

Thomas Retzmann

**Didaktik der  
berufsmoralischen Bildung  
in Wirtschaft und Verwaltung**



**Moderne der Tradition 3**

*herausgegeben von Univ.-Prof. Dr. Hans-Carl Jongebloed*

---

Reihe *Moderne der Tradition*,  
herausgegeben von Univ.-Prof. Dr. Hans-Carl Jongbloed  
(Band 3)

---



**DIDAKTIK**  
**DER BERUFSMORALISCHEN BILDUNG**  
**IN WIRTSCHAFT UND VERWALTUNG**

EINE FACHDIDAKTISCHE STUDIE  
ZUR INNOVATION DER KAUFMÄNNISCHEN  
BERUFSBILDUNG

*von Thomas Retzmann*

---

Reihe *Moderne der Tradition*,  
herausgegeben von Univ.-Prof. Dr. Hans-Carl Jongebloed  
(Band 3)

---

*Der Autor:*

Prof. Dr. habil. Thomas Retzmann, geb. 1963 in Karbach, ist Professor für Ökonomie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er war zuvor Privatdozent an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte sind der Humankapitalaufbau im dualen System der Berufsausbildung, komplexe Lehr-Lern-Arrangements sowie die Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Die Veröffentlichung dieses Bandes wurde durch die *Stiftung wertevolle Zukunft – Stiftung für ethisches Handeln* gefördert.

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über < <http://dnb.ddb.de> > abrufbar.

ISBN 10: 3-8334-6376-7

ISBN 13: 978-3-8334-6376-1

Titelgrafik: Hans-Carl Jongebloed. Ljapunovmenge, errechnet mit TK-Software®.

Herstellung und Verlag: Books on Demand GmbH, Norderstedt

© alle Rechte beim Autor

## **Vorwort des Autors**

Dieses Buch stellt – obwohl die Absichten und die Inhalte doch sehr verschieden sind – gewissermaßen eine Fortsetzung meiner Dissertationsschrift „Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik“ dar, für die ich 1996 den Max-Weber-Preis für Wirtschaftsethik erhielt. Diese Auszeichnung war für mich nicht nur eine Ehre, sondern zugleich auch eine Verpflichtung; die Verpflichtung, die Theorie und Praxis der modernen Wirtschafts- und Unternehmensethik für die kaufmännische Berufsbildung curricular zu erschließen. Möglich wurde dieses fachdidaktische Vorhaben nicht zuletzt dadurch, dass die moderne Wirtschafts- und Unternehmensethik keine schöngeistige Spielwiese ist. Weil sie sich mit lebenspraktischen wirtschaftlichen und unternehmerischen Fragestellungen beschäftigt, konnte sie eine für mich nachgerade erstaunliche Aufmerksamkeit und Bedeutung in eben jener Wirtschafts- und Unternehmenspraxis erzielen. Diese ist ihrerseits wiederum eine legitimatorische Voraussetzung dafür, dass Elemente berufsmoralischer Bildung in die kaufmännischen Curricula aufgenommen werden.

Zum Gelingen dieses berufsbiographisch wichtigen Habilitationsprojekts haben viele Menschen in meinem privaten und beruflichen Umfeld einen (ihren) unverzichtbaren Beitrag geleistet. Ihnen allen sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt. Mein erster und wichtigster Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hans-Carl Jongbloed von der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, der mich als externen Habilitanden kompetent betreut und geduldig zum Erfolg geführt hat. Einzuschließen in diesen Dank ist mein Kollege Prof. Dr. Volker Bank (ehemals Universität zu Kiel, nun Technische Universität Chemnitz), mit dem ich etwa zeitgleich die Ziellinie durchschritten habe. Dass er mir ein guter Freund und nicht ein scharfer Konkurrent um knappe Professorenstellen geworden ist, mag zum Ausdruck bringen, was er für mich getan hat. Den Mitgliedern der Habilitationskommission danke ich für die Bereitschaft, sich mit dieser doch umfänglicher geratenen Arbeit intensiv auseinanderzusetzen.

Die Öffentlichkeit ist bei Kant der prädestinierte Ort der Selbstaufklärung mündiger Bürger. Dem korrespondiert das Prinzip der Öffentlichkeit in der Wissenschaft. Widrige Umstände haben dazu geführt, dass diese Habilitationsschrift mit zeitlicher Verzögerung publiziert wird. Dem unablässigen Drängen einiger Kollegen, dem positiven Zuspruch mancher Lehrer und Studenten und der tatkräftigen Hilfe von Volker Bank ist es geschuldet, dass meine Konzeption berufsmoralischer Bildung für kaufmännische Ausbildungsgänge nunmehr in der

vorliegenden Form allgemein zugänglich gemacht wird. Eine wesentliche Hilfe auf diesem Wege fand sich auch in der Gewährung eines großzügigen Druckkostenzuschusses durch die Stiftung Wertevolle Zukunft. Namentlich deren Geschäftsführer, Herr Dr. Jesco Kreft, ist hierfür Dank abzustatten. Möge die Veröffentlichung die erhofften positiven Folgen in der Berufsbildungspraxis zeitigen.

Erfststadt, im September 2006

Thomas Retzmann

## **Vorwort des Herausgebers**

Schon ein kurzer Blick auf das nachrichtliche Tagesgeschehen zu einem gegenwärtig fast beliebigen Zeitpunkt genügt, um die Aktualität der vorliegenden Untersuchung zu bestätigen: Prospektschwindel und Bilanzfälschungen, Insidergeschäfte und Entsorgungsvergehen, Verseuchung von Lebens- und Nahrungsmitteln; Korruption und Vorteilsnahme, Unterschlagung und Vorteilsgewährung; Bestechung, Diebstahl, Fehlberatung; Täuschung, Arglist und Bankrott; Erpressung, Fälschung, Nötigung et cetera et cetera; und ein Ende der Liste ist kaum in Sicht.

Dabei handelt es sich bezüglich der beteiligten Personen nicht etwa um gerichts-bekannte Kriminelle oder Verbrecher, die man relativ leicht zu erkennen glaubt, nein: es sind Bankmanager und Oberbuchhalter, Börsenmakler und Fabrikanten, Vorstandvorsitzende und Amtsleiter, Kassierer und Beamte, Prokuristen, Lageristen und Broker, Versicherungsvertreter, Autoverkäufer und IT-Unternehmer, Gesellschafter, Wirtschaftsprüfer und Vorgesetzte.

Streng zu Ende gedacht – wie etwa in der vorliegenden Schrift – führt solches Verhalten nicht nur zu einem fatalen Vertrauensverlust in die betroffenen Märkte und Branchen, sondern - marktwirtschaftlich nur konsequent - nach einer gewissen Zeit sogar zu Marktversagen in den betroffenen Segmenten und darüber hinaus.

Doch so sehr die Aktualität der hier in Rede stehenden Problematik in ihrer gegenwärtig augenscheinlich werdenden Deutlichkeit zu verblüffen vermag, zumal für die Ergebnisse einer in ihrer Entstehung gemeinhin langfristig angelegten Untersuchung, so grundsätzlich und tiefgehend sind die mit ihr verbundenen Gründe wirtschaftswissenschaftlicher wie berufs- und wirtschaftspädagogischer Art. Denn letztendlich sind es paradigmatische und eben auf wissenschaftlichem Argumentationsfelde getroffene, methodologische Entscheidungen, auf die sich der gegenwärtige Status quo zurückführen läßt; und diese gehen weit zurück.

Max WEBERS (erstmalig 1904) mit dem Schwerte des Wertfreiheitspostulates geführte Befreiung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften aus den Fängen einer bis dahin allzu unüberschaubar normativ agierenden Wirtschaftswissenschaft im SCHMOLLERSchen Sinne, wurde vor allem der Betriebswirtschaftslehre zu ihrem paradigmatischen Fundament, ergänzt um das ebenfalls von WEBER erkenntnisleitend hervorgehobene Prinzip der Zweck-Mittel-Rationalität. Er

forderte, rationale Handlungen daran zu binden, daß die „Mittel gegen die Zwecke“, die „Zwecke gegen die Nebenfolgen“ und schließlich die „verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander“ ihrerseits rational abzuwägen seien - Postulate, die sich im Rahmen des hier beschriebenen, sich gegenwärtig ereignenden wirtschafts- und unternehmensethischen Diskurses wieder entdecken lassen. „Die Entscheidung zwischen konkurrierenden und kollidierenden Zwecken und Folgen“, so eine von WEBER zugelassene Nebenbedingung allerdings, „kann dabei ihrerseits wertrational orientiert sein: dann ist das Handeln nur in seinen Mitteln zweckrational“ (vgl. als klassische Fundstelle WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen <sup>3</sup>1968, S. 565-567).

Genau nur diese Nebenbedingung jedoch wurde zur weitgehend unbefragt übernommenen paradigmatischen Basis einer nunmehr nur noch am Rationalitätskonzept des ökonomischen Prinzips orientierten, weitgehend streng instrumentalistischen Sichtweise ökonomischer Wissenschaft, zudem bestimmt von einer etwa zur gleichen Zeit Einfluß gewinnenden Denkweise des logischen Positivismus CARNAPscher Prägung, der seine diskursive Bestätigung im Wiener Kreis gesichert wußte.

Zwar brachte - allemal gut gestützt auf Positionen der Freiburger Schule der Nationalökonomie - die Einführung und Durchsetzung der sozialen Marktwirtschaft durch Ludwig ERHARD als wirtschaftspolitisches Fundament der neu gegründeten Bundesrepublik Deutschland eine gewisse Rückbesinnung normativer Leitlinien wirtschaftlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Vorstellungen mit sich; den Einfluß einer insoweit stets virulent bleibenden, vornehmlich instrumentellen Akzentuierung zweck-mittel-rationaler und eben wertfreier Denkweise jedoch konnten sie nicht verdrängen.

Und so prägt bis heute das »Wertfreiheitspostulat« und das insoweit für ethisch neutral angenommene »ökonomische Prinzip« die Erkenntnis- und Handlungsinteressen ökonomischer Ergebnisgewinnung, und die zunehmende Diffusion nationaler Grenzen durch Internationalisierung oder gar Globalisierung wirtschaftlichen Geschehens sorgt dafür, daß sich dies unter gleichermaßen zunehmender Vernachlässigung der eben nur national gebundenen »Kautele des Sozialen« betriebswirtschaftlich auch zu bestätigen scheint, obwohl doch die Zeichen für alle sichtbar schon deutlich auf Sturm stehen.

Eine Ursache für die oben beschriebenen Verhaltensweisen scheint also das unter Berufung auf Max WEBER sich ausbreitende, rein instrumentell akzentuierte Verständnis einer im ökonomischen Prinzip sich ausdrückenden Zweck-Mittel-Rationalität zu sein. Doch immer, wenn ein System sich anschickt, sich nur auf sich selbst berufen zu wollen, sozusagen als quasi wertfreie Norm an und für sich, gerät es gemäß GÖDEL an seine Explizitätsgrenzen, mit der Folge, ent-

weder nach einem extern gesicherten Regelwerk zu rufen (Hans-Olaf HENKEL: „Die Wirtschaft braucht klare Regeln“), oder aber unterzugehen.

Es liegt also auf der Hand, daß auch die ökonomische Logik selbst dazu auffordert, nach angemessenen Grenzen zu suchen; und eine Möglichkeit ist darin zu sehen, das Prinzip der reinen Wirtschaftlichkeit an den Maßstäben moralischer Grundsätze zu orientieren durch Entwicklung und Konzeption einer tragfähigen Wirtschaftsethik.

Gleichwohl kann die Frage, warum das Fehlen eines ordnungs- und unternehmensethischen Regelwerks zugleich auch mit einem Versagen auf der Ebene der Individualethik einherzugehen scheint, so nicht beantwortet werden, zumal diese – jedenfalls bisher – doch nicht von ökonomischen, sondern vor allem von Bildungs- bzw. Erziehungsprozessen abhängig war und ist. Doch auch hier scheint ein vornehmlich in der Wissenschaft betriebener Paradigmawechsel Verantwortung zu tragen dafür, daß es gegenwärtig so ist, wie es ist.

Wiederum in Rekurs auf Max WEBER findet in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und mit ca. einer Dekade Verzug in der Pädagogik insgesamt die von ROTH (1962) ausgerufene und von ihm so genannte »realistische Wende« statt, die im Zusammenspiel mit den didaktischen bzw. curricularen Überlegungen HEIMANNS (1962) bzw. ROBINSONS (1967) in der Streitschrift Wolfgang BREZINKAS mit dem Titel: ‚Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung‘ (1971) ihren konzeptionellen Abschluß findet. So heißt es dort, daß die Erziehungswissenschaft eine „Metatheorie der Erziehung von der Position des modernen modifizierten Empirismus“ und des „kritischen Rationalismus (POPPER) aus“ zu behandeln und zu entwerfen habe, selbstverständlich verbunden mit einem paradigmagemäßen Wertfreiheitspostulat.

Die ganz selbstverständlich einer Ethik folgenden, normative Bildungsidee von einer durch Pädagogik heranzubildenden »sittlichen Persönlichkeit« (WENIGER; KLAFKI) war damit untergegangen, zugunsten einer Fokussierung auf den Lernprozeß als solchen (ROTH; HEIMANN) und eines nunmehr in den Vordergrund rückenden Qualifikationsverständnisses (ROBINSON), das sich einem fremden Verwertungsanspruch anzudienen bereit zeigte.

Damit war die Einheit der Pädagogik zerschlagen in eine »Erziehungswissenschaft«, eine »pädagogische Philosophie« und eine »pädagogische Praxis«, die, nunmehr systematisch auf sich selbst gestellt und allein gelassen, den opportunistischen Begehrlichkeiten des Augenblicks preisgegeben wurde. Die explizit der Erziehungswissenschaft zugeordnete und *nota bene* nur noch an Prozessen interessierte Lehr-Lernforschung konnte die Forschungsmittel auf sich konzentrieren, so daß die mit der pädagogischen Philosophie verbundenen ethischen Fragen

nunmehr von denen besetzt werden konnten und wurden, die entweder ein ideologisches oder aber ein am ökonomischen Prinzip orientiertes Verwertungsinteresse verfolgten.

Da aus im Grunde gleichen Gründen und zeitlich parallel der Erziehungsbeitrag der Familien zu zerfallen begann und zerfällt, konnte sich das Prinzip reiner Utilität allüberall als Meinungsführer durchsetzen, ohne mit ernsthaftem normativem Widerstand aus einer in sich geschlossenen Pädagogik rechnen zu müssen, denn denen, die dazu bereit und in der Lage gewesen wären, fehlten dazu die Mittel und denjenigen, die über die Mittel verfügten, fehlte der Wille, das Problembewußtsein oder die Kompetenz.

Und so verwundert die allgemeine Lage nicht, gleichwohl längst davon betroffen, an der gnadenlosen und ausschließlichen Befolgung des eigenen reinen Utilitätsprinzips zugrunde zu gehen. Es mutet deshalb geradezu rührend an, wenn BREZINKA selbst seit Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts nicht müde wird, sich auf der Basis eines Konzeptes der »Werteerziehung« und völlig entgegengesetzt zu seinen Überlegungen zur »Metatheorie der Erziehung« für moralische Bildung einzusetzen und angesichts der von ihm maßgeblich mitverursachten Lage deren Bedeutung wie ein Missionar in »wissenschaftlichen« Essays zu beschwören.

Folgt man allerdings den in dieser Untersuchung angestellten Überlegungen bezüglich der Versuche BREZINKAS, dann fehlt diesem affirmativen »Ansatz der Wertevermittlung« die konzeptionelle Substanz, eine wissenschaftlich gesicherte und didaktisch Erfolg versprechende Gegenbewegung zu formieren.

Genau diesen Anspruch jedoch verfolgt die vorliegende Schrift, ohne dafür noch einmal die Relevanz und Berechtigung einer solchen berufsmoralischen Bildung dem Grunde nach zu belegen. Diese muß, spätestens seit RETZMANN'S Schrift: „Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik“ (1994) aus Sicht der Wirtschaftsethik wie aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als entschieden gelten.

Daß eine berufsmoralische Bildung berufs- und wirtschaftspädagogisch angezeigt und notwendig ist, gilt also als wissenschaftlich gesichert. Nur wie eine solche Didaktik konzipiert sein sollte, dazu gibt es bisher keine fundiert ausgearbeiteten Vorschläge, sieht man von isoliert erstellten Vorschlägen für Unterrichtsversuche und Schulbücher einmal ab. Die hier vorgelegte Studie leistet also Pionierarbeit, und das Gebilde, das es zu bewältigen gilt, ist umfangreich, komplex und sperrig.

Unter berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive konnte die Frage der Zielgruppe berufsmoralischer Bildung schnell entschieden werden, da die Gruppe der Schüler, die in einem dualen Ausbildungsverhältnis ausgebildet werden, nach wie vor die größte Gruppe von Schülern eines Jahrganges darstellt, zumal

für das Berufsfeld »Wirtschaft und Verwaltung«. Eine dort angesetzte berufsmoralische Bildung verspricht also größte Reichweite.

Viel schwieriger ist die Frage zu entscheiden, wie die inhaltliche Struktur berufsmoralischer Bildung zu entwerfen sei. Die Menge des didaktisch Möglichen bei stets begrenzter Zeit ist eben immer größer, als die Menge des didaktisch Machbaren, und die allgemein gültigen didaktischen Prinzipien der Beachtung eines Persönlichkeits-, eines Situations- und eines Wissenschaftsprinzips sind für die konkrete Unterrichtsgestaltung zwar handlungsleitend für eine curriculare Strukturierung aber nicht hinreichend.

Schließlich ist vor dem Hintergrund der Tatsache, daß Inhalte einer berufsmoralischen Bildung taxonomisch weitestgehend der affektiven Verhaltensdimension zugehören, die Frage zu klären, auf welche Art und Weise Werthaltungen so vermittelt werden können, daß die Schüler sie tatsächlich und, wenn möglich, nachhaltig verinnerlichen, eine Problematik, für die die didaktische Forschung bislang nur Vermutungen parat hat.

Um die Frage einer didaktisch relevanten Ordnung berufsmoralisch intendierter Curricula zu lösen, wird eine erste richtunggebende Entscheidung gefällt, und zwar für die auf Peter ULRICH (St. Gallen) zurückgehende integrative Wirtschaftsethik. In gewisser Weise parallel dazu fällt in Bezug auf den moralpädagogischen Diskurs eine zweite Entscheidung für die vor allem auch entwicklungspsychologisch gesicherte, moralpädagogische Konzeption KOHLBERGS, die eine Förderung der Entwicklung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit empfiehlt und auch auf anderen Feldern seit langem bewährt ist.

Beiden Konzepten gewissermaßen gemeinsam sind die paradigmatischen Grundkonzeptionen des Kommunitarismus, Liberalismus und Republikanismus. Dies ermöglicht, von einer Parallelität zu einer Komplementarität der Diskurse zu gelangen, analog zur Komplementarität von Systematik und Kasuistik, die einen großen Teil des Argumentationsganges bestimmt.

Diesen strikt inhaltlich orientierten Rahmensetzungen ordnet sich nur konsequent die Bearbeitung der Frage nach dem angemessenen methodischen Design für die Vermittlung berufsmoralischer Bildung zu. Gewissermaßen als Königsweg auf dem Gebiete der Wertevermittlung und der Moralerziehung gilt dabei das Dilemma-Design, bei dem es darum geht, die Teilnehmer in eine Entscheidungssituation mit Alternativen zu bringen, die je für sich und unausweichlich einen Werteverstoß vom Entscheider verlangen:

- Das strenger Analyse unterzogene Beispiel »Berufsmoral als Heldenmut« kann dabei jedoch nicht überzeugen, weil eine echte, im übrigen auch nur schwer herstellbare Dilemmasituation, gar nicht vorgelegen hat.

- Aber auch den Beispielen einer »Berufsmoral als Grenze der Berufskompetenz« und »Berufsmoral als angewandte Ethik« läßt sich fehlende didaktische Stringenz nachweisen. Entweder bleibt die didaktische Einheit zur berufsmoralischen Bildung ein Fremdkörper im Curriculum, oder sie ist nur angehängt, oder sie bleibt mit den berufsqualifizierenden Elementen weitgehend unverbunden, weil ökonomische und ethische Argumentation dem Zwei-Welten-Modell folgen.
- Doch selbst das Beispiel einer »Berufsmoral als Mündigkeit der Bürger« das als solches eine Einheit darstellt und mit dem politisch-moralischen Auftrag der Berufsschule ebenso in Einklang steht, wie mit den bereits entschiedenen Diskursen, gerät zu einem »vagabundierenden Curriculum«, denn es zerfällt bei dem Versuch, es curricular in die einzelnen Fächer einzubinden.

Vor dem Hintergrund der Analyse dieser Beispiele zeigt sich, daß der systematische Ort berufsmoralischer Bildung in der Berufsschule am besten über die Konzeption »komplexer Lehr-Lern-Arrangements« festzulegen sei, wozu Planspiele, Fallstudien, Szenarien, Zukunftswerkstatt, Leittexte, Projekte, arbeitsanaloge Lernaufgaben, Lernbüros und Übungsfirmen gehören können, zur Herstellung eines angemessenen Verhältnisses von Systematik und Kasuistik. Zudem enthalten diese Lehr-Lern-Arrangements potentiell eine große Menge von Beteiligungs- und Betroffenheitserlebnissen, welche die Wahrscheinlichkeit für intendierte affektive Verhaltensänderungen erhöhen und deren Nachhaltigkeit stärken.

Mit der so genannten fiktiven »ethischen Modellunternehmung«, wird deshalb ein methodisch sehr anspruchsvolles Design für die Vermittlung berufsmoralischer Bildung entworfen und vorgestellt, das je nach Graduierung des Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsaspekts eine systemische Vernetzung aller möglichen verschiedenen Elemente aus dem genannten Katalog der Lehr-Lern-Arrangements didaktisch fruchtbar zu machen erlaubt.

Außerdem soll das Konstrukt der »ethischen Modellunternehmung« curriculare und methodische Möglichkeiten eröffnen, die geradezu erdrückende systematische Kasuistik für den Schüler berufsspezifisch aufzuschließen und damit - ganz im Sinne einer kategorialen Bildung KLAFFKischer Prägung - diesen für jene.

Wenn man aber das aufgespannte und ausgearbeitete, riesige materiale Feld berufsmoralisch relevanter Phänomene realisiert, dann liegt es auf der Hand, daß uneingeschränkte Notwendigkeit besteht für kategoriale Schneisen und Wegweiser, die einer berufsmoralischen Bildung didaktischen Halt gewähren müssen. Die hier einmal so genannte 3x4-Lösung eröffnet deshalb die Möglichkeit, der übergroßen komplexen Dimensionalität von Stoffülle gerecht werden zu können:

- Das erste Vierertupel bezieht sich auf didaktisch-curriculare Prinzipien, denen jedes Lehr-Lern-Arrangement in Form einer fiktiven »ethischen Unternehmung« zu folgen hat, und zwar das Prinzip der »Kontextualität«, der »Komplexität«, der »Historizität« und der »Kontroversität«.
- Diesen eher der kognitiven Dimension gehorchenden reflexiven Strukturierungen werden nun agentiv orientierte Perspektiven zugeordnet. Mit diesen wird es möglich, vier verschiedene Handlungspositionen des Schülers didaktisch zu problematisieren. Die Perspektive des »Akteurs«, des »Adressaten«, des »Bürgers« und des »Beobachters« erlauben dann je für sich ganz unterschiedliche Einschätzungen eines Geschäftsvorfalles in der fiktiven ethischen Unternehmung:
  - Intrapersonal lassen sich diese – sofern mehrere Perspektiven eingenommen werden – fruchtbar machen für ein echtes Dilemmaereignis.
  - Interpersonal ergibt sich die Möglichkeit, die mit dem Gefangenendilemma verbundenen, ethisch ambivalenten Verhaltensweise in direkter Betroffenheit nachzuvollziehen und zu reflektieren.
- Um jedoch mit der auch so immer noch überbordenden Menge möglicher curricularer Elemente, insbesondere auch berufsspezifisch, angemessen selektiv umgehen zu können, wird den aus der integrativen Wirtschaftsethik bekannten vier Orten berufsmoralischen Handelns gefolgt, in die der Markt eingebunden ist, und die ihrerseits als Topologie entlang der speziellen Wirtschaftslehren geordnet sind. Diese Orte sind: das »Unternehmen«, der »Wirtschaftsbürger«, die »staatlich gesetzte Rahmenordnung« und die »kritische Öffentlichkeit«.

Die so erreichte Möglichkeit, sich als Lehrender in seinem berufsqualifizierenden Unterricht bezüglich der berufsmoralischen Bildung entlang des Kontinuums der »berufsmoralischen Orte« und zugleich in die beiden genannten Fadenkreuze der »Prinzipien« und der »Perspektiven« einordnen zu können, erlaubt es nun, aus der übergroßen Menge berufsmoralisch relevanter Sachverhalte genau diejenigen auszuwählen, die den Schüler betreffen, ohne dabei auf das Eingebundensein in ein systemisches Ganzes zu verzichten. Zugleich gelingt es, Schwerpunkte zu setzen bezüglich der angestrebten didaktischen Nachhaltigkeit und auf die Anschlußfähigkeit an die berufsqualifizierenden Curriculumelemente zu achten.

Die entlang der Topologie der integrativen Wirtschaftsethik im Sinne ULRICHS strukturierte und insoweit schon in geordneten Verhältnissen verlaufende Erarbeitung der allemal übergroßen, dennoch relevanten Menge an Details der materialen Struktur berufsmoralischer Sachverhalte macht insoweit durch sich selbst überdeutlich, wie wichtig und absolut notwendig die hier vorgeschlagene didaktische Systematisierung berufsmoralischer Bildung ist, zumal unter dem An-

spruch, letztlich für eine Vielzahl verschiedener Berufe die materiale Basis zu liefern.

Damit ist eine von der didaktischen Strukturierung her ebenso originelle wie stringente wirtschaftsethische Didaktikkonzeption gelungen, deren thematisches Anliegen einer gelingenden berufsmoralischen Bildung auf der Basis einer wirtschaftswissenschaftlich gesicherten Wirtschaftsethik mehr als berechtigt, ja, vor dem Hintergrund aktuellen Geschehens gar überfällig ist.

Für die Rückgewinnung des alten und – wie man sieht – wohl immer wieder neuen Ziels auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sich der Heranbildung »sittlicher Persönlichkeiten« mit den Möglichkeiten der Pädagogik zu verschreiben und dabei Erfolg haben zu können, leistet diese Schrift nicht nur einen sehr eigenständigen und wissenschaftlich konzisen Beitrag, sondern sie macht vor allem den Betroffenen und allen Interessierten Mut.

Kiel, im April 2006

Hans-Carl Jongebloed

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>VORWORT DES AUTORS</b>	<b>V</b>
<b>VORWORT DES HERAUSGEBERS</b>	<b>VII</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>XV</b>
<b>VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN</b>	<b>XIX</b>
<b>VERZEICHNIS DER ÜBERSICHTEN</b>	<b>XIX</b>
<b>VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN</b>	<b>XX</b>
<b>ABSCHNITT I: AUSGANGSPUNKT UND WEGMARKEN, BEZUGSPUNKTE UND ZIELRICHTUNG EINES CURRICULUMS ZUR BERUFSMORALISCHEN KAUFMANNSBILDUNG</b>	<b>1</b>
<b>1 AUSGANGSPUNKT: MODERNISIERUNG DER BERUFSFACHLICHEN UND DER BERUFSMORALISCHEN BILDUNG</b>	<b>1</b>
<b>2 WEGMARKEN: RECHTSGRUNDLAGEN DER BERUFSMORALISCHEN BILDUNG</b>	<b>5</b>
<b>3 BEZUGSPUNKTE: AUTONOME ENTWICKLUNGEN IN DEN BEZUGSWISSENSCHAFTEN BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHER THEORIE UND PRAXIS</b>	<b>21</b>
3.1 Die Renaissance der Wirtschafts- und Unternehmensethik	24
3.1.1 <i>Grundlegende Modelle der wissenschaftlichen Konstitution einer Wirtschafts- und Unternehmensethik</i>	31
3.1.2 <i>Zum Zusammenhang von Individual- und Institutionenethik</i>	44
3.1.3 <i>Entwicklungstendenzen der Wirtschafts- und Unternehmensethik</i>	61
3.1.4 <i>Übersicht und Bewertung</i>	73
3.2 Die Renaissance der Moralphädagogik	78
3.2.1 <i>Konzeptionen der Werte- und Moralerziehung</i>	80
3.2.2 <i>Kritik der Konzeptionen der Werte- und Moralerziehung</i>	112
<b>4 ZIELRICHTUNG: VON DER PARALLELITÄT ZUR KOMPLEMENTARITÄT DER DISKURSE DURCH BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHE CURRICULUMFORSCHUNG</b>	<b>155</b>

<b>ABSCHNITT II: ZUR IMPLEMENTIERUNG DER BERUFSMORALISCHEN BILDUNG IM KAUFMÄNNISCHEN CURRICULUM</b>	<b>165</b>
<b>1 ZUR BEDEUTUNG DER FORMEN DER CURRICULAREN IMPLEMENTIERUNG</b>	<b>166</b>
<b>2 KRITIK DEFIZIENTER FORMEN DER CURRICULAREN IMPLEMENTIERUNG</b>	<b>169</b>
2.1 Berufsmoral als Heldenmut bei individuellen Bewährungsproben – Zugleich: Wirtschaftsethik als Fremdkörper im kaufmännischen Curriculum	169
2.1.1 <i>Darstellung des Beispiels</i>	169
2.1.2 <i>Prüfung des Bildungs- und Qualifikationspotenzials</i>	170
2.1.3 <i>Kritik des „Fremdkörper-Curriculums“ in konstruktiver Absicht</i>	199
2.2 Berufsmoral als Grenze der Anwendung der Berufskompetenz – Zu- gleich: Wirtschaftsethik als Appendix im kaufmännischen Curriculum	203
2.2.1 <i>Darstellung der Beispiele</i>	203
2.2.2 <i>Prüfung des Bildungs- und Qualifikationspotenzials</i>	205
2.2.3 <i>Kritik des „Appendix-Curriculums“ in konstruktiver Absicht</i>	220
2.3 Berufsmoral als angewandte Ethik – Zugleich: Reproduktion des Zwei- Welten-Modells von Ethik und Ökonomik im kaufmännischen Curriculum	223
2.3.1 <i>Darstellung des Beispiels</i>	223
2.3.2 <i>Prüfung des Bildungs- und Qualifikationspotenzials</i>	226
2.3.3 <i>Kritik des „desintegrierten Curriculums“ in konstruktiver Absicht</i>	235
2.4 Berufsmoral als Mündigkeit des Wirtschaftsbürgers – Zugleich: Wirtschaftsethik als Vagabund im kaufmännischen Curriculum	239
2.4.1 <i>Darstellung des Beispiels</i>	239
2.4.2 <i>Prüfung des Bildungs- und Qualifikationspotenzials</i>	243
2.4.3 <i>Kritik des „vagabundierenden Curriculums“ in konstruktiver Absicht</i>	255
<b>3 DIDAKTISCHE GRUNDLEGUNG DER BERUFSMORALISCHEN BILDUNG IM LEHR-LERN-ARRANGEMENT »MODELLUNTERNEHMUNG«</b>	<b>257</b>
3.1 Gestaltungsprinzipien der berufsmoralischen Bildung	267
3.2 Gestaltungsoptionen der berufsmoralischen Bildung	274
3.3 Aktion und Reflexion, Realität und Virtualität in der berufsmoralischen Bildung	279
3.4 Systematik und Kasuistik der berufsmoralischen Bildung	288
3.5 Ökonomik und Ethik in der berufsmoralischen Bildung	302
3.5.1 <i>Der methodologische Individualismus und die Solipsismuskritik</i>	304

3.5.2	<i>Das egoistische Individuum und die solidarische Verantwortung der Menschheit</i>	307
3.5.3	<i>Die ökonomische Rationalität und die praktische Vernunft</i>	312
3.5.4	<i>Die Wertfreiheit und die Letztbegründung</i>	316
3.5.5	<i>Divergenz und Konvergenz von Ökonomik und Diskursethik</i>	318
<b>ABSCHNITT III: SYSTEMATIK UND KASUISTIK DER BERUFSMORALISCHEN BILDUNG IN DER ETHISCHEN MODELLUNTERNEHMUNG</b>		<b>327</b>
<b>1</b>	<b>UNTERNEHMENSETHIK – DAS UNTERNEHMEN ALS MORALISCHER AKTEUR</b>	<b>331</b>
1.1	Das Angebot ökologischer, sozialer und ökonomischer Produktinnovationen	332
1.1.1	<i>Die Produktlinienanalyse als Instrument zur vergleichenden, ökologischen, sozialen und ökonomischen Produktbeurteilung</i>	334
1.1.2	<i>Zur Didaktik der Produktlinienanalyse in der berufsmoralischen Bildung</i>	337
1.2	Informationsasymmetrien zwischen Anbietern und Nachfragern	368
1.2.1	<i>Güterheterogenität und Qualitätsunsicherheit</i>	369
1.2.2	<i>Informationsasymmetrien auf dem Gütermarkt als Gegenstand des kaufmännischen Curriculums</i>	375
1.3	Maßnahmen zur Vermeidung von Kontraproduktivität	387
1.3.1	<i>Beispiele und Bedeutung kontraproduktiven Mitarbeiterverhaltens</i>	389
1.3.2	<i>Erklärungsansätze kontraproduktiven Mitarbeiterverhaltens</i>	393
1.3.3	<i>Prävention kontraproduktiven Verhaltens durch Selektion der Person</i>	396
1.3.4	<i>Prävention kontraproduktiven Verhaltens durch Gestaltung der Situation</i>	414
1.3.5	<i>Compliance-Ansatz versus Integrity-Ansatz der Unternehmensführung</i>	416
1.3.6	<i>Kontraproduktivität als Gegenstand der berufsmoralischen Bildung</i>	426
<b>2</b>	<b>WIRTSCHAFTSBÜRGER ALS KRITISCH-LOYALE ORGANISATIONS-BÜRGER</b>	<b>435</b>
2.1	Organisationsbürgerliche Rechte	439
2.2	Organisationsbürgerliche Pflichten	446
2.2.1	<i>Psychische Grundlagen organisationsbürgerlicher Loyalität</i>	447
2.2.2	<i>Rechtliche Grundlagen organisationsbürgerlicher Loyalität</i>	455
2.2.3	<i>Ökonomische Grundlagen organisationsbürgerlicher Loyalität</i>	462
2.3	Whistleblowing – Illoyalität der Mitarbeiter als moralische Pflicht?	479
2.3.1	<i>Legitimität und Selbstschutz – Aufgaben des Whistleblowers</i>	487

2.3.2	<i>Schutzbestimmungen für Whistleblower – eine Aufgabe des Gesetzgebers</i>	491
2.3.3	<i>Voice-Management – eine Aufgabe der Unternehmensleitung</i>	494
2.4	Zur Didaktik organisationsbürgerlicher Rechte, Pflichten und Bewährungsproben in der berufsmoralischen Bildung	501
<b>3</b>	<b>ORDNUNGSETHIK – DIE (STAATLICH GESETZTE) RAHMENORDNUNG DES MARKTES</b>	<b>509</b>
3.1	Das Dilemma der Korruption	513
3.2	Überwindung des Gefangenendilemmas durch ethische Ordnungspolitik	516
3.2.1	<i>Anti-Korruptionsgesetzgebung als strafrechtlicher Ordnungsrahmen</i>	517
3.2.2	<i>U. S. Federal Sentencing Guidelines als strafrechtlicher Ordnungsrahmen</i>	529
3.2.3	<i>EthikManagementSystem der Bauindustrie als selbst gegebener Ordnungsrahmen</i>	540
3.3	Wirtschaftskriminalität als Gegenstand der berufsmoralischen Bildung	550
<b>4</b>	<b>ÖFFENTLICHKEIT – ORT DER (SELBST-)AUFKLÄRUNG MÜNDIGER WIRTSCHAFTSBÜRGER</b>	<b>563</b>
4.1	Das unternehmerische Management der Umweltbeziehungen und die Rolle der kritischen Öffentlichkeit im Konfliktfall »Brent Spar«	564
4.1.1	<i>Rekonstruktion des Konflikts um die geplante Versenkung der Brent Spar</i>	565
4.1.2	<i>Zur problematischen Rolle der Unternehmensführung bei öffentlichen Auseinandersetzungen</i>	570
4.1.3	<i>Zur problematischen Rolle der kritischen Öffentlichkeit bei öffentlichen Auseinandersetzungen</i>	587
4.1.4	<i>Zur problematischen Rolle der Verbraucher bei öffentlichen Auseinandersetzungen</i>	594
4.2	Zur Didaktik der Konfliktanalyse in der berufsmoralischen Bildung	602
<b>ABSCHNITT IV: ZUSAMMENFASSUNG DES UNTERSUCHUNGSGANGES UND AUSBLICK</b>		<b>615</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>		<b>631</b>

Modernistische Technologiesehnsucht und postmoderne Beliebigkeit scheinen zur Zeit jenes Kontinuum auszumachen, auf dem Intersubjektivität, Vergleichbarkeit und ökonomischer Nutzen die Grenzrate der Erkenntnis bestimmen.

Die Reihe ***Moderne der Tradition*** versucht demgegenüber Zeichen zu setzen, die aktuelle Kraft des Bewährten neu zu erkennen und das neu Erkannte im Bewährten zu binden.

Die Entwicklung moderner Konzeptionen der Wirtschafts- und Unternehmensethik wie auch die beachtenswerten Anstrengungen in den Unternehmen haben bislang nur erste Spuren in der kaufmännischen Berufsbildung hinterlassen. Eine systematische Integration wirtschaftsethischer Problemstellungen in das kaufmännische Curriculum steht bis dato aus, obwohl seit einiger Zeit die Notwendigkeit der schulischen Wertebildung oder gar der Werteerziehung verstärkt diskutiert wird. Doch beide Diskurse haben sich bislang eher parallel vollzogen.

Berufsmoralische Bildung wird in der vorliegenden Arbeit als die Entfaltung der Fähigkeit und Bereitschaft zum moralischen Handeln verstanden. Sie ist auf berufliche Anforderungssituationen bezogen und damit auf berufstypische Aufgaben und Probleme, zu deren kompetenter und selbstständiger Lösung die Auszubildenden befähigt werden sollen.

Mit seiner Didaktik der berufsmoralischen Bildung arbeitet der Verfasser eine fachliche Systematik und eine systemische Kasuistik zur Integration wirtschaftsethischer Problemstellungen in Prozessen der kaufmännischen Berufsbildung heraus.



ISBN 10: 3-8334-6376-7  
ISBN 13: 978-3-8334-6376-1