Norwegian Textbooks, in: MATTHES, E. & HEINZE, D. (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn, 2006, S. 279–294.
- KOCYBA, H.: Wissen, in: BRÖCKLING, U. & KRASMANN, S. & LEMKE, T. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main, 2004, S. 300–306.
- KORNBERGER, M.: Organisation, Ordnung und Chaos. Überlegungen zu einem veränderten Organisationsbegriff, in: WEISKOPF, R. (Hg.): Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation, Wiesbaden, 2003, S. 111–131.
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Aufl., Weinheim/Basel 2003.
- MORGAN, G.: Bilder der Organisation, 3. Aufl., Stuttgart 2002.
- MRKVICKA, H., HAUSER, P., ZIMMERMANN, I.: Wirtschaftswissen im Schulbuch. Die Darstellung wirtschafts- und sozialkundlicher Themen in Schulbüchern der berufsbildenden höheren Schulen, Forschungsbericht 40, ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, 1986.
- NONHOFF, M.: Politik und Regierung. Wie das sozial Stabile dynamisch wird und vice versa. In: MOEBIUS, S., RECKWITZ, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main, 2008, S. 277–294.
- OLECHOWSKI, R. (Hg.): Schulbuchforschung, Frankfurt/M., 1995.
- PICOT, A., DIETL, H., FRANCK, E.: Organisation. Eine ökonomische Perspektive, 4. Aufl., Stuttgart, 2005.
- POTT, G.: Arbeit und Wirtschaft im Schulbuch, Wien 1991.
- REETZ, L., WITT, R.: Berufsausbildung in der Kritik. Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre, Hamburg 1973.
- SCHALEK, Y.: Die Integration handlungsorientierter Gestaltungsmerkmale in Schulbüchern. Inhaltsanalytischer Vergleich eines schwedischen und eines bayerischen Schulbuchs, Hamburg 2007.
- SCHERER, A.: Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 4. unveränderte Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln, 2001, S. 1–38.
- STEIN, G.: Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit, in: ders. (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbuchforschung, 1. Aufl., Stuttgart, 1979, S. 15–27.
- STEIN, G.: Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, in: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, 2. überarb. und erw. Aufl., München, 2001, S. 839–847.
- STEIN, G.: Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, in: WATER, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, 2003, S. 23–32.
- TRAMM, T., GOLDBACH, A.: Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“, in: Wirtschaft und Erziehung, 6/2005, S. 203–214.

WEINBRENNER, P.: Methodologies of Textbook Analysis used to date, in: BOURDILLON, H. (Ed.): History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis, Amsterdam/Lisse, 1992, S. 21–34.

WEINBRENNER, P.: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung, Frankfurt/M., u. a. 1995, S. 21–45.

WEISKOPF, R.: Management, Organisation, Poststrukturalismus, In ders. (Hrsg.), Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation, Wiesbaden, 2003, S. 9–36.

WIATER, W.: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: ders. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, 2003, S. 11–22.

**UNTERSUCHTE SCHULBÜCHER:**

SCHNEIDER, W., GREIMEL-FUHRMANN, B., WIRTH, H., GRBENIC, S. A., GRBENIC, S.: Betriebswirtschaft, HAK I, Wien 2006..

SCHNEIDER, W., GREIMEL-FUHRMANN, B., WIRTH, H., ANDRE, G., GEISLER, G., GRBENIC, S.A., GRBENIC, S.: Betriebswirtschaft. HAK II, Wien 2007.

SCHNEIDER, W., WIRTH, H., ANDRE, G., GEISLER, G., GRBENIC, S.: Betriebswirtschaft HAK III, Wien 2006.

SCHNEIDER, W., WIRTH, H., ANDRE, G., GEISLER, G., GRBENIC, S.: Betriebswirtschaft HAK IV, Wien 2007.

SCHNEIDER, W., WIRTH, H., ANDRE, G., GEISLER, G.: Betriebswirtschaft HAK V, Wien 2006.

Anschrift der AutorInnen: Prof. Dr. Annette Ostendorf, Dipl.-Hdl. Michael Thoma, Institut für Organisation und Lernen – Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung, Universität Innsbruck, Universitätsstrasse 15, A-6020 Innsbruck, E-Mail: [annette.ostendorf@uibk.ac.at](mailto:annette.ostendorf@uibk.ac.at), [michael.thoma@uibk.ac.at](mailto:michael.thoma@uibk.ac.at)