

# Wirtschaftsethik lehren mit Schillers moralischem Theater

JOHANNES BRINKMANN UND GISELA STEENBUCK

*The paper departs from a presentation of a largely unknown play by German Friedrich Schiller. After a brief presentation of the play we suggest a catalogue of teaching objectives and provide some empirical references for expectable business student mindsets. In addition to offering a play summary which could be used as a seminar discussion briefing, our most important concern is how an appropriate debriefing could further individual reflection and productive group dialogue*

Friedrich Schillers *Der Parasit* handelt von Hofintrigen, Karrierestrategien und Karrieremoral. Die Zuschauer werden moralisch erzogen – ihnen wird nahegelegt, unmoralisches Handeln zu verurteilen und sich mit dem Guten zu identifizieren. Moralisches Theater kann auch die Lehre von Wirtschaftsethik anregen. Dabei kommt es vor allem darauf an, vorschnelles Urteilen zu verzögern, um eine differenzierte Auseinandersetzung zu ermöglichen. Der Artikel bespricht zunächst Schillers Schauspiel und stellt die einzelnen Rollen als Idealtypen verschiedener Karrierestrategien vor. Danach wird auf Lernziele und auf Teilnehmervoraussetzungen eingegangen, als idealistische und realistische Orientierungspunkte für die vorgestellte pädagogische Umsetzung. Und schließlich geht es noch um die richtige Mischung von Intervention und Zurückhaltung in der Lehrerrolle.

## 1. Schillers „Parasit“ als moralisches Theater

Friedrich Schillers Lustspiel *Der Parasit* stammt aus dem Jahre 1803 (genau genommen handelt es sich um eine Übersetzung und Nachdichtung eines Stücks des Franzosen L. B. Picard). Das Stück wurde in den vergangenen beiden Spielzeiten (2001 und 2001/2002) unter der Regie von Matthias Hartmann am Schauspielhaus Bochum gespielt. „Mit der Komödie um den Hofintriganten Selicour hat der Tragödiendichter Schiller den Deutschen eine Komödie hinterlassen, die zwar selten gespielt wird, aber an Raffinesse, Paraderollen und ausgefeilter Form seinen deutschen Musterdramen in nichts nachsteht...“<sup>4</sup> Der Kern des Stücks in wenigen Sätzen: Der „Parasit“ und Schmeichler Selicour bringt den Untergebenen LaRoche um seine Arbeitsstelle und macht ihn sich damit zum Feind. Einen anderen Untergebenen, den tüchtigen und bescheidenen Firmin, nutzt er aus und holt sich selbst die eigentlich Firmin zustehende Anerkennung beim neuen Minister

Narbonne. Als Selicour seine Kompetenz beweisen soll, wird er selbst Opfer einer Intrige LaRoches.

In unserem Zusammenhang ist der Verlauf des Stücks weniger interessant als die wichtigsten Rollen und wie sie sich aufeinander beziehen. Wir werden sie im Folgenden als Idealtypen verschiedener Karrierestrategien beschreiben.

### 1.1 Opportunismus als Karrierestrategie

Selicour setzt verschiedene Mittel für seine Karriere ein. Er schmeichelt, wo es notwendig scheint, er ändert seine Meinung, wo es opportun erscheint. „So mein ich's...“ ist seine Floskel, die nicht ehrliche Zustimmung ausdrückt, sondern allein zweckdienliche Rhetorik ist. Selicour beherrscht die Entstellung von Wahrheiten zu Halbwahrheiten. Ebenso wenig schreckt er vor Lügen zurück, ihm scheint „es nicht immer rätlich, die Wahrheit zu sagen“ (Schiller 1966: 67; sämtliche Seitenzahlenhinweise im Folgenden beziehen sich auf die gleiche Druckfassung). Auf diese Weise setzt Selicour sich immer in das rechte Licht und verbirgt seine fachlichen wie persönlichen Schwächen. Die Leistungen anderer gibt er als die eigenen aus. Überhaupt versteht er es gut, mit Informationen Politik zu betreiben, indem er zum richtigen Zeitpunkt die wichtigen Leute Wichtiges wissen oder eben nicht wissen lässt. Selicour erkennt die Schwächen der anderen und auch, dass solches Wissen ihm Macht über andere gibt: „Du (hier spricht er über seinen Vorgesetzten, Anm. J.B./G.S.) bist also auch ein Mensch – Du hast Schwächen – und ich bin dein Gebieter“ (61). Seine Position weiß er darüber hinaus zu festigen, indem er mit den richtigen Leuten im sozialen Umfeld der wichtigen Akteure informelle Kontakte pflegt und sie als Fürsprecher zu nutzen versucht.

### 1.2 Integrität als Karrierestrategie

Als Kontrasttypus tritt Firmin auf. Er ist in hohem Maße sach- und aufgabenorientiert. Wichtig ist für ihn, dass eine gegebene Aufgabe ordentlich und gewissenhaft, gelegentlich pedantisch, ausgeführt wird. Das gute Ergebnis, nicht der persönliche Erfolg, ist für ihn Antrieb und Ziel beruflichen Handelns. „Mag einer seine Arbeit tun oder durch einen anderen tun lassen, wenn sie nur getan wird“ (9). Er verhält sich kooperativ und meint, man sollte „sich wechselseitig zu Gefallen sein“ (8). Sein Idealisieren von Wechselseitigkeit verkennt, fast naiv, dass nicht jeder in gleicher Absicht wie er handelt. In dem Maße, in dem er das fachliche Ergebnis in den Vordergrund stellt, tritt er als Person in den Hintergrund. Er vermeidet es, sich zu exponieren, er scheut regelrecht jede mögliche Konkurrenz: „Ich will

keinen anderen aus seinem Platz verdrängen, und ich bin gern da, wo ich stehe, in der Dunkelheit“ (8).

### 1.3 Intrigieren als Karrierestrategie

Opportunismus und Integrität als gegensätzliche Karrieretypen können solange friedlich koexistieren, wie Parasiten Mitspieler finden, die sich manipulieren und ausnutzen lassen. Karrieren handeln allerdings normalerweise vom Sieg über Konkurrenten im Wettbewerb um knappe Positionen. In Schillers Komödie sorgt nicht der integre Gegenspieler als Propagandist guter Arbeits- und Organisationsmoral für Spannung, sondern ein intriganter Konkurrent in Sachen Karriere. LaRoche ist von Selicour aus dem Amt gedrängt worden und sinnt auf Rache gegenüber Selicour: „Mit seinen eigenen Waffen müssen wir ihn schlagen“ (59). LaRoche kritisiert Selicour und sein Verhalten. Er redet schlecht über seinen Kontrahenten und ersinnt Fallen, um ihm zu schaden. Dabei verwendet er die gleichen, zuvor verurteilten Mittel jetzt für den eigenen Erfolg. Auch LaRoche verfälscht durch geschickte Rhetorik die Wahrheit, und präsentiert sich als Opfer der Verhältnisse: „Für mich selbst möchte ich um gar keinen Preis eine Intrige spielen“ (13). Er gibt jedoch im gleichen Atemzug ein „himmlisches Vergnügen“ (13) zu, das ihm eine Intrige bereiten würde. Später kommt er dann zu dem Schluss: „Wie viel schneller kommt man doch mit Spitzbüberei, als mit der Ehrlichkeit“ (61).

### 1.4 Der Vorgesetzte als moralische Instanz

Die Rolle des Ministers und sein Führungsverhalten sind von Interesse in ihrer Funktion als moralische (Ober)Instanz. Während Firmin Sach- und Aufgabenorientierung verkörpert, verfolgt der Minister noch höhere Ziele, vor allem das Prinzip der „Pflicht“. „Wo die Pflicht spricht, da bedenke ich nichts. Und was auch der Erfolg sei, nie werde ich's bereuen, meine Pflicht getan zu haben“ (67). Narbonne setzt übrigens auch eine Pflicht seiner Untergebenen voraus, einen den eigenen Fähigkeiten angemessenen Platz zu suchen und sich zu positionieren: „Der Mann von Talent (...) sucht selbst das Auge seines Chefs, und bewirbt sich um die Stelle, die er zu verdienen sich bewusst ist“ (43 f.). So werden Mitarbeiter nicht nur an der Qualität ihrer Ergebnisse, sondern auch an ihrem Verhalten gemessen. Verantwortung habe man auch „für das Gute, welches man nicht tut, so wie für das Böse, welches man zulässt (...)“ (44). Im Konflikt der Karrieristen verhält sich der Minister neutral und fair, wie von einer Führungskraft zu erwarten ist. Er verlangt, dass Selicour die Gelegenheit zur Stellungnahme bekommt, wenn LaRoche sich über ihn beschwert. Führungskräfte können sich natürlich auch irren. Minister Narbonne ist über lange Zeit

von Selicour geblendet (was natürlich für die Spannung im Stück notwendig ist). Er vertraut ihm und schätzt ihn, bis er sich selbst durch einen vermeintlichen Freundschaftsdienst des Selicour betrogen sieht. Als Kluger ist er hinterher noch klüger und kann am Ende in einigen wenigen Sätzen resümieren: „Diesmal hat das Verdienst den Sieg behalten. Nicht immer ist es so. Das Gespinst der Lüge umstrickt den Besten, der Redliche kann nicht durchdringen, die kriechende Mittelmäßigkeit kommt weiter als das geflügelte Talent, der Schein regiert die Welt, und die Gerechtigkeit ist nur auf der Bühne“ (69). Dieser Abschluss gibt noch einmal in stark verdichteter Form die Kernaussage des ganzen Stücks wieder.

### 1.5 Moralischer Idealismus und moralische Skepsis

Die Moral von der Geschichte ist zunächst einfach zu verstehen, und bei Schiller fast zu einfach vorhersagbar. Verdienst und Gerechtigkeit sind kaum strittig. Der bescheidene und tüchtige Firmin macht Karriere – er wird aus der Dunkelheit geholt und befördert und damit ist die Gerechtigkeit wiederhergestellt („auf der Bühne“). Es gibt in der Wirklichkeit auch andere denkbare Schlusssequenzen. In der Aufführung des Schauspielhauses Bochum wird die Moral von der Geschichte in zwei zusätzlichen Varianten angeboten, in denen Firmin für seine gute Arbeit nicht belohnt, sondern bestraft wird, weil „er nicht selbst das Auge seines Chefs gesucht habe“. In der ersten Zusatzvariante wird LaRoche befördert und übernimmt als Selicour-Kopie die begehrte Stelle als Gesandter (z.B. vom Minister auf seine Qualitäten als Gesandter befragt, antwortet er in den gleichen scheinheiligen Worten wie zuvor Selicour). In der anderen Zusatzvariante wird LaRoche befördert, und das Stück könnte endlos weitergehen. Die Beförderung LaRoches ist nur eine Zwischenetappe, ein vorläufiger Sieg im Kampf der Konkurrenten. Selicour tritt am Ende auf und kündigt „mit dem himmlischen Vergnügen“ die Revanche an, mit den gleichen Worten wie vor ihm LaRoche seine Intrige. Mit solch einer Bearbeitung des Schlusses verwandelt der Regisseur den moralischen Zeigefinger Schillers in eine zeitgemäßere Anregung zum Nachdenken. Die Varianten sind skeptischer in ihrer Realitätsbeschreibung und regen damit zu einer differenzierteren Beurteilung der Karrierestrategien an. Vor allem dann kann die Komödie als unterhaltsamer Ausgangspunkt für kritisches Studieren und Reflektieren genutzt werden.

Soweit eine Zusammenfassung des Stücks, als Hintergrund und Bezugspunkt für eine Problematisierung didaktischer Möglichkeiten. Bevor solche didaktische Möglichkeiten einer Verwendung des Stücks vorgestellt werden, gehen wir kurz auf Ziele und auf die Voraussetzungen der Zielgruppen ein.

## 2. Über Lernziele

Didaktische Zwecke und Ziele können auf verschiedenen Ebenen liegen.<sup>1</sup> In der englischsprachigen wirtschaftsethischen Fachliteratur<sup>2</sup> findet man zahlreiche mehr oder weniger kommentierte Auflistungen von Lehrzwecken und Lernzielen.<sup>3</sup> In einer neueren Arbeit wird z.B. zunächst „moralische Reflektiertheit“ als übergeordnetes Ziel formuliert und dann in ein Modell mit sieben interdependenten Zielkomponenten aufgelöst<sup>4</sup> (die sich ggf. als zeitliche Abfolge ordnen lassen, siehe Abbildung 1).

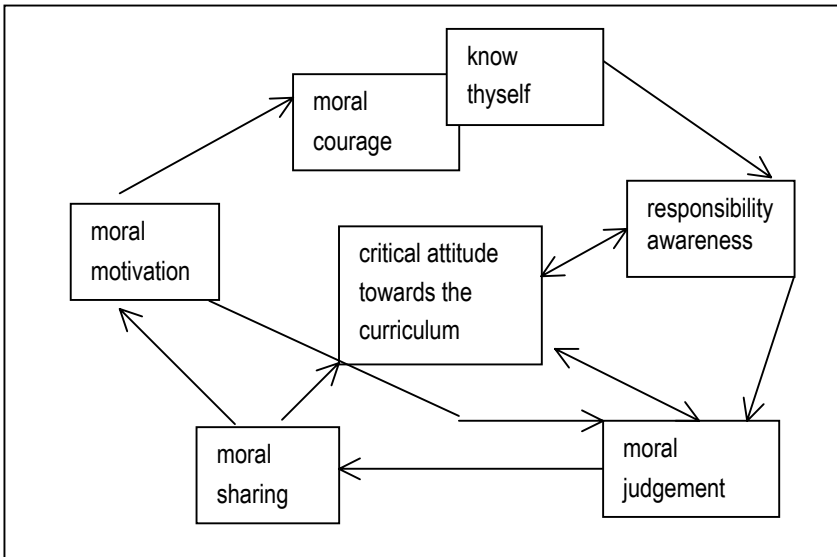


Abbildung 1: Sieben interdependenten didaktischen Lernziele (Brinkmann und Sims 2001)

Solche Lernziele können dann helfen, das didaktische Potenzial des oben nacherzählten Schiller-Stücks systematisch zu ordnen (siehe Tabelle 1).

Bei den genannten Zielen schwingt in unterschiedlicher Ausprägung das übergeordnete Ziel, zu individueller Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zu ermuntern, mit. In Lehr- und Lernsituationen, deren Ziel nicht ausschließlich die Vermittlung theoretischer oder empirischer Ergebnisse, sondern auch die begründete Anregung selbstreflexiver Betrachtungen ist, werden die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Motivationen, Voraussetzungen und Einstellungen somit auch selbst zum Gegenstand.

### 3. Zielgruppen und ihre Voraussetzungen

Es ist wichtig, die Arbeitssituation und die Mentalität von Wirtschaftsstudierenden zu bedenken und ernstzunehmen (siehe dazu näher Brinkmann und Sims 2001: 183 ff.). Dabei sollte man nicht nur an die knappe Aufmerksamkeit der Studierenden in einem traditionell überladenen Curriculum denken, mit Wirtschaftsethik als typischer Zugabe, sondern vor allem an die *Heterogenität* der studentischen Einstellungen zu wirtschaftsethischen Themen (ebd.: 183).

Know thyself, your own moral values and thresholds	Was sind im Vergleich zu den verschiedenen Rollen im Stück Lebensziele und Karriereziele der Teilnehmenden?
Learning to see moral issues, conflicts and responsibilities	Welche Konflikte im Stück sind weshalb moralische Konflikte? Welche anderen moralischen Fragen und Verantwortlichkeiten sehen die Teilnehmer?
Learning to identify the specific moral aspects of a situation	Worin bestehen die spezifisch moralischen Aspekte der obengenannten Konflikte und Problemstellungen? Inwieweit helfen evtl. moralphilosophische Schulrichtungen beim Stellen solcher Diagnosen?
Learning to share moral understanding	Wie können die im Stück enthaltenen, moralischen Fragen so besprochen werden, dass eine Vielfalt von Einstellungen zur Sprache kommen kann?
Learning how to handle moral issues and conflicts	Inwieweit helfen evtl. bekannte moralphilosophische Schulrichtungen beim Formulieren von Lösungsvorschlägen in den diagnostizierten Konfliktsituationen?
Acquiring moral courage	In welcher Rolle und an welcher Stelle braucht es welche Art von Mut bei der Umsetzung von Überzeugungen in Handlung?
Acquiring a critical attitude towards the business school curriculum and its disciplines	Wie verschieden fühlen sich die Studierenden angesprochen von solchen allgemeinbildend-kulturellen Inhalten und typischer Lehre in typischen betriebswirtschaftlichen Standardfächern? Resultieren daraus spezifische kritische Anfragen an solche Fächer?

Tabelle 1: Lernziele und deren Umsetzung in Fragen zum Stoff

Eigene Untersuchungen von Wirtschaftsstudierenden zeigen, dass die Themen Karrierefiktion und Durchsetzungsbereitschaft zu Karriere-zwecken sehr unterschiedlich beurteilt werden.<sup>5</sup> Tabelle 2 deutet nicht zu-letzt auf recht klare Geschlechts- und Kulturunterschiede hin.<sup>6</sup> Viele Wirt-schaftsstudierende können sich rücksichtsloses und unmoralisches Vorge-hen in der anvisierten Karriere vorstellen, aber eben nicht alle.

Prozentanteile der Befragten	norw		span		am		dt	
	m	w	m	w	m	w	m	w
... die zustimmen, dass Rück-sichtslosigkeit oft erfolgrei-cher ist als Moral (Variabel #34) <sup>7</sup>	41	33	46	37	36	23	54	32
... die zustimmen, dass bei höherwertigen Zielen nicht immer ungerechte Mittel vermieden werden können (V35)	64	46	36	23	38	32	35	24
... die beim gewählten Kar-riereweg nach oben mit rück-sichtslosem Vorgehen rech-nen (V3)	35	15	10	9	57	48	35	30
... die für die Verteidigung des Karriereerfolgs im Prinzip zu unmoralischem Vorgehen bereit sind (V6)	69	45	35	31	47	23	39	37
n (100%)	157	162	87	35	157	129	65	33

Tabelle 2: Prozentanteile von männlichen und weiblichen Wirtschaftsstudie-renden in Oslo/Norwegen, Barcelona/Spanien, Illinois/USA und Münster/Deutschland mit bestimmten eigenen Karrierevorstel-lungen, Einschätzungen von Karrierebedingungen und ange-nommener eigener Karrieremoral (eigene Fragebogendaten, er-hoben 1993/1994)

Die beiden ersten Aussagen in der Tabelle handeln von erwarteten Bedingungen für Karriereerfolg, d.h. von den Prämissen eigenen mehr oder weniger moralischen Handelns. Je pessimistischer das moralische Klima in der Wirtschaft antizipiert wird, desto wichtiger erscheint Durchsetzungsfähigkeit und Durchsetzungsbereitschaft. Die beiden letzten Aussagen fragen direkter und persönlicher nach erwarteter Rücksichtslosigkeit und dann noch aufdringlicher nach prinzipieller Bereitschaft zu „unmoralischer“ Verteidigung. Wir gehen hier nicht ein auf interessante Methodenfragen bei der Interpretation solcher Daten in verschiedenen kulturellen Kontexten, sondern konstatieren nur, dass

- die weiblichen Studierenden in sämtlichen Wirtschaftshochschulen in den verschiedenen Ländern weniger pessimistisch und weniger kompromisslos karriereorientiert sind,
- außer in Spanien und unter norwegischen Frauen mindestens 30% der Befragten auf eine rücksichtslose Karriere geistig vorbereitet sind (hier sind die Amerikaner klar überrepräsentiert).

In einer anderen Untersuchung wurde unter Berufstätigen eine amerikanische Fragensammlung wiederverwendet, mit der die Respondenten über eine Reihe von diskutablen Verhaltensweisen abstimmen konnten.<sup>8</sup> In unserem Zusammenhang interessieren vor allem die Aussagen, die auf moralische Fragen des Schiller-Stücks verweisen (Schnittwerte auf 5-Punkt-Skalen, 1 max. positive und 5 max. negative Beurteilung, 1 Sünde wird nie begangen, 5 dauernd begangen).

Tabelle 3 verdeutlicht die durchschnittlichen Beurteilungen über die im Stück angesprochenen und verletzten Normen. Solche recht einfachen Fragen,<sup>9</sup> die ursprünglich in einer AISEC-Meinungsumfrage (Jamard 1990) und einer Untersuchung über moralische Einstellungen süddeutscher Führungskräfte (Kaufmann et al. 1986) bzw. in Untersuchungen über diskutablen Verhaltensweisen unter amerikanischen Managern (Ferrell und Weaver 1978) verwendet worden waren, geben Anhaltspunkte für relative Anteile von Secours und LaRoches sowie für deren mögliche Entschuldigung in eher unmoralischen Kontexten. Dabei ist in der Tabelle nicht nur interessant, dass die Respondenten die vier „Sünden“ sehr streng oder streng beurteilen und nie oder fast nie begehen, sondern auch, dass man bei den Vorgesetzten und vor allem bei den Kollegen die gleiche „Sünde“ klar öfter beobachtet als bei sich selbst, d.h. moralischer zu sein vorgibt als „die anderen“. Solche Tendenzen zu einem wenig selbstkritischen Moralismus müssten bei einer Diskussion über die Karrierestrategien der Akteure in Schillers Stück mitbedacht werden.

	NR	FR	FK	FV
Vertrauliche Informationen weitergeben	5	1.2	1.8	1.5
Unschuldigen Kollegen die Schuld für Fehler zuschieben	5	1.1	1.7	1.7
Lob einstecken für die Arbeit Anderer	4.8	1.3	2.1	2.2
Kollegen übel nachreden	4.6	1.7	2.3	1.8
Eigene Fehler vertuschen	4.5	1.6	2.3	2.2

Tabelle 3: Durchschnittliche Beurteilung von 4 ausgewählten unkollegialen Verhaltensweisen nach normativer Akzeptierbarkeit für die Respondenten (NR) und nach angenommener Häufigkeit (FR, FK, FV), für die Respondenten selbst, R, ihre Kollegen, K, und Vorgesetzten, V (n: 364 norwegische Angehörige von Marketingberufen, eigene Daten, erhoben 1991).

Das hier dargestellte Spektrum an verschiedenen Einstellungen zu Karrieremoral ist in jedem Publikum erwartbar. Alle Akteure aus Schillers *Der Parasit* und die verschiedensten „Mischformen“ werden vertreten sein. Für die Lehre scheint es uns wichtig, auf das Spektrum der Einstellungen vorbereitet zu sein. Selbstbeobachtung und Selbstreflexion können Studierende nur entwickeln, wenn ihre Meinungen Geltung haben und unbewertet nebeneinander stehen bleiben können. Interessant und bereichernd ist dann gerade die Arbeit mit den Unterschieden.

#### 4. Konkrete Vorschläge zur Verwendung des Stücks in Lehrsituationen

Die Verwendung von Theaterstücken oder Spielfilmen, Romanen, Novellen oder Videosequenzen kann eine gute Lehrmethode für Wirtschaftsethik sein,<sup>10</sup> um die beschriebenen Ziele bei den heterogenen Voraussetzungen von Studierendengruppen zu erreichen. Von dem besprochenen Theaterstück ausgehend,<sup>11</sup> können Angebote für kognitives, emotionales und soziales Lernen entworfen werden. Dabei hängt es von Bereitschaft, Neigung und Fähigkeit der Studierenden ab, welche Dimensionen mehr oder weniger betont werden. Im Folgenden formulieren wir Vorschläge, wie das

Theaterstück so eingesetzt werden kann, dass sowohl eine themenzentrierte, wissenschaftlich fundierte Bearbeitung als auch eine Bearbeitung mit hohem Anteil an Selbstreflexion und Interaktion ermöglicht wird. Wir schlagen ein Vorgehen vor, das Stoff für inhaltliche Impulse bereithält sowie persönliche Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden als einen exemplarischen Bezugs- und Ausgangspunkt für abstraktere Fragestellungen aufnimmt, um beide Seiten aufeinander zu beziehen und zusammenzuführen. Mit Blick auf beide Seiten kann ein auf das Thema focussierter Lehr- und Lernprozess stattfinden, der zwischen Person als konkretem Beispiel und inhaltlichen Abstraktionen hin und her pendelt.

#### 4.1 Rollenbeschreibung und Typologienbildung

Theaterstücke eignen sich für Lehrzwecke wegen ihrer Tendenz, Charaktere oder Typen zu stilisieren. Zum Verstehen der Essenz der einzelnen Rollen und zum Herausarbeiten der Unterschiede kann eine Typologienbildung hilfreich sein, soweit man Vereinfachtes und Vereinfachung nicht verwechselt. Eine mögliche Aufgabe für die Studierenden oder Kursteilnehmer wäre es, die einzelnen oder die wichtigsten Rollen im Stück mit spezifiziertem Rollenverhalten zu beschreiben. Im nächsten Schritt gilt es dann, diese Rollen aus sich heraus und im Zusammenhang zu verstehen und dann selbstgewählten oder vorgegebenen moralphilosophischen Schulrichtungen zuzuordnen – wie Pflichtethik, möglicherweise Webers Intentions- und Verantwortungsethik (Firmin, jedenfalls Narbonne), egoistischer und gemeinnütziger Folgenethik (Selicour, LaRoche), möglicherweise auch der Tugendethik (vor allem im Zusammenhang von Karriereplänen als Lebensplänen).

Nicht überraschend findet man in der wirtschaftsethischen Literatur mehrere Beispiele für Typologien. Nielsen (1984) z.B. präsentiert Eichmann, Richard den Dritten und Faust als unmoralische Typen (im Sinne von moralischer Unaufmerksamkeit, bewusster Schikane anderer und konsequenter Folgenethik), als Kontrasttypen zum nicht-opportunistischen Organisationsbürger. Ulrich und Thielemann (1993) unterscheiden zwischen Ökonomen, Konventionalisten, Reformern und Idealisten, je nach Konfliktbewusstsein und System- oder Kulturorientierung, Brinkmann abstrakter zwischen konventionellen und präkonventionellen Vorformen von ausgearbeiteter („postkonventioneller“) Nutzenethik, Pflichtethik und Konsensethik (2001a) oder Carroll und Meeks zwischen moralischem, unmoralischem und amoralischem Management (1999). Eine Übersicht kann ggf. in Form einer Tabelle erstellt werden, in der die verschiedenen Rollen des Stücks z.B. nach Moraltyp, Einstellungstyp, Rollentyp und Handlungsprinzipien klassifiziert und unterschieden werden.

Der Sinn solch einer Aufgabe kann darin liegen, in unübersichtlicher und nuancierter Realität unterscheiden zu können und hinter beobachtbaren Merkmalen größere Zusammenhänge zu sehen. Solch ein Ansatz regt auch zu Selbstbetrachtungen an, mit Fragen wie: Welcher Typ ist mir am ähnlichsten? Welche Aspekte sind mir vertraut, welche finde ich in welcher Ausprägung bei mir vor? Welchen Typ lehne ich aus welchen Gründen besonders ab? Und als differenzierter und kontextsensitiver Gegenpol zu typologischen Vereinfachungen kann die Frage gestellt werden: In welcher Situation wäre ich Firmin, in welcher LaRoche und in welcher wäre ich Selicour? Als Methode bietet sich hier das Rollenspiel an, wobei die Akteure selbst herausfinden können, inwieweit sie sich in der Rolle selbst spielen wollen oder inwieweit sie das Rollenspiel nutzen, um sich in die Gedanken und Verhaltensweisen anderer hineinzuversetzen.

Dabei wird deutlich werden, dass es in der Wirklichkeit kaum reine Selicours, Firmins, LaRoches und Narbonnes gibt, sondern dass jeder mehr oder weniger Prozente von Selicour-, Firmin-, LaRoche- und Narbonne-Eigenschaften hat und einsetzt. Die konkrete Mischung hängt vermutlich ab von den Vorgaben anderer Akteure, gegen die man sich verteidigt, mit denen man sich bewusst solidarisiert oder die man evtl. oberflächlich und opportunistisch nachahmt. Unsere Arbeit mit stilisierten Charakteren setzt also voraus, dass eine bewertende Beurteilung von guten/schlechten Eigenschaften und Verhaltensweisen meist problematisch ist. Die Beurteilung hängt zu sehr ab von Kontexten, Persönlichkeiten und spezifischen Situationen und deren Dynamik, als dass ein einfacher, optimaler Fixpunkt für eine moralische Orientierung entworfen werden könnte.

Eine differenzierte Selbstreflexion wird zudem zeigen, dass ein Wert selten in seiner „reinen“ Form vorkommt, sondern meist ambivalent ist. Werte, Eigenschaften und Verhaltensdispositionen haben und brauchen ihren Antagonisten (vgl. Schulz von Thun 1989), und wirken nur dann positiv, wenn sie in Balance sind mit einem „Gegenwert“. Ohne eine solche dialektische Spannung wird der eine Wert leicht übertrieben und schlägt dabei ins Negative um. Karriereorientierung z.B. verkommt ohne die „Schwestertugend“ Kooperationsfähigkeit zu rücksichtsloser Durchsetzung. Oder umgekehrt verkommt Kooperationsfähigkeit zu initiativloser Unterordnung, falls kein Gleichgewicht mit ehrgeiziger Karriereorientierung hergestellt wird. Diese Betrachtungsweise kann also als Korrektiv eingesetzt werden, um nach den vereinfachenden Typisierungen ein nicht polarisierendes, differenziertes und dialektisches Denken anzuregen.

## 4.2 Analyse von Aktionen und Reaktionen

Als ein weiterer Schwerpunkt in der Arbeit mit dem Theaterstück bieten sich die Interaktionen zwischen den Akteuren an, wobei besonders die Beobachtungen und Annahmen darüber von Interesse sind, in welcher Weise welches Verhalten welche Reaktion hervorruft. Das Stück könnte vor dem eigentlichen Abschluss gestoppt werden, um dann die Studierenden selber einen oder mehrere mögliche Abschlüsse formulieren und begründen zu lassen. Die verschiedenen Lösungen können dann gespielt, hinreichend klar skizziert, kritisch geprüft und diskutiert werden.

Was die Interdependenz von erfolgreichen Strategien und die kluge Ausnutzung solcher Interdependenzen betrifft, gibt immer noch das klassische Gefangenendilemma gute Anhaltspunkte. Die meisten wünschen sich gegenseitiges, verdientes Vertrauen. Sie würden sich aber auch auf gegenseitiges Misstrauen zurückziehen, um zu vermeiden, von anderen ausgenutzt, überlistet und manipuliert zu werden. Dabei kommt es meist auf die ersten Züge an, ob Vertrauen oder Misstrauen etabliert werden kann. Diese Züge hängen wiederum von dem moralischen Klima ab, das von den Akteuren eben durch ihre interdependenten Züge aufgebaut, reproduziert und natürlich auch zerstört werden kann. Die entscheidende Frage ist also, ob die meisten bedingt zu Vertrauen und Kooperation bereit sind, so lange die Mitspieler ebenfalls dazu bereit sind, und ob Vertrauen oder Misstrauen das Klima beherrschen wird.

Mit solch einem Gedankengang wird man für erfolgreiche Karrieren annehmen, dass es letztlich auf flexible Reaktionen in Dyaden ankommt, also eher auf das Gegenteil der in den Charakteren dargestellten eher stereotypen, statischen und monadischen Karrierestile. Es geht wohl auch um das Spannungsverhältnis zwischen wirklicher und wünschenswerter Realität. In unserem Zusammenhang stellt sich vor allem die Frage, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen karrierefördernd *sind* (und sein *sollten*), und ob für eine erfolgreiche Karriere in der Privatwirtschaft

- materielle oder immaterielle („harte“ oder „weiche“) Werte wichtiger sind (möglicherweise eine Mischung?),
- es primär ankommt auf fachliche Kompetenz, Wettbewerbsfähigkeit und Selbstvermarktung oder eher auf Fähigkeit und Willen zu Selbstreflexion, auf moralische Integrität, emotionale Intelligenz, kulturelle Bildung?
- welche von solchen Qualifikationen ggf. notwendige oder hinreichende Karrierebedingungen sind (oder im Gegenteil vielleicht gar hinderlich)?

Solche Fragen verdienen kluge, realistische wie auch idealistische Antworten. Sie können zu individuellen und zwischenmenschlichen Reflexionen

über eigene Erwartungen und Perspektiven anregen. Die Frage, mit welchen Eigenschaften oder Qualifikationen man auf dem Arbeitsmarkt und in der Privatwirtschaft Karriere macht, hat – wie schon angedeutet - eine empirische und eine normative Seite. Einerseits ist eine verlässliche und relevante Situationsanalyse erforderlich und andererseits die Ableitung von realistischen und verantwortungsbewussten Orientierungen. Dieses Thema ließe sich methodisch umsetzen etwa in eine Aufgabe an die Studierenden, als Karriereberater den einzelnen Rolleninhabern Empfehlungen für Karrierestrategien zu geben. Hierbei ist die relative Bedeutung von Moral und Ethik und evtl. auch die Problematik der Erfolgsethik von besonderem Interesse, wo Erfolg das Richtige ex post legitimieren könnte.

### 4.3 Lehrende als Moderatoren

Bei den beschriebenen Vorschlägen zur möglichen Verwendung des Theaterstücks in der Lehre wird von den Lehrenden mehr und anderes verlangt als in einer traditionellen Lehrveranstaltung mit überwiegenden Anteilen von Vorlesung und/oder Referaten mit anschließender Diskussion.

Angestrebt ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit Werten und Orientierungen sowie ein konstruktiver Austausch über die unterschiedlichen Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen. Lehrende helfen den Lernenden am ehesten mit einer sokratischen Methode beim Erkennen von Problemstellungen und der Suche nach hinreichend reflektierten Antworten. Die Moderation dieser Lernprozesse verlangt die Konzentration auf die Problem- und Fragestellung einerseits und andererseits die Konzentration auf die Teilnehmenden, ihre Anliegen, ihre Fragestellungen und Erkenntnisprozesse. Angesprochen ist hiermit eine Balance zwischen themenzentrierter Moderation und einer Begleitung von Selbstbeobachtung und Reflexion. Dies stellt eine fast paradoxe Anforderung an die Lehrenden. Die Orientierung auf das Thema verlangt eine Zuordnung auf den gesamten Bezugsrahmen und ein Fazit der Lehrenden als Antwort auf die Antworten der Teilnehmenden. Hier ist Einordnung, Vergleich und Stellungnahme gefragt. Sind jedoch die Lernenden im Fokus, so ist vielmehr eine nichtwertende Grundhaltung gefordert, mit der einzelne Beiträge zwar deutlich unterschieden, aber als „gleich-gültige“ Aspekte gewürdigt werden. Der pädagogische Effekt dieser Haltung liegt in dem Ermöglichen einer Vielfalt von Meinungen, Einstellungen und Überzeugungen. Diese sehen wir als den Ausgangspunkt für eine differenzierte, individuelle Entwicklung von Werten und deren kritischer Reflexion an. Die Moderation verlangt also die richtigen Interventionen und Stimuli zum richtigen Zeitpunkt und zugleich eine angemessene pädagogische Abstinenz.

## 5. Abschließende Gedanken

Wir haben in unserem Aufsatz verschiedene pädagogische Möglichkeiten für die Lehre von Wirtschaftsethik an Hochschulen beschrieben. Es gibt sicherlich noch weitere Möglichkeiten und die Verwendung des Stücks ist auch in anderen Zusammenhängen denkbar, z.B. in der Karriereberatung oder beim Coaching. Es wird wohl kaum eine Situation geben, in der alle beschriebenen und denkbaren Vorschläge zum Einsatz kommen. Wenn weniger mehr ist, kommt es auf Selektivität nach zwei Kriterien an: dem Gesamtzusammenhang der Veranstaltung und der Eigendynamik des Lehr-Lernprozesses in der jeweils konkreten Lehrsituation.

Moralisches Theater à la Schiller eignet sich für Lehrveranstaltungen nicht nur wegen seines Unterhaltungswerts. Schillers *Parasit* kann vor allem dann gute Dienste leisten, wenn es den Lehrenden um die Vermittlung moralischer Reflexionsfähigkeit geht. Das Stück verführt zu einer voreiligen Identifikation mit dem (scheinbar) Redlichen und Gerechten und einem ebenso schnellen Verurteilen des Bösen. Die Auseinandersetzung mit dem Theaterstück kann lehren, moralisches Urteilen zu verzögern und den Sinn und Zweck dieser Verzögerung zu erkennen. So ist es möglich, dass die Teilnehmenden Karrieresituationen differenziert beurteilen lernen, dass sie neue Erkenntnisse auch über sich selbst gewinnen und die Fähigkeit zu reflektiertem, situationsadäquatem Handeln im beruflichen Alltag entwickeln können.

Moralisches Urteilen scheint auf den ersten Blick oft einfach zu sein. Im Spannungsfeld von Erfolg, Überleben und Moral ist es aber nicht leicht zu beurteilen, ob Firmin, Selicour oder LaRoche die beste Strategie anwenden. Durch eine mehrperspektivische Arbeit mit dem Theaterstück gewinnt man keine eindeutige Antwort auf die Frage nach richtigem und gerechtem Handeln. Vielmehr riskiert man ein skeptisches Fazit, denn „Gerechtigkeit gibt es nicht einmal auf der Bühne“.

---

\* [http://www.bochum.de/schauspielhaus/spielplan/stueck\\_parasit.htm](http://www.bochum.de/schauspielhaus/spielplan/stueck_parasit.htm)

- <sup>1</sup> In der Didaktik werden gern verschiedene strategische Ebenen von Zielen unterschieden: von den intendierten, konstitutiven Funktionen von Ausbildungsinstitutionen einerseits bis hin zu den ganz konkreten Lernzielen von Unterrichtseinheiten andererseits (wie etwa in einer Seminarsitzung, in der das Stück Schillers angeboten und diskutiert wird). Schillers Stück kann in diesem Fall sowohl auf grundlegende Qualifikationsfunktionen und ggf. geförderte Karriereziele und Karrierestrategien bezogen werden als auch auf konkrete Lernziele.
- <sup>2</sup> Siehe z.B. mit englischsprachigem Literaturbezug Brinkmann und Sims 2001 und 2002, evtl. auch Brinkmann 1998. Als deutschsprachige Arbeiten zu diesem Thema siehe z.B.. Publikationen im Wirtschaftspädagogischen Forum (Hrsg. D. Euler / P. F. E. Sloane),

- z.B. Horlebein, M. (1998): Didaktik der Moralerziehung - Eine Fundierung durch Pädagogische Anthropologie und Praktische Philosophie (Bd. 6) oder Reemtsma-Theis, M. (1998): Moralisches Urteilen und Handeln. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Wirtschaftspädagogisches (Bd. 5). Siehe weiterhin z.B. Retzmann, Th. (1994): Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik. Eine fachdidaktische Analyse von Möglichkeiten zur Förderung der moralischen Urteils- und Handlungskompetenz von Führungskräften, Köln; ders. (1997): Wirtschafts-, Unternehmens- und Führungsethik - eine gute Gelegenheit für moralisch-demokratisches Lernen von Führungskräften? In: H. Geißler (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied, 283-306; ders. (2000): Wirtschaftsethik im wirtschaftspädagogischen Hochschulstudium. Zu den Lernpotentialen eines Rollenspiels als Methode des erfahrungsbasierten Lernens in der Handelslehrausbildung. In: Sozialökonomische Erziehung - sozialökonomisches Handeln. Konturen der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag, Hg. v. D. Euler / H.-C. Jongebloed / P. F. E. Sloane, Kiel 2000, 97-114; Ulrich, P. (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: *sowi-onlinejournal*. 2. Jg., Heft 2: Welche ökonomische Bildung wollen wir? (online unter <http://www.sowi-online.de>) oder Ulrich, P. et al. (1996): Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. 24 Lehreinheiten zu Grundfragen des Wirtschaftens, Lebens und Arbeitens, Aarau.
- 3 Als Beispiele für Überlegungen auf der allgemeineren Ebene, sozusagen zu wirtschaftsethischen Lehrvisionen, siehe die Formulierungen von Ulrich 1987 oder Brinkmann und Sims 2001. Ähnlich auch z.B. Yuthas und Dillard 1999 oder Baxter und Raricks Auflistung von Ideal-Manager-Eigenschaften: „reasoning-behavior-consistency, long-range thinking, empathy and helpfulness“ (1987: 245). Der vielleicht detaillierteste Lernzielkatalog, wenn auch eher als Katalog von (12) pädagogischen Ratschlägen formuliert, findet sich bei Bishop, als Fazit einer Durchsicht zahlreicher Arbeiten zu diesem Thema als Rekonstruktionsversuch von Lernzielen (1992: 296).
  - 4 Hierbei handelt es sich um einen Versuch, James Rests Vier-Komponenten-Modell moralischen Handelns (Rest und Narváez 1994) geringfügig zu modifizieren und zu erweitern, siehe näher Brinkmann und Sims 2001.
  - 5 Einige Quellenangaben für die hier nur als Illustration verwendeten Daten: J. Brinkmann (1996a), *Students Today, Colleagues and Managers Tomorrow*, *Cross Cultural Management* Vol. 3/2, 24-31; ders. (1996b), *Business Student Ethics*, in: D.-N. Lascu, E. Kaynak, Z.U. Ahmed, Hg., *Proceedings, Forging Alliances in Global Markets*, IMDA: Hummelstown/PA, 233-239; ders. (1995), *Attitudes and Values of Business Students in Norway, the US, the Czech Republic and Spain*, in: B. Machova / S. Kubatova, Hrsg., *Uniqueness in Unity: The Significance of Cultural Identity in European Cooperation* (SIETAR Europa Symposium, Proceedings), Prague. Aus dem zuerst genannten Artikel (1996a) stammt folgende Information über den Studentendatensatz: “Questionnaires were developed in English, Norwegian, German and Spanish respectively, focusing on various attitude and value items. Question wordings by Jamard (1990), Kaufmann et al. (1986), and six of the scenarios described by Lysonski and Gaidis (1991) were re-used to permit comparisons. The self-administered questionnaires were handed out during the academic year 93/94 in lecture situations at NMH (Norwegian School of Management, School of Marketing, in Oslo, Norway) as well as cooperating business schools in Spain (ESADE, Barcelona), Germany (Institut für Marketing, University of Münster) and the US (ISU, Normal/Illinois). The questionnaires were either filled in on spot or returned

- overnight. The total dataset is actually larger and includes also Czech business students (collected from the Prague Economic University, n=131). There is also a comparable pilot data set from 1991, collected at business schools in seven countries and with Norwegian law and political science students as control samples (n=488) (...)."
- 6 Rat für ungeübte Prozenttabellenleser: um z.B. Geschlechterunterschiede zu identifizieren vergleicht man zunächst Zeile für Zeile innerhalb der Untergruppen die relativen Prozentanteile männlicher und weiblicher Studenten. Die Tabelle zeigt, dass es in allen vier Länder-Hochschulstichproben bei allen Fragen teils klare Geschlechterunterschiede gibt, mit der durchgängigen Tendenz, dass männliche Studenten sich rücksichtsloser, pessimistischer, potentiell unmoralischer geben.
  - 7 Die Variabelnummern sind hier angegeben als Hinweis auf die verschiedenen Frageformulierungen im Anhang.
  - 8 Siehe näher Brinkmann 2001c, mit folgender Information zum Datensatz: „(The) dataset (which could be called *sin survey*) was collected in Norway by mail questionnaire in 1991 among marketing and marketing research professionals (n=364, response rate 41%), with a marketing student control sample (n=59, collected in 1992). The questionnaire lists 18 potentially disputable activities and probes for acceptability and frequency of occurrence (professionals only), as well as for expected acceptability to peers and superiors and expected occurrence frequencies (professionals only) among them. The questionnaire is a translation of an instrument used for surveys among private and public sector managers (Newstrom and Ruch 1975), marketing managers (Ferrell and Weaver 1978), advertising agency and advertising client staff (Krugman and Ferrell 1981) (...)."
  - 9 Siehe die Hinweise unter Fußnote 5. Die englischen Frageformulierungen sind im Anhang wiedergegeben.
  - 10 Zu anderen Möglichkeiten wie Untersuchungen von ethischer Selbsteinschätzung, von Zeitungartikeln, Rollenspiel, Experimenten und Simulationen, Konflikt-cases siehe z.B. Brinkmann 1998 und 2001a: 59 mit zahlreichen Hinweisen.
  - 11 Im Idealfall kann man das Stück im Theater oder in Videoformat vorführen, im letzteren Falle mit der Möglichkeit von Kürzungen und vor allem von Unterbrechungen an entscheidenden Stellen. Ansonsten besteht die Hauptalternative zwischen vollständiger oder selektiver Lektüre des Stücks als „Hausaufgabe“ und einer zwangsläufig selektiven Zusammenfassung des Stücks in Vorlesungsformat.

## Literaturverzeichnis

[http://www.bochum.de/schauspielhaus/spielplan/stueck\\_parasit.htm](http://www.bochum.de/schauspielhaus/spielplan/stueck_parasit.htm)

- Applbaum, Arthur I. (1999):** Ethics for Adversaries, Princeton. ► **Baxter, G.D./ Rarick, C.A. (1987):** Education and the Moral Development of Managers: Kohlberg's Stages of Moral Development and Integrative Education, *Journal of Business Ethics* 6, 243-248. ► **Bishop, Terrence R. (1992):** Integrating Business Ethics into an Undergraduate Curriculum, *Journal of Business Ethics* 11, 291-299. ► **Brinkmann, Johannes (1998):** Teaching Business and Environmental Ethics, in: C.J. Shultz II/ J. Schroeder, eds., *Redoubling Efforts, Proceedings of the 23rd Macromarketing Conference*, Univ. of Rhode Island, West Greenwich RI, 188-206. ► **Brinkmann, Johannes (2001a):** Etik for næringslivet. Perspektiver og prak-

sis, Unipub, Oslo. ► **Brinkmann, Johannes (2001b)**: Moral Reflection Differences among Norwegian Business Students. A Presentation and Discussion of Findings, *Teaching Business Ethics* 6, im Druck. ► **Brinkmann, Johannes (2001c)**: On Business Ethics and Moralism, *Business Ethics: A European Review* 10, 311-319. ► **Brinkmann, Johannes/ Sims, Ron (2001)**: Stakeholder-Sensitive Business Ethics Teaching, *Teaching Business Ethics* 5, 171-193. ► **Brinkmann, Johannes/ Sims, Ron (2002)**: Business Ethics Curriculum Design: Suggestions and Illustrations, *Teaching Business Ethics* 6, im Druck. ► **Carroll, A.B./ Meeks, M.D. (1999)**: Models of Management Morality: European Applications and Implications, *Business Ethics: A European Review* 8, 108-116. ► **Ferrell, O.C./ Weaver, K.M. (1978)**: Ethical Beliefs of Marketing Managers, *Journal of Marketing* July, 69-73. ► **Hartman, Laura Pincus (1998)**: Perspectives in Business Ethics, Chicago etc. ► **Jamard, Michel H. (1990)**: Der Manager von morgen: Typ Schaf, Pferd oder Wolf?, *Profil* 47, CGE-Konzernzeitschrift, 2-6. ► **Kaufmann, Franz-Xaver et al (1986)**: Ethos und Religion bei Führungskräften, München. ► **Nielsen, Richard P. (1984)**: Toward an Action Philosophy for Managers Based on Arendt and Tillich, *Journal of Business Ethics* 3, 153-161. ► **Rest, James/ Narváez, Darcia, Hrsg. (1994)**: Moral development in the professions, Erlbaum, Hillsdale NJ. ► **Schiller, Friedrich (1966)**: Gesammelte Werke Bd. 11, München. ► **Schulz von Thun, Friedemann (1989)**: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Reinbek. ► **Ulrich, Peter (1987)**: Unternehmensethik - diesseits oder jenseits der betriebswirtschaftlichen Vernunft?, Dokumentationspapier 42 der Wiss. Ges. f. Marketing u. Unternehmensführung Münster, 67-86. ► **Ulrich, Peter/ Thielemann, Ulrich (1993)**: How Do Managers Think about Market Economics and Morality?, *Journal of Business Ethics* 12, 879-898. ► **van Luijk, Henk (1994)**: Analyzing Moral Cases in European Business, in: Harvey, Brian et al., Hrsg., *European Casebook on Business Ethics*, New York 1994, 3-12. ► **Wolfe, Art (1991)**: Reflections on Business Ethics: What is it? What Causes it? and, What Should a Course in Business Ethics Include?, *Business Ethics Quarterly* 1, 409-439. ► **Yuthas, Kristi/Dillard, Jesse F. (1999)**: Teaching ethical decision making: Adding a Structuration Dimension, *Teaching Business Ethics* 3, 339-361

## Anhang: Frageformulierungen als Grundlage von Tabelle 2

- V3      How ruthless are you prepared to get to the top of the chosen career?
- 1        extremely ruthless
- 2        very ruthless
- 3        moderately ruthless
- 4        don't know until I try
- 5        I don't do that sort of thing

- V4 Which of the following statements is closest to the morals of business (in your country) today:
- 1 it has no morals at all
  - 2 it has very few morals
  - 3 it has failed to regulate itself
  - 4 it is more moral than people think
  - 5 it is doing a good and moral job for society
- V5 Which of the following statements is closest to your personal ambitions:
- 1 to have a life with an ideal balance between family, work and leisure activity
  - 2 to have a fulfilling and lasting relationship, family and home life, where work takes the second place
  - 3 I am prepared to sacrifice home and leisure activities to succeed in my career
  - 4 I am prepared to sacrifice promotion and financial success to have a happy, fulfilling private life
  - 5 I want to make enough money to retire early and go and live somewhere else
  - 6 I want to make enough money to go off and do something complete different
- V6 Would you be prepared to do something immoral if it meant being successful/ staying successful?
- 1 yes, without hesitation
  - 2 yes, depending on circumstances
  - 3 yes, if there was no other way out
  - 4 I don't think so
  - 5 No, definitely not

Below we have quoted some rather common statements. Would you please mark your level of agreement (SA: strongly agree, A: agree, D: disagree, SD: strongly disagree)

- V30 To have success in the real world is most important
- V31 You'd better work hard, since there is nothing for free
- V34 Ruthlessness is often more successful than ethical behaviour
- V35 If you want to reach higher aims you can't always avoid unjust means

## Zu den Autoren

Johannes Brinkmann  
Norwegian School of Management BI  
P.O. box 4676 Sofienberg  
N 0506 Oslo  
tel. +47 2298 5143  
fax +47 6691 3632  
johannes.brinkmann@bi.no

Gisela Steenbuck  
Universität Dortmund  
FB 12, Frauenstudien  
Emil-Figge-Str. 50  
D 44221 Dortmund  
tel. +49 (0)231 755 2828  
gsteenbuck@fb12.uni-dortmund.de

Soziologe, Dr. phil., assoc.  
Prof., lehrt und forscht empirisch seit 10 Jahren zu wirtschaftsethischen Themen und Problemen, mit einer Reihe von Buch- und Aufsatzveröffentlichungen.

Pädagogin, Dr. phil., wiss.  
Mitarbeiterin im weiterbildenden Studium Frauenstudien, Universität Dortmund. Freiberufliche Praxis für psychologische Beratung und Supervision.