

# Lehr- und Lernkonzept der Wirtschafts- und Unternehmensethik: Die Ethik-Simulation als innovativer Mehrmethoden-Ansatz\*

KATHARINA J. SRNKA

## Teaching & Learning Business Ethics: The Ethics-Simulations - An Innovative Multi-Method Approach

*Over the past decades, business has recognized that it cannot ignore ethical issues. As a consequence, interest in ethical trainings has surged. Although various approaches have been proposed in the literature, none of them seems to fully meet the demands of business practice. In this article, the author suggests an innovative, pluralistic approach towards teaching ethics in a business context – the ‘ethics simulation’ – as a viable solution. Conception and procedure as well as possible results of an ethics simulation are presented pointing out the significant advantages of this multi-method approach.*

key words: Ethikunterricht, Lehrkonzept, business ethics, Simulation, Studie

### 1. Einleitung

In der Praxis hat sich verbreitet die Überzeugung durchgesetzt, dass Unternehmen ethischen Fragen gegenüber nicht gleichgültig agieren können (Schlegelmilch/Götze, 1999; Goolsby/Hunt, 1992; Hansen, 1988; ausführlicher dazu siehe Ulrich, 1996). Sehr oft allerdings sehen sich Entscheidungsträger mit Situationen konfrontiert, in denen nicht klar ist, welches Handeln aus ethischer Sicht „gut“ ist, bzw. welches die „beste“ Alternative darstellt (Tsalikis/Fritzsche, 1989). Daraus resultiert ein wachsendes Interesse an formaler Ethikausbildung, das v.a. in den letzten beiden Dekaden im akademischen Bereich<sup>1</sup> wie auch in der Unternehmenspraxis deutlich geworden ist (James, 2000; Harrington, 1991; McDonald/Zepp, 1989; Center for Business Ethics, 1992; 1986). „*Business policies*“ allgemein haben das Potenzial das Moralverhalten wirtschaftlicher Akteure zu beeinflussen (Nixon/Wiley/West, 1992), und Ethik-Schulungen stellen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Maßnahme dar (Harrington, 1991). Ethik-Trainings werden als wichtige Vorbereitung für Manager bzw. zukünftige

---

\* Beitrag eingereicht am 11.07.02; nach doppelt verdecktem Gutachterverfahren überarbeitete Fassung angenommen am 24.12.02

Entscheidungsträger gesehen (Lawrence/Felo, 1996; Sims, 1991; Cooke/Ryan, 1988). Bedarf an Ethik-Schulungsmaßnahmen wird dabei nicht nur von der Unternehmensführung konstatiert. Verschiedene Autoren weisen auf ein starkes Bedürfnis – auch und besonders – seitens der Mitarbeiter nach entsprechenden Trainings hin (z.B. Verschoor, 2000; Delaney/Sokell, 1992).<sup>2</sup>

Rund ein Drittel bis die Hälfte der größeren Unternehmen in den USA (Fortune 1000) haben seit Anfang der 1980er Jahre Ethik-Trainings eingeführt, und der Trend zeigt deutlich in Richtung eines weiter zunehmenden, aktiven Interesses (Weaver/Trevino/Cochran, 1999; Center for Business Ethics 1992; Delaney/Sokell, 1992). Der Nutzen solcher Ethik-Schulungen wird durch empirische Studien untermauert (LeClair/Ferrell, 2000). So zeigt etwa das Experiment von Loe/Weeks (2000) in Pretest-Posttest Messungen deutliche Effekte von Ethik-Schulungen<sup>3</sup> auf die moralische Urteilsfähigkeit<sup>4</sup> von Studierenden. Ähnlich belegt die Untersuchung von Delaney/Sokell (1992) einen Einfluss von Ethik-Trainings auf die ethische Sensibilität sowie die Sicherheit im Umgang mit ethischen Problemen bei Praktikern. Auch Hoffman/Howe/Hardigree (1991) identifizieren bei Außendienstmitarbeitern, die ein Ethik-Training absolviert haben, eine deutlich höhere Sensibilität gegenüber ethischen Problemen.

Die Tatsache, dass in der zuletzt zitierten Studie kein Einfluss auf das Moralverhalten selbst festgestellt werden konnte, dürfte auf die kurze Zeitspanne zwischen Schulung und Messung zurückzuführen sein (zu dieser Problematik siehe auch Mischo et al., 2002 sowie Deller, 1998). Allgemein ist hinsichtlich einer Auswirkung von Ethik-Trainings auf das Handeln der Betroffenen von einem indirekten und längerfristigen Effekt auszugehen. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Ethik-Trainings primär der Verbesserung der individuellen Urteilsfähigkeit und Entscheidungskompetenz dienen sollten (Aff, 1997; Cooke/Ryan, 1988). Tatsächlich identifizieren Deller (1998) und Mischo et al. (2002) im Hinblick auf diese Dimension die größten Erkenntnisgewinne von Schulungsteilnehmern. Durch Vermittlung einer entsprechenden Grundlage zur Bestimmung moralischen Handelns kann langfristig (sozusagen auf dem „Umweg“) die Wahrscheinlichkeit unmoralischen Handelns reduziert bzw. moralisches Verhalten gefördert werden (LeClair/Ferrell, 2000; Kreie/Cronan, 2000; Loe/Weeks, 2000; Verschoor, 2000; Harrington 1991). Allgemein können Ethik-Schulungen zur Ausbildung künftiger Entscheidungsträger ebenso wie zur Personalentwicklung innerhalb von Unternehmen eingesetzt werden. Darüber hinaus bieten entsprechende Ansätze aber auch Möglichkeiten zur Personalauswahl, Potenzialanalyse oder Mitarbeitermotivation ebenso wie

zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten bzw. der Mitarbeiter anderer Forschungs- und Ausbildungsstätten.

## 2. Aktuelle Situation

Betrachtet man den Status quo der Lehre im Bereich Wirtschafts- und Unternehmensethik, so zeigt sich, dass der anglo-amerikanische Raum hier, wie so oft, eine Vorreiterrolle spielt (Langlois/Schlegelmilch, 1990). In der akademischen Ausbildung werden an den meisten Universitäten eigene „*ethics courses*“ angeboten, und auch in der unternehmerischen Praxis sind – zumindest in großen Unternehmen – „*ethics policies*“ stark verbreitet (Center for Business Ethics, 1992; 1986). Allerdings werden in diesem Kontext, wie die Untersuchung von Weaver/Trevino/Cochran (1990) belegt, in der Praxis bisher tendenziell weniger aufwendige, kostengünstige Maßnahmen von vornehmlich symbolischem Charakter (wie z.B. die Einführung und Kommunikation von Unternehmensrichtlinien bzw. Ethik-Kodizes) bevorzugt. Ethik-Trainings werden auch in den USA noch relativ selten und meist nur selektiv durchgeführt. Sie richten sich v.a. an Mitarbeiter in „betroffenen“ Abteilungen (Recht, Personal, Ethik etc.) oder solche in „exponierten“ Bereichen (z.B. Außendienst, Key Account-Management) bzw. in oberen Managementebenen (Weaver/Trevino/Cochran, 1999; Harrington, 1991; Cooke/Ryan, 1988). Bei den angebotenen Ethik-Schulungen handelt es sich überwiegend um „*inhouse*“-Programme (Center for Business Ethics, 1992). Angesichts der weitreichenden technologischen Entwicklungen in den letzten Jahren hat ein Wandel der Lehr- und Lernmethoden, insbesondere zugunsten interaktiver Lehr- und Lernformen, stattgefunden (Le-Clair/Ferrell, 2000).

In Kontinentaleuropa sind systematische „*ethics policies*“ und v.a. Ethik-Trainings noch weit weniger verbreitet. Hier sind es vorrangig Tochterunternehmen großer US-amerikanischer Konzerne, die entsprechende Maßnahmen setzen (Srnka, 1997; Langlois/Schlegelmilch, 1990). Allerdings sind hinsichtlich der Vermittlung ethischer Inhalte bzw. entsprechender Problemlösungsfähigkeiten im deutschsprachigen Raum durchwegs „Inseln der Kreativität“ auszumachen, die hilfreiche Ansätze zur Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten hervor gebracht haben.<sup>5</sup> Insgesamt wird in der Literatur (z.B. Aff/Wagner, 1997; Cooke/Ryan, 1988) ein erheblicher Bedarf an geeigneten Lehr- bzw. Lernkonzepten zur Vermittlung wirtschafts- und unternehmensethische Inhalte konstatiert.

## 3. Anforderungen an „geeignete“ Lehr- und Lernkonzepte

Stellt man sich die Frage, was ein „geeignetes“ Lehr- und Lernkonzept ausmacht, so kann dies nur unter Berücksichtigung von drei grundlegenden

Kriterien beantwortet werden, nämlich der Rolle (1) der/des Lehrenden<sup>6</sup>, (2) des Zielpublikums und (3) des Lernziels. Alle drei Aspekte sollen nachfolgend näher beleuchtet werden.

Im Hinblick auf die *Rolle des Lehrenden* ist entscheidend, ob es sich um einen Berater bzw. Trainer aus dem Praxisbereich oder aber um einen Wissenschaftler bzw. (Universitäts-)Lehrer handelt. Der unterschiedliche Hintergrund wird zumindest teilweise andere Anforderungskriterien bedingen.

Beim *Zielpublikum* ist danach zu unterscheiden, ob es sich um Praktiker oder Studierende handelt. Während erstere in der Regel an praxisbezogenen Fragestellungen und möglichst unmittelbar umsetzbaren Lösungen interessiert sind, bewerten letztere erfahrungsgemäß den „frontalen“ Vortragsstil höher (Aff, 1997) und bevorzugen eine stärkere Verknüpfung von theoretischen Grundlagen mit anwendungsbezogenen Aspekten. Wesentlich für den Erfolg von Ethik-Schulungsprogrammen ist aber in beiden Fällen, den besonderen Bedürfnissen und Anforderungen von „*adult learners*“, v.a. Selbstbestimmung sowie das Einbringen eigener Erfahrungen und Bedürfnisse, zu entsprechen (LeClair/Ferrell, 2000). Darüber hinaus versprechen aktive Beteiligung und Interaktion der Lernenden untereinander generell höhere Effektivität als passive Lernformen. Neben Lebendigkeit und Interaktivität<sup>7</sup> weitere Kennzeichen erfolgreicher Schulungsmaßnahmen für Entscheidungsträger im wirtschaftlichen Kontext sind Lawrence/Felo (1996) zufolge eine beschränkte Gruppengrößen<sup>8</sup> sowie eine gewisse Mindestdauer<sup>9</sup>.

Im Mittelpunkt steht aber letztlich das konkrete *Lernziel*. Die eingesetzten Methoden und ihre Gestaltung hängen also davon ab, ob es darum geht, die Teilnehmer gegenüber ethischen Fragestellungen allgemein zu sensibilisieren (etwa um Unsicherheit und Ambivalenzen im beruflichen Alltag abzubauen bzw. Zufriedenheit und „*commitment*“ der Mitarbeiter zu stärken), oder ob unmoralisches Verhalten verhindert bzw. moralisches Verhalten aktiv gefördert werden soll. Eine Beeinflussung des Moralverhaltens kann – indirekt – erfolgen, indem (a) konkrete Probleme (Umweltfragen, Umgang mit Lieferanten, Korruption etc.) aufgezeigt und die damit verbundenen ethischen Anforderungen an den Entscheidungsträger (z.B. mittels konkreter Regeln oder Normen) geklärt werden, (b) theoretisches Wissen (über verschiedene Zugänge der Ethik) vermittelt und/oder (c) die individuelle Urteilsfähigkeit geschult und weiterentwickelt wird (LeClair/Ferrell, 2000; Verschoor, 2000; Harrington, 1991).<sup>10</sup>

In der Praxis haben sich bislang jene Ansätze als erfolgreich erwiesen, die die *Fähigkeit zur Bestimmung von Lösungsstrategien, also moralische und demokratische Grundkompetenzen*, schulen (Lind, 1997/2001). Zentral sind somit zum einen die Verbesserung der moralischen Urteilsfähigkeit („*reasoning skills*“)

und zum anderen die Entwicklung sozialer und v.a. kommunikativer Kompetenzen (Mischo et al. 2002). Besondere Lerneffekte erzielen dabei interaktive Lehr- bzw. Lernformen. Diese sind es auch, die die Teilnehmer begeistern und am Ende der Schulung zu einem Gefühl der Zufriedenheit führen (Aff, 1997). Bislang allerdings liegt der Fokus organisationaler Ethik-Trainings vornehmlich auf der Einweg-Kommunikation interner Richtlinien (Harrington, 1991).

#### 4. In der Literatur empfohlene Ansätze

Um einen Beitrag zur Entwicklung und Verbesserung der Lehre im Bereich Wirtschafts- und Unternehmensethik zu leisten, bedarf es geeigneter Ansätze, die den oben skizzierten Anforderungen genügen und im Stande sind, die dargestellten Lücken zu füllen (Cooke/Ryan, 1988). In der Literatur werden hierzu verschiedene Ansätze empfohlen: Der „Check list“-Ansatz, die Fallstudien- oder Szenario-Methode, die Dilemmata-Analyse bzw. Dilemma-Diskussion, das Rollenspiel und die Ethik-Simulation.<sup>11</sup> Nachfolgend werden die verschiedenen Ansätze im Einzelnen beschrieben und ihre jeweiligen Vor- und Nachteile aufgezeigt.<sup>12</sup>

##### 4.1 „Check list“-Ansatz

Wie bereits dargelegt, beschränkt man sich in Unternehmen vielfach auf die Kommunikation interner Verhaltensrichtlinien bzw. auf die Verankerung von drei (vier, fünf, sechs ...) Grundregeln, die es zu befolgen gilt (Harrington, 1991). Der Vorteil dieses „*check list*“-*approach* liegt in seiner einfachen Umsetzbarkeit, die einem grundlegenden Bedürfnis der Praxis entgegen kommt. Die festgelegten Regeln können relativ klar und für alle Beteiligten gleichermaßen verständlich kommuniziert werden. Der wesentliche Nachteil freilich liegt in der – sowohl inhaltlich als auch zeitlich – begrenzten Aktualität solcher Regeln. Insbesondere dürfte dieser Zugang den Anforderungen eines dynamischen Umfelds (das durch zahlreiche technologische Neuerungen geprägt ist und somit die Entscheidungsträger laufend mit neuen ethischen Fragestellungen konfrontiert) nicht in ausreichendem Maße gerecht werden (LeClair/Ferrell, 2000; Kreie/Cronan, 2000). Zudem sind die vermittelten Inhalte – v.a. für „Neueinsteiger“ im Unternehmen, die noch nicht über entsprechende Erfahrungen verfügen, um das Gelernte gedanklich „anzuwenden“ – relativ abstrakt. Grundsätzlich dürfte im Rahmen von „Check list“-orientierten Schulungen die Vermittlung *allgemeiner Ansätze* (teleologischer Zugang, Tugendlehre etc.) oder *Prinzipien* (Goldene Regel, Kategorischer Imperativ etc.) das grundlegende Verständnis ethischer Fragestellungen stärker prägen als konkrete Handlungsanweisungen, „Faustregeln“ oder „Kochrezepte“. Insgesamt allerdings weisen Kurse, die

sich auf die Vermittlung von Normen beschränken, die niedrigsten Erfolgsquoten bezüglich aufgenommenem und behaltemem Wissen sowie Teilnehmerzufriedenheit auf (Lawrence/Felo, 1996; ähnlich Lind, 1997/2001). Die Kommunikation interner Richtlinien sollte folglich durch weitere, effektivere Zugänge ergänzt werden (Sims, 1991).

## 4.2 Fallstudien- bzw. Szenario-Methode

Am stärksten verbreitet im wirtschaftlichen Schulungsbereich sind Fallstudien und Szenarien. Bei der *Fallstudien-Methode* wird ein (meist reales) vielschichtiges Fallbeispiel aus der Praxis aufgegriffen und mit den Teilnehmenden behandelt.<sup>13</sup> In der Regel werden das Problem und die im konkreten Fall realisierte Lösung anhand theoretischer Kriterien beleuchtet und alternative Lösungsansätze diskutiert (Kaiser/Sprey/Schröder, 1997). Systematische Analyse und Gegenüberstellung verschiedener Handlungsalternativen sind dabei ein wesentliches Merkmal des Ansatzes (Harrington, 1991). Die Bearbeitung findet entweder als schriftliche (Einzel- bzw. Gruppen-)Arbeit oder im Rahmen klassischer (vortragszentrierter) Unterrichtsstrukturen statt (beispielhaft zur Umsetzung siehe Ulrich, 1996).

Die *Szenariomethode* stellt eine reduzierte Form der Fallstudie dar. Das skizzierte Problem ist hier gewöhnlich kein reales Ereignis sondern eine weniger komplexe, hypothetische Situation. Die Bearbeitung verschiedener Szenarien kann Betroffenen helfen, Problemsituationen, mögliche Handlungsalternativen sowie deren jeweilige Konsequenzen zu erkennen und die ethischen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu verstehen (Kreie/Cronan, 2000). Eine besondere Variante dieses Ansatzes stellt der Einsatz von Szenario-Videos dar (LeClair/Ferrell, 2000). Darin werden problematische Szenen aus dem Unternehmensalltag, die „*Do's*“ und „*Don'ts*“ beschreiben, vorgeführt (Loe/Weeks, 2000). Die Video-Schulung wird von manchen Unternehmen v.a. bei der Vorbereitung für Auslandseinsätze eingesetzt. Auch wenn diese Form der Sensibilisierung zur Vermittlung standardisierter Inhalte gut geeignet erscheint, ist sie aufgrund der passiven Lernsituation im Rahmen von Ethikprogrammen nur beschränkt nutzbar.

Generell zielen die verschiedenen fallbezogenen Zugänge darauf ab, grundlegende Problemstrukturen zu erkennen (LeClair/Ferrell, 2000). Die Konkretheit der behandelten Fragestellungen dürfte dabei zu starken Lerneffekten führen. Eine große Herausforderung stellt allerdings die Auswahl der betrachteten Situationen dar. Erfahrungsgemäß können Fallbeispiele immer nur eine relativ geringe Zahl an relevanten Themen abdecken. So beschränkt sich nach Lind (1997/2001) ein didaktisch gut bearbeitbares Problem auf zwei bis drei moralische Aspekte, die in Konflikt geraten.

### 4.3 Dilemmata-Analyse und Dilemma-Diskussion

Einen weiteren relevanten Ansatz stellt die von Aff (1997) beschriebene *Dilemmata-Analyse* dar. Anknüpfend an Kohlberg werden ethische Dilemmata als didaktische Stimulierungsmittel genutzt, um die Strukturen moralischen Urteilens und Denkens zu fördern. Durch die Analyse moralischer Dilemmata und die Gegenüberstellung verschiedener Argumente sollen die Teilnehmer befähigt werden, ihre bisherigen Argumentationsschemata zu transformieren. Im Zentrum stehen dabei nicht die Urteile selbst, sondern die Prozesse, die zu diesen führen. Bei der Umsetzung der Methode kann vortragszentriert oder mittels schriftlicher (Einzel-/Gruppen-)Arbeiten vorgegangen werden, und auch Gruppendiskussionen sind möglich. Wenn auch dem Interaktionsaspekt bei diesem Ansatz eine nicht unwesentliche Rolle zukommt, liegt der Schwerpunkt auf dem Inhaltsaspekt, also der Entwicklung der persönlichen Urteilspotenziale (Aff, 1997).

Demgegenüber geht es bei der *Dilemma-Diskussion*, wie sie Lind (2000) sehr ausführlich beschreibt, verstärkt um die Erweiterung der Argumentationsfähigkeit und das Lernen durch soziale Interaktion. Der grundlegende Zugang hier ist es, die Lernenden mit jenen Aufgaben zu konfrontieren, zu deren Bewältigung man sie befähigen möchte (Lind, 1997/2001). Das interaktive Element der Diskussion steht hierbei im Mittelpunkt. Gemeinsam sollen Argumente systematisch zusammen getragen und Wertekonflikte aufgearbeitet werden. Die Teilnehmer sollen Möglichkeiten zur Bewältigung der Situation diskutieren, die optimale Lösung auswählen und schließlich bewerten (konkrete Anleitungen hierzu finden sich z.B. bei Ulrich, 1996). Die Lernenden werden – im Zuge von Einheiten à etwa 80-100 Minuten – darin geübt, ihren Standpunkt zu bestimmen, diesen klar einzunehmen und anderen gegenüber schlüssig und konsequent zu argumentieren. Dabei ist nach Lind (1997/2001) wesentlich, dass die Teilnehmer keine andere Rolle einnehmen, sondern ausschließlich ihren eigenen Standpunkt vertreten. Dies unterscheidet den Ansatz vom Rollenspiel.

### 4.4 Rollenspiel

Das *Rollenspiel* hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr durchgesetzt, um Fähigkeiten einzuüben und Kompetenzen zu entwickeln (Sader, 1995; Standke, 1978). Ursprünglich geht das Rollenspiel auf das Theater zurück: Der Schauspieler übernimmt und agiert – nach eigener Reflexion und/oder fremden Regie-Anweisungen – in einer bestimmten Rolle und vermittelt dadurch dem Zuseher Einsichten. In den 1920er Jahren wurde das Rollenspiel von Moreno (1922) erstmals als therapeutisches Instrument eingesetzt, um Patienten Einblicke in Verhaltensmuster zu ermöglichen, und seit den 1970er Jahren findet das Rollenspiel systematisch Anwendung

im pädagogisch-didaktischen Bereich (Lindner/Peter, 1997). In den 1990er Jahren begann man, das Verfahren gezielt in Ethik-Kursen an Universitäten und in Ethik-Trainings im Rahmen von Management-Schulungsprogrammen einzusetzen (LeClair/Ferrell, 2000; LeClair et al., 1998). Der grundlegende Vorteil dieser Methode liegt darin, dass sie ein Verständnis der in Konfliktsituationen ablaufenden Problemlösungsprozesse ermöglicht sowie Einsichten in Entscheidungen Dritter und deren Motive gewährt. Nicht zuletzt können neue Verhaltensformen ausprobiert werden, weil Fehler folgenlos bleiben (Lindner/Peter, 1997). Ein weiterer positiver Aspekt ist die große Flexibilität der Methode. So können inhaltlich verschiedenste Themenbereiche abgedeckt werden, und auch die Dauer des Rollenspiels kann stark variieren. Während etwa Loe/Weeks (2000) eine Dauer von 12 bis 15 Minuten angeben, berichten andere Autoren von Spielverläufen bis zu 60 bzw. 90 Minuten (z.B. Srnka, 2000). Aufgrund seiner hohen Effektivität und Flexibilität wird das Rollenspiel in der Praxis sehr oft mit verschiedenen der oben dargestellten Ansätzen kombiniert. Eine spezifische Kombination stellt dabei die Ethik-Simulation dar.

#### 4.5 Ethik-Simulation

Um der Komplexität ethischer Fragestellungen im wirtschaftlichen Kontext gerecht zu werden, gilt es zum einen *theoretische Grundlagen und praktische Anwendung zu integrieren* und zum anderen einen *pluralistischer Zugang* zu wählen (Aff/Wagner, 1997). Ein Ansatz, der diesen Anforderungen entspricht, ist die *Ethik-Simulation*. Sie zielt darauf ab, die Vorteile der verschiedenen vorangehend beschriebenen Ansätze zu vereinen (bzw. ihre jeweiligen Nachteile möglichst zu minimieren) und hat sich darüber hinaus auch als geeignet erwiesen, die Teilnehmer engagiert zu involvieren. Als Lehr- bzw. Lernkonzept im Bereich der Wirtschafts- und Unternehmensethik wurde dieses Verfahren erstmals von LeClair et al. (1998) vorgeschlagen und von LeClair/Ferrell (2000) umfassend beschrieben. Bei der Simulation handelt es sich um eine Methodenkombination, in deren Rahmen eine quasi-reale Situation im organisationalen Umfeld inszeniert wird. In einem Ausgangsszenario wird den Teilnehmern ein ethisches Problem beschrieben, das es zu lösen gilt. Ziel dabei ist es, Fähigkeiten und Sicherheit im Umgang mit ethischen Problemsituationen zu verstärken. Um dies zu erreichen, werden die ethischen Anforderungen an die Entscheidungsträger geklärt sowie theoretische Grundlagen vermittelt und durch praktische Anwendung mittels Rollenspiels in einer simulierten Situation bei den Teilnehmern verankert.

Der Simulationsansatz ist vom computerbasierten *Planspiel* zu unterscheiden. Letzteres ist besonders geeignet, grundlegende Marktmechanismen und psychologische Phänomene zu verdeutlichen, richtet sich jedoch in

vergleichsweise geringem Maße auf die soziale Interaktion zwischen den Teilnehmern (umfassend zu Konzeption und Einsatz von Unternehmensplanspielen in der betriebswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung allgemein siehe Orth, 1999). Planspiele stellen eine Sonderform der Simulation mit engerem Fokus dar (Neubert, 2001). Ethikbezogene Unternehmensplanspiele werden regelmäßig im Rahmen der Herbstakademie Wirtschafts- und Unternehmensethik des Deutschen Netzwerks Wirtschaftsethik – EBEN-Deutschland e.V. und der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart angeboten.<sup>14</sup>

Die Ethik-Simulation als Mehrmethoden-Ansatz basiert auf einer starken Verknüpfung von **Instruktion** (Theorievermittlung), **Konstruktion** (Erarbeiten und praktische Erprobung von Lösungsansätzen) sowie **Reflexion** (Gegenüberstellung und Bewertung verschiedener Lösungen).<sup>15</sup> Sie ist sehr stark **interaktionsorientiert** und hat einen **Fokus auf der kommunikativen Dimension**. Lerneffekte werden v.a. durch aktive Beteiligung der Teilnehmer sowie die daraus resultierende Gruppendynamik erzielt (LeClair/Ferrell, 2000). Es sollen also Fach-, Urteils- wie auch Sozialkompetenzen geschult werden (Lindner/Peter, 1997). Einen wichtigen Aspekt stellt dabei die aktive Partizipation der Beteiligten dar (Delaney/Sokell, 1992). Das folgende Zitat von Höffe (zitiert nach Seitz, 1993: 192) spiegelt den Grundgedanken der Ethik-Simulation wider: „Man bildet eine sittliche Kompetenz nicht schon durch Analyse und theoretische Kritik von menschlichen Verhaltensformen, sondern erst durch ein Einüben in Selbst-Distanz und Sozial-Kontrolle, durch eine kritische Aneignung von Kommunikations- und Interaktionsmustern und durch die dabei immer wieder neu zu vollziehende Anerkennung seiner selbst und seiner Mitmenschen im Sinne von Vernunftwesen.“

Der Simulation wird eine realitätsnahe und relevante Problemsituation mit wirtschafts- bzw. unternehmensethischer Dimension zu Grunde gelegt (Aff, 1997; Lindner/Peter, 1997). Dabei sollte es sich allerdings möglichst um keine reale bzw. aktuelle Problemsituation handeln<sup>16</sup>, denn in diesem Fall könnten unterschiedliche Informationsstände<sup>17</sup> vorliegen bzw. Vorurteile bei einzelnen Teilnehmern gegenüber den involvierten Parteien gegeben sein. Darüber hinaus sollte das Problem durch widersprüchliche Interessen gekennzeichnet und nicht-trivial sein, d.h. keine offensichtlich „richtige“ Lösung haben (Aff, 1997; Lindner/Peter, 1997). Als besonders spannend und effektiv werden jene Simulationen beschrieben, die auf einer Problemsituation basieren, die mehrschichtig genug ist das Interesse der Teilnehmer über eine längere Dauer zu halten, sich aber nicht allzu umfassend bzw. detailliert darstellt und damit "kreative" Lösungen (aufgrund komplexitätsreduzierenden Gewohnheitsverhaltens) unwahrscheinlich macht (Lind, 1997/2001; Standke, 1978).

Bevor in Punkt 5 konkrete Umsetzung und möglicher Nutzen des Simulationsansatzes anhand des praktischen Beispiels der CornDRI Marketing Ethik-Simulation demonstriert werden, gibt Tabelle 1 eine Übersicht der verschiedenen hier vorgestellten Ansätze sowie deren Vor- und Nachteile.

Ansätze	Kurzbeschreibung		Vorteile	Nachteile
<b>„Checklist“ Ansatz</b>	<b>Konzeption:</b> Aufzählung und eventuell Beschreibung & Interpretation von Richtlinien	<b>Ziele:</b> - Vermittlung konkreter Regeln und Normen <b>Ansatz:</b> Lehrender wendet sich an Lernende und vermittelt diesen Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inhalte relat. eindeutig</li> <li>▪ Umsetzung relat. einfach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Umfang &amp; Aktualität vermittelter Inhalte limitiert</li> <li>▪ Inhalte relativ abstrakt</li> <li>▪ Ansatz trägt dynam. wirtsch./betriebl. Umfeld nicht Rechnung</li> </ul>
<b>Fallstudien-Ansatz</b>	<b>Konzeption:</b> Bearbeitung eines komplexen Fallbeispiels aus der Praxis	<b>Ziele:</b> - Sensibilisierung gegenüber konkreten ethischen Problemen - Erkennen von Handlungsalternativen und deren Konsequenzen - Verstehen der ethischen Implikationen <b>Ansatz:</b> Lernende & Lehrender interagieren miteinander	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Konkretheit und Realitätsbezug des Ansatzes führt zu wesentlichen Lerneffekten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beschränkt hinsichtlich Umfang der behandelten Problembereiche</li> </ul>
<b>Szenario-Methode</b>	<b>Konzeption:</b> Bearbeitung einer vereinfachten hypothetischen Situation (verb. Beschreibung/Videoclip)	<b>Ziele:</b> - Weiterentwicklung der Strukturen moralischen Urteilens und Denkens <b>Ansatz:</b> Lernende und Lehrender interagieren miteinander	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Effektiver Ansatz zur Erweiterung individueller Problemlösungsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausschließlich eigener Standpunkt wird berücksichtigt</li> </ul>
<b>Dilemma-Analyse</b>	<b>Konzeption:</b> Analyse moralischer Dilemmata und Gegenüberstellung versch. Argumente	<b>Ziele:</b> - Befähigung zur Bewältigung ethischer Problemsituationen - Verbesserung der Argumentationsfähigkeit <b>Ansatz:</b> Lernende interagieren untereinander sowie mit Lehrendem		
<b>Dilemma-Diskussion</b>	<b>Konzeption:</b> Behandlung eines moralischen Dilemmas durch soz. Interaktion: Bestimmung & Argumentation des eigenen Standpunkts			

<p><b>Rollen- spiel</b></p>	<p><b>Konzeption:</b> Teilnehmer übernehmen und agieren in einer best. Rolle; vermitteln sich selbst sowie den anderen in der Gruppe. Einsichten in das Problem sowie die ablaufenden (indiv. &amp; soz.) Prozesse.</p>	<p><b>Ziele:</b> - Entwicklung von Problemlösungskompetenz - Erprobung verschiedener Lösungsansätze - Einübung erworbener ethischer Fähigkeiten</p> <p><b>Ansatz:</b> Lernende interagieren hauptsächlich untereinander &amp; nachträglich Reflexion mit Lehrendem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hohe Effektivität &amp; Flexibilität</li> <li>▪ Vermittelt Verständnis der in Konfliktsituationen ablaufenden Prozesse</li> <li>▪ Ermöglicht Einsichten in Entscheidungen und Motive anderer Beteiligter bzw. Betroffener</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monistischer Zugang; Effektivität durch Kombination mit anderen Ansätzen deutlich steigerbar</li> </ul>
<p><b>Ethik- Simulation</b></p>	<p><b>Konzeption:</b> Teilnehmer setzen sich zunächst individuell mit Problemsituation auseinander; übernehmen dann best. Rollen, interagieren &amp; kommunizieren in diesen miteinander. Die dabei gewonnenen Einsichten (inhaltlich, prozessual, sozial) werden schließlich gemeinsam mit dem Lehrenden vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen &amp; prakt. Erfahrungen reflektiert.</p>	<p><b>Ziele:</b> Verknüpfung von - Theorievermittlung - Erarbeitung praktischer Lösungsansätze &amp; deren praktische Erprobung - theoretische Reflexion mit starkem Fokus auf Lernen durch Kommunikation &amp; Interaktion - Förderung sozialer Kompetenzen</p> <p><b>Ansatz:</b> individ. Reflexion der Teilnehmer, hauptsächlich Interaktion Lernender untereinander &amp; nachträglich Interaktion mit Lehrendem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pluralistischer Zugang von hoher Effektivität und Flexibilität</li> <li>▪ Verbindet Vermittlung theoretischer Inhalte mit deren praktischer Anwendung</li> <li>▪ Lerneffekte im Hinblick auf Fach-, Urteils- &amp; Sozialkompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausmaß der Effektivität muss in weiteren Untersuchungen näher bestimmt werden</li> <li>▪ Bedarf an geeigneten Messinstrumenten</li> </ul>

Tabelle 1: Übersicht in der Literatur empfohlener Lehr- und Lernkonzepte im Bereich Wirtschafts- und Unternehmensethik

## 5. Die CornDRI Marketing Ethik-Simulation als Beispiel einer Business Ethics-Simulation

Das Marketing gilt als jener Unternehmensbereich, der in besonderem Maße ethischen Konfliktsituationen ausgesetzt ist. Marketingverantwortliche erfüllen in der Regel eine „*boundary spanning-role*“ und müssen die Interessen verschiedener Anspruchsgruppen (Anteilseigner, Kunden, Mitarbeiter etc.) miteinander in Einklang bringen. Welches Verhalten moralisch ist, kann von den Betroffenen dabei nicht immer eindeutig bestimmt werden (Laczniak/Murphy, 1991; Dubinsky/Levy, 1985). Daher steht das Marketing seit jeher im Blickpunkt des kritischen Interesses, und eine ethische Sensibilisierung bzw. Schulung der Entscheidungsträger in diesem Bereich wird als besonders wichtig angesehen.

Die CornDRI Marketing-Ethik Simulation stellt eine Ausprägungsform der Ethik-Simulation dar, die besonders für den Marketingbereich adaptiert und weiterentwickelt wurde. In einem mehrjährigen Prozess der Zusammenarbeit mit Unternehmensberatern und Praktikern in den USA, Österreich sowie Polen haben Wissenschaftler dieses Schulungskonzept für ethische Belange im Marketingkontext auf Grundlage des Ansatzes von LeClair et al. (1998) erarbeitet und den spezifischen Anforderungen im europäischen Raum angepasst. Das zu Grunde gelegte Problem beschreibt einen Konflikt zwischen dem Marketingmanagement eines Unternehmens (CornDRI) und Verbrauchern, die durch falsche Anwendung der Produkte dieses Unternehmens zu Schaden kommen. Die Situation ist komplex; es gibt keine offensichtlich „richtige“ Lösung, und auf Seiten beider beteiligten Parteien kann „Fehlverhalten“ verortet werden. (Eine Kurzfassung findet sich im Anhang; für die vollständige Dokumentation siehe Srnka, 2000).

Die Teilnehmerzahl je Gruppe sollte möglichst gleich sein. Sie kann zwischen drei und acht variieren; als optimal hat sich eine Gruppengröße von fünf Teilnehmern erwiesen.<sup>18</sup> Neben den direkt in den Konflikt involvierten Gruppen „Management“ und „Konsumenten“ kann die Simulation vom Simulationsleiter um zusätzliche Akteure (Unternehmensberater, Konsumentenschützer, Medienvertreter etc.) erweitert werden. Der Simulationsverlauf ist in drei Phasen gegliedert. Der mehrstufige Aufbau orientiert sich an vielfältigen entsprechenden Empfehlungen in der Literatur (z.B. Aff, 1997; Grohmann, 1997; Kaiser/Sprey/Schröder, 1997; Lindner/Peter, 1997). Die Konzeption der einzelnen Stufen basiert auf der Erkenntnis, dass rein abstrakte Aufgaben (z.B. Bewertung bzw. Gegenüberstellung verschiedener moralischer Werte) die Lernenden in der Regel unterfordern und ebenso wenig zu nennenswerten Lerneffekten führen wie allzu realisti-

sche Situationen, die wiederum starke Emotionen oder gar Überforderung auslösen können (Lind, 1997/2001).

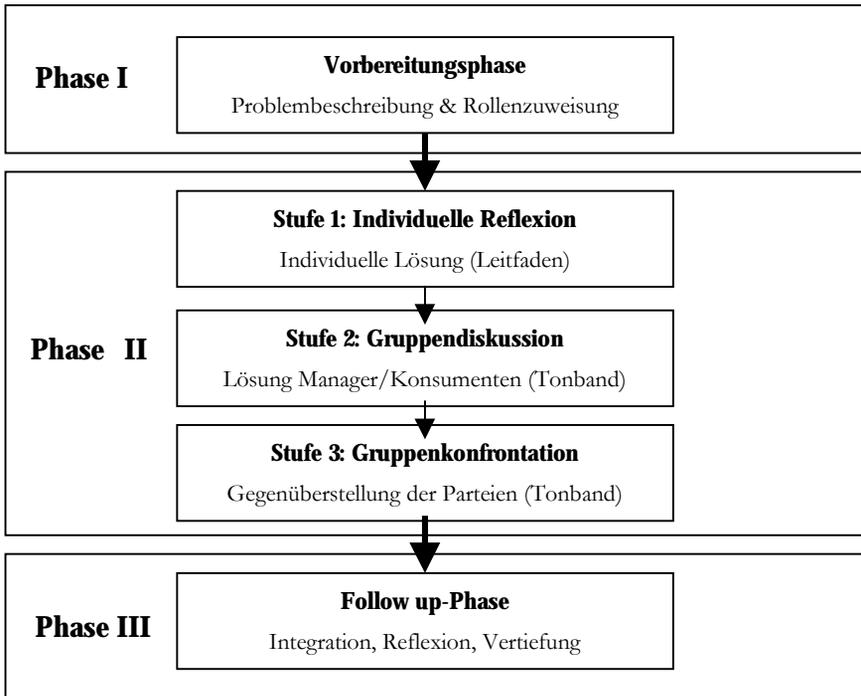


Abbildung 1: Die drei Phasen der Marketing Ethik-Simulation

Abbildung 1 gibt die drei Phasen der Marketing Ethik-Simulation wieder. *Phase I* umfasst Vorbereitung und Instruktion. Hier werden den Teilnehmenden die Ausgangssituation sowie das ethische Problem geschildert und danach die Rollen zugeteilt. Die Rollenzuteilung kann hierbei unterschiedlich vorgenommen werden. So kann entweder – je nach Schulungsinteresse – den Teilnehmern die eigene Rolle (z.B. der Produktmanager „spielt“ seine eigene Rolle) respektive die der „Gegenpartei“ zugewiesen werden (der Produktmanager schlüpft also in die Rolle des Verbrauchers oder des Konsumentenschützers etc.), oder mittels Los bzw. nach freier Wahl der Teilnehmer selbst über die Rollenverteilung entschieden werden. Nach allgemeinen Anleitungen zum Simulationsverlauf und Klärung des Zeitplans beginnt mit der nächsten Phase die eigentliche Simulation.

*Phase II* ist in drei Teilstufen gegliedert. In *Stufe 1* dieser Phase werden die Teilnehmer dazu angehalten, das vorgestellte Problem individuell zu reflektieren. Jeder einzelne soll sich also mit der beschriebenen Problemsituation tiefgehend auseinandersetzen und mögliche Lösungsstrategien überlegen. Dieser Vorgang dauert rund 45 Minuten. Sofern eine strukturierte Problembearbeitung erreicht werden soll, kann den Teilnehmern ein (eventuell je nach Rolle unterschiedlicher) Leitfaden vorgegeben werden, anhand dessen die Situation analysiert werden soll (siehe Srnka, 2000). In *Stufe 2* finden sich Teilnehmer der selben Rollen zusammen und sollen in der jeweiligen Gruppe (Manager bzw. Konsumenten etc.) das Problem debattieren, um zu einer gemeinsamen Lösung kommen. Als Ziel kann hier das Erarbeiten einer gemeinsamen Grundposition bzw. einer Stellungnahme für die nachfolgende Stufe (Gruppenkonfrontation) gesetzt werden. Die Gruppendiskussion dauert im Durchschnitt 60 bis 90 Minuten und wird (für die spätere Analyse) auf Tonband aufgenommen. Die Diskussionen können sich am Leitfaden (aus Phase I) bzw. an den auf dieser Grundlage individuell erarbeiteten Lösungen orientieren. (Der Simulationsleiter sollte für Fragen zu Verfügung stehen, selbst aber nicht in die Diskussionen eingreifen! Als optimal hat sich erwiesen, wenn die Gruppendiskussionen in getrennten Räumlichkeiten stattfinden und der Simulationsleiter diese jeweils nur kurz aufsucht, um etwaige Fragen zu klären.) In *Stufe 3* schließlich folgt eine Gruppenkonfrontation. Diese kann als Mitarbeiterbesprechung, Pressekonferenz oder Hearing bzw. als TV-Konfrontation konzipiert sein.<sup>19</sup> Um wiederum eine Grundlage für die spätere Analyse zu schaffen und zudem die Realitätsnähe der Konfrontationssituation zu erhöhen, hat sich die Aufnahme der Diskussion auf Tonband bzw. Video bewährt (Loe/Weeks, 2000). Auch eine deutlich sichtbare Positionierung von Mikrophonen sowie eine geeignete Sitzanordnung (gegenüberstehende Tische) haben sich als „konfrontationsfördernd“ erwiesen (Srnka, 2000). Insgesamt ist in dieser letzten Simulationsphase mit rund 30 Minuten Diskussion zu rechnen. Da die beteiligten Parteien oft versuchen, sehr rasch zu einem Kompromiss zu kommen, kann hier ein wiederholtes Eingreifen des Simulationsleiters notwendig sein, um „satisfying“ zu vermeiden bzw. zu verschiedenen möglichen Lösungsvarianten zu gelangen.

Kernpunkt der Simulation ist schließlich das Follow up in *Phase III*.<sup>20</sup> In dieser Abschluss- und Konsolidierungsphase wird den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, noch einmal – aus einer gewissen Distanz heraus – ihre Lösungsansätze zu evaluieren und auf einer Metaebene den eigenen Problemlösungsprozess sowie die Urteile und Reaktionen der anderen Teilnehmer zu reflektieren, um neue Einsichten zu gewinnen. Die Betrachtungen sollten dabei sowohl eine inhaltliche als auch eine prozessbezogene

Perspektive umfassen (siehe z.B. Mischo et al., 2002; LeClair/Ferrell, 2000). Für die konkrete Gestaltung der letzten Phase stehen – je nach Rolle des Lehrenden, Erwartungen der Lernenden sowie in Abhängigkeit vom konkreten Lernziel – viele verschiedene Alternativen offen. Zwei gängige Varianten sind die *Diskussion der individuellen Lösungen* (aus Phase I) sowie die *Analyse der Gruppenlösungen* (aus Phase II). Diese beiden Zugänge können auch durch *Theorievermittlung* ergänzt werden. Des Weiteren besteht die Möglichkeit einer *Analyse von Ergebnis und Verlauf der Gruppenkonfrontation* bzw. eine *Gegenüberstellung der Ergebnisse* der durchgeführten Simulation mit jenen aus Simulationsdurchgängen in anderen Kontexten (Manager versus Studenten, andere Branche, andere Kultur etc.). Ein *individuelles Coaching* oder die *Entwicklung von Richtlinien bzw. eines Ethik-Kodex* für das gesamte Unternehmen als Ergebnis der Simulation bieten sich v.a. im Praxis-Kontext an.<sup>21</sup> Abbildung 2 gibt eine Übersicht der unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Follow up-Phase.

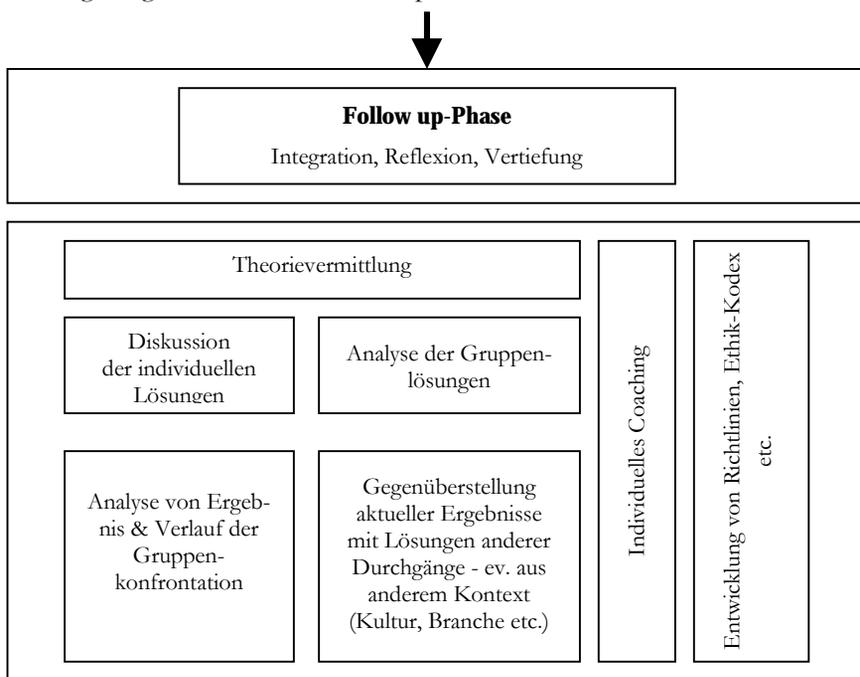


Abbildung 2: Gestaltungsmöglichkeiten der Follow up-Phase

Da in Abhängigkeit von der konkreten Ausprägung der Follow up-Phase eine mehr oder weniger aufwendige Analyse (der individuellen Entscheidungen und Lösungsansätze, der Gruppenentscheidungen, des Konfronta-

tionsprozesses bzw. dessen Ergebnissen) erforderlich ist, obliegt es dem Simulationsleiter zu entscheiden, welcher Zeitraum zwischen den Phasen II und III einzuplanen ist. Wenn die Follow up-Phase erst nach einer längeren Zeitspanne (etwa drei bis sechs Monaten) folgt, können neu aufgekommene Fragen nachträglich noch behandelt werden (Lawrence/Felo, 1996). Es hat sich beispielsweise bewährt, die Simulation zu Beginn einer „klassischen“ Ethik-Lehrveranstaltung durchzuführen und das Follow up nach den Theorie-Einheiten anzuschließen. Denkbar wäre auch, neuen Mitarbeitern nach einer einführenden Schulung Gelegenheit zu geben, sich zunächst einige Zeit mit Umfeld, Gegebenheiten und Anforderungen ihres Tätigkeitsbereichs vertraut zumachen und daraus resultierende Erkenntnisse bei der nachgelagerten Evaluation einfließen zu lassen. So können die Teilnehmer auf der Grundlage einer erweiterten Wissens- bzw. Erfahrungsbasis neue Einsichten in eigene Entscheidungsverläufe und -ergebnisse gewinnen. Je nach konkreter Gestaltung des Trainings kann die Phase III aber auch nach nur einer kurzen Pause (z.B. über Mittag) an die Trainingseinheit anschließen bzw. in der letzten Einheit eines mehrtätigen Kurses (etwa bei einem 1,5-Tages-Training oder Wochenend-Seminar) erfolgen. Auch ein Follow up-Meeting ein bis vier Wochen nach dem Seminar ist möglich.

Der „*outcome*“ einer Simulation ist nicht vorhersehbar. Er hängt vom Vorwissen und Engagement der Teilnehmer sowie von den Fähigkeiten des Simulationsleiters<sup>22</sup> ab und variiert folglich von einem Durchgang zum anderen (LeClair/Ferrell, 2000).

## 6. Mögliche Ergebnisse

Eignung und Potenzial der Ethik-Simulation als Lehr- und Lernkonzept der Wirtschafts- und Unternehmensethik sollen hier anhand der Ergebnisse zweier Simulationsdurchgänge (durchgeführt im Frühjahr 2000) mit Studierenden der *Universität Wien* sowie der *Cracow University of Economics* verdeutlicht werden. An beiden Universitäten wurde die CornDRI Marketing Ethik-Simulation im Rahmen einer Marketing-Lehrveranstaltung für Studierende eines international ausgerichteten wirtschaftlichen Studiengangs<sup>23</sup> im letzten Studienabschnitt eingesetzt. Die Simulation war als halbtägiger Workshop konzipiert und orientierte sich an dem in Abbildung 1 dargestellten Verlauf. Die Instruktionen und Vorlagen waren in beiden Fällen in englischer Sprache abgefasst, um die Ausgangssituation gleich zu gestalten. Die Simulation selbst wurde von der Simulationsleiterin in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmer – also deutsch bzw. polnisch – abgehalten.<sup>24</sup> Pro Durchgang haben jeweils 14 Studierende (7 je Gruppe) teilgenommen. Jede Gruppe umfasste fünf weibliche und zwei männliche Teilnehmer (innen).

Die Simulationsverläufe und ihre Ergebnisse wurden mittels Leitfäden (Phase I), Tonbändern (Phase II) sowie Feldnotizen (Phase III) aufgezeichnet, und die erfassten Daten anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet (im Detail siehe Srnka, 2000). Abbildung 3 gibt die auf Grundlage der Daten aus den Gruppendiskussionen ermittelten Entscheidungsverläufe (Manager in Österreich; Konsumenten in Österreich; Manager in Polen; Konsumenten in Polen)<sup>25</sup> in graphischer Form wieder.

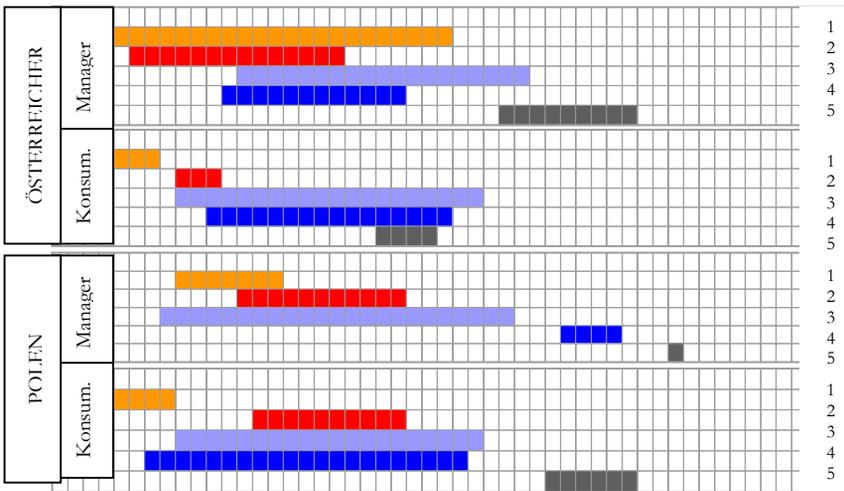


Abbildung 3: Entscheidungsverlauf

**Anmerkungen:** Die vier ‚Grids‘ zeigen jeweils den Entscheidungsverlauf in den Gruppen: *Manager/Österreich, Konsumenten/Österreich, Manager/Polen, Konsumenten/Polen*. Je Grid sind die verschiedenen Entscheidungsprozess-Phasen abgebildet. Die Länge der Balken gibt jeweils den Umfang an Aussagen in dieser Phase (Nummerierung rechts) an.

- Balken 1: *Wahrgenommenes Problem („perceived problem“)*
- Balken 2: *Wahrgenommene Alternativen („perceived alternatives“)*
- Balken 3: *Moralische Argumentation („moral reasoning“)*
- Balken 4: *Moralurteil („moral judgment“)*
- Balken 5: *Entscheidung („moral intention“)*

Die Einteilungen auf der horizontalen Achse gibt die kumulierte Anzahl der in den einzelnen Gruppen getätigten Aussagen an. Der Umstand, dass sich die verschiedenen Balken in den Teilnehmergruppen z. T. nicht überlappen, ist auf die (konservative) „Methode der inneren 50%“ zurückzuführen, die zur Auswertung herangezogen wurde (im Detail dazu siehe Srnka, 2000).

Betrachtet man die Prozessverläufe, so sieht man, dass in allen vier Gruppen weitgehend einheitlich bestimmte Phasen von der Problemerkennung bis zur Entscheidung durchlaufen wurden. Gleichzeitig erkennt man Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilnehmern im Hinblick auf Strukturiertheitsgrad und Systematik der Bearbeitung der ethischen Problemstellung: Die beiden Konsumentengruppen weisen ähnliche Muster mit Schwerpunkt auf Argumentation und Urteil auf. Die Gruppe der österreichischen „Manager“ zeichnet sich hingegen durch eine starke Betonung der Phase der Problemidentifikation aus, während die polnischen „Manager“ wiederum vorwiegend in der Argumentationsphase verhaftet scheinen. Diese Übereinstimmungen bzw. Unterschiedlichkeiten deuten auf rollen- bzw. kulturspezifische Phänomene hin. Solche Spezifika werden aber nicht nur beim Entscheidungsverlauf deutlich. Sie spiegeln sich auch in den inhaltlichen Aussagen wider. Abbildung 4 zeigt bspw. die individuelle Einschätzung der verschiedenen Teilnehmer vor Beginn der Gruppendiskussion (Angaben im Leitfaden in Phase I).

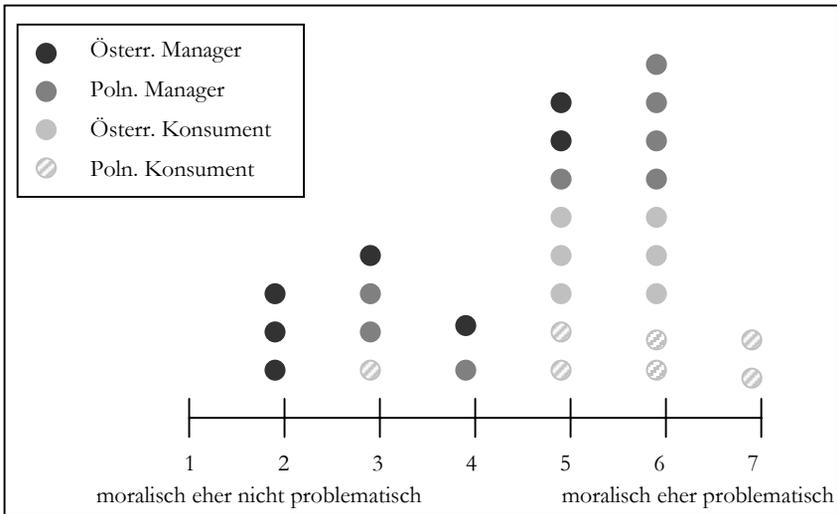


Abbildung 4: Individuelle Angaben zur wahrgenommenen Problematik der Situation

Die unterschiedlich schattierten Punkte stehen für die Aussagen der Teilnehmer in den vier Gruppen. Man erkennt, dass die Konsumenten in beiden Ländern die Situation tendenziell moralisch problematischer einstufen als die Managergruppen. Beide polnischen Gruppen waren jedoch in der Einschätzung etwas sensibler als ihre jeweiligen österreichischen Kollegen.

Dies deutet gleichfalls auf *rollen- und kulturspezifische Unterschiede* hin. Rollenspezifische Eigenheiten zeigt auch die Inhaltsanalyse der Gruppendiskussionen. So agierten Teilnehmer in der Managerrolle generell eher *strategisch-lösungsorientiert* und betonten verstärkt Kosten-Nutzen-Argumente. Konsumenten hingegen forderten überwiegend den *Eingriff regulativer Institutionen* (staatliche Stellen, Interessensvereinigungen wie Konsumenten- bzw. Umweltschutzverband sowie Medien) zur *Sicherstellung von Gerechtigkeit* und für die *Durchsetzung von berechtigten Ansprüchen Schwächerer*.

Weitere Analysen (Gegenüberstellung von inhaltsbezogenen versus nicht-inhaltsbezogenen Statements<sup>26</sup>, Auswertung der inhaltlichen Nennungen) legen ebenfalls *kulturbedingte Unterschiede* zwischen österreichischen und polnischen Teilnehmern offen: So belegt etwa die deutlich höhere Anzahl an Statements der 14 polnischen Teilnehmer im gesamten Diskussionsverlauf<sup>27</sup> (Manager: 1.226, Konsumenten: 1.080) verglichen mit den 14 österreichischen Teilnehmern (Manager: 876, Konsumenten: 793) ein stärkeres *Involvement* der polnischen Manager wie auch Konsumenten. Der hohe Anteil an nicht-inhaltlichen Aussagen bei den polnischen Teilnehmern weist darüber hinaus auf eine größere *Unsicherheit* der Polen, insbesondere unter den Managern (mit 72% nicht-inhaltlichen Aussagen), hin. Diese Unsicherheit ging mit der Tendenz einher, das Problem möglichst wenig nach Außen zu kommunizieren. 54 Kommunikationsmaßnahmen, für die sich die österreichischen Manager entschieden, standen auf polnischer Seite lediglich vier (!) Absichtserklärungen, das Problem oder geplante Maßnahmen des Unternehmens bekannt zu machen, gegenüber. Allgemein schien die polnische Manager-Gruppe bestrebt, die Situation möglichst „aus der Welt zu schweigen“. Es wurde versucht, intern möglichst rasch eine *verantwortbare* Lösung zu finden und diese, ohne viel Aufhebens, umzusetzen. Auch in der simulierten Konfrontationssituation war das Bestreben der polnischen Manager, rasch – *ohne viel Kommunikation, Verhandeln und Zugeständnisse* – zu einer Lösung zu kommen, deutlich erkennbar. Betrachtet man schließlich die in der Diskussion vorgebrachten Argumente, so spielten für die polnischen Teilnehmer *das Bewusstsein falschen Handelns* ebenso wie *die Position des Handelnden und der damit verbundenen Verantwortung* sowie *allgemeine Prinzipien und Normen* (z.B. „man darf andere nicht täuschen oder manipulieren“, „man darf niemandem ungerechtfertigt Schaden zufügen“, „der Mensch ist der höchste Wert“, „Schwächere gilt es zu schützen“) eine deutlich wichtigere Rolle als für ihre österreichischen Kollegen. Demgegenüber waren für die Österreicher die *Konsequenzen für die Betroffenen* tendenziell von höherer Bedeutung, und v.a. unter österreichischen Managern dominierten Aussagen zur *rechtlichen Zulässigkeit*. Insgesamt sind also die identifizierten rollen- und kulturspezifischen Unterschiede in sämtlichen Ergebnissen zum Entscheidungsverlauf erkennbar.

## 7. Nutzen der Ethik-Simulation

Die Vorteile der Ethik-Simulation im Bereich der Lehre sind mannigfaltig: Sie legt einerseits komplexe, individuelle Entscheidungsabläufe offen und verdeutlicht andererseits Empfindungen und Reaktionen von Personen, die mit dem selben Problem konfrontiert sind, aber über einen anderen persönlichen Hintergrund (Rolle, Kultur) verfügen. Die oben dargestellten Ergebnisse zweier Simulationsverläufe machen deutlich, dass die Methode der Ethik-Simulation geeignet ist, Problemlösungsprozesse zu veranschaulichen sowie rollenspezifische und kulturelle Eigenheiten aufzuzeigen.

Da die Simulation erlaubt, verschiedene Schwerpunkte zu wählen, und neben Einsichten sowie einem besseren (eigenen wie gegenseitigen) Verständnis auch Ansatzpunkte für Theorievermittlung, Coaching oder Entwicklung von Richtlinien bzw. Ethik-Kodizes (in Phase III) geschaffen werden, kann die Methode von Trainern bzw. Beratern aus der Praxis ebenso genutzt werden wie im Bereich der akademischen Lehre (*→ verschiedene Lehrende*).

Der Simulations-Ansatz ist selbstbestimmt und lässt das Einbringen eigener Erfahrungen nicht nur zu, sondern fordert dieses gerade. Damit kommt sie den Anforderungen an „*adult learning*“ entgegen. Durch meist hohe Identifikation der Teilnehmer führt der Simulations-Ansatz zu „echten“ Entscheidungen, und die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich in die eigene Erfahrungswelt der Teilnehmer übertragen (LeClair/Ferrell, 2000). Die Variationsmöglichkeiten hinsichtlich des behandelten Problems und der beteiligten Rollen sowie Problembezogenheit und Anwendungsorientierung machen die Methode für Praktiker wie auch Studierende gleichermaßen geeignet (*→ verschiedene Lernende*).<sup>28</sup>

Der Ansatz ist durch Aktivität und Interaktivität der Beteiligten gekennzeichnet und lässt somit nachhaltige – weil „selbst erarbeitete“ – Erkenntnisse erwarten (LeClair/Ferrell, 2000). Im Zuge eines Simulationsprozesses kann nicht nur die Sensibilität gegenüber ethischen Fragen allgemein erhöht sowie Auswirkungen der eigenen Entscheidungen auf andere Betroffene evaluiert (Sader, 1995), sondern es können auch theoretische Inhalte vermittelt werden (Aff, 1997).<sup>29</sup> Insbesondere aber ist der Ansatz geeignet, die moralische Urteilsfähigkeit zu schulen, Lösungsstrategien zu erarbeiten und deren Umsetzung zu üben (*→ verschiedene Lernziele*).

Die dargestellte Flexibilität im Hinblick auf zeitliche Dauer und Verknüpfung einzelner Module (hierzu siehe auch Mischo et al., 2002) sowie die vielfältige Einsetzbarkeit der Methode dürften wesentliche Gründe dafür sein, dass die Ethik-Simulation bei Praktikern wie auch Studierenden bisher zu begeisterter Teilnahme, großer Zufriedenheit sowie signifikanten Lernerfolgen geführt hat.

## 8. Abschließende Betrachtungen

Methodisch stellt die Ethik-Simulation einen innovativen, pluralistischen Ansatz dar, wie er in der Literatur (z.B. Aff/Wagner, 1997) vielfach gefordert wird.<sup>30</sup> Vorangehend wurde ausführlich dargelegt, dass der innovative Mehrmethoden-Ansatz aufgrund seiner Konzeption und Flexibilität den Anforderungen *verschiedener Lehrender* und *Lernender* gerecht wird und auch geeignet ist, *unterschiedliche Lernziele* zu erreichen. Obwohl sich die Ethik-Simulation im universitären wie auch im praktischen Umfeld bereits mehrfach bewährt hat, findet sie bislang noch nicht verbreitete Anwendung (Ferrell/LeClair, 2000). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, zum verstärkten Einsatz dieses flexiblen, Erfolg versprechenden Lehr- und Lernkonzepts anzuregen. Im Hinblick auf die konkrete Gestaltung einer den jeweiligen spezifischen Anforderungen genügenden Ethik-Simulation ist hierbei zu betonen, dass an Stelle des im vorliegenden Beitrag skizzierten CornDRI-Problems auch eine andere Konfliktsituation gewählt werden kann. Je nachdem, ob der Fokus auf der Vermittlung wirtschafts- oder unternehmensethischer Inhalte liegt, ist ein eher allgemein wirtschaftliches bzw. wirtschaftspolitisches Problem oder eine konkrete unternehmerische Situation (wie im Falle von CornDRI) vorzugeben.

Vereinzelt finden sich in der Literatur Hinweise auf die Nutzung unterschiedlicher Ausprägungen des mehrstufigen Multimethoden-Ansatzes. Deller (1998) bspw. beschreibt eine zweitägige simulationsbasierte Intervention mit dem Schwerpunkt „Verantwortung im Management“. Diese wurde von den Teilnehmern sehr positiv beurteilt (insgesamt 97% der Teilnehmer wünschten explizit eine Vertiefung der behandelten Inhalte in weiteren Veranstaltungen!). Während eine Vorher-Nachher Vergleichsmessung unmittelbar nach dem Simulationsseminar keine wesentlichen Effekte auf die moralische Urteilsfähigkeit der Teilnehmer zeigte, konnte sechs Wochen später bei den Teilnehmern eine signifikante Steigerung der Verantwortungsfähigkeit im Vergleich zu vorher gemessen werden. Dies verdeutlicht die indirekte Wirkung der Methode. Mischo et al. (2002) führten ein mehrtägiges Training zum Umgang mit unfairem Argumentieren in Organisationen durch und bedienten sich dabei ebenfalls des Simulationsansatzes. Die modular gestaltete Kombination von Frontalunterricht und unterschiedlichen kooperativen Lerneinheiten wurde ex-post mittels Kontrollgruppen-Design anhand subjektiver wie auch objektiver Kriterien evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation belegen deutlich, dass auch hier die Teilnehmer von der Simulation profitiert haben. Eine präzise Bestimmung der Effektivität der im vorliegenden Artikel vorgestellten CornDRI-Simulation steht noch aus. Diese soll aber in nächster Zukunft erfolgen (laufende Dokumentation unter <http://www.bwl.univie.ac.at/bwl/mark/srnka.htm>).

Die Erfolgsmessung setzt zunächst eine klare Definition des Lernziels (also was durch die Teilnahme an einem bzw. mehreren in bestimmten Intervallen aufeinander folgenden Durchgängen von Ethik-Simulationen erreicht werden soll bzw. kann) voraus. Das entsprechende Spektrum von „ethischer Sensibilisierung“ bis „Beeinflussung des individuellen Handelns“ wurde in Punkt 3 dargestellt. Eine valide Effektivitätsmessung verlangt ein experimentelles Vorgehen. Konkret bedarf es einer Gegenüberstellung der Ergebnisse von Pre- & Post-Treatment-Messungen (siehe z.B. Deller, 1998) in Testgruppen (also Personen, die eine Simulation durchlaufen haben) einerseits und Kontrollgruppen (Personen, die überhaupt keine Schulung bzw. eine andere Schulungsform als eine Simulation durchlaufen haben) andererseits (siehe z.B. Mischo et al., 2002; zur Methodik im Detail siehe Churchill, 1999; Wottawa/Thierau, 1998). Die Auswahl der geeigneten Messinstrumente stellt ein bedeutendes Problemfeld dar, welches vielfältige Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsbemühungen bietet (Mischo et al., 2002; umfassend hierzu auch Srnka, 2000).

Zuletzt muss hervorgehoben werden, dass ungeachtet der spezifischen Erfolgswirkung, Ethik-Schulungen allein (ebenso wie Ethik-Kodizes oder andere Maßnahmen für sich) im Unternehmensumfeld nicht ausreichen, um nachhaltig moralisches Verhalten zu bewirken (LeClair/Ferrell, 2000).<sup>31</sup> Vielmehr bedarf es einer Ergänzung durch andere wirksame Ansätze, wie entsprechende Zielvorgaben, klare Zuweisung sowie Transparenz von Verantwortung, Vorbildwirkung des Managements, ein entsprechend motivierendes Entlohnungsschema, Verhaltenskontrolle und Sanktionen (James, 2000; Nixon/Wiley/West, 1992; Harrington, 1991; McDonald/Zepp, 1989). Das organisationale Umfeld muss die individuellen moralischen Neigungen fördern und den einzelnen Entscheidungsträger bei der Wahl und Durchsetzung ethisch vertretbarer Lösungen unterstützen (James, 2000). Eine Einbettung von Ethik-Trainings in eine stimmige Unternehmenskultur stellt damit eine Grundvoraussetzung für den langfristigen Erfolg ethischer Schulungsmaßnahmen dar. Aus diesem Grunde ist es für Unternehmen auch sinnvoll, regelmäßig Ethik-Audits durchzuführen. Die Ergebnisse sollten einerseits den relevanten Gruppen (Mitarbeiter, Kunden, Anteilseigner etc.) kommuniziert<sup>32</sup> und andererseits als Grundlage für die Gestaltung weiterer Maßnahmen herangezogen werden. Erst ein entsprechender ganzheitlicher Zugang wird letztlich seinen Niederschlag in einem hohen Vertrauenspotenzial auf Seite der Anspruchsgruppen finden und damit den langfristigen Unternehmenserfolg sichern können.

- 1 So ist in den USA etwa das Angebot entsprechender Ethik-Kurse eine Voraussetzung für die Akkreditierung einer Lehrinstitution durch die *American Assembly of Collegiate Schools for Business* (James, 2000).
- 2 Nach Lawrence/Andrew (1996) können entsprechende Schulungsmaßnahmen bei Mitarbeitern allerdings durchaus auch auf erheblichen Widerspruch stoßen, wenn diese den Eindruck haben, dass ein Ethik-Training weniger ihren eigenen Bedürfnissen als den Zielen des Unternehmens entgegen kommt. Ethik-Schulungen sollten folglich neben den unternehmensseitigen Anforderungen insbesondere auch die Charakteristika und Bedürfnisse der Mitarbeiter berücksichtigen (LeClair/Ferrell, 2000).
- 3 In Form von Rollenspielen (hierzu siehe Punkt 3 dieses Aufsatzes).
- 4 Gemessen am "*cognitive moral development*"-Niveau.
- 5 Siehe z. B. die Methode des „Sokratischen Gesprächs“ unter <http://www.Philosophisch-Politische-Akademie.de/>
- 6 Zur Vereinfachung wird nachfolgend dem Sprachgebrauch entsprechend die männliche Form verwendet. Gemeint sind hierbei stets Lehrende beiderlei Geschlechts.
- 7 Um der Anforderung von *Lebendigkeit und Interaktivität* zu entsprechen, bedarf es eines geschulten Instructors, der die Inhalte auf die Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer abstimmt und den Verlauf des Trainings moderiert. Lehrbücher sowie Audio- oder Videomaterial können zwar ergänzend eingesetzt werden, nachhaltige Erfolge dürften bei den Teilnehmern jedoch vorrangig durch das Einbringen eigener Problemlösungsansätze, Fragen bzw. Diskussion erzielt werden (McDonald/Zepp, 1989). Hierzu ausführlicher siehe Fußnote 20.
- 8 Hinsichtlich der *optimalen Gruppengröße* variieren die Angaben in der Literatur erheblich. So nennen etwa Lawrence/Andrew (1996) eine Zahl von 20 bis 35 Teilnehmer, während andere Autoren für die Behandlung von sensiblen Themen Gruppen bis maximal 12 (Lamnek, 1995) oder sogar nur fünf bis sieben Teilnehmer (Srnska, 2000) empfehlen. Grundsätzlich gilt: Je emotionsgeladener die Thematik und je (inter-)aktiver das Vermittlungskonzept, desto kleiner die Gruppe (Kepper, 1996).
- 9 Die Angaben zur *Trainingsdauer* von mindestens vier Stunden "*core-curriculum*" sind weitgehend konsistent in der Literatur (Lawrence/Andrew, 1996). Abgesehen von der Dauer der einzelnen Trainings selbst dürften auch Anzahl der Trainingseinheiten insgesamt sowie deren zeitliche Abfolge den Erfolg von Ethikschulungen maßgeblich beeinflussen (Deller, 1998).
- 10 Damit eng zusammenhängend ist die Einteilung möglicher Lernziele nach Dörig (1996) in *sach-, sozial- und wertensichtiges Verhalten* zu sehen. Nach Kirkpatrick (1994) kann grundsätzlich zwischen folgenden Lernzielen unterschieden werden: (1) *Zufriedenheit der Geschulten*, (2) *Erweiterung von Wissen bzw. Fähigkeiten*, (3) *Verhaltensänderung* (4) *Einfluss auf Unternehmensziele* (*qualitativ*: z.B. Produktqualität, Kundenzufriedenheit bzw. -treue; "*commitment*" der Mitarbeiter; *quantitativ*: insbes. Umsatz, Gewinn).
- 11 Die weiter oben erwähnte Methode des "Sokratischen Gesprächs" wurde hier nicht berücksichtigt, weil sie von ihrer Konzeption her einen Ansatz für die *Unternehmensberatung* darstellt. Zudem ist sie – anders als die hier behandelten Ansätze – bei der Konzeption der Ethik-Simulation nicht eingegangen.
- 12 Es muss darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Begriffe in der Literatur nicht immer eindeutig abgegrenzt werden. So ist bspw. die von Kaiser/Sprey/Schröder (1997) beschriebene "Szenario-Methode" in ihrer Konzeption der Simulationsmethode

- nicht unähnlich. Auch Lindner/Peter (1997) trennen nicht klar zwischen Rollenspiel und Simulation, sondern sehen letztere eher als eine Ausprägungsform des Rollenspiels.
- 13 Grohmann (1997) bezeichnet den methodischen Zugang als "Fallmethode", während die "Fallstudie" ihrer Definition nach die neben dem dargestellten Fall (im Sinne eines Szenarios) zusätzlich zur Verfügung gestellten Hilfsmaterialien (Zusatzinformationen, Leitfragen, Arbeitsanweisungen etc.) umfasst. Dies macht erneut die bislang mangelnde klare Abgrenzung der verschiedenen Lehransätze in der Literatur deutlich.
  - 14 Siehe z.B. [http://www.dnwe.de/2/content/termine/t20021202\\_herbstakademie.pdf](http://www.dnwe.de/2/content/termine/t20021202_herbstakademie.pdf).
  - 15 Die Teilnehmer sollen insbesondere ihre Fähigkeit zur Antizipation schulen, die es ihnen ermöglicht, künftige Ereignisse vorzusehen, mittel- und langfristige Konsequenzen gegenwärtiger Entscheidungen abzuwägen und sich somit neuen Problemsituationen zu stellen (Kaiser/Sprey/Schröder, 1997).
  - 16 Nach Lind (1997; 2001) sind "*semi-reale*" *Dilemmata*, die andere erlebt haben oder so hätten erleben können und die Lernenden nicht unmittelbar betreffen, am besten geeignet.
  - 17 Unterschiedliche Informationsstände der verschiedenen Teilnehmer können grundsätzlich beabsichtigt sein, um den Gegebenheiten in der Realität stärker zu entsprechen bzw. die Kommunikation zwischen den Teilnehmern zu verstärken (Ferrell et al., 1998). Wesentlich ist allerdings, dass die unterschiedlichen Informationsstände dem Simulationsleiter nicht nur bekannt sind, sondern auch von ihm kontrolliert werden können.
  - 18 Eine ungerade Zahl von Gruppenmitgliedern reduziert das Risiko von "stabilen" Konflikten, bei denen es zu keiner mehrheitsfähigen Lösung kommt. Solche Situationen kommen allerdings generell selten vor.
  - 19 Die Idee einer fiktiven Fernsehdiskussion als Abschlusspunkt des argumentativen Austausches zwischen Lernenden findet sich auch bei Aff (1997).
  - 20 Die *Follow up-Kommunikation* stellt ein wichtiges Merkmal erfolgreicher Schulungsmaßnahmen dar. Nach erfolgter Präsentation und Diskussion sollten die behandelten Inhalte noch einmal aufgegriffen und reflektiert werden, um sie bei den Geschulten stärker zu verankern (Nixon/Wiley/West, 1992)..
  - 21 Zur Entwicklung von Richtlinien/Ethik-Kodizes siehe Nixon/Wiley/West (1992).
  - 22 Um Zufriedenheit und die gewünschten Lernerfolge auf Seite der Teilnehmer zu erzielen, bedarf es eines gut geschulten, erfahrenen Simulationsleiters (Lind, 1997/2001). Dieser muss das zu Grunde gelegte Problem auswählen und notwendigenfalls adaptieren, den Simulationsverlauf vorbereiten (einschließlich sämtlicher Materialien wie Namensschilder, Flip-Charts, Stifte, Aufzeichnungsgaräte etc.) und durchführen. Des Weiteren hat er die Gruppendiskussionen zu begleiten und die Konfrontationsdiskussion zu moderieren (Lindner/Peter, 1997). Er sollte auch theoretische Inhalte vermitteln, gegebenenfalls Entscheidungsprozesse und Ergebnisse auswerten und nicht zuletzt auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren können. Schließlich muss er in der Lage sein, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen (Lind, 1997/2001). Aufgrund dieser hohen Anforderungen sollte der Leiter neben Kenntnissen der Wirtschaftspraxis und der Moralphilosophie auch über gründliche pädagogische und psychologische Kenntnisse verfügen (Grohmann, 1997). In der Regel werden dies externe Spezialisten sein. Um unter Berücksichtigung von Kostenaspekten einem möglichst breiten Kreis von Mitarbeitern Ethik-Schulungen zu ermöglichen weichen jedoch einige Unternehmen auch auf "*train-the-trainer*"-Programme aus. Hierbei werden führende Mitarbeiter aus bestimmten Bereichen (z.B. Rechts- oder Personalabteilung) durch externe Fachkräfte intensiv geschult und geben ihr Wissen in internen Kursen weiter (Lawrence/Andrew, 1996).

- 23 Universität Wien: "Internationale Betriebswirtschaftslehre" (IBW); Cracow University of Economics: "International Programme" (IP).
- 24 Die Simulationsleiterin war bilingual und mit beiden Kulturen vertraut.
- 25 Bei der Stichprobe handelt es sich um Studierende, die zum Großteil über berufliche Erfahrungen verfügen. Auf Basis rollentheoretischer Überlegungen kann daher davon ausgegangen werden, dass sie sich beide Gruppen – "Manager" und "Konsumenten" – sehr stark mit der jeweiligen Rolle identifiziert haben. Dies ließen auch die Kommentare in der Follow up-Phase deutlich erkennen. Zur Vereinfachung werden nachfolgend für die beiden Gruppen die Bezeichnungen "Managern" und "Konsumenten" angeführt.
- 26 Diese umfassten *Zustimmungsäußerungen, Verständnisfragen, Textfragmente, emotionale Äußerungen* sowie *ablaufbezogene Statements*.
- 27 Die Dauer der Gruppendiskussion war mit vorgegebenen 60 Minuten für alle gleich.
- 28 Aff (1997) empfiehlt den Einsatz der Dilemma-Analyse erst in Matura(=Abitur)-klassen. Nach Lind (1997; 2001) sind vereinfachte Formen der Dilemma-Diskussion bei Oberstufenschülern, aber in entsprechend adaptierter Form auch bei Kindern einsetzbar.
- 29 Die rollenspiel- und diskussionsbasierte Simulationsmethode kann und soll auch instruktive Elemente im Sinne theoretischer Inputs umfassen (LeClair/Ferrell, 2000). Die aktive Partizipation und Erfahrung der Teilnehmer erlaubt nicht nur eine bessere Verarbeitung und Aufnahme von Grundlagenwissen, sondern begründet auch einen erhöhten Bedarf an solchem. Die theoretischen Inputs können grundsätzlich im Rahmen klassischer "Frontalunterricht"-Einheiten vorgetragen werden (Lind, 1997/2001), sollten aber besser situativ vom Simulationsleiter eingebaut werden. So können in der Follow up-Phase die identifizierten Lösungen nachträglich noch einmal vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen reflektiert werden.
- 30 Verschiedene Autoren weisen auf die positiven Effekte der Kombination verschiedener Zugänge (Vortrag, Einzel-/Gruppenarbeiten bzw. Gruppendiskussion) hin (z.B. Aff, 1997; Kaiser/Sprey/Schröder, 1997; Lindner/Peter, 1997).
- 31 Im Hinblick auf die Frage, für welche spezifischen Zielgruppen innerhalb von Unternehmen Ethik-Simulationen sinnvoll sind, wird auf die verbreitete Ansicht in der Literatur, dass solche grundsätzlich allen Führungskräften und Mitarbeitern im Unternehmen zugänglich gemacht werden sollten, verwiesen (James, 2000; Nixon/Wiley/West, 1992). Denn, so formuliert Seitz (1993: 192): "Ethisch-moralisch verantwortbares Denken und Handeln ist in vielen Lebenssituationen und auf allen Ebenen, nicht nur bei obersten Führungskräften, gefordert." LeClair/Ferrell (2000) zitieren in diesem Zusammenhang ein Urteil des *Supreme Court*, das feststellt: "*[O]rganizational Training must be ongoing, dynamic, and understood by all employees.*" Zudem begründen Trainings, die nur einzelnen Bereichen oder Führungsebenen vorbehalten sind, nicht selten die Haltung, ethische Fragen wären nur für den ausgewählten Kreis relevant (Lawrence/Andrew, 1996). In einigen Unternehmen werden Ethik-Trainings v.a. für neue Mitarbeiter abgehalten. Diese Maßnahme erscheint gut geeignet, ethische Anforderungen vorweg zu klären und die "ethische Unternehmenskultur" zu vermitteln. Die Tatsache, dass sich Mitarbeiter, die bereits länger im Unternehmen sind, eher mit konkreten ethischen Problemen konfrontiert sehen, spricht für wiederholte Trainings (LeClair/Ferrell, 2000).
- 32 Dies geschieht gegenüber Öffentlichkeit, Aktionären wie auch Mitarbeitern bislang nur in unzureichendem Maße (Center for Business Ethics, 1992; 1986).

## Literaturverzeichnis

- Aff, Josef (1997):** Dilemmata-Analyse, in: Aff, Josef / Wagner, Margret (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik, Manz Verlag, Wien: 333-352.
- **Aff, Josef / Wagner, Margret (1997):** Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik, Manz Verlag, Wien. ► **Center for Business Ethics (1986):** Are Corporations Institutionalizing Ethics?, in: Journal of Business Ethics, 5/2: 85-91.
- **Center for Business Ethics (1992):** Instilling Ethical Values in Large Corporations, in: Journal of Business Ethics, 11/11: 863ff. ► **Churchill, Gilbert A. (1999):** Marketing Research, 7. Auflage, Dryden Press, Fort Worth. ► **Cooke, Robert A. / Ryan, Leo (1988):** The Relevance of Ethics to Management Education, in: The Journal of Management Development, 7/2: 28-38. ► **Delaney, John Th. / Sokell, Donna (1992):** Do Company Ethics Training Programs Make a Difference?, in: Journal of Business Ethics, 11/9: 719ff. ► **Deller, Jürgen (1998):** Verantwortung im Management – ein Personalentwicklungsprojekt, in: Blickle, Gerhard (Hrsg.): Ethik in Organisationen: Konzepte, Befunde, Praxisbeispiele, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen: 223-232. ► **Dörig, Roman (1996):** Didaktische und methodische Aspekte wirtschaftsethischer Bildung, in: Ulrich, Peter (Hrsg.): Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft: 24 Lehrreihenheiten zu Grundfragen des Wirtschaftens, Lebens und Arbeitens, Verlag für Berufsbildung – Sauerländer, Aarau: 29-34. ► **Dubinsky, Alan J. / Levy, Michael (1985):** Ethics in Retailing: Perceptions of Retail Salespeople, in: Journal of the Academy of Marketing Science, 13/1: 1-16. ► **Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (1995):** Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Auflage, BELTZ, PsychologieVerlagsUnion, Weinheim. ► **Goolsby, Jerry R. / Hunt, Shelby D. (1992):** Cognitive Moral Development and Marketing, in: Journal of Marketing, 56/Jan.: 55-68. ► **Grohmann, Susanne (1997):** Die Fallmethode: Theoretische Grundlagen, in: Aff, Josef / Wagner, Margret (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik, Manz Verlag, Wien: 51-73. ► **Hansen, Ursula (1988):** Marketing und soziale Verantwortung, in: Die Betriebswirtschaft, 48/6: 711-721. ► **Harrington, Susan J. (1991):** What Corporate America Is Teaching About Ethics, in: The Executive, 5/1: 21ff. ► **Hoffman, K. Douglas / Howe, Vince / Hardigree, Donald W. (1991):** Ethical Dilemmas Faced in the Selling of Complex Services: Significant Others and Competitive Pressures, in: The Journal of Personal Selling & Sales Management, 11/4: 13-25. ► **James, Harvey S. Jr. (2000):** Reinforcing ethical decision making through organizational structure, in: Journal of Business Ethics, 28/1: 43-58. ► **Kaiser, Franz-Josef / Sprey, Michael / Schröder, Rudolf (1997):** Szenario-Methode, in: Aff, Josef / Wagner, Margret (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik, Manz Verlag, Wien: 293-309. ► **Kepper, Gaby (1996):** Qualitative Marktforschung: Methoden, Einsatzmöglichkeiten und Beurteilungskriterien, 2. überarb. Aufl., Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden. ► **Kirkpatrick, Donald (1994):** Evaluating Training Programs, Berrett-Koehler Publ., San Francisco. ► **Kreie, Jennifer / Cronan, Timothy Paul (2000):** Making ethical decisions, in: Communications of the Asso-

ciation for Computing Machinery, 43/12: 66-71. ► **Lamnek, Siegfried (1995)**: Qualitative Sozialforschung: Band 2 – Methoden und Techniken, 3. korr. Aufl., BELTZ PsychologieVerlagsUnion, Weinheim. ► **Langlois, Catherine C. / Schlegelmilch, Bodo B. (1990)**: Do Corporate Codes of Ethics Reflect National Character? Evidence from Europe and the United States, in: Journal of International Business Studies, 21/4: 519-539. ► **Lawrence, Ponemon / Felo, Andrew (1996)**: Key features of an effective ethics training program, in: Management Accounting, 78/4: 66ff. ► **LeClair, Debbie Th. / Ferrell, Linda (2000)**: Innovation in experiential business ethics training, in: Journal of Business Ethics, 23/3: 313-322. ► **LeClair, Debbie Th. / Ferrell, Linda / Montuori, Lucinda / Willems, Constance (1998)**: The Use of Behavioral Simulations To Teach Business Ethics: Theory and Practice, Manuskript präsentiert bei 1998 American Marketing Association Exchange Colloquium, 22.-25. Juli, Wien. ► **Lind, Georg (2000)**: Ist Moral lehrbar?, Logos-Verlag, Berlin. ► **Lind, Georg (1997/2001)**: Moralische Dilemma-Diskussion: Ziele, Voraussetzung, Aktivitäten und Zeitplan für eine Schulstunde, <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>. ► **Lindner, Johannes / Peter, Barbara (1997)**: Das Rollenspiel: Theoretische Grundlagen, in: Aff, Josef / Wagner, Margret (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik, Manz Verlag, Wien: 233-254. ► **Loe, Terry W. / Weeks, William A. (2000)**: An experimental investigation of efforts to improve sales students' moral reasoning, in: The Journal of Personal Selling & Sales Management, 20/4: 243-251. ► **Laczniak, Gene R. / Murphy, Patrick E. (1991)**: Fostering Ethical Marketing Decisions, in: Journal of Business Ethics, 10: 259-271. ► **McDonald, Gael M. / Zepp, Raymond (1989)**: Business Ethics: Practical Proposals, in: The Journal of Management Development, 8/1: 55-66. ► **Mischo, Christoph / Groeben, Norbert / Christman, Ursula / Flender, Jürgen (2002)**: Konzeption und Evaluation eines Trainings zum Umgang mit unfairem Argumentieren in Organisationen, Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 46/3: 150-158. ► **Neubert, Andreas (2001)**: Komplexe Lehr-Lern-Arrangements – Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Seminar- und Übungsunterlagen, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Chemnitz. ► **Nixon, Judy C. / Wiley, Carolyn / West, Judy F. (1992)**: Ways to Encourage Ethical Conduct Among Marketing Professionals, in: European Business Review, 92/2: 19ff. ► **Orth, Christian (1999)**: Unternehmensplanspiele in der betriebswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung: Entwicklung eines Planspiels mit variabler Modellkomplexität, Verlag Eul, Lohmar et al. ► **Sader, Manfred (1995)**: Rollenspiel, in: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Auflage, BELTZ, PsychologieVerlagsUnion, Weinheim: 193-203. ► **Schlegelmilch, Bodo B. / Götz, Elisabeth (1999)**: Marketing-Ethik am Beginn des 2. Jahrtausends, in: Marketing ZFP, 1: 25-37. ► **Seitz, H. (1993)**: Ethisch-moralische Bildung im betriebswirtschaftlichen Unterricht, in: Schneider, W. (Hrsg.), Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht, Wien: 157-194. ► **Sims, Ronald R. (1991)**: The Institutionalization of Organizational Ethics, in: Journal of Business Ethics, 10/7: 493-506. ► **Srnka, Katharina J. (1997)**: Ethik im Marketing, WUV, Wien. ► **Srnka,**

**Katharina J. (2000):** Ethik im Marketing: Eine interkulturelle Betrachtung, Dissertation, Universität Wien. Erscheint demnächst (2003) unter dem Titel „Marketing, Ethik und Kultur“ in: Beschorner, Thomas / König, Matthias / Schumann, Olaf J. (Hrsg.): Schriftenreihe für Wirtschafts- und Unternehmensethik, Rainer Hampp Verlag, München und Mering. ► **Standke, Linda (1978):** Games Trainees Play Can Help Meet Your Training Objectives, in: Training, 15/21: 42ff. ► **Tsalikis, John / Fritzsche, David J. (1989):** Business Ethics: A Literature Review with a Focus on Marketing Ethics, in: Journal of Business Ethics, 8: 695-743. ► **Ulrich, Peter, Hrsg. (1996):** Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft: 24 Lehrinhalte zu Grundfragen des Wirtschaftens, Lebens und Arbeitens, Verlag für Berufsbildung, – Sauerländer, Aarau. ► **Verschoor, Curtis C. (2000):** To talk about ethics, we must train on ethics, in: Strategic Finance, 81/10: 24-26. ► **Weaver, Gary R. / Trevino, Linda Klebe / Cochran, Philip L. (1999):** Corporate ethics practices in the mid-1990's: An empirical study of the Fortune 1000, in: Journal of Business Ethics, 18/3: 283-294. ► **Wottawa, Heinrich / Thierau, Heike (1998):** Lehrbuch Evaluation, Verlag Hans Huber: Bern et al.

## Zur Autorin

Katharina J. Srnka  
 Betriebswirtschaftszentrum  
 der Universität Wien  
 Lehrstuhl für Marketing  
 Brünner Strasse 72  
 A-1210 Wien  
 Tel: +43-(1) 42 77 /38020  
 Fax:+43-(1) 42 77 /38014  
 Email: katharina.srnka  
 @univie.ac.at

Jg. 1972, geboren in Wien. Studium der Internationalen Betriebswirtschaft: Universität Wien und École Supérieure de Commerce de Paris. Praxistätigkeit: Neue Reformbau AG (Wien), Déméter International (Paris) und Bank Creditanstalt S.A. (Warschau). 1994 Wissenschaftliche Assistentin: Institut für die Wissenschaft vom Menschen (Wien). Seit 1996 Lektorin und seit 1997 Universitätsassistentin: Lehrstuhl für Marketing der Universität Wien. 2000 Promotion: Universität Wien. 2001/02 Forschungsaufenthalt: Institut für Marketing und Handel der Universität St. Gallen. Derzeit Habilitandin am Lehrstuhl für Marketing der Universität Wien.