

Ordonomik und Bildung

Verantwortung für die moderne Gesellschaft



Ordonomik und Bildung

Verantwortung für die moderne Gesellschaft

Gerhard Minnameier (Hg.)

„Wirtschaft – Beruf – Ethik“

Herausgegeben von:

Prof.in Dr.in Birgit Ziegler, Arbeitsbereich Berufspädagogik und Bildungsforschung
an der Technischen Universität Darmstadt

Prof. Dr. Gerhard Minnameier, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler Entwicklungen. Sie umfasst theoretische, empirische, systematische und historische Arbeiten, die disziplinär in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert sind.

Ulrich Pleiß gründete 1982 die Reihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“; sie wurde 2015 umbenannt in „Wirtschaft – Beruf – Ethik“.

Die Reihe wird gefördert durch die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung.

Jüngste Publikationen in der Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“:

Band 35

Jürgen Seifried; Klaus Beck; Bernd-Joachim Ertelt;

Andreas Frey (Hg.)

Beruf, Beruflichkeit, Employability

Bielefeld 2019, ISBN: 978-3-7639-5465-0

Band 36

Karin Heinrichs; Hannes Reinke (Hg.)

Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und
Fachausbildung

Bielefeld 2019, ISBN: 978-3-7639-6003-3

Band 37

Juliana Schlicht

Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen

Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und
informationstechnischer Perspektive

Bielefeld: 2019, ISBN: 978-3-7639-6005-7

Band 38

Georg Hans Neuweg; Rico Hermkes; Tim Bonowski (Hg.)

Implizites Wissen

Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen

Bielefeld 2020, ISBN: 978-3-7639-6007-1

Band 39

Christian Michaelis, Florian Berding

Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen

Bielefeld 2022, ISBN: 978-7639-7009-4

Band 40

Elisabeth Riebenbauer

Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen

Bielefeld 2022, ISBN: 978-3-7639-7016-2

Band 41

Stephan Schumann, Susan Seeber, Stephan Abele (Hg.)

Digitale Transformation in der Berufsbildung

Konzepte, Befunde und Herausforderungen

Bielefeld 2022, ISBN 978-3-7639-7137-4

Band 42

Stephan Abele

Problemlösekompetenzen in beruflichen Kontexten

Resultate aus Lehr-Lern-Prozessen sichtbar machen

Bielefeld 2023, ISBN 978-3-7639-7366-8

Band 43

Klaus Beck, Jürgen Seifried (Hg.)

Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs

Bielefeld 2023, ISBN: 978-3-7639-7605-8

Band 44

Ulrike Weyland, Wilhelm Koschel (Hg.)

Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur

beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich

Bielefeld 2024, ISBN: 978-3-7639-7407-8

Weitere Informationen finden

Sie auf wbe.wbv.de

Gerhard Minnameier (Hg.)

Ordonomik und Bildung

Verantwortung für die moderne Gesellschaft



2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagillustration:
Shutterstock.com/Kev Draws

ISBN (Print): 978-3-7639-7740-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7741-3
DOI 10.3278/9783763977413

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	9
Teil I: Hauptbeitrag	11
<i>Ingo Pies</i>	
Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung	13
<i>Georg Hans Neuweg</i>	
Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung – Kommentar zum Beitrag von Ingo Pies	49
<i>Ingo Pies</i>	
Replik auf Georg Hans Neuweg	59
Teil II: Ordonomik und (ökonomische) Bildung: systematische Fragen	63
<i>Dirk Loerwald</i>	
Ordonomik und ökonomische Bildung	65
<i>Thomas Retzmann</i>	
Mind the gap? Oder ökonomische Bildung jenseits von Gut (<i>Einstellung</i>) und Böse (<i>Handlung</i>)?	89
<i>Dirk Loerwald</i>	
Replik auf Thomas Retzmann	103
<i>Nils Goldschmidt & Marco Rehm</i>	
Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft	107
<i>Alexander Dilger</i>	
Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft – Kommentar zum Beitrag von Nils Goldschmidt und Marco Rehm	123
<i>Nils Goldschmidt & Marco Rehm</i>	
Replik auf Alexander Dilger	129

<i>Christian Müller & Sebastian Panreck</i>	
Der Beitrag der Ordonomik zur wirtschaftsbürgerlichen Bildung: Eine kritische Würdigung	131
<i>Juliana Schlicht</i>	
Modellierung gemeinwohlorientierter Kommunikation und Kooperation	157
<i>Christian Müller & Sebastian Panreck</i>	
Replik auf Juliana Schlicht	171
<i>Gerhard Minnameier</i>	
Ordonomik und ökonomische Theorie der Moral: Eine kritische Verhältnisbestimmung im pädagogischen Kontext	175
<i>Nikolaus Knoepfller</i>	
Ordonomik und ökonomische Theorie der Moral	201
<i>Gerhard Minnameier</i>	
Replik auf Nikolaus Knoepfller	213
Teil III: Ordonomik im Kontext spezifischer Felder gesellschaftlicher Bildung	215
<i>Christof Altmann</i>	
Nachhaltigkeit und Demokratie	217
<i>Tobias Kärner</i>	
Selbstbestimmte Teilhabe im Spannungsfeld von Wettbewerbsdispositiv und Responsibilisierung	243
<i>Christof Altmann</i>	
Replik auf Tobias Kärner	257
<i>Stefan Hielscher</i>	
Intentionale und institutionelle Selbstkorrekturen: Eine Skizze zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen in der Schule	261
<i>Eveline Wuttke & Susan Seeber</i>	
Zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen und inhaltlicher Kernkompetenzen in der Schule	281
<i>Stefan Hielscher</i>	
Replik auf Wuttke und Seeber	297

Christian Rennert

Management als Beruf – Ordonomische und betriebswirtschaftliche Reflexionen 301

Roland Happ

Eine wirtschaftspädagogische Sicht auf „Management als Beruf“ 329

Christian Rennert

Replik auf Roland Happ 339

Felix Carl Schultz & Ingo Pies

Ordonomische Anregungen für den Schulunterricht zur politischen Bildung:

Zur Interpretation und Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsenses 341

Teil IV: Abschließende Würdigung 353*Ingo Pies*

Auskünfte zur Ordonomik: Problemstellung und Problembearbeitung 355

Vorwort

Das Wichtigste zuerst: Dies ist keine Festschrift! Als Herausgeber möchte ich diesen Band aber meinem lieben Kollegen, Herrn Professor Ingo Pies, zu seinem 60. Geburtstag widmen, den er am 21. April 2024 beginnt. Es sind auch einige Personen in der Riege der Autorinnen und Autoren vertreten, die für einen entsprechenden Festschriftbeitrag infrage gekommen wären. Aber erstens ist das nicht ausnahmslos der Fall, zumal einige den Jubilar und die Ordonomik erst im Zuge der Vorbereitungen für diesen Band kennengelernt haben. Zweitens wurde auch niemand eingeladen, an einer Festschrift mitzuarbeiten, was daran liegt, dass die ursprüngliche und vorrangige Motivation für den Band eine ganz andere war.

Die Idee für diesen Band entstand durch einen Aufsatz, den Ingo Pies für eine mir zugeschriebene Festschrift verfasst hatte, die 2022 in „bwp@: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online“ erschienen ist. Dieser Text führte mir erneut vor Augen, wie eminent bedeutsam die Ordonomik für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Besonderen und für die gesellschaftliche Bildung im Allgemeinen ist; „erneut“, weil diese Relevanz für Kennerinnen und Kenner der Ordonomik immer schon auf der Hand lag und weil Ingo Pies bereits mehrere Texte zum Thema „Bildung“, speziell der ökonomischen, publiziert hatte. Die Ordonomik hat es bislang allerdings nicht geschafft, über den engen Kreis der Wirtschaftsethik und wirtschaftsethisch Interessierten hinaus Verbreitung zu finden. Das ist durchaus bedauerlich, wie der Band einerseits deutlich macht; andererseits wird er daran hoffentlich etwas ändern.

Bildung für gesellschaftliche Verantwortung ist – wenn man so will – das aktuelle pädagogische Megathema, das sowohl die Allgemein- als auch die Berufsbildung durchzieht. Zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, die inzwischen in allen Bildungsberufen etabliert ist, kommen Fragen des Umgangs mit Krisen in den Bereichen von Migration, der Coronapandemie sowie geo- und energiepolitischen Konflikten, die insgesamt auch mit zu einer umfassenderen Krise der Demokratie geführt haben. Die Wichtigkeit von Bildung für gesellschaftliche Verantwortung dürfte insofern außer Frage stehen. Fraglich ist eher, wie eine solche Bildung aussehen könnte, und dabei ganz besonders, welche Bedeutung dabei der ökonomischen Bildung zukommt. Genauso in diesem Zusammenhang ist die Ordonomik ein hoch leistungsfähiger und für alle genannten Bereiche nicht nur inspirierender, sondern ein geradezu unverzichtbarer Ansatz. Unabhängig davon, wie man zu speziellen Gesichtspunkten und Modellierungen der Ordonomik eingestellt ist, ist die von ihr fokussierte Problematik sozialer Dilemmata und des Umgangs mit ihnen die zentrale Herausforderung für die Gesellschaft und damit selbstredend auch für die daraufhin ausgerichtete Bildung.

Beim Thema ökonomischer Allgemeinbildung fällt auf, dass sie – teilweise auch von Fachleuten – eher so verstanden bzw. diskutiert wird, als ginge es vorwiegend darum, Menschen einerseits lebenspraktisch zu ertüchtigen („Financial Literacy“ möge hier als Schlagwort genügen) und ihnen andererseits grundlegende (makroökonomische) Kenntnisse zum Funktionieren der Wirtschaft zu vermitteln. Übersehen wird

dabei die grundlegende Bedeutung sozialer Dilemmata – und entsprechend der Mikroökonomik – für die Analyse von gesellschaftlichen Problemen. Schlimmer noch: Nicht wenige meinen, ökonomisches Denken würde vor allem den Blick und die Ausrichtung auf persönliche Vorteile schärfen – die (leidige) Diskussion über den oftmals falsch verstandenen *Homo oeconomicus* möge hier als Bezugspunkt genügen – und fordern entsprechend, ökonomische Inhalte stets sozialwissenschaftlich zu reflektieren und zu überformen (z. B. im Fach „Politik und Wirtschaft“). Hierzu sei hier nur angemerkt, dass speziell ordonomisches Denken von Grund auf gesellschaftlich orientiert und auf die Lösung sozialer Probleme im Sinne der Überwindung sozialer Dilemmata fokussiert ist.

Zur Erläuterung: Gary S. Becker z. B. versteht – schon 1976 – den *Homo oeconomicus* als ein Rationalitätsmodell, mit dessen Hilfe sich jegliches menschliches Verhalten analysieren und erklären lässt. Das impliziert u. a. einen weiten, inhaltlich unbestimmten Vorteilsbegriff, der auch moralische Ansprüche umfasst und insofern nicht für Eigennutzorientierung steht. Becker hat für die entsprechende Ausweitung des ökonomischen Ansatzes und des ökonomischen Nutzenkonzeptes 1992 den August-Nobel-Preis für Wirtschaftswissenschaften verliehen bekommen. Und um nur noch einen zu nennen, der den Preis im Jahr 1986 verliehen bekam: James M. Buchanan versteht Ökonomik als eine Wissenschaft, die sich im Kern mit der Frage beschäftigt, wie Menschen vermittelt durch Institutionen und auf Basis freiwilliger Interaktion kooperative Beziehungen eingehen, aufrechterhalten und ausweiten können, vom einfachen Handel bis hin zur Bildung und Begründung demokratischer Verfassungen. Beide Autoren und ihre Ansätze sind wichtige Stützen ordonomischen Denkens.

Vielleicht ist es deshalb interessant, inspirierend und lehrreich, sich der Ordonomik als Beitrag zur Bildung für gesellschaftliche Verantwortung zuzuwenden. Um dies zu initiieren, fand im Juni 2024 eine Tagung an der Leucorea in Wittenberg statt, die alle Beteiligten als entsprechend anregend und fruchtbar empfanden. Die Beiträge und die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung mit der Ordonomik sind im vorliegenden Band dokumentiert.

Den Diskurs über die Ordonomik zu erweitern war, wie erwähnt, die Hauptintention für die Ausrichtung der besagten Tagung und die Entstehung des vorliegenden Bandes. Zugleich war mir die aus meiner Sicht durchaus willkommene Koinzidenz bewusst, dass meine Initiative mit dem 60. Geburtstag des Jubilars zusammenfallen würde. Ich verdanke Ingo Pies und seinem ordonomischen Ansatz viel, denn er – sowohl der Mensch als auch der Ansatz – hat mich in wesentlichen Punkten meines Denkens entscheidend vorangebracht (und das darf gerne auch anderen widerfahren). Ingo Pies ist ein wunderbarer Mensch und Gesprächspartner, ein aufmerksamer Zuhörer und Leser, ein eloquenter und scharfsinniger Diskutant, der stets auf Verständigung ausgerichtet ist und nie um ein gutes Argument verlegen ist. Es ist mir eine Freude und Ehre, ihm diesen Band zum 60. Geburtstag widmen zu können.

Frankfurt am Main, im Oktober 2024

Gerhard Minnameier

Teil I: Hauptbeitrag

Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung

INGO PIES¹

Kurzfassung

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über das ordonomiche Forschungsprogramm. Er erläutert das Moralparadoxon der Moderne sowie jene Moralkonfusion, die auf intentionalistische und moralistische Fehlschlüsse zurückzuführen ist. Diese Moralkonfusion führt zum Zwillingsphänomen politischer Unterforderung und moralischer Überforderung. Eine ordonomiche Aufklärung dieser Moralkonfusion leistet daher signifikante Beiträge zur politischen und moralischen Bildung. Hierbei gehen Institutionenethik und Individualethik Hand in Hand.

Schlagworte: Schule, Bildung, Aufklärung, Entfremdung, Ordonomik, Wettbewerbsordnung, Individualethik, Institutionenethik

JEL-Klassifikation: A21, B41, D21, L21, M21

Abstract

This article provides an overview of the ordonomic research program. It explains the moral paradox of modernity as well as the moral confusion which can be traced back to intentionalist and moralistic fallacies. This moral confusion leads to the twin phenomenon of political underchallenge and moral overburdening. An ordonomic explanation of this moral confusion therefore contributes significantly to both political and moral education. Here, institutional ethics and individual ethics go hand in hand.

Keywords: school, education, enlightenment, alienation, ordonomics, competitive order, individual ethics, institutional ethics

JEL Classification: A21, B41, D21, L21, M21

„The education of human beings is one of the most difficult of all arts.“
John Stuart Mill (1879/1967, S. 740)

Seit 1990 betreibe ich professionell Wirtschaftsethik, aber von meiner Ausbildung her bin ich diplomierter, promovierter und habilitierter Volkswirt. Deshalb habe ich mich gelegentlich immer mal wieder mit der Frage beschäftigt, was die Ökonomik zur Schulbildung beizutragen vermag – sofern man sie nicht als Wirtschaftswissenschaft

¹ Für kritische Anmerkungen und hilfreiche Hinweise danke ich Stefan Hielscher, Klaus Leisinger, Gerhard Minnameier, Hans-Dieter Pies, Alexander Reese, Christian Rennert, Felix Carl Schultz, Matthias Uhl, Tobias Vogel und Reinhard Zintl.

auffasst, sondern als eine gesellschaftswissenschaftliche Denkmethode, insbesondere als ökonomische Theorie der Moral (vgl. Pies, 2009, 2015, 2016, 2017a, 2020a, 2020b, 2022a, 2023a und 2023b). In diesem Aufsatz möchte ich der weitaus spezifischeren Frage nachgehen, welche Beiträge zur politischen und moralischen Bildung das ordonomische Forschungsprogramm zu leisten vermag, an dem ich seit nunmehr gut 30 Jahren arbeite (vgl. als Überblick Pies, 2022b sowie 2022c). Beiträge zur wirtschaftlichen (Aus-)Bildung klammere ich aus. Es handelt sich mithin um eine hoch selektive Fragestellung. Ich will diesen sehr verengten Fokus kurz erläutern und begründen.

Man kann die Menschen in der modernen Gesellschaft in dreierlei Hinsicht beschreiben: (a) als Personen, (b) als Bourgeois und (c) als Citoyens – also (a) als Privatbürger, (b) als Wirtschaftsbürger und (c) als Staatsbürger oder Gesellschaftsbürger. Mithin hat Bildung drei Dimensionen: Die erste zielt auf Persönlichkeitsentfaltung, auf Charakter- und Identitätsbildung, auf ein personales Selbstverständnis als moralisches Subjekt; die zweite zielt auf die Kompetenzausbildung, produktiv tätig zu sein und sich im Zuge gesellschaftlicher Arbeitsteilung einen Lebensunterhalt zu verdienen, mit dem man als Nachfrager auf Märkten auftreten kann; die dritte zielt auf Verständnisbildung, um sich in den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft zurechtzufinden und sich als Souverän an ihrer politischen Gestaltung konstruktiv beteiligen zu können.

Von der Ökonomik wird oft erwartet, dass sie als Wirtschaftswissenschaft schulische Beiträge zur wirtschaftsbürgerlichen Ausbildung leisten solle. So begründen sich bspw. Hoffnungen, die neudeutsch dem Begriff der „financial literacy“ subsumiert werden. Es handelt sich der Intention nach um eine spezifische Form von Verbraucherschutz, insbesondere für Fragen der Geldanlage. Ich persönlich halte solche Hoffnungen für weitgehend verfehlt: Schulunterricht in der heutigen Form kann das m. E. nicht sinnvoll leisten. Um meine Gründe vor Augen zu führen, bediene ich mich einer Analogie zwischen Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaft.

Der juristische Beitrag zur Identitätsstiftung heranwachsender junger Menschen besteht darin, ihnen zu einem Selbstverständnis zu verhelfen, gemäß dessen sie sich als mit Rechten und Pflichten ausgestattete Personen begreifen können. Für die bourgeoise Dimension ist das Privatrecht essenziell, um die Sozialtechnik zu verstehen (und zu beherrschen), Rechte und Pflichten mittels Verträgen austauschen und situativ spezifizieren zu können. Daneben ist vor allem wichtig, einige Grundzüge des Strafrechts zu kennen, damit man weiß, welche Grenzen man besser nicht überschreiten sollte. Für die Dimension der politischen Bildung ist das Verwaltungsrecht relevant, damit man über Auskunfts-, Widerspruchs- und Klagerechte gegenüber staatlichen Instanzen informiert ist. Für Citoyens aber noch weitaus wichtiger ist das Verfassungsrecht, damit man weiß, wie politische Arbeitsteilung und Gewaltentrennung funktionieren.

Individuell Verträge abschließen zu können, ist in unserer modernen Gesellschaft eine unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Lebensführung. Aber anstatt sich mit den zahllosen Details privatrechtlicher Vorschriften auszukennen, besteht aus meiner Sicht die wohl wichtigste juristische Kompetenz darin, die Grenze zu

erkennen, ab der man externen Sachverstand konsultieren und eine Kanzlei einschalten sollte. *Das* – und nicht sehr viel mehr – müsste die Schule lehren.

Analog schätze ich die wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzausbildung ein: So wünschenswert es auch sein mag, unterschiedliche Geldanlagestrategien zu kennen, einen Businessplan aufstellen zu können oder mit Börsenspielen vertraut zu sein – ich würde keine Minute der knappen Unterrichtszeit darauf ver(sch)wenden wollen. Für all diese Fragen gibt es Experten(systeme), auf die man im Bedarfsfall praktischer Anwendung zurückgreifen kann. Wichtig ist, die Grenze zu erkennen, ab der man externen Sachverstand konsultieren sollte. *Das* – und nicht sehr viel mehr – müsste die Schule lehren.²

Deshalb klammere ich im Folgenden die wirtschaftliche (Aus-)Bildung aus, so wichtig sie auch sein mag. Ich frage nicht: Welche Bildungsinhalte sind nützlich für die angehenden Bourgeois? Sondern ich frage stattdessen: Welche Bildungsinhalte sind – aus der Perspektive junger Menschen – nützlich für sie als Personen und als Citoyens? Es geht mir nicht darum, was man wissen und können muss, um als Anbieter und Nachfrager auf Märkten auftreten zu können (= Teilnehmerperspektive auf Produktion und Konsum), sondern allein darum, aus der spezifischen Beobachterperspektive des ordonomischen Forschungsprogramms einige Zusammenhänge zu beleuchten, die zwischen politischer und moralischer Bildung bestehen.³

Um es als These voranzustellen: *Wir leben in einem Zeitalter moralischer Überforderung und politischer Unterforderung. Und die Ordonomik kann Beiträge dazu leisten, beiden Missständen simultan entgegenzuwirken.*

Diese Diagnose und Therapie auszuarbeiten, ist das Ziel der folgenden Ausführungen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der Explikation der Inhalte, nicht hingegen auf ihrer schuldidaktischen Vermittlung.⁴ Der Argumentationsgang ist wie folgt gegliedert: Abschnitt 1 gibt einen Kurzüberblick zur Ordonomik. Abschnitt 2 erläutert ordonomische Implikationen für die politische Bildung von Staatsbürgern, Abschnitt 3 für die Persönlichkeitsbildung von Privatbürgern. Eine abschließende Zusammenfassung resümiert noch einmal die Hauptthese dieses Beitrags.

2 Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Zinseszinsrechnung – und allgemein: Einsichten in die Dynamik von Wachstumsraten – halte ich für extrem wünschenswert und sogar unverzichtbar. Aber das könnte auch im Mathematikunterricht oder bspw. im Biologieunterricht vermittelt werden.

3 Ich bitte darum, meine thematische Ausklammerung der Wirtschaftskunde nicht als Zeichen einer etwaigen Geringschätzung bourgeoiser Bildungsinhalte misszuverstehen. In Wirklichkeit ist sie nur der Hochschätzung einer allgemeinen (Selbst-)Bildungskompetenz geschuldet, nach dem Motto: Es gibt noch Wichtigeres! Ich argumentiere hier ganz so, wie man es bereits beim jungen John Stuart Mill (1836/1977, S. 139) nachlesen kann: „The empirical knowledge which the world demands, which is the stock in trade of money-getting-life, we would leave the world to provide for itself: content with infusing into the youth of our country a spirit, and training them to habits, which would ensure their acquiring such knowledge easily, and using it well.“

4 Für didaktische Hinweise vgl. – zusätzlich zur bereits angegebenen Literatur – vor allem Pies (2022d).

1 Kurzüberblick zur Ordonomik

„Mismatch! So nennen wir das Auseinanderklaffen zwischen der psychischen Ausstattung und den neuen Lebensbedingungen. Das ist der Preis, den wir bis heute für den kulturellen Fortschritt zahlen. Wir fühlen uns nicht recht heimisch in einer Welt, die immer unüberschaubarer und anonym wird und voll unbekannter Herausforderungen steckt. Was Freud als ‚Unbehagen in der Kultur‘ bezeichnete, nennen wir ... Heimweh nach dem Paradies.“
 van Schaik und Michel (2016, S. 478)

(1) Das ordonomische Forschungsprogramm verwendet selektiv Elemente ökonomischer Theorie. Die „mind map“ in Abb. 1 erleichtert den Überblick.

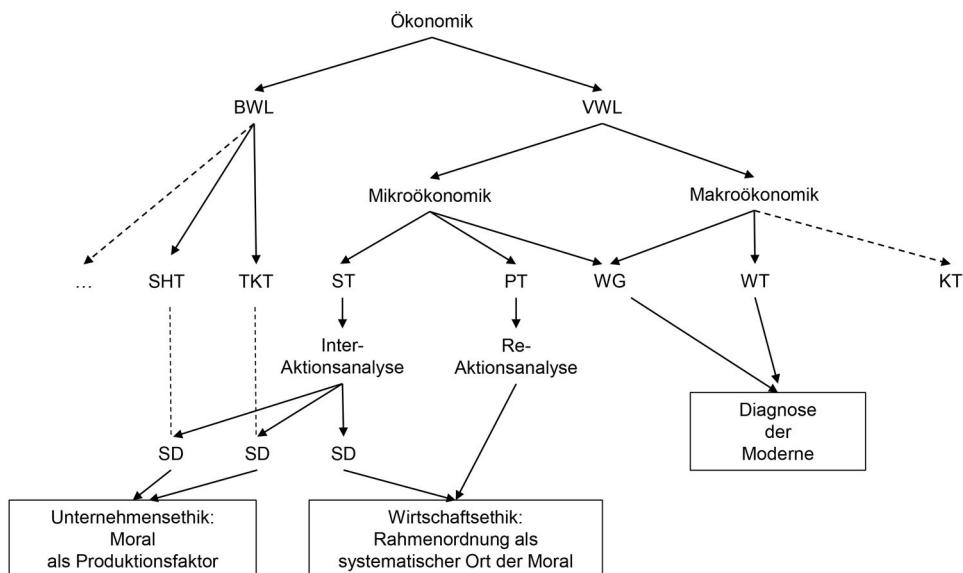


Abbildung 1: Die Ökonomik-Elemente des ordonomischen Forschungsprogramms

Akzeptiert man die traditionelle Differenzierung zwischen Betriebswirtschaftslehre (BWL) und Volkswirtschaftslehre (VWL), dann ist die ordonomische Wirtschaftsethik eindeutig volkswirtschaftslastig, obwohl insbesondere die ordonomische Unternehmensethik durchaus starke Bezüge zu einzelnen Zweigen der BWL aufweist. Ich komme gleich darauf zurück.

Innerhalb der VWL unterscheidet man oft zwischen Mikro- und Makroökonomik. Letztere unterteilt sich in Konjunkturtheorien (KT) und Wachstumstheorien (WT). Theorien, die auf kurzfristige Konjunkturschwankungen fokussiert sind, sind meiner Einschätzung nach der am stärksten umstrittene und deshalb der am wenigsten robuste, am wenigsten auf Konsens konvergierende Forschungszweig innerhalb der ökonomischen Wissensproduktion. Sie spielen aus genau diesem Grund so gut wie keine Rolle für die Ordonomik. Wichtig hingegen sind Wachstumstheorien sowie der

gesamte Bereich der Wirtschaftsgeschichte (WG), der makro- und mikroökonomische Analysen vereinigt.⁵ Die ordonomische *Diagnose der Moderne* stützt sich ganz wesentlich auf ökonomische Wachstumstheorien und die Erkenntnisse der neueren Wirtschaftsgeschichte.⁶

Innerhalb der Mikroökonomik unterscheide ich zwischen Preistheorie (PT) und Spieltheorie (ST).⁷ Methodisch betrachtet handelt es sich bei der Preistheorie um eine Re-Aktionsanalyse, bei der Spieltheorie um eine Inter-Aktionsanalyse. Die Re-Aktionsanalyse ist für die Ordonomik wichtig, um die *anreizinduzierten Anpassungshandlungen* von Angebot und Nachfrage auf Märkten verständlich zu machen. Die Inter-Aktionsanalyse ist für die Ordonomik wichtig, um verständlich zu machen, wie es zu *ineffizienten Gleichgewichten* kommen kann. Hier spielen vor allem Modelle sozialer Dilemmata (SD) eine wichtige Rolle, insbesondere das einseitige und das mehrseitige Gefangenendilemma.⁸

Diese beiden Modelle sozialer Dilemmata sind auch ausschlaggebend für die ordonomische Rezeption, Kritik und Korrektur betriebswirtschaftlicher Theorien, namentlich der Stakeholdertheorie (SHT) in der Nachfolge von Edward Freeman (1984) und der Transaktionskostentheorie (TKT) in der Nachfolge von Oliver Williamson (2010). Gestützt auf Modelle sozialer Dilemmata geht die ordonomische Unterneh-

5 Die wichtigste Erkenntnis der älteren Wachstumstheorie besteht darin, zwischen extensivem und intensivem Wachstum zu unterscheiden – extensiv: mehr Output durch mehr Input; intensiv: mehr Output bei gegebenem Input durch mehr Wissen – und auf die überragende Bedeutung intensiven, innovationsgetriebenen Wachstums für die wirtschaftliche Entwicklung nachhaltig ansteigender Lebensstandards aufmerksam zu machen (vgl. Solow, 1957). Die neuere (endogene) Wachstumstheorie steuert die Erkenntnis hinzu, dass von den Forschungsanstrengungen der Unternehmen wichtige Ausstrahlungseffekte ausgehen, die zu Innovationsclustern führen können. Demgegenüber betrifft die wichtigste Erkenntnis der Wirtschaftsgeschichte das Entkommen aus der malthusianischen Falle und die Entstehung einer postmalthusianischen Wachstumsgesellschaft. Vgl. hierzu grundlegend Galor (2011 und 2022). Vgl. ergänzend Clark (2007).

6 Vgl. statt vieler nur Aghion et al. (2021) sowie Davies (2019), Sachs (2020) und Koyama und Rubin (2022). Die ordonomische *Diagnose der Moderne* stützt sich ganz zentral auf die bemerkenswerte Eigentümlichkeit der postmalthusianischen Wachstumsgesellschaft, dass in ihr erstmals in der Menschheitsgeschichte der Lebensstandard auf breiter Front nachhaltig ansteigt.

7 Bei der Preistheorie habe ich vor allem die Chicago Price Theory in der Nachfolge von Milton Friedman und Gary Becker vor Augen. Vgl. hierzu M. Friedman (1962/2007), Becker (1971/2007, 1996) sowie Jaffe et al. (2019). Für eine populärwissenschaftliche Version vgl. D. Friedman (1986/1990). Bei der Spieltheorie habe ich vor allem vor Augen, wie Thomas Schelling strategische Interdependenzen zwischen Akteuren analysiert hat. Vgl. z. B. Schelling (1960, 1984 und 2006). Zudem ist die Ordonomik inspiriert davon, wie James Buchanan spieltheoretische Überlegungen institutionenökonomisch verarbeitet hat. Vgl. z. B. Buchanan und Tullock (1962), Buchanan (1975, 1984) sowie Brennan und Buchanan (1985/1993).

8 Das einseitige Gefangenendilemma vermittelt Einsichten in die Anreizlogik von Situationen, in denen das *gute* Beispiel Schule macht. Spiegelbildlich vermittelt das mehrseitige Gefangenendilemma Einsichten in die Anreizlogik von Situationen, in denen das *schlechte* Beispiel Schule macht. Aus ordonomischer Sicht besteht eine elementare (und durch Schulunterricht vermittelbare) Kernkompetenz darin, diese Unterscheidung verstehen und beherzigen zu können. – Eine der ersten und zugleich extrem einsichtigen Analysen des zweiseitigen Gefangenendilemmas findet sich bei Luce und Raiffa (1957/1985, S. 94–97). Leider ist dort – entscheidungstheoretisch – vom „prisoner's dilemma“ die Rede, also vom individuellen Dilemma *des* Gefangenen (Singular), nicht vom sozialen Dilemma *der* Gefangenen (Plural), was die von der Ordonomie präferierte Schreibweise „prisoners' dilemma“ nach sich ziehen würde. Aber immerhin werden die dilemmatische Situationslogik und ihre normative Ambivalenz klar herausgestellt, also der Tatbestand, dass es nicht nur normativ *unerwünschte*, sondern auch *erwünschte* Dilemmata gibt, sodass man mit diesen Anreizstrukturen institutionell differenziert – bzw. differenzierend – umgehen muss. Zum einseitigen Gefangenendilemma, das in der Literatur oft auch als Vertrauensspiel („trust game“) bezeichnet wird, vgl. den frühen Beitrag zur Unternehmensethik von Kreps (1990) sowie den noch grundlegenderen Beitrag von Greif (2000), der das einseitige Gefangenendilemma als das zentrale Modell für Tauschprobleme interpretiert. Leider spricht er vom „one-sided prisoner's dilemma“, obwohl es aus ordonomischer Sicht auch hier angebracht wäre, die Formulierung „one-sided prisoners' dilemma“ vorzuziehen.

mensethik der Frage nach, inwiefern Organisationen wie etwa gewinnorientierte Firmen *Moral als Produktionsfaktor* einsetzen können.⁹

Inter-Aktionsanalyse und Re-Aktionsanalyse kombinierend formuliert die ordonomische Wirtschaftsethik die ordnungsethisch gewendete Erkenntnis ökonomischer Situationslogik, welche auch durch die ordonomische Diagnose der Moderne bestätigt wird, dass unter Wettbewerbsbedingungen die institutionelle Rahmenordnung mit ihren Anreizwirkungen *zum systematischen Ort der Moral* avanciert.

Ich will an dieser Stelle versuchen, eine sprudelnde Quelle weit verbreiteter Missverständnisse anzusprechen.

Das Credo der Re-Aktionsanalyse lautet (M. Friedman, 1975): „There's no such thing as a free lunch.“ Das Credo der Inter-Aktionsanalyse hingegen lautet (Schelling, 1995/2006, S. 151): „There are free lunches all over just waiting to be discovered or created.“ Beide Aussagen widersprechen sich nicht, wenn man sie richtig verortet, d. h. perspektivisch kontextualisiert:¹⁰ Die Re-Aktionsanalyse nimmt isoliert individuelle Verhaltensanpassungen in den Blick, die Inter-Aktionsanalyse hingegen individuelle Verhaltensanpassungen, die sozial koordiniert werden können. Die Re-Aktionsanalyse formuliert das Opportunitätskostenprinzip, dass bei einer individuellen Wahlentscheidung nichts kostenlos ist, weil stets etwas geopfert werden muss: Wer sich für die Alternative A entscheidet, verzichtet damit auf den Nutzen der ebenfalls möglich gewesenen Alternativen B, C usw. Hier geht es um einen Optimierungsgrundsatz für die Auswahl von Optionen in einem begrenzten Möglichkeitenraum. Die Inter-Aktionsanalyse hingegen stellt auf einen Governance-Grundsatz ab: auf die Möglichkeit, dass durch eine institutionelle Innovation die Spielregeln so geändert werden, dass die relevanten Spieler einen Anreiz erhalten, sich anders als bisher zu verhalten, sodass ein neues Gleichgewicht emergiert.¹¹ Die Re-Aktionsanalyse beschreibt eine Modellwelt unausweichlicher Trade-offs als Optimierungsproblem. Die Inter-Aktionsanalyse beschreibt eine Modellwelt überwindbarer Trade-offs als Governance-Problem.

Die Verwechslung (und Gleichsetzung) von *Optimierung* und *Governance* ist ein Grundübel nicht nur der öffentlichen Diskussion, sondern auch der wissenschaftsinternen Debatten, selbst innerhalb der Ökonomik.¹² Optimierung und Governance konzeptionell zu trennen, ist deshalb eine analytische Hauptbotschaft der Ordonomik. So kann sie – polyperspektivisch – mit beiden Theorien arbeiten: mit der Re-Aktionsanalyse von Trade-offs im Rahmen rein positiver Theorie und mit der Inter-Aktionsana-

9 Zur ordonomischen Auseinandersetzung mit der Stakeholdertheorie vgl. Pies und Valentinov (2023). Für eine grundlegende Kritik der Transaktionskostentheorie vgl. bereits Pies (2001/2022). Dort wird argumentiert, dass die Transaktionskostentheorie kategorial umgestellt werden muss von einer re-aktionsanalytischen Typologie auf eine inter-aktionsanalytische Rational-Choice-Modellierung sozialer Dilemmata, um die *raison d'être des Unternehmens als Organisation* dechiffrieren zu können. Sie besteht darin, dass korporative Akteure gegenüber natürlichen Personen über eine vergleichsweise größere Selbstbindungsfähigkeit verfügen und deshalb besser in der Lage sind, Moral als Produktionsfaktor wertschöpfend einzusetzen.

10 Dies scheint auch Milton Friedman im Laufe der Zeit eingesehen zu haben. Sein Sohn, David Friedman, gibt hierüber Auskunft. Vgl. D. Friedman (2024).

11 Die Ordonomik übernimmt den Governance-Begriff von Oliver Williamson (2010, S. 674, H. i. O.): „[G]overnance is the means by which to infuse order, thereby to mitigate conflict and realize mutual gain.“

12 Die (in Abb. 1 ausgesparte) Wohlfahrtstheorie imaginiert einen zentralen Planer, einen wohlmeinenden Diktator, als Akteur einer Maximierung gesellschaftlicher Wohlfahrt. Demgegenüber präferiert die Ordonomik die alternative Konzeptualisierung, Probleme gesellschaftlicher Wohlfahrt nicht als Optimierungs-, sondern als Governance-Probleme aufzufassen – als Probleme der Anreizordnung für Optimierungsverhalten.

lyse zur Überwindung von Trade-offs (= zur Erschließung „orthogonalier Positionierungen“) im Rahmen normativer Argumentationen (= Reformempfehlungen).

(2) Das ordonomische Forschungsprogramm greift zwar umfänglich auf ökonomische Theorieelemente zurück. Zugleich geht es jedoch auch über die Ökonomik hinaus. Es ist interdisziplinär ausgerichtet, an der Schnittstelle von Ökonomik und Philosophie (vgl. Pies, 2022b, insbesondere S. 48–66).

Das spezifische Forschungsproblem der Ordonomik sind die *Interdependenzen – und insbesondere die Diskrepanzen – zwischen Sozialstruktur und Semantik*. Hierbei steht „Sozialstruktur“ für das Institutionengefüge gesellschaftlicher Regeln mitsamt seiner Anreizwirkungen, während „Semantik“ ein Oberbegriff ist für sprachliche Begriffe und die ihnen zugrunde liegenden, zum Teil kulturell und sogar biologisch verankerten, Denk- und Gefühlskategorien des Normativen. Die Ordonomik interessiert sich für Mismatchprobleme zwischen Basis und Überbau – oder um es in einer nicht-marxistischen Terminologie auszudrücken: Sie interessiert sich für Mismatchprobleme zwischen Institutionen und Ideen, zwischen Handlungsordnung und Denkordnung. Im Zentrum dieses ordonomischen Erkenntnisinteresses steht die Generierung konstruktiver Beiträge, um solche Mismatchprobleme im Rahmen gesellschaftlicher Lernprozesse durch wechselseitige Anpassungen von Sozialstruktur und Semantik aufheben zu helfen. Hierin liegt ihre selbstbestimmte Aufgabe als *Wissenschaft in der Gesellschaft*: Diagnose und Therapie sind methodisch aufeinander abgestimmt.

Die interdisziplinären Züge der Ordonomik lassen sich mithilfe von Abb. 2 vor Augen führen.

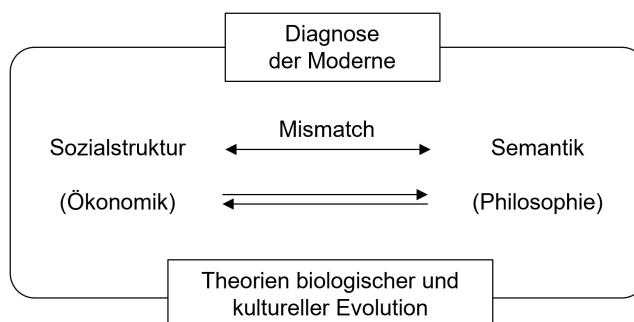


Abbildung 2: Das ordonomische Forschungsprogramm

Die Ökonomik ist spezialisiert auf sozialstrukturelle Analysen, insbesondere auf die Untersuchung der Anreizwirkungen institutioneller Arrangements. Semantische Fragen sind üblicherweise nicht ihr Metier. Demgegenüber ist die Philosophie darauf spezialisiert, sich mit der normativen Denkordnung zu beschäftigen – und vernachlässigt dabei üblicherweise die eher profanen Fragen der Handlungsordnung und ihrer situationslogischen Implikationen. Der Ordonomik kommt es darauf an, diese beiden Disziplinen miteinander ins Gespräch zu bringen, die zwischen ihnen gelegentlich be-

obachtbare Sprach- und Verständnislosigkeit zu überwinden und ihnen zu helfen, sich ihre blinden Flecke wechselseitig aufzuhellen.

Dies macht sich daran bemerkbar, dass die Ordonomik systematisch zwei ganz unterschiedliche Fragen stellt, welche sich wechselseitig so ergänzen, dass man es gleichsam mit zwei Seiten einer Medaille zu tun hat.

- Die erste Seite dieser Medaille nimmt die Semantik als Prüfkriterium und fragt dann nach der *Moraltauglichkeit gesellschaftlicher Sozialstrukturen*. Hier ist die Stoßrichtung eine Kritik und Reform von Status-quo-Institutionen.
- Die zweite Seite der Medaille ist genau spiegelbildlich angesetzt. Sie nimmt die Sozialstruktur als Prüfkriterium und fragt dann nach *Gesellschaftstauglichkeit der Moralsemantik*. Hier ist die Stoßrichtung eine Kritik und Reform von Status-quo-Ideen.

Eingerahmt wird diese Vorgehensweise von zwei Metatheorien, die das Forschungsprogramm ausrichten und in konkreten Anwendungsfragen für Orientierung sorgen.

- Theorien biologischer und kultureller Evolution liefern die Hintergrundfolie für die ordonomische Konzeption von Mismatchproblemen: Im Evolutionsprozess emergierte Strukturen sind an neue Umwelten oft (noch) nicht angepasst, und zwar insbesondere dann, wenn die kulturelle Evolution der biologischen Evolution weit vorausseilt, wie es in der modernen Gesellschaft tatsächlich der Fall ist.¹³
- Die ordonomische Diagnose der Moderne bestimmt die moderne Gesellschaft als postmalthusianische Wachstumsgesellschaft und präzisiert damit diese evolutionstheoretische Hintergrundfolie: Viele normative Ideen sind Gemeinschafts-ideale. Sie haben sich entwickelt, als die Menschheit noch in der malthusianischen Falle gefangen war. Deshalb passen sie oft nicht zur Sozialstruktur der modernen Gesellschaft, die immer mehr Lebensbereiche immer stärker von Selbstversorgung auf Fremdversorgung und mithin auf eine wettbewerbliche Systemsteuerung umstellt. Die Folge: Das Gefühl der Entfremdung wird ubiquitär.¹⁴

Diese beiden Metatheorien rücken mit ihrer je spezifischen Sensibilisierung für Mismatchprobleme ein ganz besonderes Problem ins Zentrum ordonomischer Aufmerksamkeit: Als „*Moralparadoxon der Moderne*“ bezeichnet die Ordonomik das eigentümliche Phänomen, dass die spezifisch moderne, auf Wettbewerbssystemen in Wirtschaft und Politik, in Wissenschaft und Öffentlichkeit beruhende postmalthusianische Gesellschaft – wie keine Gesellschaftsformation vor ihr – wichtige moralische Anliegen verwirklichen kann und ansatzweise auch tatsächlich verwirklicht, während sie gleichzeitig auf moralische Vorbehalte stößt, die bis zur radikalen Ablehnung ihrer auf Wettbewerbsanreizen basierenden Funktionslogik reichen können.

¹³ Hierzu liest man bspw. bei van Schaik und Michel (2016, S. 28): „Während die biologische Evolution dafür sorgte, dass wir, physisch wie psychisch, immer mehr oder minder an unser Habitat angepasst waren, führt die kulturelle Evolution zu einer Kluft zwischen uns und der Umwelt. Wir nennen diese Fehlangepasstheit „Mismatch“.“

¹⁴ Auf die abnehmende Selbstverständlichkeit des gesellschaftlichen Institutionensystems reagiert bereits Hegel (1820/1970, S. 485), wenn er in seiner Rechtsphilosophie im Zusatz zu § 317 schreibt: „Das Prinzip der modernen Welt fordert, dass, was jeder anerkennen soll, sich ihm als ein Berechtigtes zeige.“

(3) Dies gilt es nun genauer zu fassen. Dabei hilft Abb. 3. Sie beschreibt das *Moralparadoxon der Moderne* als Mismatchproblem.

		Lebenswelt-Moral(semantik)		System-Moral(semantik)	
		System	Lebenswelt	I	II
Lebenswelt	IV	Mismatch: Kolonialisierung des Systems	Match		
	III	Match	Mismatch: Kolonialisierung der Lebenswelt		

Abbildung 3: Mismatch: Das Moralparadoxon der Moderne

In der vertikalen Dimension dieser Vier-Quadranten-Matrix wird sozialstrukturell unterschieden zwischen Lebenswelt und System. In der horizontalen Dimension geht es analog um den semantischen Unterschied zwischen Lebenswelt-Moral und System-Moral. In der Terminologie von Hayeks könnte man statt zwischen Lebenswelt und System auch zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos unterscheiden oder in der an Ferdinand Tönnies angelehnten Terminologie zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft oder in der an Mancur Olson angelehnten Terminologie zwischen kleinen und großen Gruppen. Bei von Hayek (1988/1996, S. 15, H. i. O.) liest man hierzu:

„Unsere gegenwärtige Schwierigkeit besteht zum Teil darin, dass wir unser Leben, unsere Gedanken und Gefühle unentwegt anpassen müssen, um gleichzeitig in verschiedenen Arten von Ordnungen und nach verschiedenen Regeln leben zu können. Wollten wir die unveränderten, uneingeschränkten Regeln des Mikrokosmos (d. h. die Regeln der kleinen Horde oder Gruppe oder beispielsweise unserer Familien) auf den Makrokosmos (die Zivilisation im großen) anwenden, wie unsere Instinkte und Gefühle es uns oft wünschen lassen, so würden wir ihn zerstören. Würden wir aber umgekehrt immer die Regeln der erweiterten Ordnung auf unsere kleineren Gruppierungen anwenden, so würden wir diese zermalmen. Wir müssen also lernen, gleichzeitig in zwei Welten zu leben.“

Von Hayeks Zermalmungsproblem ist Quadrant II zuzuordnen, sein Zerstörungsproblem Quadrant IV. Im Unterschied zu von Hayek, der diese beiden Mismatchprobleme symmetrisch angehen will, steht bei Jürgen Habermas nur Quadrant II im Fokus, wenn er eine systemische Kolonialisierung der Lebenswelt diagnostiziert (vgl. hierzu grundlegend Habermas, 1981, S. 420–444). Sein Ansatz ist kategorial blind für das spiegelbildliche Problem in Quadrant IV, das hier als „lebensweltliche Kolonialisierung des Systems“ bezeichnet wird. Genau dieses Mismatchproblem hat Niklas Luhmann (1989/2008, S. 266) im Blick, wenn er aus seiner systemtheoretischen Beobachterperspektive Moral als Sand im Getriebe der modernen Gesellschaft beschreibt – und dann der Ethik die Aufgabe zuweist, „vor Moral zu warnen“. Diese Aufgabenzuschreibung erfolgt freilich im Hinblick auf die unliebsamen Systemkonsequenzen, nicht im

Hinblick auf die unliebsamen Konsequenzen für das unglückliche Bewusstsein derer, die buchstäblich die Welt nicht mehr verstehen und sich ihr deshalb entfremdet fühlen. Insofern füllt die Ordonomik hier eine Forschungslücke.

Dass der methodische Zuschnitt des ordonomischen Forschungsprogramms auf das Moralparadoxon der Moderne in Quadrant IV auf signifikante Weise zur politischen und moralischen Bildung beizutragen vermag, soll in den nächsten beiden Abschnitten vor Augen geführt werden.

2 Ordonomische Beiträge zur politischen Bildung

„Auf dem Wege über den Wettbewerb wird – im besten Sinne des Wortes – eine Sozialisierung des Fortschritts und des Gewinns bewirkt und dazu noch das persönliche Leistungsstreben wachgehalten.“
Ludwig Erhard (1957, S. 8, H. i. O.)

(1) Was sollten *Citoyens* – also nicht Wirtschaftsbürger, sondern Staats- und Gesellschaftsbürger – über Märkte wissen? Die ordonomische Antwort lässt sich mit drei Stichpunkten entwickeln. Sie lauten: Produktionseffizienz, Innovationsdynamik und Rentendiffusion.

- *Produktionseffizienz*: Wettbewerblich verfasste Märkte (ohne Eintrittsbarrieren) setzen Unternehmen unter Druck, die von der Kundschaft gewünschte Qualität und Quantität von Gütern und Dienstleistungen möglichst kostengünstig herzustellen.
- *Innovationsdynamik*: Der Leistungswettbewerb um die Gunst der Kundschaft zwingt Unternehmen dazu, auch im Hinblick auf das Hervorbringen technischer oder organisatorischer Neuerungen sowie im Hinblick auf die möglichst schnelle Imitation erfolgreicher Innovationen miteinander zu konkurrieren.
- *Rentendiffusion*: Unter Konkurrenzdruck sehen sich Unternehmen – wider ihren Willen – veranlasst, die Absatzpreise allmählich auf das Niveau der Durchschnittskosten sinken zu lassen und zugleich produktivitätsorientierte Löhne zu zahlen, sodass die von ihnen bewirkten Wertschöpfungszuwächse an zwei Seiten umverteilt werden: an die Beschäftigten in Form von höheren Löhnen und attraktiveren Arbeitsbedingungen und an die Kundschaft in Form von niedrigeren Preisen und höherer Produktqualität.

Jede einzelne dieser drei Dimensionen des marktlichen Leistungswettbewerbs lässt sich mithilfe von Modellen sozialer Dilemmata rekonstruieren. Durch diese ordonomische Brille betrachtet sieht man die paradoxale Gruppenlogik, dass eine Ausdehnung des Angebots den Preis wider Willen absenkt, während eine Ausdehnung der Nachfrage wider Willen den Preis anhebt. Vor diesem Hintergrund kann man gar nicht stark genug betonen, dass die Systemleistungen des Marktes aus Sicht der Unternehmen *nicht-intendiert* zustande kommen:

- Unternehmen laufen stets Gefahr, für die gleiche Leistung von Konkurrenten preislich unterboten zu werden. Deshalb müssen sie die Bedürfnisse ihrer Kundschaft möglichst kostengünstig befriedigen – nicht, weil ihnen diese Bedürfnisse besonders am Herzen liegen würden, sondern schon allein deshalb, weil eine gelingende Befriedigung der Kundenbedürfnisse das am besten bewährte Mittel ist, im Wettbewerb zu überleben. Es ist die Situationslogik des Wettbewerbsdrucks, die die Produktion am Konsum ausrichtet und die Kundschaft zur Königin werden lässt – auch und gerade dort, wo dies den Unternehmen gar nicht gefällt.
- Wenn ein Unternehmen eine erfolgreiche Innovation auf dem Markt einführt, bringt es seine Konkurrenten in Schwierigkeiten. Die Wettbewerber empfinden eine solche Innovation als disruptiv, weil sie ihr altes Geschäftsmodell stört und unter Umständen sogar zerstört. Auf einem zugangsfreien Wettbewerbsmarkt können sie sich dagegen nur wehren, indem sie die Neuerung möglichst schnell nachahmen oder – noch besser – gleich selbst zum Pionier werden und den potenziellen Innovationen anderer mit eigenen Innovationen zuvorkommen, die dann die Wettbewerber zum Imitationswettbewerb nötigen.
- Unternehmen streben nach Gewinn. Aber der Marktwettbewerb hat die denkwürdige Eigenschaft, die Absatzpreise der Unternehmen im Zeitablauf so weit erodieren zu lassen, dass sie die Durchschnittskosten der Produktion gerade abdecken. Auf Beschaffungsmärkten ist es ähnlich. Bspw. sorgt die Konkurrenz zwischen Unternehmen dafür, dass Arbeit produktivitätsorientiert entlohnt wird. Man kann das Ergebnis als Renditenormalisierung beschreiben: Bei freiem Marktzugang erzielen die Unternehmen langfristig Nullgewinn, d. h., sie erzielen eine Kapitalverzinsung, die die Opportunitätskosten des Kapitaleinsatzes (inflations-, steuer- und risikobereinigt) gerade abdeckt. Im Leistungswettbewerb können sich allein Pioniere der Tendenz zum langfristigen Nullgewinn entziehen, dies allerdings nur vorübergehend. Denn ihre Pioniergevinne erodieren durch Imitationswettbewerb, sodass die gesamten Wertschöpfungsüberschüsse – aus Sicht der Unternehmen: wider Willen – langfristig bei den Beschäftigten und bei der Kundschaft landen und deren Lebensstandard nachhaltig erhöhen. Genau dies meinte Ludwig Erhard mit seiner Formel von einer „Sozialisierung des Gewinns“.

Das geglückte Zusammenspiel dieser drei Dimensionen marktlichen Leistungswettbewerbs hat dazu geführt, dass in den letzten 200 Jahren die weltweite Produktion weit aus schneller angestiegen ist als die Weltbevölkerung, die von 1 Milliarde auf 8 Milliarden angewachsen ist, sodass das Pro-Kopf-Einkommen der Menschen deutlich zugenommen hat – in Deutschland beinahe um den Faktor 30, weltweit um den Faktor 13,8 (vgl. Abb. 4).¹⁵

¹⁵ Nach Angaben der Maddison Project Database (2020) stieg das Pro-Kopf-Einkommen in Deutschland zwischen 1820 und 2018 von 1572 auf 46178 internationale Dollar. Das entspricht einem Faktor von 29,375. Im gleichen Zeitraum stieg das Pro-Kopf-Einkommen weltweit von 1102 auf 15212 internationale Dollar, also um den Faktor 13,8. Die verbesserte Güterqualität ist in diesen Zahlen noch nicht berücksichtigt.

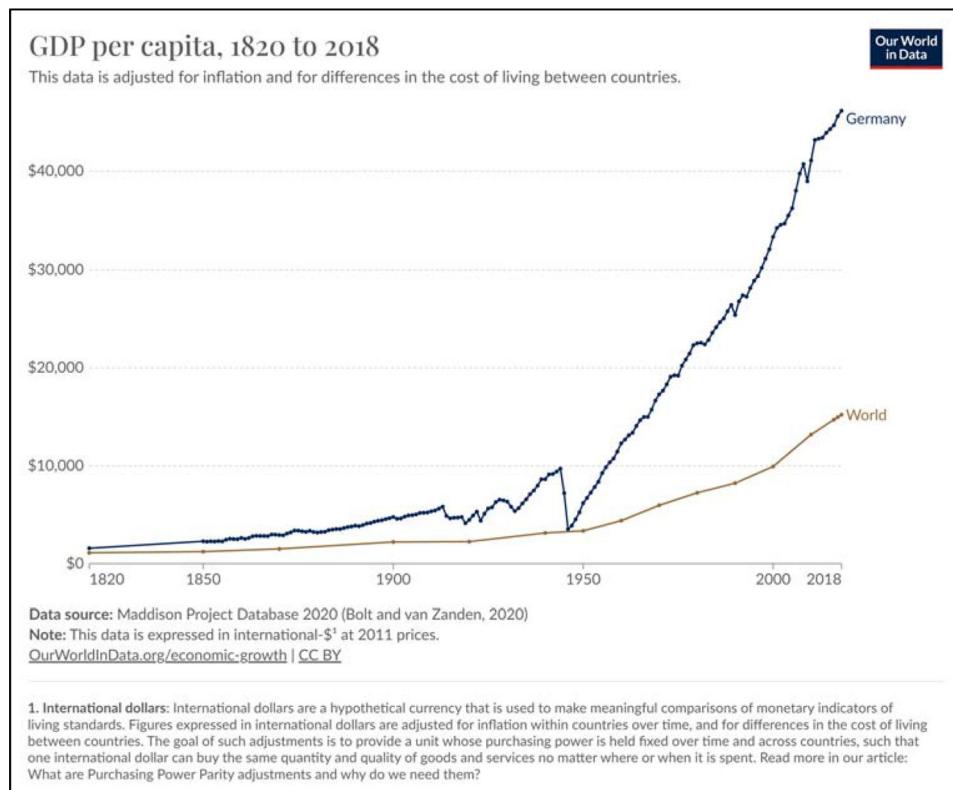


Abbildung 4: Die Entwicklung des Pro-Kopf-Einkommens seit 1820 weltweit und in Deutschland (Quelle: Our World in Data, 2024a)

Die Folge: Im postmalthusianischen Zeitalter leben die Menschen von heute nicht nur reicher, sondern vor allem auch gesünder, länger und glücklicher als jemals zuvor.¹⁶ Zur positiven Korrelation zwischen Einkommen und Lebenszufriedenheit vgl. Abb. 5.

(2) Neben diesen zivilisatorischen Erfolgen der postmalthusianischen Wachstumsgesellschaft sind natürlich auch zahlreiche Misserfolge zu verzeichnen. Man denke nur an (Hyper-)Inflation und (Massen-)Arbeitslosigkeit, an soziale Verwerfungen und Korruption, an Umweltverschmutzung und Klimawandel. Das Spektrum der Probleme ist breit, die Liste der Missstände lang.

¹⁶ Zwischen 1820 und 2018 hat sich die durchschnittliche Lebenserwartung in Deutschland mehr als verdoppelt, von 38,4 auf 81,7 Jahre (vgl. Gapminder, 2024). Im gleichen Zeitraum hat sich die durchschnittliche Lebenserwartung global von 29 auf 72,6 Jahre erhöht. Der Wachstumsfaktor für den weltweiten Durchschnitt beträgt mithin 2,5 (vgl. Our World in Data, 2024b). – Für einen umfassenden Überblick zur Erfolgsbilanz der modernen Wachstumsgesellschaft vgl. Deaton (2013) sowie Pinker (2018).



Abbildung 5: Der Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Pro-Kopf-Einkommen im globalen Überblick für das Jahr 2022 (Quelle: Our World in Data, 2024c)

Interessant ist nun, dass nicht nur die hell strahlenden Erfolge, sondern auch die düsteren Seiten dieses Wirtschaftssystems *nach dem gleichen Muster* zu erklären sind. Wenn Unternehmen Beschäftigte entlassen, dann tun sie dies nicht, um die gesellschaftliche Arbeitslosenrate nach oben zu treiben. Wenn Unternehmen versuchen, sich in einem Korruptionssumpf mit Bestechungszahlungen über Wasser zu halten, dann tun sie dies nicht, um das Vertrauen im System und ins System absichtlich zu unterminieren. Wenn Unternehmen die Umwelt verschmutzen, dann tun sie dies nicht, weil sie die ökologischen Lebensbedingungen bewusst verschlechtern wollen. Die systemischen Missstände in der Wirtschaft (und die gesellschaftlichen Folgeschäden) stellen sich ein als *nicht-intendierte Folgen* intentionalen Handelns.¹⁷

Aus der ordonomischen Ansicht dieses sozialstrukturellen Befunds folgt eine wichtige semantische Einsicht: Die an Unternehmen gerichteten Schuldzuweisungen und Verhaltensappelle sind größtenteils verfehlt. Insbesondere Forderungen, Unternehmen *sollten* sich zur Korrektur konkreter Missstände anders verhalten und zu diesem Zweck intentional anders verhalten *wollen*, laufen zumeist auf bloßes Wunschenken hinaus.

Am Beispiel: Ist es die Schuld – und liegt es in der Verantwortung – eines Unternehmens, wenn die Branche schrumpft, weil die Kundschaft abwandert, sodass Entlas-

17 Vgl. statt vieler nur Deaton (2013, S.1, H. i. O.): „Inequality is often a *consequence* of progress.“

sungen unvermeidlich werden? Ist es die Schuld – und liegt es in der Verantwortung – eines Unternehmens, wenn die Kundschaft nicht bereit ist, für Umweltschutzleistungen zu zahlen, so dass kein Zusatzumsatz entsteht, mit dem man die Zusatzkosten für Umweltschutz abdecken könnte?

In der Tat: Viele moralische Fehlzurechnungen ließen sich korrigieren, wenn man nicht die Unternehmen, sondern die *Kundschaft* als die eigentliche Auftraggeberin und damit auch als die eigentliche Arbeitgeberin ins Blickfeld rücken würde. Denn *sie* ist es, die mit ihren Konsumententscheidungen die Hersteller der Endprodukte und damit letztlich auch alle Vorlieferanten auf intermediären Märkten unter einen Wettbewerbsdruck setzt, durch den die unternehmerische Gewinnorientierung einer Sachzwangslogik folgt, gegen die Unternehmen nicht verstoßen können, ohne in letzter Konsequenz die Todesstrafe (= Insolvenz) in Kauf zu nehmen. Deshalb wäre es zutreffender (= weniger irreführend), nicht vom unternehmerischen *Gewinnstreben* als einer mutmaßlich intrinsischen (= willkürlich veränderbaren) Motivation zu sprechen, sondern stattdessen von einem Systemimperativ unternehmerischer *Verlustvermeidung*, der den Unternehmen als unerbittliche Sachzwangslogik per Wettbewerbsdruck oktroyiert wird, um sie als Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag produktiv tätig werden zu lassen.

Der ordonomische Verweis auf die überragende Bedeutung der Kundschaft dient nun allerdings nicht dazu, Schuldzuweisungen und Verhaltensappelle von den Unternehmen auf die Kundschaft umzulenken, sondern vielmehr dazu, kenntlich zu machen, dass solche Schuldzuweisungen und Verhaltensappelle aufgrund der sozialstrukturellen Eigenheiten des marktlichen Wettbewerbs *kategorial verfehlt* sind.

Am Beispiel: Liegt es in der Verantwortung der Endkundschaft, sich um die Arbeitsplätze in einem Unternehmen zu sorgen, dessen Produkte sie kauft – oder nicht (mehr) kauft? Ist es ihre Schuld – und analog: ist es ihr Verdienst –, wenn aufgrund ihrer Abwanderung in einem Unternehmen Arbeitsplätze abgebaut werden (müssen!) – und in einem anderen Unternehmen gerade dadurch neue Arbeitsplätze entstehen?

Die systemische Aufgabenzuweisung an die Kundschaft besteht darin, auf Märkten nach für sie günstigen Optionen subjektiver Bedürfnisbefriedigung Ausschau zu halten. Dies bedeutet, in voller Übereinstimmung mit eigenen Interessen für eine gegebene Qualität und Quantität von Gütern und Dienstleistungen nach einem möglichst *niedrigen* Preis zu suchen – und gerade *damit* Unternehmen zur Produktionseffizienz, Innovationsdynamik und Rentendiffusion anzuhalten. Die Verantwortung der Kundschaft liegt *nicht* darin, freiwillig höhere Preise zu zahlen, um damit öffentliche Güter zu finanzieren.

Laufen solche Überlegungen darauf hinaus, die Möglichkeit individueller Verantwortung einzelner Akteure aufseiten der Kundschaft oder der Unternehmen zu leugnen? Natürlich nicht. Aber sie dienen dazu, eine kategoriale Erweiterung vorzunehmen und den Verantwortungsbegriff systemisch relevant werden zu lassen, indem man ihn nicht primär auf der Ebene der Spielzüge, sondern auf der Ebene der Spielregeln ansetzt. Damit erfolgt eine Umorientierung von Intentionen zu Institutionen, von Handlungszielen auf Handlungsanreize. In ordonomischer Terminologie formuliert

geht es um „Ordnungsverantwortung“¹⁸. Zugrunde liegt die Idee, dass es zunächst der Verantwortungsübernahme *fürs* System bedarf, bevor man sich darauf verlassen kann, dass die Verantwortungsübernahme *innerhalb* des Systems anreizkompatibel – im Windschatten der klugen Verfolgung eigener Interessen – und damit vergleichsweise reibungslos ablaufen kann. Vor diesem Hintergrund lautet eine wichtige Erkenntnis der ordonomischen Wirtschaftsethik: „*Unter Wettbewerbsbedingungen avanciert die institutionelle Rahmenordnung zum systematischen Ort der Moral.*“¹⁹

Damit rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, ob und inwiefern für die Wirtschaft und die Unternehmen, aber auch für zivilgesellschaftliche Organisationen und allgemein für alle Bürger als Citoyens die Übernahme von Ordnungsverantwortung überhaupt eine realistische Option ist. Dies wirft Fragen auf hinsichtlich der institutionellen Verfassung von Staat und Öffentlichkeit. Die wenigen selektiven Ausführungen, die nun folgen, sollen zeigen, dass die Ordonomik auch hierzu wichtige Erkenntnisse beisteuern kann, die von enormer Relevanz für die politische Bildung angehender Citoyens sind.

(3) Markt und Staat sind „interdependente Ordnungen“, um es mit Walter Eucken zu sagen. Sie stehen primär nicht in einem substitutiven, sondern in einem komplementären Verhältnis.

Einerseits bedürfen Märkte einer rechtsstaatlichen Rahmensextrusion. Dies lässt sich am Zusammenspiel von Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik und Umweltpolitik illustrieren.

- Zur Wirtschaftspolitik: Eine klare Definition und Zuweisung von Eigentumsrechten und ein rechtliches Medium für die wechselseitig konsentierte Übertragung von Eigentumsrechten erleichtern den Marktaustausch. Man denke nur an die Bedeutung eines Katasteramts für einen funktionierenden Immobilienmarkt. Hinzu kommen Vorkehrungen gegen Kartellbildung und Marktabschottung. Der Staat muss dafür Sorge tragen, dass Innovationen möglich bleiben und dass Märkte – auch international – für Leistungswettbewerb offen gehalten werden, sodass etwaige Pioniergevinne einem Prozess der Renditenormalisierung ausgesetzt bleiben.
- Zur Sozialpolitik: Auf Märkten ist es ein Alltagsphänomen, dass angesichts des Gleichgewichtspreises nicht alle Akteure auf der Nachfrageseite zum Zuge kommen. Viele empfinden den Preis als zu hoch und nehmen deshalb vom Kauf des betreffenden Gutes Abstand. Für sie ist nun eine wichtige Unterscheidung zu treffen. Es kommt darauf an, ob sie sich das Gut nicht leisten *wollen* oder nicht leisten *können*. In ökonomischer Terminologie formuliert liegt im ersten Fall die marginale Zahlungsbereitschaft unter dem Preis, weil ein präferenzbedingt *niedriger Grenznutzen* des Gutes ausschlaggebend ist. Im zweiten Fall liegt die marginale Zahlungsbereitschaft über dem Preis, weil ein präferenzbedingt *höherer Grenznutzen* des Gutes ausschlaggebend ist.

¹⁸ Vgl. Beckmann und Pies (2006) sowie grundlegend Beckmann (2010). Zur Ordnungsverantwortung der Unternehmen für Korruptionsbekämpfung vgl. Pies (2008) sowie Pies und Hiebscher (2019).

¹⁹ Hornmann und Pies (2000, S. 336, H. i. O.). Man kann es auch so ausdrücken: Es bedarf institutioneller Governance, damit aus einem „moral case“ auch ein „business case“ wird. Ordnungsverantwortung schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Übernahme individueller Verantwortung anreizkompatibel wird. Im Klartext: Sobald Unternehmen mit Umweltschutz (oder mit der Bereitstellung sonstiger Leistungen, die normativ erwünscht sind) Geld verdienen können, muss man sich um die Implementierung moralischer Anliegen weniger große Sorgen machen.

nale Zahlungsbereitschaft unter dem Preis, weil ein einkommensbedingt *hoher* Grenznutzen des Geldes ausschlaggebend ist. Im ersten Fall ist das Gut nach subjektiver Wertschätzung nicht attraktiv genug. Im zweiten Fall fehlen die Mittel, um ein als attraktiv wertgeschätztes Gut zu kaufen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum sozialstaatlich organisierte Einkommenstransfers in Höhe des kulturell definierten Existenzminimums sicherstellen (sollen), dass zuvor arme Menschen über hinreichend viel Geldmittel verfügen, um die für sie lebenswichtigen Güter zu Marktpreisen käuflich erwerben zu können. Ohne diese Transfers wäre es unverantwortlich (und faktisch unmöglich), diese Güter auf Märkten zu handeln und ihre Allokation dem Preismechanismus zu überlassen. So gesehen dient die soziale Einkommenspolitik dazu, Märkte allererst zur vollen Entfaltung zu bringen. Diese Logik gilt auch für die sozialstaatliche Finanzierung von Bildungsinvestitionen und generell für Sozialversicherungen, die Risikoproduktivität freisetzen.²⁰

- Zur Umweltpolitik: Solange Umweltressourcen keinen oder einen zu niedrigen Preis haben, lohnt es sich für Unternehmen nicht, sparsamer mit ihnen umzugehen. Es lohnt sich dann auch nicht, Umweltschutzeleistungen anzubieten. Wo nicht mindestens kostendeckende Erträge zu erwarten sind, kommt die marktwirtschaftliche Logik gemeinwohlförderlichen Gewinnstrebens definitiv an ihre Grenze. Diese Grenze ist jedoch kein Schicksal, das man einfach als naturgegeben hinnehmen müsste. Vielmehr lässt sie sich verschieben. Hierfür gibt es zwei Versionen. Die erste geht auf Arthur Cecil Pigou zurück, die zweite auf Ronald Coase. Pigous Idee besteht darin, externe Effekte zu bepreisen. Demzufolge soll der Staat negative Externalitäten besteuern und positive Externalitäten subventionieren. Die Idee von Coase setzt auf einer anderen Ebene an. Hier soll der Staat ordnungspolitisch einen fehlenden Markt in Gang setzen, indem er neue Eigentumsrechte schafft. Der Pigou-Ansatz zur Internalisierung externer Effekte zielt darauf ab, marktliche Knappheitspreise für Umweltressourcen zu *simulieren*, während der Coase-Ansatz anvisiert, marktliche Knappheitspreise für Umweltressourcen zu *stimulieren*, indem neue Märkte („missing markets“) umweltpolitisch ins Werk gesetzt werden. Beiden Ansätzen ist die Devise gemeinsam, dass Preise in ihrer Doppelfunktion als Informationssignale und als Verhaltensanreize reale Knappheitsverhältnisse widerspiegeln und insofern die ökologische Wahrheit sagen sollen.

Andererseits sind staatliche Strukturen und politische Maßnahmen auf eine Finanzierung angewiesen, zu der am ehesten Markakteure beitragen können. Das folgende Zitat zeigt, dass Amartya Sen (2000, S. 40) diese Erkenntnis und ihre Implikationen besonders markant formuliert hat:

20 Zum Konzept einer Sozialpolitik – nicht *gegen*, sondern –*für* den Markt vgl. ausführlich Pies (2000).

„The contribution of economic growth has to be judged not merely by the increase in private incomes, but also by the expansion of social services (including, in many cases, social safety nets) that economic growth may make possible.“

(4) Blickt man auf die Funktionssysteme der modernen Gesellschaft – namentlich auf Wirtschaft und Politik, auf Öffentlichkeit und Wissenschaft –, dann fällt auf, dass sie allesamt wettbewerblich strukturiert sind, sodass ein system(at)ischer Hiatus besteht zwischen der individuellen Handlungsintention und dem kollektiven Handlungsergebnis.

- In der Wirtschaft konkurrieren Unternehmen um die Gunst der Kundschaft.
- In der Politik konkurrieren Parteien um die Gunst des Wahlvolks.
- In der Öffentlichkeit konkurrieren Medien um die Aufmerksamkeit des Publikums.
- In der Wissenschaft konkurrieren alternative Forschungshypothesen um die Zustimmung der Fachleute.

Nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in den drei letztgenannten Funktionssystemen gibt es zahlreiche Missstände, die sich nicht im Modus von Schuldzuweisungen und Verhaltensappellen, sondern allein im Modus ordnungspolitischer Weichenstellungen wirksam korrigieren lassen. Hier gibt es wichtige Strukturanalogien zu beobachten – und zu beherzigen:

- Im Bereich demokratischer Politik findet man Korruption und ideologische Engstirnigkeit, aber auch ein unübersehbares Problem adverser Selektion bei der Allokation von Talent sowie eine ausgesprochene Tendenz zum Freund-Feind-Denken, zur Dämonisierung des Gegners und zur moralischen Tribalisierung sowie Polarisierung der eigenen Anhängerschaft.²¹
- Die moderne Medienlandschaft befindet sich in einem radikalen Umbruch. Die Traditionsmédien haben ihr angestammtes Geschäftsmodell verloren, seitdem die Werbung ins Internet abgewandert ist. In der Folge wurden Redaktionen ausgedünnt und routinierter Fachjournalismus durch Freelancertum ersetzt. Generell lässt sich eine Umstellung von Information auf Infotainment beobachten: Über Strukturentwicklungen, ihre Ursachen und Folgen, wird kaum noch berichtet. Stattdessen setzt man auf personalisierte „stories“ mit „human touch“. Clickbaits sind Trumpf. Man präsentiert vermehrt Meinungen statt Fakten. Und

²¹ Vgl. hierzu die erhellende Analyse von Kling (2013/2019). – Die Ordonomik regt dazu an, nicht tribalistisch, sondern *prozeduralistisch* auf die Politik als *System* zu schauen, ganz im Einklang mit der klassischen Formulierung von Mill (1859/1977, S. 253). Dieser schreibt in „On Liberty“: „In politics ... it is almost a commonplace, that a party of order or stability, and a party of progress or reform, are both necessary elements of a healthy state of political life ... Each of these modes of thinking derives its utility from the deficiencies of the other: but it is in a great measure the opposition of the other that keeps each within the limits of reason and sanity.“ Die Ordonomik setzt diese Argumentationslinie fort. Für sie ist der politische Diskurs eine Quelle der Erkenntnis, die – um ein Spektrum gradueller Diskursversagens anzudeuten – verunklart, verschmutzt, vergiftet und sogar ausgetrocknet werden kann. Deshalb bedarf die politische Öffentlichkeit – wie jede Wettbewerbsarena – einer institutionellen (und damit auch epistemischen) Verfassung.

man frönt immer ausgiebiger dem „negativity bias“.²² Zudem öffnet man sich zunehmend für Tribalisierung und Tribunalisierung. Insbesondere im Internet wird der öffentliche Pranger wieder in Anschlag gebracht.

- Auch die moderne Wissenschaft bleibt von Krisensymptomen nicht verschont. Hier gibt es Zitationskartelle und einem inhaltlichen oder methodischen Status quo verpflichtete Peer-Review-Verfahren, die einem freien Wettbewerb der Ideen strukturkonservativ im Wege stehen. Zudem leidet die Wissenschaft unter einer überbürokratisierten Forschungsförderung und Drittmittelvergabe. Hinzu kommt – insbesondere in den Sozialwissenschaften – eine beunruhigende Replikationskrise, die nicht nur auf betrügerisches Fehlverhalten im Einzelfall, sondern auf systemische Fehlanreize in Forschung und Lehre schließen lässt.²³

All diese Fehlentwicklungen verweisen auf die Notwendigkeit, ordnungspolitische Weichenstellungen vorzunehmen, um gesellschaftliche Lernprozesse von Blockaden zu befreien und systemische Selbstkorrekturkräfte zu aktivieren bzw. wirksam werden zu lassen. Genau hier ist die Rechtfertigung – und Produktivität – des ordonomischen Forschungsprogramms zu verorten, das die Interdependenzen – und insbesondere die Diskrepanzen – zwischen Sozialstruktur und Semantik bearbeitet. Die Stoßrichtung ordonomischen Denkens zielt – funktionssystemübergreifend – auf Beiträge zur gesellschaftlichen (Selbst-)Aufklärung und (Selbst-)Steuerung, damit Ideen und Institutionen in wechselseitiger Anregung ko-evolutiv voranschreiten und zivilisatorischen Fortschritt produzieren können.

Mithin lässt sich folgendes Zwischenfazit ziehen: Die Marktwirtschaft ist ein System, in dem man dafür gratifiziert wird, sich für andere Menschen nützlich zu machen. Das Erfolgsgeheimnis der Marktwirtschaft – und allgemeiner das Erfolgsgeheimnis der modernen Gesellschaft, die nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in den anderen Funktionssystemen wie z. B. der Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft auf Wettbewerbsverfassungen setzt – besteht darin, durch Governance, also durch eine sorgfältige Passung, Anpassung und Immer-Wieder-Neuanpassung der institutionellen Ordnungsanreize das subjektiv wahrgenommene Eigeninteresse der jeweiligen Akteure gemeinwohlverträglich und sogar gemeinwohlfördernd auszurichten. Es ist diese Kombination von Systemverständnis und Reformperspektive, die Bürgern hilft, ihren Aufgaben als Citoyens besser gerecht zu werden.

(5) Die Ordonomik versteht sich als eine normative Gesellschafts(ordinungs)theorie. Dass dies zahlreiche Implikationen für die *politische* Bildung hat, versteht sich vor diesem Hintergrund gleichsam von selbst. Implikationen für die *moralische* Bildung sind da eher überraschend. Sie liegen vielleicht nicht im unmittelbaren Erwartungshorizont einer Gesellschaftstheorie. Dass es sie dennoch gibt, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

²² Für eine populärwissenschaftliche Sicht auf die medial vermittelten Wahrnehmungsprobleme vgl. Rosling et al. (2018). Für eine empirische Untersuchung der Schlagzeilen von US-Medien vgl. Rozado et al. (2022). Das Autorenteam dokumentiert „an increase of sentiment negativity in headlines across news media outlets popular in the United States since at least the year 2000.“

²³ Vgl. statt vieler Gigerenzer (2018) sowie die forschungsprogrammatischen Überlegungen von Muthukrishna und Henrich (2019) sowie von Gintis (2017).

3 Ordonomische Beiträge zur moralischen Bildung

„Das Gewissen des einzelnen kann das Versagen der Institution nicht kompensieren.“
Hermann Krings (1991, S. 230)

(1) In der Persönlichkeitsentwicklung kommt den Intentionen seit jeher eine überragende Rolle zu. Bereits in der frühen Kindheit lernen Menschen, normative Verhaltenserwartungen zu internalisieren, d. h., Gutes zu tun und Böses zu unterlassen – und mit selbstreferenzieller Verstärkung innerer und äußerer Anreize: Gutes tun und Böses unterlassen *zu wollen*. Sie lernen, sich selbst als moralisches Subjekt zu verstehen – und hierin ihre Identität zu finden: *Individuierung vollzieht sich durch – und sogar als – Sozialisation*.

Insbesondere (Klein-)Kinder erfahren die Strukturen ihrer Sozialisation als gegeben, und zwar als vorgegeben, sodass ihnen zunächst gar nichts anderes übrig bleibt, als sich an die Strukturen anzupassen – oder noch präziser: als sich in diese Strukturen einzupassen.

Das damit notwendig einhergehende Gefühl, in ein Prokrustesbett gezwungen zu werden, schwächt sich – wenn alles gut geht – im Zeitablauf ab und macht zunehmend der emanzipatorischen Interpretation Platz, die eigene Sozialisation mit ihrem sozialen Druck zur (Selbst-)Disziplinierung als individuell vorteilhaft zu erfahren und zudem bestimmte, nur scheinbar vorgegebene Strukturen ggf. ändern bzw. aus- bzw. abwählen zu können – im Modus von „voice“ oder „exit“.²⁴

Bei systematischer Betrachtung lassen sich zwei Disziplinierungsdimensionen unterscheiden, eine zeitliche und eine soziale.

- In der *zeitlichen* Dimension lernen junge Menschen, die intertemporalen Folgen ihres Tuns (und Unterlassens) abzuschätzen und zu antizipieren. Ökonomisch formuliert lernen sie, dass Sparen (= Konsumaufschub statt instantaner Bedürfnisbefriedigung) nicht unbedingt mit Verzicht gleichzusetzen ist, sondern auch als *Investition* mit einem positiven Netto-Nutzen betrachtet und erfahren werden kann.
- In der *sozialen* Dimension lernen junge Menschen, dass ihr Verhalten sich auf andere Menschen auswirkt und diese zu Reaktionen veranlasst, von denen gravierende Rückwirkungen auf das eigene Wohlbefinden ausgehen. Ökonomisch formuliert lernen sie, dass soziale *Rücksichtnahme* individuell *vorteilhaft* sein kann – und dass mit gesellschaftlichen Reziprozitätserwartungen nicht nur Pflichten, sondern auch Rechte einhergehen.

In beiden Disziplinierungsdimensionen können junge Menschen persönlichkeits-transformierende Lektionen lernen, die sie mit ihrem Sozialisationsschicksal ein Stück weit versöhnen, sofern es ihnen gelingt, die ihnen zunächst extern vorgegebenen Strukturen, die subjektiv als Zumutung und sogar als Zwang empfunden wurden, im

²⁴ Vgl. hierzu Hirschman (1970/1974) sowie ergänzend Pies (2006/2016).

Nachhinein als sinnvoll und vorteilhaft zu erfahren – und ihnen aus freien Stücken mit innerer Zustimmung zu begegnen. Sie können diese Sozialstrukturen souverän anerkennen, weil – um die bereits zitierte Hegel-Formulierung nochmals aufzugreifen – sie sich ihnen als ein Berechtigtes gezeigt haben oder ihnen als Berechtigtes einsichtig aufgezeigt wurden.

Das Gefühl der Emanzipation – und die Kompetenz zur (Selbst-)Emanzipation – wird für Heranwachsende und vollends für erwachsene Menschen weiter gesteigert durch die Erkenntnis, dass die moderne Gesellschaft in einem historisch nie zuvor erreichten Ausmaß Wahlmöglichkeiten und Experimentierfelder für den eigenen Lebensentwurf eröffnet, von Freundschaften und Sexualpartnerschaften über Wohnort, Beruf und Arbeitsplatz bis hin zur Konfessionszugehörigkeit und nationalen Staatsbürgerschaft. Immer weniger ist durch Herkunft determiniert, durch das Hineingeborensein in bestimmte Strukturen. Immer mehr ist stattdessen der individuellen Auswahlentscheidung anheimgegeben, d. h. Gegenstand einer freien, subjektiv selbstbestimmten Eigenverantwortung.

(2) Die Heuristik, auf Intentionen zu achten, ist uns Menschen biologisch eingeschrieben (vgl. Bloom, 2013). Diese auf (vermutete) Handlungsmotivation fokussierte Zurechnungsheuristik ist wichtig für die Einschätzung von Personen, aber irreführend für die Beurteilung von Funktionssystemen. Das liegt an den jeweils relevanten Sozialstrukturen. Wo Ergebnisse *intentional* zustande kommen, ist diese Heuristik hilfreich. Wo Ergebnisse *nicht-intendiert* zustande kommen, ist sie es nicht.

Am Beispiel: Um einen Mord aufzuklären, fragt der Detektiv, wer möglicherweise ein Interesse am mutwillig herbeigeführten Ableben des Mitmenschen hatte. Er folgt der Motivheuristik: *Cui bono* – wem nützt es? Will man hingegen die gesellschaftliche *Mordrate* erklären, wird ein ganz anderes Erklärungsmuster erforderlich. Sonst landet man bei Verschwörungsnarrativen.

Die Ökonomik ist darauf spezialisiert, die Einflussfaktoren auf gesellschaftliche Raten zu analysieren, welche sich als *nicht-intendierte Folge intentionalen Handelns* einstellen. Beispiele hierfür sind die Inflationsrate, die Arbeitslosenrate, die Beschäftigungsrate, die Innovationsrate, die Insolvenzrate, die Korruptionsrate, die Geburtenrate, die Scheidungsrate, die Kriminalitätsrate, die Rate der Schulabbrüche, der Frühverrentungen usw.

Ökonomische Erklärungen für solche Raten, d. h. für gesellschaftlich aggregierte (Gleichgewichts-)Phänomene individuellen Verhaltens, sind stets so angesetzt, dass zwischen dem *sozialwissenschaftlichen* Erkenntnisinteresse (= Explanandum) und dem *individualtheoretischen* Modell (= Explanans) klar unterschieden wird. Beide werden unterschiedlichen Ebenen zugeordnet. Man kann dies als *mikrofundierte Makroanalyse*, als mit *Akteursmodellen* operierende *Gesellschaftstheorie* beschreiben.

Leider sind hierüber zahlreiche Missverständnisse und sogar Selbst-Missverständnisse im Umlauf, weil der kategoriale Unterschied zwischen einem *psychologischen* und einem *situations-logischen* Erklärungsmuster nicht klar verstanden wird. Insofern wäre schon viel gewonnen, wenn genauer begriffen würde, *dass* – und vor allem: *warum* – in einer ökonomischen Modellierung das jeweils interessierende Ex-

planandum niemals in der Nutzenfunktion steht. Der Grund liegt in der situationslogischen Methode, deren Eigentümlichkeit darin besteht, die in der Nutzenfunktion stehenden individuellen Ziele im Zusammenspiel mit Restriktionsänderungen die Argumentationslast tragen zu lassen, um empirisch testbare Erklärungshypothesen zu generieren, wie zunächst individuelle Verhaltensänderungen zustande kommen, aus denen dann im Aggregat gesellschaftliche Gleichgewichtsänderungen als nicht-intendierte Folgen intentionalen Handelns emergieren.²⁵

(3) Man sieht: Die ökonomische Modellierungsmethode erzeugt sozialstrukturelle Informationen über die Anreizwirkungen institutioneller Arrangements. Der ordonomische Ansatz kann solche Informationen unmittelbar für Reformvorschläge werten. Im Folgenden steht jedoch eine *mittelbare* Verwertung im Zentrum des Interesses. Ich will zeigen, wie eine elementare Rational-Choice-Analyse genutzt werden kann, um zwischen Individualethik und Institutionenethik zu unterscheiden und auf dieser Basis eine ganz bestimmte Form moralischer Vor- und Fehlurteile zu identifizieren.²⁶

(4) Die Individualethik begleitet den Sozialisierungsprozess junger Individuen mit Reflexion und Argumentation. Überträgt man dies ins Ziel-Mittel-Schema einer Rational-Choice-Analyse, so wird dem Individuum (Singular!) als dem privatbürgerlichen Adressaten individualethischer Ratschläge angeraten, sich angesichts gegebener Mittel mit seinen Zielen an die ihm vorgegebene Situation anzupassen und sogar sich strukturell einzupassen, z. B. durch die habituelle Einübung und schließlich Internalisierung von Verhaltensweisen, die in der sozialen Umgebung als Tugenden wertgeschätzt werden. Der analoge Ratschlag lautet, jene Verhaltensweisen und schließlich Gewohnheiten zu meiden, die als Laster angesehen werden. Die Individualethik erarbeitet einen Kanon von Argumenten, die solche Maßnahmen der individuellen Zielanpassung subjektiv einsichtsfähig machen (sollen). Hier werden die individuellen Ziele als Variable, die situativ vorgegebenen Mittelbegrenzungen als Konstante angesetzt (vgl. Abb. 6a). Zur Beeinflussung intendierter Handlungsfolgen ist dieser Argumentationsmodus sehr gut geeignet.

25 Vgl. hierzu Pies (1993; Kapitel 3.1) sowie Pies (1998/2016). Man liest dies am besten als ordonomische Interpretation, Rezeption und Integration der maßgeblich von Gary Becker geprägten Chicago Price Theory. Hierauf aufbauende methodologische Erläuterungen zum Verhältnis von Ökonomik und Ethik finden sich auch bei Pies und Hielscher (2014) sowie Minnameier (2016 und 2020a).

26 Inhaltlich etwas anders ausgerichtet, aber thematisch ebenfalls relevant sind die Überlegungen von Minnameier (2020b), die darauf abstellen, dass der moralische Sozialisationsprozess auf Lernerfolgen bei der Überwindung sozialer Dilemmata beruht, die auf hierarchischen Ebenen miteinander verschachtelt sind.

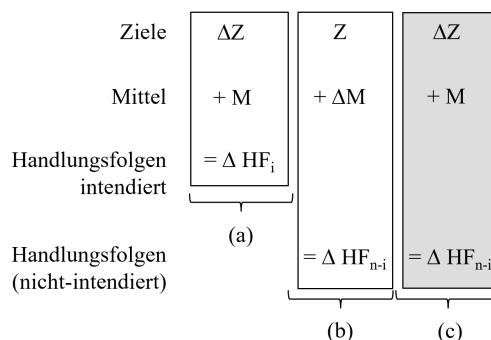


Abbildung 6: Individualethik (a) und Institutionenethik (b) versus Moralkonfusion (c)

Demgegenüber bearbeitet die Institutionenethik ein ganz anderes Problem. Hier stehen nicht individuelle Zielanpassungen, sondern kollektive Restriktionsänderungen im Fokus des Interesses, die im Wege institutioneller Reformen herbeizuführen sind, um gesellschaftlich erwünschte Anreizwirkungen hervorzubringen. Überträgt man dies ins Ziel-Mittel-Schema einer Rational-Choice-Analyse, so wird den Individuen (Plural!) als den staats- und gesellschaftsbürgerlichen Adressaten institutionenethischer Ratschläge angeraten, angesichts gegebener Ziele einzelner Individuen im Wege kollektiver Reformen die Mittel zu verändern, die zur je individuellen Zielverfolgung verfügbar sind. Hier werden situativ vorgegebene Individualziele als Konstante und die gesellschaftlich beeinflussbaren Restriktionen als Variable angesetzt (vgl. Abb. 6b). Zur Beeinflussung nicht-intendierter Handlungsfolgen ist dieser Argumentationsmodus sehr gut geeignet.

Man kann es auch so ausdrücken: Die Individualethik bearbeitet Probleme *individueller Situationsanpassung* (im Sinne einer Anpassung nicht der Situation ans Individuum, sondern des Individuums an die Situation); demgegenüber bearbeitet die Institutionenethik Probleme *kollektiver Situationsgestaltung*. Erstere behandelt Sozialstrukturen als Vorgabe, letztere als *Aufgabe* – und zwar als Aufgabe für Reformanstrenzungen und mithin als Objekt für die Ausübung von Ordnungsverantwortung.

Aus ordonomischer Sicht kann man das Verhältnis sogar noch präziser bestimmen:

- Der systematische Ort der Individualethik ist die *Kongruenz* von Sozialstruktur und Semantik. Ihre Problemstellung und Problembehandlung sind dem Match-Quadranten III in Abb. 3 zuzuordnen. Hier geht es um Argumente zur Stabilisierung von Tugenden und zur Destabilisierung von Lastern.
- Demgegenüber ist der systematische Ort der Institutionenethik die *Diskrepanz* von Sozialstruktur und Semantik. Ihre Problemstellung und Problembehandlung sind den Mismatch-Quadranten II und insbesondere IV in Abb. 3 zuzuordnen, von denen aus der Match-Quadrant I erreicht werden soll. Hier geht es um Argumente zur Anleitung von Lernprozessen, in deren Verlauf entweder die Semantik an die Sozialstruktur oder umgekehrt die Sozialstruktur an die Semantik angepasst wird.

Die Individualethik führt ihrem Adressaten (Singular!) die Kongruenz (das „match“) mit möglichst einsichtsfähigen Argumenten vor Augen. Die Institutionenethik hingegen will dazu beitragen, die Diskrepanz (das „mismatch“) *aufzulösen* – mit Argumenten, die ihren Adressaten (Plural!) möglichst einsichtsfähig machen, dass entweder die Institutionen an die Ideen oder umgekehrt die Ideen an die Institutionen angepasst werden sollten. Die Individualethik unterstützt Lernprozesse einzelner Individuen, während die Institutionenethik auf gesellschaftlicher Ebene *kollektive Lernprozesse* unterstützt, die auf eine funktionale wechselseitige (An-)Passung der Denk- und Handlungsordnung, also auf ein allererst herzustellendes neues Ordnungs-„match“ abzielen. In dieser ordonomischen Konzeptualisierung gehen Individualethik und Institutionenethik Hand in Hand. Sie ergänzen und unterstützen sich wechselseitig.

(5) Mit dieser Rekonstruktion sensibilisiert die Ordonomik aber zugleich auch für jene *Moralkonfusionen*, die entstehen, wenn der individualethische Argumentationsmodus zur Problembearbeitung einer institutionenethischen Problemstellung herangezogen wird. Vgl. hierzu Abb. 6c. Überträgt man dies ins Ziel-Mittel-Schema einer Rational-Choice-Analyse, so wird im Modus einer Überdehnung des individualethischen Anwendungsbereichs individuellen Akteuren angeraten, angesichts gegebener Mittel, d. h. gegebener Situationsanreize, mit individuellen Zieländerungen zu reagieren, um letztlich Verbesserungen nicht-intendierter Ergebnisse hervorzubringen. Man kann es auch so ausdrücken: Bei diesem defizienten Argumentationsmodus wird Wirtschaftsbürgern empfohlen, nicht wie Staatsbürger, sondern wie Privatbürger zu fühlen, zu denken und zu handeln – so als würden sie sich in der Sozialstruktur einer Lebenswelt bewegen und nicht in der Sozialstruktur eines mit rigider Sachzwangslogik operierenden gesellschaftlichen Funktionssystems.

Diese Moralkonfusion tritt in zwei Versionen auf. (i) Ein *intentionalistischer Fehlschluss* liegt vor, wenn eine falsche Kausalzurechnung erfolgt, d. h., wenn Intentionen irreführenderweise zur Erklärung nicht-intendierter Handlungsergebnisse herangezogen werden. Dies betrifft einen Fehler *positiver Analyse*. Hier kommt es zu verfehlten Verantwortungsattributionen (vulgo: Schuldzuweisungen), weil Akteuren unterstellt wird, dass sie bestimmte Missstände absichtlich herbeigeführt haben. So ist es bspw. ein intentionalistischer Fehlschluss, wenn die vermeintliche Gier der Unternehmen für eine Wirtschaftskrise verantwortlich gemacht wird oder wenn man Umweltverschmutzung auf die materiellen Präferenzen (vulgo: den Konsumismus) der Bevölkerung zurückführt. (ii) Ein *moralistischer Fehlschluss* liegt vor, wenn von Akteuren appetitiv eingefordert wird, sie sollten sich trotz gravierender Nachteile über ihre Situationsanreize hinwegsetzen. Dies betrifft einen Fehler *normativer Analyse*. Hier kommt es zu Forderungen, die in *Überforderungen* münden. Dies ist gerade in moralischer Hinsicht problematisch, weil jedes Sollen denknotwendig ein Können impliziert („ultra posse nemo obligatur“). So ist es bspw. ein moralistischer Fehlschluss, wenn Unternehmen dazu aufgerufen werden, von ihrer – als subjektives Motiv, nicht als objektiver Systemimperativ aufgefassten – Gewinnorientierung abzulassen, etwa um mehr Umweltschutz zu ermöglichen. In die gleiche Kategorie gehören Aufrufe, etwa als Konsument individuelle Vorleistungen für die Produktion (globaler) öffentlicher Güter leisten zu sollen, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob man erwarten kann,

dass zahlreiche andere koordiniert mitmachen. Das entspricht in etwa der obligationistisch formulierten Erwartung, freiwillig Steuern zu zahlen, ohne darauf vertrauen zu können, dass eine institutionelle Lösung für das Trittbrettfahrerproblem verfügbar ist.

(6) Solche Moralkonfusionen erzeugen das Problem einer moralischen Überforderung. Hier werden Wirtschaftsbürger dazu aufgerufen, durch veränderte Spielzüge einen Missstand abzuschaffen, anstatt die Spielregeln zu ändern, damit die erwünschten neuen Spielzüge auch tatsächlich anreizkompatibel werden. Auf diese Weise wird Moral gegen das Eigeninteresse der Akteure ins Spiel gebracht. Die aber befinden sich in einem Wettbewerbssystem, in dem es der Tendenz nach prohibitiv teuer sein kann, solchen Appellen Folge zu leisten. So gerät Moral unter Erosionsbedingungen – die freilich nicht entschärft, sondern geradewegs verschärft werden, wenn man sich nicht anders zu helfen weiß, als auf die offensichtlichen Implementierungsschwierigkeiten mit einer Verstärkung der Appelle zu reagieren. Für die Implementierungsprobleme des Wunschdenkens ist stärkeres, rigoroseres Wünschen keine Lösung, denn Argumentationsschwäche lässt sich durch appellative Lautstärke nicht wirklich kompensieren.

Vielleicht wird vor diesem Hintergrund nochmals besser verständlich, warum die Institutionenethik kategorial anders argumentiert, indem sie die Wirtschaftsbürger nicht als Privatpersonen, sondern als Citoyens anspricht, um den Denkhorizont des Diskurses nicht auf moralische Gewissensentscheidungen zu verengen, sondern ihn zu erweitern und Optionen kluger Governance ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken: Anstatt – mit utopischem Furor: im Modus einer *missbräuchlich* eingesetzten Individualethik, deren Anwendungsbereich *kategorial überdehnt* wird – alle Hoffnung darauf zu setzen, dass individuelles Handeln leisten möge, was nur durch kollektives Handeln bewerkstelligt werden kann, zielt die Institutionenethik darauf ab, die Sozialstruktur mit ihren situativen Anreizwirkungen so zu reformieren, dass das (legitime!) Eigeninteresse wirtschaftlicher Akteure für die Verwirklichung moralischer Anliegen in Dienst genommen wird. Hier werden Anreize nicht als moralischer Gegenwind zu ignorieren oder zu diskreditieren versucht, sondern sie werden als moralischer Rückenwind instrumentell eingespannt, um systemkonform – nicht durch *Außenkraftsetzung*, sondern eine bessere *Inkraftsetzung* systemischer Sachzwangslogik – praktische Implementierungsfortschritte zu erreichen.

(7) Aus ordonomischer Sicht ist für den hier interessierenden Kontext nun der empirische Befund von überragender Bedeutung, dass das mit intentionalistischen und moralistischen Fehlschlüssen einhergehende Phänomen moralischer Überforderung interessanterweise in *zwei* Varianten auftreten kann: als *Fremd*-Überforderung und als *Selbst*-Überforderung. Individuen, die unter Moralkonfusion leiden, neigen nicht nur dazu, ihre Mitmenschen – insbesondere in deren Rolle als Wirtschaftsbürger – mit verfehlten Schuldzuweisungen und utopischen Verhaltensappellen zu überziehen. Viele neigen auch dazu, sich *selbst* moralisch zu überfordern. Ersteres wirkt systemische, Letzteres lebensweltliche Probleme auf. Durch Fremdüberforderung wirkt Moralkonfusion als Sand im Getriebe der modernen Gesellschaft. Durch Selbstüberforderung erzeugt Moralkonfusion psychologische Belastungsstörungen. Hier wird Entfremdung als *Selbst-Entfremdung* erfahrbar.

(8) In einer modernen Gesellschaft wird die Tendenz zur moralischen Selbstüberforderung durch zahlreiche Faktoren verstärkt. Ich will hier nur einen einzigen ansprechen und etwas genauer analysieren: die Eigenschaften der Eigennutz-Semantik. Dabei hilft Abb. 7. Sie verdeutlicht, dass die sprachliche Gegenüberstellung von „eigen-nützig“ und „un-eigennützig“ zu einem dualistischen, bipolaren, letztlich dichotomen Denken einlädt, das sogar Züge exaltiert übersteigerter Dichotomanie annehmen kann. Abgebildet sind die Ergebniskonstellationen für EGO und ALTER.

		ALTER	
		-	+
EGO		IV	I
		„eigen-nützig“	Win-Win
		III	II
		Lose-Lose	„un-eigennützig“

Abbildung 7: Die zwei blinden Flecke der Eigennutz-Semantik

Die Eigennutz-Semantik deckt nur zwei von vier Fällen ab. Nach allgemeinem Verständnis handelt EGO „eigen-nützig“, wenn durch sein Vorteilsstreben ALTER schlechter gestellt wird (EGO +; ALTER -). Diese Konstellation entspricht Quadrant IV. Und analog: Nach allgemeinem Verständnis handelt EGO „un-eigennützig“, wenn durch seine Inkaufnahme eines individuellen Nachteils ALTER besser gestellt wird (EGO -; ALTER +). Diese Konstellation entspricht Quadrant II.

Mithin hat die Eigennutz-Semantik zwei blinde Flecke. Der erste betrifft Quadrant III. Hier lassen sich zahlreiche Phänomene einsortieren: ein Geschenk, über das sich die oder der Beschenkte nicht freut, sondern ärgert; Sachspenden in Katastrophengebiete, die die lokalen Anbieter einer radikalen Substitutionskonkurrenz aussetzen; oder bspw. der Fall, wenn ein Mann einer Frau die Tür aufhält und sie diesen Akt ostentativer Ungleichbehandlung nicht als höfliche Respektbezeichnung empfindet, sondern als sexistische Diskriminierung übel nimmt.

Aus ordonomischer Sicht ist der zweite blinde Fleck noch weitaus wichtiger. Er betrifft Quadrant I. Hier geht es um Phänomene wechselseitiger Besserstellung (EGO +; ALTER +). Und genau die haben aus ordonomischer Sicht eine überragende Bedeutung, weil alle wettbewerblich verfassten Funktionssysteme der modernen Gesellschaft – von der Wirtschaft über die Politik bis hin zu Öffentlichkeit und Wissenschaft – darauf beruhen, das Vorteilsstreben von EGO für die Besserstellung von ALTER instrumentell einzuspannen.

- In der Wirtschaft sorgt ein ordnungspolitisch justierter Wettbewerb(sdruck) für Produktionseffizienz, Innovationsdynamik sowie Rentendiffusion und lässt damit den allgemeinen Lebensstandard kontinuierlich ansteigen.
- In der Politik hängt es vom ordnungspolitisch justierten Wettbewerb(sdruck) ab, inwiefern sich die Gesetzgebung an den Interessen des Wahlvolks ausrichtet.
- In der Öffentlichkeit hängt es vom ordnungspolitisch justierten Wettbewerb(sdruck) ab, inwiefern die Medien bemüht sind, die Bevölkerung möglichst gut zu informieren.

- In der Wissenschaft hängt es vom ordnungspolitisch justierten Wettbewerb(sdruck) ab, inwiefern neue Ideen entstehen und getestet werden – und sich neue Erkenntnisse schnell verbreiten.

Vor diesem Hintergrund können wir nun ein *Semantik*-Problem identifizieren: Wenn gesellschaftliche Missstände zu beobachten sind, macht es einen großen Unterschied, ob man – angeleitet durch die auf Win-Lose-Konstellationen fokussierende Eigennutz-Semantik – den Status quo gedanklich in Quadrant IV ansiedelt und aus dieser Diagnose heraus dann als Therapie ausgibt, Quadrant II erreichen zu *sollen*, oder ob man stattdessen – auf Win-Win-Konstellationen fokussierend – den Status quo gedanklich als ein soziales Dilemma, also als eine rational ineffiziente Gleichgewichtssituation (in Quadrant III) identifiziert und aus dieser Diagnose heraus dann als Therapie ausgibt, Quadrant I erreichen zu *wollen*.

Aus ordonomischer Sicht ist darauf zu verweisen, dass mit diesen beiden Denkrichtungen ganz unterschiedliche Fragestellungen verbunden sind. Wer den Denkhorizont dichotom(anisch) auf die Win-Lose-Konstellationen der Quadranten IV und II verengt, fühlt sich systematisch dazu angehalten, das Vorteilstreben als *zu stark* ausgeprägt zu empfinden und folglich auf eine *Abschwächung* des Eigeninteresses zu hoffen. Wer demgegenüber – ordonomisch geschult mit Modellen sozialer Dilemmata – seine Aufmerksamkeit auf den Quadranten I richtet, also auf eine wechselseitige Besserstellung im Sinne eines Win-Win fokussiert, wird signifikant *andere Fragen* stellen. Hier kommt es nicht darauf an, ob das Eigeninteresse stark oder schwach ausgeprägt ist, sondern allein darauf, ob es *zu Gunsten* oder *zu Lasten* anderer ausgerichtet ist. Dann geht es nicht länger um die moralische Temperierung individueller Motivation, sondern um die moralische Indienstnahme verbesserter Governance. Kurz: Es geht nicht mehr primär um *Intentionen*, sondern um *Institutionen*.

Wenn man sich diesem Paradigmawechsel von Intention auf Institution verweigert, landet man denknotwendig in einer Situationswahrnehmung, in der das eigene Interesse als moralisch anrüchig erscheint und nur der Verzicht auf eigenes Interesse – vulgo: Altruismus – die Moral befördert. Für die Sozialisation junger Menschen bedeutet dies, dass es in einem solchen Moral(konfusions)diskurs nicht länger um Persönlichkeitsentfaltung geht: nicht länger um eine emanzipatorische Ermutigung von Ich-Stärke, sondern stattdessen um eine obligationistisch formulierte Propagierung von Ich-Schwäche. So tritt Heteronomie an die Stelle von Autonomie: Das moralische Subjekt wird nicht befähigt, sondern entmündigt.²⁷

27 Aufgrund Platzmangels kann ich hier nicht mehr ausführen, sondern nur darauf hinweisen, dass die auf Thomas Hobbes zurückgehende Unterscheidung zwischen einer Pflicht im Denken (in *foro interno*) und einer Pflicht im Handeln (in *foro externo*) ganz maßgeblich dazu beitragen kann, die psychisch belastende Moralkonfusion heilsam aufzulösen (vgl. hierzu ausführlich Pies, 2017b, insbesondere S. 179–186). – Anders gewendet: Wer glaubt, persönlich dafür verantwortlich zu sein, Systemergebnisse ändern zu sollen, verurteilt sich nicht nur zur Donquichotterie, sondern auch dazu, seine gesellschaftlichen Rollen mit schlechtem Gewissen spielen zu müssen – eine perfekte Anleitung zum Unglücklichsein. Das gilt nicht erst für Erwachsene in Führungspositionen. Das gilt bereits für Kinder und Jugendliche. Und keineswegs nur für die, die unter „Climate Anxiety“ leiden.

Zusammenfassung

„Von den Menschen darf nicht gefordert werden, was allein die Wirtschaftsordnung leisten kann: ein harmonisches Verhältnis zwischen Einzelinteresse und Gesamtinteresse herzustellen.“²⁸
Walter Eucken (1952/1990, S. 368)

(1) Der in letzter Zeit – sehr zu Unrecht – weitgehend in Vergessenheit geratene Chicago-Ökonom George Stigler veröffentlichte 1970 einen auch heute noch extrem lezenswerten Aufsatz. Dort ging er der Frage nach, ob die Ökonomik in Schulen gelehrt werden solle. Er kam seinerzeit zu der verblüffenden Antwort, diese Frage mit „Nein“ zu beantworten. Seine damalige Begründung: Man wisse noch nicht, wie Ökonomik zu lehren sei (vgl. Stigler, 1970).

Ein halbes Jahrhundert später stehe ich vor einer ähnlichen Frage im Hinblick auf die Ordonomik. Meine Antwort fällt vergleichsweise weniger negativ aus. Allerdings zögere ich, die Frage mit einem euphorischen „Ja“ zu beantworten. Meine Skepsis speist sich freilich aus anderen Überlegungen als jenen, die Stigler damals ins Feld führte. Aus meiner Sicht besteht der relevante Engpass nicht darin, dass es an Kenntnissen mangelt, wie man ordonomische Bildungsinhalte schulisch vermitteln könnte. Der Engpass besteht vielmehr darin, dass es im gegenwärtigen System an Personal mangelt, das Anreize hätte, ordonomische Bildungsangebote didaktisch aufzubereiten und schulisch anzubieten.

Für diesen Engpass gibt es mehrere Gründe. Zwei will ich ausdrücklich benennen. Zum einen ist das deutsche Bildungssystem in hohem Grade reformresistent – und weitestgehend verschlossen für Prozesse der internen Selbstkorrektur –, nicht weil es staatlich finanziert ist, sondern weil es staatlich monopolisiert ist und sich deshalb fest in der Hand einer Bildungsbürokratie befindet, die sich eher an ideologischen Modewellen sowie den gut organisierten Verbandsinteressen der Lehrkräfte orientiert als an den Zukunftschancen und den daraus abzuleitenden Bildungsbedürfnissen der jungen Generation.

Zum anderen befinden sich gegenwärtig nicht nur Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit aufgrund epistemischer Verfassungsprobleme im Krisenmodus, sondern insbesondere auch das Funktionssystem der Wissenschaft. Man kann das an vielen Phänomenen festmachen. Hierzu zählen Bürokratisierung und wissenschaftsferne Fremdsteuerung, „mission drift“ durch politischen Aktionismus, Abbau bzw. Verfall meritokratischer Standards und nicht zuletzt die Replikationskrise, von der keineswegs nur die psychologisch affizierte Verhaltensökonomik massiv betroffen ist, sondern der gesamte Bereich empirischer Forschung, auch und gerade in den ökonomischen Topjournalen.²⁹ Zudem macht mir Sorge, dass innerhalb des ökonomischen

²⁸ Zudem liest man bei Walter Eucken (1952/1990, S. 368): „Der Vergleich ... lässt deutlich erkennen, dass das Problem der Spannung zwischen Einzelinteresse und Gesamtinteresse durch sittliche Erziehung erleichtert, aber nicht gelöst werden kann. Sie kann z. B. wesentliche Mängel zentraler Wirtschaftslenkung nicht beseitigen. Umgekehrt wird die Lösung des Ordnungsproblems ... durch sittliche Erziehung erleichtert, wobei aber diese Erziehung zugleich auf die Ordnungspolitik gerichtet sein sollte.“

²⁹ Vgl. statt vieler nur Ankel-Peters et al. (2023) sowie Askarov et al. (2023).

Wissenschaftsbetriebs das ökonomische Denken – als Methode der Theoriebildung – zunehmend ins Hintertreffen gerät und streckenweise bereits ganz aus der Mode gekommen ist.³⁰

Mindestens ebenso groß wie in der universitären Forschung sind m. E. die Missstände in der universitären Lehre. D. h. im Klartext: Wenn man Lehrkräfte ausbilden will, die ordonomische Beiträge zur politischen und moralischen Bildung praktisch umsetzen können, ist es nicht damit getan, diese einfach in ein paar volkswirtschaftlichen (oder gar betriebswirtschaftlichen) Lehrveranstaltungen mitlaufen bzw. mitsitzen zu lassen.

Ich halte diese kritische Einschätzung von Bildung und Hochschulbildung für realistisch, aber nicht unbedingt für pessimistisch. Denn sie lässt ja immer noch Raum dafür, dass ordonomische Bildungsinhalte – wenn nicht durch Push-Prozesse über die Angebotsseite, so doch vielleicht – über Pull-Prozesse auf der Nachfrageseite ihren Eingang in Curricula finden.³¹

(2) Vor diesem Hintergrund – also mangels konkreter Adressaten – habe ich in diesem Aufsatz den Schwerpunkt nicht auf Hinweise zur didaktischen Vermittlung ordonomischer Bildungsinhalte gelegt, sondern vielmehr darauf, ordonomische Bildungsinhalte transparent aus dem zugrunde liegenden Forschungsprogramm herzuleiten, mit folgendem Ergebnis: Die Ordonomik spricht sich nicht dafür aus, junge Menschen im Wege schulischer Bildung als Wirtschaftsbürger primär mit Wirtschaftskunde zu versorgen. Im Fokus steht vielmehr, das denkwürdige Phänomen in den Blick zu nehmen, dass (angehende) Wirtschaftsbürger einer Tendenz unterliegen, moralisch überfordert und zugleich politisch unterfordert zu sein. Überfordert sind sie als Privatpersonen, die der Erwartung unterworfen sind, Systemprobleme lebensweltlich anzugehen: durch *intentionale* Selbstkorrektur. Unterfordert sind sie als Citoyens: als Staats- und Gesellschaftsbürger, die konstruktiv daran mitwirken könnten, *institutionelle* Selbstkorrekturen kollektiv ins Werk zu setzen.

Aus ordonomischer Sicht haben wir es also mit einem Zwillingsphänomen zu tun, gleichsam mit zwei Seiten ein und derselben Medaille: Es ist eine *Moralkonfusion*, die die Tendenz auslöst, *moralisch überfordert* und zugleich *politisch unterfordert* zu sein: Ausgehend von einem Trade-off zwischen Eigeninteresse und Moral wird durch Moralkonfusion die Frage propagiert, wie stark bzw. wie schwach das Eigeninteresse ausgebildet ist, und es wird gehofft, durch Bändigung und Mäßigung des Eigeninteresses moralischen Fortschritt zu bewirken. So kommt es einerseits zur *moralischen Überforderung* von Individuen. Andererseits resultiert die Moralkonfusion auch in einer *politischen Unterforderung* von Citoyens, weil sie den klaren Blick auf die alterna-

³⁰ Vgl. hierzu die Beobachtungen und Reflexionen namhafter (älterer) Mitglieder der ökonomischen Zunft, die nicht nur gravierende Theoriedefizite diagnostizieren, sondern – damit verbunden – zudem die Tendenz ausmachen, dass ordnungspolitische Fragen funktionaler Systemsteuerung immer mehr ersetzt werden durch zunehmend kleinteiligere Interventionsforschungen, die auf eine Projektitis hinauslaufen (vgl. hierzu z. B. den Armutsforscher Ravallion, 2020, oder den Entwicklungswissenschaftler Pritchett, 2020).

³¹ Die jüngste mir bekannte Initiative zugunsten ökonomischer (Schul-)Bildung stammt von Goldschmidt et al. (2024). Sie hat zum Teil eine ähnliche Stoßrichtung, weil auch sie explizit auf die staatsbürgerliche Dimension ihres Anliegens verweist. Allerdings hat sie konzeptionell eine andere Flughöhe und fokussiert zudem auf ganz andere Bildungsinhalte als jene, die die Ordonomik priorisieren würde.

tive Frage verstellt, wie das Eigeninteresse institutionell so kanalisiert werden könnte, dass sich moralischer Fortschritt ereignet.

Die Abbildungen 3 und 6 helfen, dieses Zwillingsphänomen als zwei Spielarten jenes *Moralparadoxons der Moderne* zu begreifen, das im Zentrum des ordonomischen Erkenntnisinteresses steht: Es ist die missbräuchliche Verwendung eines individualistischen Argumentationsmodus für eine institutionenethische Problemstellung, die zur Moralkonfusion führt und eine *intentionale* Anpassung fordert, wo allein eine *institutionelle* Anpassung problemlösend wirken kann. Wir haben es hier mit einem *Kategorienfehler* im Denken zu tun.

Interessanterweise kommen dieser Kategorienfehler und die aus ihm resultierende Moralkonfusion nicht nur der *Institutionenethik* ins Gehege, sondern gleichermaßen auch der *Individualethik*. Zum einen wirkt die Moralkonfusion wie Sand im Getriebe gesellschaftlicher Funktionssysteme, weil Wirtschaftsbürger in ihrer Rolle als *Citoyens* *unterfordert* werden. Zum anderen aber erzeugt sie psychologische Belastungsstörungen, weil Wirtschaftsbürger in ihrer Rolle als *Privatpersonen* *überfordert* werden. Ersteres kann die institutionelle Steuerung von Wettbewerbsprozessen, Letzteres die Prozesse individueller Sozialisation erschweren und sogar misslingen lassen.

Gerade deshalb ist es aus ordonomischer Sicht so wichtig, als Vorzug der ordonomischen Konzeptualisierung herauszustellen, dass *Institutionenethik* und *Individualethik* Hand in Hand gehen können: Beide haben ein *gemeinsames Interesse* daran, der Moralkonfusion aufklärerisch entgegenzuwirken: die *Institutionenethik* mit einer Stoßrichtung auf *politische* Bildung, weil junge Menschen lernen, welche gesellschaftlichen Probleme am besten durch die *Ordnungsverantwortung* von *Citoyens* gelöst werden können; die *Individualethik* mit einer Stoßrichtung auf *moralische* Bildung, weil junge Menschen lernen, welche gesellschaftlichen Problemlösungen keinesfalls von ihnen als *Privatbürger*, wohl aber als *Wirtschaftsbürger* und *Staatsbürger* erwartet werden können.

Fazit: Die schulisch(didaktisch)e Vermittlung ordonomischer Bildungsinhalte zielt nicht primär auf Wirtschaftskunde ab, sondern vielmehr darauf, der *politischen Unterforderung* sowie der *moralischen Überforderung* angehender Wirtschaftsbürger simultan entgegenzuwirken: Es geht darum, junge Menschen als *Citoyens* zu befähigen, im eigenen Interesse *Ordnungsverantwortung* wahrzunehmen, und ihnen als *Privatpersonen* die Option vor Augen zu führen, sich an den diversen Wettbewerbsprozessen der modernen Gesellschaft mit gut begründeter Verantwortung(sbegrenzung) – und sogar mit gutem Gewissen – aktiv und konstruktiv zu beteiligen.

Literatur

- Aghion, P., Antonin, C. & Bunel, S. (2021). *The Power of Creative Destruction. Economic Upheaval and the Wealth of Nations*. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674258686>
- Ankel-Peters, J., Fiala, N. & Neubauer, F. (2023). Do economists replicate? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 212, 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2023.05.009>

- Askarov, Z., Doucouliagos, A., Doucouliagos, H. & Stanley, T. D. (2023). Selective and (mis)leading economics journals: Meta-research evidence. *Journal of Economic Surveys*, 1–26. <https://doi.org/10.1111/joes.12598>
- Becker, G. S. (1971/2007). *Economic Theory*. Aldine Transaction.
- Becker, G. S. (1996). *Familie, Gesellschaft und Politik – die ökonomische Perspektive*. Mohr Siebeck.
- Beckmann, M. (2010). *Ordnungsverantwortung: Rational Choice als ordonomisches Forschungsprogramm*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Beckmann, M. & Pies, I. (2006). *Ordnungsverantwortung – Konzeptionelle Überlegungen zu gunsten einer semantischen Innovation*. Diskussionspapier Nr. 2006–10 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=23147&elem=2549630>
- Bloom, P. (2013). *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. Crown.
- Brennan, G. & Buchanan, J. M. (1985/1993). *Die Begründung von Regeln. Konstitutionelle Politische Ökonomie*. Mohr Siebeck.
- Buchanan, J. M. (1975/1984). *Die Grenzen der Freiheit. Zwischen Anarchie und Leviathan*. Mohr Siebeck.
- Buchanan, J. M. & Tullock, G. (1962). *The Calculus of Consent. Logical Foundations of Constitutional Democracy*. The University of Michigan Press.
- Clark, G. (2007). *Farewell to Alms: A Brief Economic History of the World*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400827817>
- Davies, S. (2019). *The Wealth Explosion: The Nature and Origins of Modernity*. Edward Everett Root Publishers.
- Deaton, A. (2013). *The Great Escape. Health, Wealth, and the Origins of Inequality*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691259253-009>
- Erhard, L. (1957). *Wohlstand für alle*. Econ-Verlag.
- Eucken, W. (1952/1990). *Grundsätze der Wirtschaftspolitik* (6. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman.
- Friedman, D. D. (1986/1990). *Price Theory. An Intermediate Text* (2. Aufl.). South-Western Publishing.
- Friedman, D. D. (2024). *MF*. https://daviddfriedman.substack.com/p/mf-50a?utm_source=share&utm_medium=android&r=7cv9&triedRedirect=true
- Friedman, M. (1962/2007). *Price Theory. With a new introduction by Steven Medema*. Routledge.
- Friedman, M. (1975). *There is no such thing as a free lunch*. Open Court.
- Galor, O. (2011). *Unified Growth Theory*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400838868>
- Galor, O. (2022). *The Journey of Humanity: And the Keys to Human Progress*. Random House.
- Gapminder (2024). *Angaben zur Lebenserwartung*. Interaktive Graphik. [https://www.gapminder.org/tools/#\\$model\\$markers\\$bubble\\$encoding\\$trail\\$data\\$filter\\$markers\\$deu=1800;;;;;&chart-type=bubbles&url=v1](https://www.gapminder.org/tools/#$model$markers$bubble$encoding$trail$data$filter$markers$deu=1800;;;;;&chart-type=bubbles&url=v1)

- Gigerenzer, G. (2018). Statistical Rituals: The Replication Delusion and How We Got There. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1(2), 198–218. <https://doi.org/10.1177/2515245918771329>
- Gintis, H. (2017). *Individuality and Entanglement. The Moral and Material Bases of Social Life*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883165>
- Goldschmidt, N., Kron, R. & Rehm, M. (2024). *Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern. Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern*. Hrsg. von DIE FAMILIENUNTERNEHMER e.V. und von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. https://www.familienunternehmer.eu/fileadmin/familienunternehmer/positionen/bildungspolitik/2024_Schulbuchstudie/AvK_final_Schulbuchstudie_Kurzversion_final_JD_Presse_16.2_mitTitel.pdf
- Greif, A. (2000). The fundamental problem of exchange: A research agenda in Historical Institutional Analysis. *European Review of Economic History*, 4, 251–284. <https://doi.org/10.1017/S1361491600000071>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bde.). Suhrkamp.
- Hayek, F. A. von (1988/1996). *Die verhängnisvolle Anmaßung: Die Irrtümer des Sozialismus*. (übersetzt von Monika Streissler). Mohr Siebeck.
- Hegel, G. W. F. (1820/1970). Grundlinien der Philosophie des Rechts. In ders., *Werke, Band 7*. Suhrkamp.
- Hirschman, A. O. (1970/1974). *Abwanderung und Widerspruch. Reaktionen auf Leistungsabfall bei Unternehmen, Organisationen und Staaten*. Mohr Siebeck.
- Homann, K. & Pies, I. (2000). Wirtschaftsethik und Ordnungspolitik – Die Rolle Wissenschaftlicher Aufklärung. In H. Leipold & I. Pies (Hrsg.), *Ordnungstheorie und Ordnungspolitik. Konzeptionen und Entwicklungsperspektiven* (S. 329–346). Lucius & Lucius.
- Jaffe, S., Minton, R., Mulligan, C. B. & Murphy, K. M. (2019). *Chicago Price Theory*. Princeton University Press.
- Kling, A. (2013/2019). *The Three Languages of Politics. Talking Across the Political Divides* (3. Aufl.). Hrsg. vom Cato Institute.
- Koyama, M. & Rubin, J. (2022). *How the World Became Rich: The Historical Origins of Economic Growth*. Polity Press.
- Kreps, D. M. (1990). Corporate Culture and Economic Theory. In J. E. Alt & K. A. Shepsle (Hrsg.), *Perspectives on Positive Political Economy* (S. 90–143). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571657.006>
- Krings, H. (1991). Norm und Praxis. Zum Problem der Vermittlung moralischer Gebote. *Herder Korrespondenz*, 45, 228–233.
- Luce, D. R. & Raiffa, H. (1957/1985). *Games and Decisions. Introduction and Critical Survey*. Dover Publications.
- Luhmann, N. (1989/2008). Paradigm Lost: Über die ethische Reflexion der Moral. In ders., *Die Moral der Gesellschaft*. Hrsg. von Horster, D. Suhrkamp.
- Maddison Project Database (2020). *Excel-Tabelle*. <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2020?lang=en>
- Mill, J. S. (1836/1977). Civilization. In J. S. Mill, *The Collected Works* (Volume XVIII, S. 117–147). Routledge and Kegan Paul.

- Mill, J. S. (1859/1977). On Liberty. In J. S. Mill, *The Collected Works* (Volume XVIII, S. 213–310). Routledge and Kegan Paul.
- Mill, J. S. (1879/1967). Chapters on Socialism. In J. S. Mill, *The Collected Works* (Volume V, S. 703–753). Routledge and Kegan Paul.
- Minnameier, G. (2016). Rationalität und Moralität. Zum systematischen Ort der Moral im Kontext von Präferenzen und Restriktionen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 17(2), 259–285. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2016-2-259>
- Minnameier, G. (2020a). Moral, Ökonomik und ökonomische Bildung. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 137–157). Mohr Siebeck.
- Minnameier, G. (2020b). Explaining Happy Victimizing in Adulthood – A Cognitive and Economic Approach. *Frontline Learning Research*, Special Issue, 8(5), 70–91. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i5.381>
- Muthukrishna, M. & Henrich, J. (2019). A Problem in Theory. *Nature Human Behavior*, 3, 221–229. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0522-1>
- Our World in Data (2024a). *Pro-Kopf-Einkommen zwischen 1820 und 2018*. Graphik. https://ourworldindata.org/grapher/gdp-per-capita-maddison?tab=chart&time=1820..last&country=OWID_WRL~DEU
- Our World in Data (2024b). *Lebenserwartung bei Geburt*. Graphik. https://ourworldindata.org/grapher/life-expectancy?country=OWID_WRL~DEU
- Our World in Data (2024c). *Lebenszufriedenheit und Pro-Kopf-Einkommen weltweit 2022*. Graphik. <https://ourworldindata.org/grapher/gdp-vs-happiness>
- Pies, I. (1993). *Normative Institutionenökonomik. Zur Rationalisierung des politischen Liberalismus*. Mohr Siebeck.
- Pies, I. (1998/2016). Theoretische Grundlagen demokratischer Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik – der Beitrag Gary Beckers. In ders., *Moderne Klassiker der Gesellschaftstheorie. Von Karl Marx bis Milton Friedman* (S. 70–99). Mohr Siebeck. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838545752>
- Pies, I. (2000). *Ordnungspolitik in der Demokratie. Ein diskursiver Ansatz ökonomischer Politikberatung*. Mohr Siebeck.
- Pies, I. (2001/2022). Transaktion versus Interaktion, Spezifität versus Brisanz und die raison d'être korporativer Akteure – Zur konzeptionellen Neuausrichtung der Organisationsökonomik. In ders., *Ordonomische Lektüren II: Becker, Williamson, Müller-Armack, Mises, Marx und Engels, Keynes, Papst Franziskus* (S. 42–69). Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2006/2016). Albert Hirschmans grenzüberschreitende Ökonomik. In ders., *Moderne Klassiker der Gesellschaftstheorie. Von Karl Marx bis Milton Friedman* (S. 323–350). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.36198/9783838545752>
- Pies, I. (2008). *Wie bekämpft man Korruption? Lektionen der Wirtschafts- und Unternehmensethik für eine ‚Ordnungspolitik zweiter Ordnung‘*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2009). Wirtschaftsethik für die Schule. In ders., *Moral als Heuristik. Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik* (S. 249–279). Berlin.

- Pies, I. (2015). „Ordnungsethik für eine bessere Ordnungspolitik. Ordonomische Anregungen zum schulischen Bildungsauftrag“. *Unterricht Wirtschaft und Politik*, 2, 56–57.
- Pies, I. (2016). „Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? – Vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag“. *Aufklärung und Kritik*, 3, 34–44.
- Pies, I. (2017a). „Wider die Narreteien des Augenscheins – Wie lange noch wollen wir die junge Generation mit elaborierter Halbildung abspeisen?“ Diskussionspapier Nr. 2017–10 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=46319&elem=3066139>
- Pies, I. (2017b). Ordonomik als Methode zur Generierung von Überbietungsargumenten – Eine Illustration anhand der Flüchtlings(politik)debatte. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 18(2), 171–200. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2017-2-171>
- Pies, I. (2020a). Ökonomische Bildung 2.0 – Eine ordonomische Perspektive. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 73–110). Mohr Siebeck.
- Pies, I. (2020b). Interview: „Ohne solide Kenntnisse ökonomischer Theorie kann man wirtschaftliche Sachverhalte nur missverstehen“. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 21(3), 344–348.
- Pies, I. (2022a). Ordonomische Wirtschafts- und Unternehmensethik als Beitrag zur ökonomischen Bildung und Moralphilosophie. *bwpat@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufs-pädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag*. Hrsg. von Hermkes, R., Bruns, T. & Bonowski, T. (S. 1–30). https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/pies_profil7.pdf
- Pies, I. (2022b). *30 Jahre Wirtschafts- und Unternehmensethik: Ordonomik im Dialog*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2022c). *Kapitalismus und das Moralparadoxon der Moderne*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2022d). Kapitalismus(kritik) auf dem Prüfstand. *Aufklärung und Kritik*, 29(1), Heft 79, 8–23.
- Pies, I. (2023a). Die ökonomische Wissenschaftsdisziplin und ihre Beiträge zur politischen sowie moralischen Bildung. Forschungsforum „Sozio ökonomische Bildung“ mit einem Forschungsauftritt von Reinhold Hedkte. *inter- und transdisziplinäre bildung (itdb)*, 1, 36–39. https://phzh.ch/MAP_DataStore/306263/publications/itdb_1-2023_Forschungsforum%20sozioo%CC%88konomische%20Bildung.pdf
- Pies, I. (2023b). Die Bildungsbeiträge der Ökonomik. Forschungsforum „Sozio | ökonomische Bildung“ mit einem Forschungsauftritt von Reinhold Hedkte. *inter- und transdisziplinäre bildung (itdb)*, 1, 67–70. https://phzh.ch/MAP_DataStore/306263/publications/itdb_1-2023_Forschungsforum%20sozioo%CC%88konomische%20Bildung.pdf
- Pies, I. & Hielscher, S. (2014). Verhaltensökonomik versus Ordnungsethik? Zum moralischen Stellenwert von Dispositionen und Institutionen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 15(3), 398–420. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2014-3-398>

- Pies, I. & Hielscher, S. (2019). *Fighting corruption: How binding commitments of business firms can help to activate the self-regulating forces of competitive markets*. Diskussionspapier Nr. 2019-04 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=54010&elem=3264177>
- Pies, I. & Valentinov, V. (2023). Trade-offs in stakeholder theory: an ordonomic perspective. *Social Responsibility Journal*, 20(5), 975–997 <https://doi.org/10.1108/SRJ-06-2023-0321>
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now. The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. Viking.
- Pritchett, L. (2020). Randomizing Development. Method or Madness? In F. Bédécarrats, I. Guérin & F. Roubaud (Hrsg.), *Randomized Control Trials in the Field of Development. A Critical Perspective* (S. 79–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198865360.003.0004>
- Ravallion, M. (2020). Should the Randomistas (Continue to) Rule? In F. Bédécarrats, I. Guérin & F. Roubaud (Hrsg.), *Randomized Control Trials in the Field of Development. A Critical Perspective* (S. 47–78). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198865360.003.0003>
- Rosling, H., Rosling, O. & Rosling Rönnlund, A. (2018). *Factfulness. Ten Reasons We're Wrong About the World – And Why Things are Better than You Think*. Sceptre.
- Rozado, D., Hughes, R. & Halberstadt, J. (2022). Longitudinal analysis of sentiment and emotion in news media headlines using automated labelling with Transformer language models. *PLoS ONE*, 17(10), e0276367. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276367>
- Sachs, J. (2020). *Ages of Globalization: Geography, Technology, and Institutions*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/sach19374>
- Schaik, C. van & Michel, K. (2016). *Das Tagebuch der Menschheit. Was die Bibel über unsere Evolution verrät*. Rowohlt.
- Schelling, T. C. (1960). *The Strategy of Conflict*. Harvard University Press.
- Schelling, Thomas C. (1984). *Choice and Consequence. Perspectives of an Errant Economist*. Harvard University Press.
- Schelling, T. C. (1995/2006). What Do Economists Know? In ders., *Strategies of Commitment and Other Essays* (S. 51–59). Harvard University Press.
- Schelling, T. C. (2006). *Strategies of Commitment and Other Essays*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0tg9>
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Knopf.
- Solow, R. M. (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 39(3), 312–320.
- Stigler, G. J. (1970). The Case, If Any, for Economic Literacy. *The Journal of Economic Education*, 1(2), 77–84.
- Williamson, O. E. (2010). Transaction Cost Economics: The Natural Progression. *American Economic Review*, 100(3), 673–690. <https://doi.org/10.1257/aer.100.3.673>

Autor

Prof. Dr. Ingo Pies, geb. 1964, ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet an einem ordonomischen Forschungsprogramm und lehrt sowie forscht hierauf basierend vor allem in den Bereichen der Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Kontakt: ingo.pies@wiwi.uni-halle.de

Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung

Kommentar zum Beitrag von Ingo Pies

GEORG HANS NEUWEG

Kurzfassung

Der Beitrag erörtert, in welcher Weise ordonomisches Denken die Wirtschaftspädagogik bereichern kann, markiert aber auch Ansatzpunkte für kritische Rückfragen.

Schlagworte: Ordonomik, Wirtschaftspädagogik, Werteerziehung

Abstract

The article discusses the ways in which ordonomic thinking can enrich the theory of business and economic education, but also highlights starting points for critical questions.

Keywords: ordonomics, theory of business and economic education, moral education

1 „Ökonomische Bildung 2.0“: Zur Bedeutung der Eingaben der Ordonomik für das wirtschaftspädagogische Denken und Handeln

Pies bestimmt als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts die Vermittlung einer „ökonomischen Bildung 2.0“ (vgl. dazu im Detail Pies, 2020), die Ausformung eines sozialwissenschaftlichen Denkstils, welcher die kontraintuitiven nicht-intentionalen Folgen intentionalen Handelns systematisch in Betracht zieht und daraus ökonomische wie politische Konsequenzen abzuleiten vermag. Diese nicht-intentionalen Folgen liegen zum einen in den sehr willkommenen wohlfahrtsfördernden Wirkungen eigennutzorientierten Handelns auf Märkten und zum anderen in den unwillkommenen Nebenfolgen ebendieses Handelns. Durch die Betonung der herausragenden Bedeutung des in politischen Einigungsprozessen herzustellenden Ordnungsrahmens soll der moralischen Überforderung des Privatbürgers und der politischen Unterforderung des Staatsbürgers entgegengewirkt werden. Als Vehikel der Denkstilformung, der es letztlich um den Aufbau eines marktwirtschaftlichen Systemverständnisses zu tun ist, gilt dabei vor allem das – in der Schulbuchliteratur bis dato weitgehend randständige (Goldschmidt & Rehm, 2024) – spieltheoretische Modell des Gefangenendilemmas.

Abzugrenzen sei diese Didaktik-Konzeption von einer als „ökonomische Bildung 1.0“ bezeichneten „Wirtschaftskunde“, die „lebensweltliche Wirtschaftskenntnisse“ (Pies, 2020, S. 5) – etwa über Vertragsrecht, die Inhalte eines Businessplans oder verschiedene Anlageformen – vermitteln will. Weil man bei der Lösung entsprechender Probleme in der Praxis in aller Regel externen Sachverstand konsultiere, solle man in der (wohl: allgemeinbildenden) Schule „keine Minute der wertvollen Unterrichtszeit darauf ver(sch)wenden“ (Pies, 2024, S. 2) und man brauche für die Wahrnehmung der entsprechenden Lehraufgaben auch nicht notwendigerweise wirtschaftswissenschaftlich qualifiziertes Lehrpersonal. Für die Umsetzung einer „ökonomischen Bildung 2.0“ hingegen sei ein Personal vonnöten, das „einige Semester lang an einer Universität mit der einschlägigen Forschung vertraut gemacht worden ist“ (Pies, 2020, S. 78). Die Frage der Qualifizierung des lehrenden Personals sei wichtiger als die Frage, ob ökonomische Bildung in einem eigenen Schulfach verankert sei (Pies, 2016, 2020; kritisch dazu Müller & Panreck, 2024).

Wie ist dieser Ansatz einer „ökonomischen Bildung 2.0“, die ihre Inhalte aus der Ordonomik und aus der diese wesentlich speisenden Ordnungsethik Homanns bezieht, zu bewerten?¹

Zunächst: Der Ordonomik ist nicht nur ein sehr deutlicher Hinweis auf die Bedeutung einer wirtschaftsgeschichtlichen, volkswirtschaftlichen und politischen Grundbildung innerhalb der allgemeinen ökonomischen Bildung zu entnehmen, diese Komponenten werden durch die Ordonomik außerdem in einer sehr fruchtbaren Weise ausgekleidet, ja zu einem pädagogisch interessanten Konzept der Werte-Erziehung ausgeweitet, dessen prinzipielle Stoßrichtung in der Wirtschaftsdidaktik schon vor längerer Zeit Beachtung gefunden hat (vgl. v. a. Krol, bspw. 1989, 1993, 2000) und differenziert diskutiert worden ist (Neuweg, 1996).

Konkret weist die Ordonomik mindestens vier zentrale Stärken auf, derentwegen jeder Wirtschaftspädagoge und jede Wirtschaftspädagogin mit ihr vertraut gemacht werden und sie seiner- bzw. ihrerseits zu einer Grundlage seiner bzw. ihrer eigenen Lehrtätigkeit machen sollte.

1. Die Ordonomik bringt den Markt als Wohlstandsgenerator in Erinnerung und identifiziert mit dem „Moralparadoxon der Moderne“ ein entscheidendes Merkmal des Zeitgeistes.

Mit Recht erinnert Bruno Frey (2017) in einer kompakten Darstellung der Befundlage in der wirtschaftswissenschaftlichen Glücksforschung daran, dass selbst Familien mit einem geringen Einkommen heute über mehr Möglichkeiten verfügen, sich das Leben angenehm zu gestalten, als dies früher selbst Kaisern und Königen möglich war. Umso erstaunlicher ist, dass die Kritik am Markt und insbesondere die Kritik an globalen Märkten inzwischen auch in der Mitte der Gesellschaft angekommen zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund widmet sich die Ordonomik der wichtigen wirtschaftsgeschichtlichen Aufgabe, die wohlstandsfördernden Effekte des Wirtschaftens

¹ Ich greife für die Antwortfindung auf eigene Beiträge zur Problematik der Werteerziehung und der Wirtschaftsethik zurück (Minnameier & Neuweg, 2019; Neuweg, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 2019).

auf Märkten und die sie erzeugenden Funktionsmechanismen wieder und wieder in Erinnerung zu rufen (etwa Pies, 2017, S. 7, und Pies, 2024, S. 9–10).

2. Die Ordonomik schult die Demut der professional good men.

Marktwirtschaften sind gigantische Informationsverarbeitungsapparate. Sie lösen ein fundamentales moralrelevantes Problem in einer für den Einzelnen unüberschaubaren Welt mit tiefer Arbeitsteilung, langen Wertschöpfungsketten, vielen Akteuren und interdependenten Entscheidungen, weil sie die Frage beantworten, wie man bestimmen kann, was man tun soll, wenn man nicht weiß, wer von den eigenen Handlungen in welcher Weise betroffen ist und wie die Vielfalt der Wirkungen gegeneinander aufzurechnen wäre (dazu u. a. Hayek, 1971).

3. Die Ordonomik reagiert auf das Begründungsdefizit jeder materialen Ethik und auf das Phänomen der Entwicklung freier, offener Gesellschaften.

In freien, offenen Gesellschaften ist Sozialintegration über normative Gleichschaltung nicht mehr möglich und die Pädagogik wüsste auch gar nicht, auf welchem begründbaren Fundament sie eine entsprechende Werteerziehung aufbauen sollte (dazu ausführlich Neuweg, 1997a). Konsensfähige (wenn auch fragil verankerte) Werte kann man nur noch auf hoher Abstraktionsebene finden. Auf diese Situation reagiert die Ordonomik politisch liberal. An die Stelle material bestimmter Werte setzt sie normativen Individualismus und Verfahrenslegitimation (dazu Pies, 2016). In der Demokratie „bestimmen die betroffenen Menschen selbst und gemeinsam, wie sie ihr Zusammenleben gestalten wollen. Das Wollen der Individuen gilt in der Politik und in der politischen Theorie als einzige Quelle von Werten (...)“ (Homann & Blome-Drees, 1992, S. 55). Für den im „Meta-Meta-Spiel“ erforderlichen Aushandlungs- und Einiungsprozess wird – motivierend, wenn auch vielleicht nicht immer richtigerweise – in Aussicht gestellt, dass sich Regeln auffinden lassen, die allen Seiten Verbesserungen versprechen, die Ausgangssituation also paretoinferior ist.

4. Die Ordonomik setzt an die Stelle eines fragilen pädagogischen Moralisierungsprogrammes ein pädagogisches Politisierungsprogramm.

Pädagoginnen und Pädagogen glauben von Berufs wegen an die Veränderbarkeit des Menschen und neigen deshalb zum Appell. Es besteht freilich nicht nur die Gefahr, dass ein solcher folgenlos verhallt oder zur moralischen Ausbeutung derer führt, die ihm folgen. Es besteht auch die Gefahr einer Entpolitisierung des Nachdenkens über ethische Fragen. Wen man lehrt, die Schuld bei sich zu suchen, der verlernt vielleicht zugleich, sie dort zu suchen, wo sie auch und vielleicht in erster Linie zu suchen wäre – in den Institutionen nämlich, die die falschen Verhaltensanreize setzen. Deshalb ist die Ordonomik in der Tat geeignet, sowohl der moralischen Über- als auch der politischen Unterforderung entgegenzutreten, die Pies als Kennzeichen unseres Zeitalters ausweist (Pies, 2024, S. 2). Sie vermag die Subjekte vor einer Entpolitisierung ihres Denkens durch individualethisch motivierte moralische Appelle zu bewahren.

2 Rückfragen an den ordonomischen Ansatz als Beitrag zur moralischen und politischen Bildung

1. Eine „ökonomische Bildung 2.0“ kann nicht für das Ganze der ökonomischen Bildung stehen.

Es ist nicht zu bestreiten, dass ökonomische Bildung teils durch externes Expertenwissen substituiert werden kann oder sogar muss, und es wäre noch hinzuzufügen, dass familiäre Sozialisation, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und allgemeinbildende Unterrichtsgegenstände wichtige Beiträge zur ökonomischen Bildung leisten, die die Wirkung explizit wirtschaftskundlichen Unterrichts durchaus relativieren. So zeigt sich etwa, dass die Ergebnisse des PISA-2018-Finanzmoduls mit der Mathematikkompetenz (0,87) und der Lesekompetenz (0,83) sehr hoch korrelieren (OECD, 2020, S. 64) und dass bestimmte Traits (etwa Leistungsmotivation, s. Rauch & Frese, 2007) die unternehmerische Eignung mindestens so gut vorhersagen, wie das betriebswirtschaftliche Wissen es tut (s. dazu Unger et al., 2011).

Pies arbeitet den Stand der wirtschaftsdidaktischen Diskussion aber nicht auf (dazu auch Loerwald, 2024, S. 1–4) und unterschätzt deshalb die Breite der Aufgaben der Wirtschaftsbildung (dazu bspw. DeGöB, 2004; Neuweg, 2015; Retzmann et al., 2010), die ein eigenständiges Unterrichtsfach durchaus legitimiert. Diese Aufgaben umfassen das strategische und operative Haushaltsmanagement, die Verbraucher- und Finanzbildung, die Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt, die Entrepreneurship Education und auch die volkswirtschaftliche Grundbildung, welche ihrerseits ohne vernünftigen Boden bleibt, wenn sie nicht auch Fragen des verantwortlichen und des lebensweisen Konsums thematisiert. Pies scheint umgekehrt vielleicht auch das Zeitvolumen, das eine „ökonomische Bildung 2.0“ beanspruchen müsste, zu überschätzen, die sich vermutlich letztlich in einem wirtschaftsgeschichtlichen Abriss, im Modell des Gefangenendilemmas und in einer Reihe prägnanter Beispiele erschöpfen kann.²

Und: Pies verkennt, dass das Fehlen eines eigenständigen Unterrichtsfaches in einen „fachdidaktischen Armutskreislauf“ führt (Kaminski & Eggert, 2008, S. 59): Wo es kein Fach gibt, gibt es keine ausgewiesenen Zeitdeputate für den Wirtschaftsunterricht und keine Studiengänge für eine einschlägige Qualifizierung der Lehrkräfte, keine fachdidaktische Forschung und damit auch kein ausreichendes bildungspolitisches Konfliktpotenzial, aus dem heraus ein Unterrichtsgegenstand entstehen könnte.

2. Die Ordonomik beschreibt im Grunde Märkte, die es so nicht gibt, und eine Politik, die es so nicht gibt, ohne zu zeigen, wie die reale Welt in die Modellwelt der Ordonomik überführt werden könnte.

2 Ob übrigens ein Studium der Volkswirtschaftslehre dafür hinreichend qualifiziert, wäre zu analysieren. Eher wäre vielleicht zu fragen, wie die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge zu reformieren sind, wenn Studierende durch eine mathematisierte Ökonomik hindurch wieder Zugang finden sollen zu den Leitideen von Markt und Demokratie (dazu die An deutung bei Pies, 2024, S. 25).

Beginnen wir mit der Vorstellung, die Anbieter befänden sich in einem strapaziösen Wettbewerb zum Wohle der Konsumenten, ja seien Grenzanbieter, die sich Moral bei Strafe des Untergangs gar nicht leisten können. Pies sieht klar: „Der Staat muss dafür Sorge tragen, dass Innovationen möglich bleiben und dass Märkte – auch international – für Leistungswettbewerb offen gehalten werden, so dass etwaige Pioniergewinne einem Prozess der Renditenormalisierung ausgesetzt bleiben“ (Pies, 2024, S. 13; s. bspw. auch Pies, 2022, S. 12). Am Problem der Machtkonzentration auf Märkten – man denke bspw. an die Marktdominanz von Apple, Facebook, Google oder Microsoft in der Digitalwirtschaft – wird aber nicht nur deutlich, dass die Ordonomik sich mit dem Anliegen und dem Scheitern der Wettbewerbspolitik noch intensiver auseinandersetzen muss. Zu diskutieren wäre auch die Frage, was *economies of scale* für die Polypol-Illusion und den Glauben an die Sozialisierung von Gewinnen durch Rentendiffusion eigentlich bedeuten. Dass die Realverfassung der Wirtschaft vom Bild des idealen Marktes abweicht, hat noch eine weitere Implikation. Es stimmt nicht, dass der Markt moralische Leistungen durch Untergang bestraft. In der wirtschaftlichen Wirklichkeit gibt es nicht nur Grenzanbieter, sondern Unternehmen mit stabil hohen Gewinnen, die sich Moral durchaus leisten können.

Einen analogen Modellplatonismus findet man in Bezug auf das politische System, das Regelkonsense herbeiführen soll. Man wüsste gerne mehr über das „Meta-Meta-Spiel“, über seine Spielregeln, über die Zulassungsbedingungen für das Mitspielen und die erforderlichen Qualifikationen der Spielerinnen und Spieler (s. dazu auch Goldschmidt & Rehm, 2024). Wie ist das politische System aufgebaut, wer kommt mit welchen Interessen in dieses System und welche Anreize motivieren sie/ihn dazu? Und schließlich: In der wirklichen Welt vermischen sich die Spiele. Kann man die Ebenen Markt und Politik trennen? Wie wird Lobbyismus in der zweistufigen Ethik abgebildet?

3. Ordonomisches Denken kann dazu führen, dass Rolle und Berechtigung der Individualmoral unterschätzt werden.

In den ordonomischen Schriften entsteht manchmal der Eindruck, dass die Logik des Gefangenendilemmas und die moderne Marktwirtschaft förmlich verbieten, an die individuelle Moral zu appellieren. Aber: Mit der Spieltheorie allein kann zwischen den pädagogischen Strategien des Moralisierens und des Politisierens der Subjekte nicht entschieden werden (dazu ausführlich Neuweg, 1996). Bspw. lässt sich am sogenannten Wahlparadoxon ablesen, dass Menschen auch unter anonymen Großgruppenbedingungen zur Kooperation bereit sind, und es lässt sich weder leugnen, dass Vertrauen kostengünstiger ist als die Überwachung der Einhaltung sanktionsbewehrter Regeln, noch, dass die Implementierung von Anreizsystemen moralischen Problemlagen zeitlich fast immer hinterherhinkt. Homann als der wohl wichtigste Impulsgeber für die Ordonomik hat denn auch klar herausgestellt: Die Legitimationsverantwortung wirtschaftlichen Handelns fällt bei Defiziten in der Rahmenordnung an die Unternehmen zurück (Homann & Blome-Drees, 1992, S. 126).

Dass die Gefahr besteht, die Individualethik in den toten Winkel zu stellen, lässt sich vor allem auch daran ablesen, dass die Konsumentensouveränität nicht infrage gestellt wird und die Vorbedingungen unthematisiert bleiben, die – auch pädagogisch – hergestellt werden müssen, damit unmoralische oder unvernünftige Bedürfnisse nicht zu Bedarf werden. Wo, so wäre zu fragen, können sowohl der Privatbürger als auch der Citoyen in der Ordonomik etwas über das Kultivieren von Bedürfnissen lernen?

4. Wo gewinnt der Einzelne moralische Horizonte, die über ein aufgeklärtes und daher langfristiges persönliches Vorteilsstreben hinausgehen?

Der politisch-gesellschaftliche Diskurs, in den die Individuen eintreten können müssen, erfordert intellektuell wie moralisch weitere Horizonte als das Alltagsgeschäft auf den Märkten. Nun ist kaum zu bestreiten, dass diese Horizonte gerade aus der Beschäftigung mit der Ordonomik gewonnen werden können. Sie bietet eine tragfähige Grundlage für eine bewusste moralische Segmentierung des eigenen Denkens und Handelns, das am Markt durch Vorteilserwägungen gesteuert wird und im politischen Einigungsprozess, in dem der Ordnungsrahmen ausgestaltet wird, die engen Systemimperative der kurzfristigen Vorteilssuche übersteigt und das längerfristige gemeinsame Ganze in den Blick nimmt.

Es ist aber nicht zu sehen, wie man aus der Ordonomik moralische Horizonte gewinnen könnte, die das eigene Vorteilsstreben völlig übersteigen. Warum sollte jemand ohne hoch entwickeltes moralisches Denken Dilemmastrukturen überwinden wollen, von denen er persönlich gar nicht negativ betroffen ist – wenn also bspw. Müll auf Kosten der Entwicklungsländer oder der nachfolgenden Generationen bequem entsorgt wird. Woher kommt die Motivation, auf Handlungen zu verzichten, deren Effekte gänzlich externalisiert werden können?

5. Die wohlstandsfördernden Effekte des Marktes sind im Lichte der Befunde der Glücksforschung zu relativieren.

Zu einer Diagnose der Moderne würde auch die Feststellung gehören, dass ökonomisch hoch entwickelte Gesellschaften satte Gesellschaften sind, in denen Sinnfragen enorm an Brisanz gewinnen. Die Ordonomik begnügt sich mit wenig elaborierten Hinweisen auf den Zusammenhang zwischen Pro-Kopf-Einkommen und Lebenszufriedenheit (etwa: Pies, 2024, S. 11–12), die erst wirklich interessant werden, wenn man hoch entwickelte Nationen im zeitlichen Längsschnitt betrachtet. Als Easterlin-Paradoxon ist das Phänomen bekannt, dass die Lebenszufriedenheit paradoxe Weise in den reichen Industriekulturen längsschnittlich nicht steigt, obwohl die Einkommen steigen. So hat sich das Pro-Kopf-Realeinkommen der Amerikanerinnen und Amerikaner seit 1972 mehr als verdoppelt, die Lebenszufriedenheit ist aber gleich geblieben (Sachs, 2018). Eine vergleichbare Situation ergibt sich für England (vgl. Layard et al., 2012, S. 80) und Deutschland (vgl. Frey & Frey, 2010, S. 55; Weimann et al., 2012, S. 20 ff.). Dass materieller Wohlstand und Wohlbefinden assoziiert sind, kann also der Glücks-

forschung ebenso eindeutig entnommen werden wie die Einsicht, dass sich in den wirtschaftlich entwickelten Staaten ein Mehr an Lebensglück nicht kaufen lässt und wohlhabende Menschen gut daran tun, einen breiteren Blick auf das gute Leben zu kultivieren. Wo also kann der Citoyen in der Ordonomik etwas über die Bedingungen der Zufriedenheit lernen, die über das Einkommen hinausgehen?

6. Der Nettonutzen der Marktwirtschaft ist so leicht nicht bestimmbar.

Pies rekonstruiert die Situation der Anbieter im Wettbewerb als Gefangenendilemma zum Wohle des Konsumenten als lachendem Dritten. Die Produzenten spielen ein für sie strapaziöses Spiel zum Nutzen der Konsumenten, und, weil alle Akteure Konsumenten sind, geht es in einer Marktwirtschaft immer um das Wohl aller Mitglieder der Gesellschaft (Homann & Blome-Drees, 1992, S. 26). Aber das Argument verliert an Kraft, wenn man sich erstens bewusst macht, dass die vom Wettbewerb profitierenden Zuschauer in einem anderen Spiel Spieler sind. Fast alle Konsumenten sind ja auch Produzenten und es ist nicht einzusehen, warum alle Zwecke im Konsumtionsbereich und alle Mittel im Produktionsbereich anzusiedeln sein sollten (s. dazu schon Albert, 1967, S. 64f., und später Ulrich, 1987, S. 101ff.). In einer Gesamtrechnung wäre daher zu ermitteln, ob die von allen zu tragenden produktionsseitigen Kosten des Systems vom konsumtionsseitigen Nutzen überkompensiert werden. Auch an dieser Stelle können wir auf Vorarbeiten verweisen (Neuweg, 1995, S. 347f.): Die Wirtschaftsdidaktik wird mit der prinzipiellen Offenheit der inhaltlichen Entscheidungen der von ihr Erzogenen in einer Demokratie leben müssen. Zu diesen Entscheidungen gehört auch die Entscheidung über Recht und Grenze des Marktes.

7. Wie hält die Ordonomik es mit der Verteilungsfrage?

Tauschhandlungen auf freien Märkten führen zu Paretoverbesserungen. Es gibt aber so viele paretooptimale Gleichgewichtszustände, wie es Ausgangsverteilungen und mögliche Güter- bzw. Leistungsbündel gibt. Gleichzeitig verfügen wir über keine Möglichkeiten eines interpersonellen Nutzenvergleiches. Für die Begründung freier Märkte erwächst daraus das gravierende Problem, dass sich nicht mehr zeigen lässt, dass effiziente, aber aus irgendeinem Grunde als „ungerecht“ zu bezeichnende Zustände ineffizienten, aber aus irgendeinem Grunde als „gerecht“ zu bezeichnenden Zuständen überlegen sind. Das Bekenntnis zur marktwirtschaftlichen Funktionslogik bleibt daher eine Wertung, weil das Konkurrenzgleichgewicht mit den Mitteln von Logik und Empirie alleine nicht als optimal im Interesse aller bewiesen werden kann (Neuweg, 1995, S. 346f.; vgl. dazu auch Müller & Panreck, 2024, mit dem Hinweis auf das Vorliegen eines „originär ethischen Problems“ jenseits dessen, was „in terms of economics“ noch lösbar ist).

Literatur

- Albert, H. (1967). Reine Theorie und politische Ökonomie. Die Problematik der ökonomischen Perspektive. In H. Albers (Hrsg.), *Marktsoziologie und Entscheidungslogik. Ökonomische Probleme in soziologischer Perspektive* (S. 37–74). Luchterhand.
- DeGöB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schule und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf
- Frey, B. S. (2017). *Wirtschaftswissenschaftliche Glücksforschung*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17778-2>
- Frey, B. S. & Frey M. C. (2010). *Glück. Die Sicht der Ökonomie*. Somedia. <https://doi.org/10.1007/s10273-010-1097-2>
- Goldschmidt, N. & Rehm, M. (2024). *Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft*. In diesem Band.
- Hayek, F. A. (1971). *Die Verfassung der Freiheit*. Mohr.
- Homann, K. & Blome-Drees, F. (1992). *Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaminski, H. & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Bundesverband deutscher Banken.
- Krol, G.-J. (1989). Der sozialökonomische Beitrag der Arbeitslehre zur Umweltbildung. *arbeiten + lernen*, 65, 6–9.
- Krol, G.-J. (1993). Ökonomische Verhaltenstheorie. In H. May (Hrsg.), *Handbuch zur ökonomischen Bildung* (2., durchges. Aufl., S. 19–31). Oldenbourg.
- Krol, G.-J. (2000). „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. *Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2(1), 1–10.
- Layard, R., Clark, A. & Senik, C. (2012). The Causes of Happiness and Misery. In J. Helliwell, R. Layard & J. Sachs (Hrsg.). *World Happiness Report 2012* (S. 58–89). UN Sustainable Development Solutions Network.
- Loerwald, D. (2024). *Ordonomik und ökonomische Bildung, Fachdidaktische Potenziale am Beispiel des Attitude Behaviour Gap*. In diesem Band.
- Minnameier, G. & Neuweg, G. H. (2019). Wie man Wirtschaftsethik missverstehen kann. Eine Aufklärung im Anschluss an einige „Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(4), 624–643. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0025>
- Müller, C. & Panreck, S. (2024). *Der Beitrag der Ordonomik zur wirtschaftsbürgerlichen Bildung. Eine kritische Würdigung*. In diesem Band.
- Neuweg, G. H. (1995). Zur Grundlegung ethischer Bezüge in der Didaktik der Wirtschaftslehre. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91(4), 337–351.
- Neuweg, G. H. (1996). Moralisieren oder Politisieren? Zwei wirtschaftspädagogische Optionen in Gefangenendilemma-Situationen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 44(2), 147–160.

- Neuweg, G. H. (1997a). Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(2), 199–218.
- Neuweg, G. H. (1997b). Wirtschaftspädagogik und „ökonomische Verhaltenstheorie“. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 103–128). Hobein.
- Neuweg, G. H. (2015). Konturen moderner Verbraucherziehung. In M. Reiffenstein & B. Blaschek (Hrsg.), *Konsumentenpolitisches Jahrbuch 2015* (S. 111–123). Verlag Österreich.
- Neuweg, G. H. (2019). Das Verhältnis zwischen materiellem Wohlstand und psychischem Wohlbefinden als wirtschaftspädagogische Herausforderung. *bwp@ Spezial AT-2: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–9. http://www.bwpat.de/wipaed-at2/neuweg_wipaed-at_2019.pdf
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV). Are Students Smart about money?* PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Pies, I. (2016). *Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? Vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag*. Diskussionspapier, No. 2016–01, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-53054>
- Pies, I. (2017). *Ein ordonomischer Beitrag zum Narrativ der Moderne: Wissenschaft und Wirtschaft stellen Konkurrenz in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation*. Diskussionspapier, No. 2017-08, ISBN 978-3-86829-898-7, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). https://nbn-resol-ving.de/urn:nbn:de:gbv:32_74935
- Pies, I. (2020). Ökonomische Bildung 2.0. Eine ordonomische Perspektive. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 73–110). Mohr Siebeck.
- Pies, I. (2022). Ordonomische Wirtschafts- und Unternehmensexethik als Beitrag zur ökonomischen Bildung und Moralpädagogik. *bwp@ Profil 7*. https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/pies_profil7pdf
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*. In diesem Band.
- Rauch, A. & Frese, M. (2007). Let's Put the Person Back into Entrepreneurship Research: A Meta-Analysis on the Relationship between Business Owners' Personality Traits, Business Creation, and Success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 353–385. <https://doi.org/10.1080/13594320701595438>
- Retzmann, T., Seeber, G., Jongebloed, H.-C. & Remmeli, B. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen*. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.
- Sachs, J. (2018). America's Health Crises and the Easterlin Paradox. In J. Helliwell, R. Layard & J. Sachs (Hrsg.), *World Happiness Report 2018* (S. 146–159). Sustainable Development Solutions Network.
- Ulrich, P. (1987). *Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittperspektiven der modernen Industriegesellschaft* (2., durchges. Aufl.). Paul Haupt.

Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M. & Rosenbusch, N. (2011). Human capital and entrepreneurial success: A metanalytical review. *Journal of Business Venturing*, 26(3), 341–358. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.09.004>

Weimann, J., Knabe, A. & Schöb, R. (2012). *Geld macht doch glücklich. Wo die ökonomische Glücksforschung irrt*. Schäffer-Poeschel.

Autor

Prof. Dr. Georg Hans Neuweg, geb. 1965, ist Vorstand des Instituts für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz, Österreich. Er lehrt und forscht vor allem in den Bereichen Lehrkräfteprofessionalisierung, Wirtschaftsdidaktik, berufliches Erfahrungswissen und schulische Leistungsbeurteilung.

Kontakt: georg.neuweg@jku.at

Replik auf Georg Hans Neuweg

INGO PIES

Ich danke für diesen vorzüglichen Beitrag! Selten habe ich die Ordonomik so verständnisvoll charakterisiert gefunden, wie dies Georg Hans Neuweg in seinen ersten vier Punkten gelingt. Angesichts der gebotenen Kürze konzentriere ich mich in dieser Replik auf eine (notgedrungen arg selektive) Beantwortung seiner sieben kritischen Rückfragen.

1.) Ich befürworte (a) ein *eigenständiges* Schulfach „Wirtschaft“, (b) eine *Stärkung* der ökonomischen Universitätsausbildung von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern sowie (c) insbesondere eine *Integration* von Ökonomischer Bildung 1.0 und Ökonomischer Bildung 2.0 (vgl. hierzu – in dieser Reihenfolge – ausführlich Pies, 2020, S. 77–79, S. 85 f. sowie S. 105–107).

2.) Die Ordonomik betreibt keinen „Modellplatonismus“. Insbesondere leidet sie nicht unter „Polypol-Illusion“. Vielmehr setzt sie eine institutionenökonomische *Prozess*-Brille auf, wenn sie auf Märkte und deren Wettbewerbswirkungen schaut. Dann ist nicht die Größe eines Unternehmens entscheidend, sondern die Angreifbarkeit seiner Marktposition. Hier geht es nicht um „Glauben“. *Empirisches* Belegmaterial für die ordonomischen Thesen zur Gemeinwohlförderung durch Unternehmen liefern Allcott et al. (2023).

3.) Aus ordonomischer Sicht gehen Individualethik und Institutionenethik Hand in Hand, ebenso wie Individualmoral und Ordnungsverantwortung (vgl. hierzu ausführlich Pies, 2000a, 2016, 2017, 2018 und 2019).

4.) Neuweg schreibt: „Es ist ... nicht zu sehen, wie man aus der Ordonomik moralische Horizonte gewinnen könnte, die das eigene Vorteilsstreben völlig übersteigen.“ Das stimmt. Aber das ist auch gut so. Die Ordonomik nimmt moralische Anliegen (als normativ artikulierte Suchanweisungen) *empirisch* auf und sucht sodann nach *Klugheitsargumenten* für ihre Begründung und Verwirklichung. Jenseits dieses Horizonts eines aufgeklärten Eigeninteresses gibt es keine Überzeugungsargumente mehr, sondern allenfalls autoritär dekretierte Ge- und Verbote – sowie natürlich die unverbindlich bleibende Ohnmacht des Wunsches und die als Appell kaschierte Allmachtfantasie des obligationistischen Forderns. Zur These „*de moralibus est disputandum*“ sowie zur grundlegenden Unterscheidung zwischen Überzeugungsargumenten und Bekundungsargumenten vgl. Pies (2017).

5.) Die Ordonomik interessiert sich für Einkommen(swachstum), aber nicht als Ziel, sondern als Mittel für die (möglichst erfolgreiche) Verfolgung individueller Lebensentwürfe (Plural!). Hier geht es nach ökonomischem Verständnis vollkommen gleichberechtigt um *materielle* sowie *immaterielle* Nutzendimensionen, die in individuellen sowie gesellschaftlichen Lernprozessen experimentell erkundet werden. Die Nutzenfunktionen sind prinzipiell nicht abgeschlossen, also offen für Neuerungen.

Das war so in der Vergangenheit. Das wird auch in Zukunft so bleiben. Jedenfalls rechnet die Ordonomik mit weiter *zunehmendem* Pluralismus. – Das Easterlin-Paradoxon halte ich für überschätzt. Neuere Daten ergeben ein weitaus differenzierteres Bild: Glückliche Menschen werden mit steigendem Einkommen noch glücklicher. Vgl. Killingsworth, Kahnemann und Mellers (2023).

6.) Aus ordonomischer Sicht geben Unternehmen ihre Wertschöpfungsrenten in zwei Richtungen ab: zum einen an die Konsumenten, die in Form sinkender Preise und verbesserter Produktqualität profitieren; zum anderen an die Arbeitnehmer, die in Form steigender Löhne und attraktiverer Arbeitsbedingungen profitieren. Das marktliche Zusammenspiel *beider* Formen von Rentendiffusion lässt den allgemeinen Lebensstandard ansteigen. Insofern ist nicht zu befürchten, dass hier die Produktion dem Konsum *geopfert* würde.

7.) Sieht man einmal davon ab, dass die Ordonomik der Umverteilungssemantik betont kritisch gegenübersteht, dann kann man sagen, dass der Markt als Umverteilungsinstitution (mit wettbewerblich erzwungener Rentendiffusion) ebenso ausführlich behandelt wird wie der Staat, der auf kollektiv verbindliche Entscheidungen setzt. Vgl. hierzu ausführlich die semantischen und sozialstrukturellen Analysen, die unter der Bezeichnung „Sozialpolitik nicht gegen, sondern *für* den Markt“ vorgelegt wurden, vor allem Pies (2000b sowie 2015).

Literatur

- Allcott, H., Montanari, G., Ozaltun, B. & Tan, B. (2023). *An economic view of corporate social impact*. NBER Working Paper 31803. <https://doi.org/10.3386/w31803>
- Killingsworth, M. A., Kahneman, D. & Mellers, B. (2023). Income and emotional well-being: A conflict resolved. *PNAS*, 120(10), e2208661120, 1–6. <https://doi.org/10.1073/pnas.2208661120>
- Pies, I. (2000a). Wirtschaftsethik als ökonomische Theorie der Moral – Zur fundamentalen Bedeutung der Anreizanalyse für ein modernes Ethikparadigma. In W. Gaertner (Hrsg.), *Wirtschaftsethische Perspektiven V. Methodische Ansätze, Probleme der Steuer- und Verteilungsgerechtigkeit, Ordnungsfragen, Schriften des Vereins für Socialpolitik* (Bd. 228/V, S. 11–33). Duncker & Humblot.
- Pies, I. (2000b). *Ordnungspolitik in der Demokratie. Ein ökonomischer Ansatz diskursiver Politikberatung*. Mohr Siebeck.
- Pies, I. (2015). Wirtschaftspolitik, Soziale Sicherung und Ökonomische Ethik: Drei ordonomische Kurzartikel und zwei Grundlagenreflexionen. In I. Pies (Hrsg.), *Guter Rat muss nicht teuer sein. Ordonomische Schriften zur Politikberatung* (Bd. 2, S. 77–100). Wissenschaftlicher Buchverlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2016). Individualethik versus Institutionenethik? – zur Moral (in) der Marktwirtschaft. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 17–39). W. Bertelsmann Verlag.

-
- Pies, I. (2017). Moderne Ethik als Ethik der Moderne: Wie dem Phänomen der Entfremdung wirksam zu begegnen ist. In I. Pies (Hrsg.), *Die Tugenden des Marktes. Diskussionsmaterial zu einem Aufsatz von Luigino Bruni und Robert Sugden* (S. 266–280). Karl Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495813393-266>
- Pies, I. (2018). Ein ordonomischer Beitrag zum Narrativ der Moderne: Wissenschaft und Wirtschaft stellen Konkurrenz in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation. In U. Blum (Hrsg.), *Economic Governance und Ordonomik. Beiträge zur Tagung 2017 im Festsaal des Siedehauses des technischen Halloren- und Salinemuseums* (S. 33–59). Halle o. J.
- Pies, I. (2019). Die Rehabilitierung kommunitarischer Tugendethik in der ökonomischen Theorie – Eine ordonomische Argumentationsskizze. In W. Reese-Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Kommunitarismus* (S. 509–544). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16864-3_25-1
- Pies, I. (2020). Ökonomische Bildung 2.0 – Eine ordonomische Perspektive. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 73–110). Mohr Siebeck.

Teil II: Ordonomik und (ökonomische) Bildung: systematische Fragen

Ordonomik und ökonomische Bildung

Fachdidaktische Potenziale am Beispiel des Attitude Behaviour Gap

DIRK LOERWALD

Kurzfassung

Die Ordonomik ist ein gesellschaftstheoretisch fundiertes und sozialwissenschaftlich anschlussfähiges ökonomisches Theoriegerüst mit viel Potenzial für die Analyse und Prognose von sozialen Problemen in modernen Gesellschaften. Aber: Sollte sie deshalb auch in Schulen vermittelt werden und – wenn ja – in welchem konzeptionellen und institutionellen Kontext? Die These des vorliegenden Beitrags ist, dass der systematische Ort für ordonomisches Denken in der Schule die ökonomische Bildung ist und dass eine ordonomisch fundierte ökonomische Bildung einen originären Beitrag zur Erklärung und Entschärfung des Attitude Behaviour Gap leisten kann.

Schlagworte: Ökonomische Bildung, Politische Bildung, Handlungskompetenz, Handlungsbarrieren, Attitude Behaviour Gap, Ordonomik, Soziale Dilemmata, Individualethik, Institutionenethik

Abstract

Ordonomics is an economic theory framework that is based on social theory and is compatible with the social sciences, with great potential for analyzing and forecasting social problems in modern societies. But: Should it therefore also be taught in schools and – if so – in what conceptual and institutional context? The thesis of this article is that the systematic place for ordonomic thinking in schools is economic education and that an ordonomically based economic education can make an original contribution to explaining and mitigating the attitude behavior gap.

Keywords: economic education, political education, action competence, barriers to action, attitude-behavior gap, ordonomics, social dilemmas, individual ethics, institutional ethics

1 Ordonomik und Bildung

Mit dem Anspruch einer an den Idealen des Ordo-Liberalismus ausgerichteten ökonomischen Theorie entwickelt Ingo Pies das von ihm sogenannte ordonomische Forschungsprogramm. Grundlage dafür ist ein institutionenökonomisch ausgerichteter

Rational-Choice-Ansatz, der den Fokus auf die „Diskrepanzen – zwischen Sozialstruktur und Semantik“ legt (Pies, 2009). Mit der Ordonomik gelingt es Pies, ein auf die strukturellen Probleme der modernen Gesellschaft zugeschnittenes ökonomisches Theoriegerüst zu formulieren, das insbesondere für die Analyse und Entschärfung sozialer Dilemmasituationen geeignet ist. Die Herleitung von Problemstellungen und die Entwicklung von Lösungsansätzen sind sprachlich, inhaltlich und konzeptionell anschlussfähig an Diskurse in anderen Sozial- und Geisteswissenschaften.

In seinem aktuellen Diskussionspapier verfolgt Pies das Ziel, den Beitrag der Ordonomik für die politische und die moralische Bildung herauszuarbeiten (Pies, 2024). Seine ordonomische Argumentation ist analytisch klar und präzise und es wird deutlich, inwiefern die Ordonomik relevante Einsichten für die Analyse von Gesellschaft und Politik liefern kann (ebd., S. 8 ff.). Ob sie auch ein Bestandteil politischer oder moralischer Bildung in Schulen sein sollte, wird hingegen nicht explizit herausgearbeitet. Die Einbettung der ordonomischen Argumentation in politik- und philosophiedidaktische Bildungskonzepte bleibt aus. Damit ist nicht die „schuldidaktische Vermittlung“ gemeint, die Pies explizit ausklammert (ebd., S. 2), sondern vielmehr die existierenden Theorien, Konzepte und empirischen Befunde der politischen Bildung und der Ethikdidaktik als eigenständig fachdidaktisch forschende Disziplinen. Die Bildungsrelevanz der fachlichen Ausführungen wird einfach als gegeben angesehen. So folgert Pies (ebd., S. 16): „Dass dies zahlreiche Implikationen für die politische Bildung hat, versteht sich vor diesem Hintergrund gleichsam von selbst.“

In einem früheren Beitrag zur ökonomischen Bildung (Pies, 2017) wird der bestehende Diskurs zu den entsprechenden Konzepten und Theorien ebenfalls nicht aufgearbeitet und die Bezugnahme auf wirtschaftsdidaktische Literatur bleibt auch hier weitgehend aus. Die Kontroverse um die Stärkung einer ökonomischen Bildung wird über Zeitungsartikel entfaltet (ebd., S. 2 ff.), wirtschaftsdidaktische Ansätze werden lediglich in den Fußnoten erwähnt (ebd., S. 5 f.). Auf dieser Erkenntnisgrundlage wird der Status quo („Ökonomische Bildung 1.0“) zur „Wirtschaftskunde“ degradiert und die Ordonomik wird als Chance gesehen, eine „Ökonomische Bildung 2.0“ zu etablieren.

Die fehlende Aufarbeitung einer über mehrere Jahrzehnte geführten wissenschaftlichen Debatte in der politischen, moralischen und ökonomischen Bildung bringt mindestens zwei Probleme mit sich. Erstens: Die Hürden für eine Implementation ordonomischer Denkmuster in die Konzepte der Politikdidaktik bzw. der Philosophie-/Ethikdidaktik sowie in den Unterricht der entsprechenden Schulfächer werden systematisch unterschätzt. Zweitens: Der ordonomischen Argumentation bleiben die Anknüpfungspunkte an die wirtschaftsdidaktische Literatur und den existierenden Wirtschaftsunterricht in Schulen verborgen.

Ordonomik kann aber nicht irgendwie im Schulsystem verankert werden, sondern benötigt eine curriculare Einordnung. Schule ist nach Fächern organisiert und es kann dort nur unterrichtet werden, was auch in Fächern stattfindet. Nur dann hat man Zeit mit Kindern in der Stundentafel und nur dann gibt es auch Lehrkräfte, die dafür professionell ausgebildet wurden. Wenn diese Argumente außen vor gelassen werden,

dann befinden wir uns in einer „Null-Transaktionskosten-Welt“, die die Ordonomik mit ihren Bezügen zur Neuen Institutionenökonomik ja gerade hinter sich lassen will. Oder – um es explizit ordonomisch zu formulieren: Die Argumentation zum Bildungsbeitrag der Ordonomik verharrt ohne diese institutionellen Überlegungen im Begründungsdiskurs und vernachlässigt den Implementierungsdiskurs, was zu einem normativistischen Fehlschluss führen kann.

1.1 Ordonomik als Teil der politischen Bildung?

Pies (2024) stellt Überlegungen zur Ordonomik als Beitrag zur politischen Bildung an. In den bisherigen Konzepten zur politischen Bildung wird Ökonomie aber bestenfalls als ein Gegenstandsbereich von vielen behandelt. Die Befähigung zu ökonomischem Denken ist kein Ziel politischer Bildung (vgl. zur Übersicht Sander & Pohl, 2022). Die politische Bildung in Schulen hat einen bestimmten Auftrag und bewährte methodische Vorgehensweisen. Oberle (2017, S. 21) schreibt, dass sich Politikdidaktik besonders konstituiert „durch ihre eigenen Fragestellungen, die sie vor dem Hintergrund politikdidaktischer Theorie bzw. zwecks politikdidaktischer Theoriebildung an [einen Gegenstand] heranträgt“. Wenn sich das Fach Politik also durch eine spezifisch politikwissenschaftliche Denkweise auszeichnet, wieso sollte dieses Proprium aufgegeben werden? Ladenthin (2006, S. 45) schreibt: „Man darf einem Fach [...] nicht sein Spezifikum nehmen, um derentwillen man es eingeführt hat.“

Joachim Detjen (2006) spricht sich in seinem Aufsatz „Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung“ zwar dafür aus, dass der Gegenstandsbereich (!) Wirtschaft zum Teil auch für die politische Bildung relevant sei, dass aber Politik das „unaufgebare didaktische Zentrum der politischen Bildung“ bleiben müsse. Er führt weiter aus, dass „viele Aspekte der Wirtschaft Fremdkörper in der politischen Bildung darstellen“. Probleme der Kompatibilität von Wirtschaft und politischer Bildung sieht Detjen vor allem in der „für Marktprozesse dominanten Logik des Vorteilstauschs“ und im Homo-oeconomicus-Modell (ebd., S. 73).

Für die ordonomische Perspektive, aber auch für die ökonomische Bildung, ist die Rational-Choice-Theorie aber relevant (vgl. Pies & Hielscher, 2013 und Loerwald & Müller, 2012). Natürlich gibt es auch andere bildungsrelevante ökonomische Theorieansätze wie bspw. aus den Behavioural Economics (vgl. Loerwald & Stemmann, 2016a). Das Verhältnis dieser neueren Theorien zur rationalwahlbasierten ökonomischen Verhaltenstheorie ist für Bildungsprozesse aber komplementär zu sehen und nicht substitutiv (ausführlich: Loerwald & Stemmann, 2016b). Loerwald und Zoerner (2007) schreiben, dass Rational-Choice-Ansätze aufgrund ihrer originären Erklärungskraft „Eintrittskarte und nicht Hindernis“ für die ökonomische Bildung in Schule sein sollten.

Gerade dies wird von sozialwissenschaftlich orientierten Fachdidaktikerinnen und -didaktikern mit Nähe zur politischen Bildung aber kritisch gesehen. Exemplarisch: Famulla (2011) konstatiert eine „Ökonomisierung der Gesellschaft“ und befürchtet durch eine eigenständige ökonomische Bildung in Schulen eine weitere „Verabsolutierung des Ökonomischen“ (ebd., S. 19). Haarmann (2014) spricht in diesem Kontext von der „Einpassung der Lernenden in das Modelldenken der Wirtschaftswissenschaften“.

ten“, was er als eine „Antithese einer schulischen Bildung“ betrachtet (ebd., S. 193). Engartner (2013) kritisiert eine eigenständige ökonomische Bildung wie folgt: „Solange alle fünf Sekunden ein Kind an Hunger stirbt, muss sich nicht nur unser ökonomischer Sachverstand, sondern auch unser soziales Gewissen regen und zu politischen Aktionen bewegen“ (ebd., S. 3).

Die hier nur beispielhaft skizzierte Diskussion erschwert seit vielen Jahrzehnten die institutionelle Etablierung der ökonomischen Bildung im deutschen Schulsystem. Und genau hier liegt ein bis dato noch nicht hinreichend ausgeschöpftes Potenzial der Ordonomik. Ingo Pies arbeitet mit seinem ordonomischen Forschungsprogramm die Anschlussfähigkeit ökonomischer Theorien und Denkansätze an die im Bildungsbe- reich dominierende pädagogische, philosophische und sozialwissenschaftliche Sprach- und Ideenwelt heraus; angefangen von einer gesellschaftstheoretisch fundierten „Dia- gnose der Moderne“ über die Fokussierung auf die Diskrepanzen zwischen „Sozial- struktur und Semantik“ bis hin zu einem gemeinwohlfördernden „Governance“- Ansatz (Pies, 2024). Der systematische Ort für die Etablierung dieser Heuristiken in der Schule ist aber – so die These des vorliegenden Beitrags – die ökonomische Bildung.

1.2 Ordonomik als Teil der ökonomischen Bildung!

Ausgehend von ihrer Etablierung Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre (vgl. Kaminski, 2017, S. 43 ff.) bis heute hat sich die ökonomische Bildung zu einer forschenden Disziplin entwickelt. Insbesondere in den frühen Jahren wurden konzeptionelle Arbeiten zu ihrer Allgemeinbildungsrrelevanz verfasst (vgl. für viele: Albers, 1987). Ein Blick in die Konzepte ökonomischer Bildung zeigt, dass sie seit Jahrzehnten über eine einfache Wirtschaftskunde hinausgeht (s. auch Retzmann, 2008). Wenn man ökonomische Bildung darauf reduziert, „unterschiedliche Geldanlagestrategien kennenzulernen, einen Businessplan aufstellen zu können oder mit Börsenspielen vertraut zu sein“ (Pies, 2024, S. 2), dann widerspricht das allen einschlägigen wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen. Der gesamte Diskurs lässt sich hier nicht abbilden, daher nur exemplarisch:

- Bereits die frühen, stark auf das Individuum ausgerichteten und abzielenden Leb- benssituationen-Qualifikationen-Ansätze haben gesellschaftliche Entwicklungen konzeptionell integriert (z. B. Steinmann, 1997, S. 6 f.).
- Als relevante Inhaltsbereiche ökonomischer Bildung werden neben Privaten Haushalten und Unternehmen auch Staat, Internationale Wirtschaftsbeziehun- gen und Wirtschaftsordnung genannt (z. B. Kaminski, 1994).
- Neben mündigen Verbrauchern und mündigen Erwerbstätigen werden in kon- zeptionellen Arbeiten ökonomischer Bildung auch immer mündige Wirtschafts- bürger als Leitbild angeführt (z. B. Krol & Zoerner, 2007).
- Ökonomische Bildung wird nicht nur auf individuelles Verhalten, sondern auch auf Interaktionssituationen und auf die Ebene von System und Ordnung bezogen (z. B. Retzmann et al., 2010).
- Ökonomische Bildung soll nicht nur instrumentelles Wissen zur Lebensbewälti- gung fördern, sondern auch Struktur- und Funktionenwissen zur Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik (z. B. Krol & Zoerner, 2007).

- In der kategorialen Wirtschaftsdidaktik werden als Strukturmerkmale des Wirtschafts das „Denken in Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie“, das „Denken in Wirkungs- und Kreislaufzusammenhängen“ und das „Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen“ genannt (z. B. Kruber, 2000).
- In den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung werden als drei von fünf Kompetenzbereichen „Handlungssituationen ökonomisch analysieren“, „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“ und „Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten“ aufgeführt (DeGÖB, 2004).
- Auch die Bildungsstandards von Retzmann et al. (2010) beinhalten zahlreiche Kompetenzformulierungen, die mit ordonomischen Denkschemata übereinstimmen wie bspw., dass Schülerinnen und Schüler bei den eigenen Entscheidungen und in Interaktionen eine rationale Analyse der Handlungsrestriktionen und der Anreizwirkungen von formellen und informellen Regeln vornehmen können sollen (ebd., S. 20 f.).
- Loerwald (2020) nennt in einem Überblicksartikel vier Alleinstellungsmerkmale ökonomischer Bildung, die auch für die Ordonomik relevant sind: die Analyse von Anreizwirkungen, die Entwicklung von Lösungsansätzen für Großgruppenkontexte, die Analyse von sozialen Dilemmasituationen und die Analyse von Wirkungszusammenhängen.

Diese beispielhaft aufgeführten Facetten aus konzeptionellen Papieren ökonomischer Bildung machen die Bezüge der ökonomischen Bildung zum ordonomischen Forschungsprogramm bereits deutlich. Besonders angeschlossenfähig an die Ordonomik sind in der fachdidaktischen Literatur zur ökonomischen Allgemeinbildung aber die konzeptionellen Arbeiten von Gerd-Jan Krol. Bereits in den 1980er-Jahren hat sich Krol mit der ökonomischen Perspektive (Rational Choice) auf Konsumsituationen und Umweltprobleme auseinandergesetzt. Ende der 1990er hat er seinen institutionentheoretischen Ansatz entwickelt (z. B. Karpe & Krol, 1997) und herausgearbeitet, dass ökonomische Bildung nicht ohne Ökonomik denkbar ist (Krol, 2001).

Genau wie die Ordonomik mit ihrer „Diagnose der Moderne“ (Pies, 2022, S. 3 f.) argumentiert auch Krol gesellschaftstheoretisch (Karpe & Krol, 1997). Ausgangspunkt der Analyse sind bei Krol die „epochalen Schlüsselprobleme“ der Gesellschaft (Klafki, 1991), weshalb in diesem Ansatz zunächst die Kennzeichen der modernen Gesellschaft (Funktionale Differenzierung, Großgruppenkontexte, Wertpluralismus etc.) aufgearbeitet und die für diese Probleme typischen Strukturen herausgearbeitet werden (vor allem: soziale Dilemmata). Wie Pies (2000) argumentiert auch Krol (2001) mit dem besonderen Stellenwert von Institutionen und ihren Anreizwirkungen für die Entschärfung sozialer Dilemmata. Krol grenzt den ökonomischen Denkansatz vom pädagogischen Denkansatz ab als einen Perspektivwechsel von den Präferenzen zu den Restriktionen mit dem Ziel einer „Entkopplung von Handlungsmotiven und Handlungsergebnissen“ (ebd., S. 3 f.). Pies (2024, S. 12) beschreibt analog dazu eine „Umorientierung von Intentionen zu Institutionen, von Handlungszielen auf Handlungsanreize“ und die ordonomische Fokussierung auf „Ordnungsverantwortung“.

Die bisherigen Ausführungen legen den Schluss nahe, dass das ordonomische Denken mit der ökonomischen Bildung eine „institutionelle Heimat“ in schulischen Lehr-Lern-Prozessen hat. Damit ist aber das besondere Erklärungspotenzial der Ordonomik für bildungsrelevante Fragestellungen nicht hinreichend geklärt. Dies kann auch hier nicht abschließend erfolgen. Wohl aber soll im Folgenden mit dem Attitude Behaviour Gap ein Grundproblem schulischer Bildung entfaltet werden, zu dem die Ordonomik einen originären Erklärungsbeitrag leisten kann, was wiederum mit fachdidaktischen Implikationen für eine ordonomisch fundierte ökonomische Bildung verbunden ist.

2 Der Attitude Behaviour Gap als Herausforderung für Bildungsprozesse

Der Attitude Behaviour Gap beschreibt eine Lücke zwischen individuellen Einstellungen und real vollzogenen Handlungen. Im Folgenden wird gezeigt, dass die Befähigung zum Handeln ein relevantes Ziel moderner Allgemeinbildung ist, weshalb die Auseinandersetzung mit Handlungsbarrieren für die Wirksamkeit von Bildung unabdingbar erscheint.

2.1 Handlungskompetenz als Bildungsziel

Bildung soll zu mündigem Handeln befähigen, dies ist das übergeordnete Ziel moderner Allgemeinbildung. Mündigkeit in diesem Sinne meint die Befähigung zur individuellen Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung (vgl. Wiater, 2005, S. 318; Giesecke, 2004, S. 73). Selbstbestimmung ist wichtig, weil das Leben in der modernen Gesellschaft dem Einzelnen zunehmend die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die Fähigkeiten zu eigenen Entscheidungen abverlangt. Kinder und Jugendliche sollen zu „Regisseuren ihrer eigenen Entwicklung“ werden (Fuhrer, 2005, S. 107). Als grundlegendes Ziel allgemeiner Bildung greift individuelle Selbstbestimmung allein aber zu kurz. Es geht um das „sittliche Verhältnis des Menschen zu seiner eigenen Person und zu seiner Gesellschaft“ (Böhm, 2005, S. 445). Das eigene Handeln ist oft mit Auswirkungen für andere Menschen verbunden und in sozialen Kontexten gilt es, die Belange anderer mitzudenken und zu berücksichtigen. Sozial verantwortet handelnde Individuen sind eine Grundbedingung für stabile gesellschaftliche Verhältnisse.

Die Befähigung zu mündigem Handeln wird in der Schule in erster Linie über die Vermittlung bzw. den Aufbau von Wissen im Fachunterricht gefördert (vgl. Renkl, 2009, S. 738). Diese domänenpezifische Wissensvermittlung ist kein Selbstzweck im Sinne eines nicht zu hinterfragenden Bildungskanons. Mündige Individuen sollen vielmehr in die Lage versetzt werden, dieses Wissen zur Anwendung bringen zu können. Wissen soll nicht bloß als Faktenwissen abrufbar sein, sondern in Handlungskompetenz münden. In Anlehnung an Reinmann-Rothmeier unterscheidet Brandl (2013) zwischen „Informationswissen“ (auch: deklaratives Wissen) und „Handlungswissen“ (auch: prozedurales Wissen). Ersteres kommt ohne Kontexte aus und kann

durch bloße Reproduktion erworben und bewiesen werden. Informationswissen stellt nach Brandl (ebd.) aber nur die Basis für den Aufbau von Handlungswissen dar, was wiederum erforderlich für tatsächliche Handlungen im Sinne eines planvollen Verhaltens ist. Es geht um ein Wissen über das Problem und über die eigenen Möglichkeiten zur Problementschärfung.

Wissen wird hingegen als „träge“ bezeichnet, wenn es in Anwendungskontexten nicht zur Geltung gebracht wird bzw. werden kann (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 2000). Retzmann et al. (2010) sprechen in Bezug auf Ziele ökonomischer Bildung hier von „Tüchtigkeit“, die sie als die Fähigkeit beschreiben, dass Schülerinnen und Schüler erkennen, „welche Anforderungen in verschiedenen Lebenssituationen an sie gestellt sind und welche Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind, um diese Anforderungen zu meistern“ (ebd., S. 12 f.).

Handlungskompetenz ist ein zentrales Ziel von Allgemeinbildung heute, weil die moderne Gesellschaft durch ein hohes Maß an individuellen Handlungsspielräumen gekennzeichnet ist. Dies impliziert nicht nur die Chance auf freie Ausgestaltung des individuellen Lebensweges, sondern auch die Notwendigkeit zur Übernahme eigener Verantwortung. Die kompetente Bewältigung des Lebens in der modernen Gesellschaft setzt Selbstständigkeit, Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit, soziale Verantwortung und Handlungsfähigkeit voraus.

Schule ist aber nicht der Ort, an dem die eigentlichen Handlungen stattfinden. Sie hat lediglich die Möglichkeit, über die Vermittlung von Wissen bzw. Kompetenzen die Grundlagen für die zukünftige Bewältigung von Handlungssituationen zu legen. Ein in diesem Sinne vereinfachter Ableitungszusammenhang zur schulischen Förderung von Handlungsfähigkeit sieht so aus, dass über ein verändertes Wissen auch ein verändertes Bewusstsein und ein verändertes Verhalten resultiert (s. auch Kollmuss & Agyeman, 2002, S. 241). Etwas ausdifferenzierter: viele Bildungskonzepte basieren auf der Annahme, dass (a) durch Lernen neues Wissen entsteht, dass (b) dieses neue Wissen das Bewusstsein und die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler verändert und dass (c) daraus Handlungsabsichten/Intentionen erwachsen, woraus letztlich (d) konkrete Handlungen resultieren (s. Abb. 1).



Abbildung 1: Idealtypus eines handlungsorientierten Bildungsprozesses

In Bildungskontexten wird bewusst von Handeln und nicht von Verhalten gesprochen, weil Handeln nur das „gezielte, geplante, gewollte, kontrollierte und bewertete Verhalten“ umfasst (Cranach & Bangerter, 2000, S. 228) und darum geht es in Schule. Handeln ist aber nicht nur Lernziel, sondern auch Lernweg, sodass Wissen und Handeln als Kreisprozesse miteinander verbunden sind (ebd., S. 222).

Handeln hat aber nicht nur eine individuelle, sondern auch eine gesellschaftliche Dimension. Aus den Handlungen vieler Individuen resultieren soziale Phänomene

bzw. Probleme. So ist bspw. das heutige Ausmaß an Umweltverschmutzung das Ergebnis vieler umweltbezogener Einzelhandlungen (z. B. durch Konsum oder Produktion). Damit wird der Handlungsbegriff erweitert. Es geht nicht nur um das eigene Handeln, sondern auch um die Analyse von sozialen Phänomenen als aggregiertes Ergebnis der Handlungen vieler Individuen. Die in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) heute einschlägige Unterscheidung zwischen BNE1 und BNE2 (Vare & Scott, 2007) ist in diesem Zusammenhang interessant. BNE1 zielt auf die Förderung von Denkweisen und Fähigkeiten, die für die ökologische Transformation der Gesellschaft erforderlich sind. Im Fokus stehen hier die Befähigung zum Handeln und die Förderung bestimmter Verhaltensweisen. Sie ist stark normativ ausgerichtet und fordert zu konkreten Verhaltensweisen auf. BNE 2 soll hingegen kritisches Denken und Urteilsbildung fördern. Sie ist eher auf die Analyse und Reflexion von Handlungsprozessen ausgelegt.

Diese zweite Dimension ist insbesondere für die Fächer der sozialwissenschaftlichen Bildung themenübergreifend relevant. Bildungsprozesse, die umfassend zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen wollen, lassen sich nicht hinreichend mit der Befähigung zum Handeln und der Bewältigung von Lebenssituationen beschreiben. Will die allgemeinbildende Schule ihren Bildungsauftrag volumnfänglich einlösen, so sind Schülerinnen und Schüler mit ebensolchen Kompetenzen auszustatten, die ihnen auch in diesem Sinne eine sozial verantwortete Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik ermöglichen. Kinder und Jugendliche sind auch in die Lage zu versetzen, die „Welt hinter der Welt“ oder – anders formuliert – die „Grammatik der Gesellschaft“ (Kaminski, 1997, S. 144) verstehen zu können.

Echte Teilhabe bedeutet nicht nur Teilnahme. Sie zielt umfassend auch darauf, die Strukturen, Phänomene und Prozesse unseres Zusammenlebens sowie den gesellschaftlichen Ordnungsrahmen verstehen, reflektieren und bewerten zu können (vgl. Seeber, 2009). Diese Verstehens- und Bewertungsprozesse sind Voraussetzungen dafür, Gesellschaft mitgestalten zu können. Goldschmidt et al. (2020) sprechen daher in Ergänzung zu der Kompetenz, situationsadäquat handeln zu können, von einem „Sinn-Verstehen“, das darauf abzielt, „durch ein *systemisches* Verständnis ökonomischer Aspekte in ihrer gesellschaftlichen Einbettung auf den Gesamtzusammenhang einer modernen Marktwirtschaft schließen und diese Zusammenhänge und Interdependenzen auch kritisch hinterfragen zu können“ (ebd., S. 6).

2.2 HandlungsbARRIEREN als Herausforderung für Bildung – Der Attitude Behaviour Gap

Wissen wird in der Psychologie als eine erforderliche Grundlage von Handlungen verstanden (vgl. Kaiser & Fuhrer, 2000). Damit ist Wissen eine „conditio sine qua non“ für das Handeln, aber aus einem vorhandenen Wissen muss nicht notwendigerweise eine entsprechende Handlung folgen (Cranach & Bangerter, 2000, S. 229). Ob Wissen in konkrete Handlungen überführt wird, hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab wie bspw. dem Vorhandensein oder Fehlen von Handlungsplänen, der Intentionalität, der Motivation, der Selbstwirksamkeit, dem mit der Handlung verbundenen Aufwand,

der Wahrnehmung von Risiken oder den Erwartungen an die Handlungsergebnisse (vgl. Gerstenmaier, 2009, S. 179 f.).

Das zentrale Problem für die schulische Bildung in Bezug auf die Förderung von Handlungskompetenz ist, dass Menschen trotz vorhandenen Wissens, eines entsprechenden Bewusstseins und konkreter Handlungsabsichten nicht immer in entsprechender Weise handeln (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 2000, S. 14). Zwischen dem Wissen über ein Problem und einem entsprechenden Problembewusstsein bestehen enge Zusammenhänge. Aus den geänderten Einstellungen einer Person resultieren aber oftmals keine entsprechenden Handlungen. Hier gibt es zahlreiche Handlungsbarrieren, die unter dem Stichwort „Attitude Behaviour Gap“ diskutiert werden. Der oben beschriebene Bildungsprozess (s. Abb. 1) ist also um die Handlungsbarrieren zu erweitern. Diese können intrinsischer Natur sein und in den Motiven, Gewohnheiten, Interessen, Zielen etc. der Personen begründet liegen oder auch extrinsisch motiviert sein durch situative Faktoren.

Sowohl die Befähigung zum Handeln als auch zu einer Analyse von Handlungssituationen steht vor dem Problem, dass aus Handlungsmotiven nicht immer entsprechende Handlungsergebnisse folgen. Der Attitude Behaviour Gap (oder auch Value Action Gap, Intention Behaviour Gap, Knowledge-Attitudes-Practice Gap oder Belief-Behavior Gap) bezeichnet das Phänomen der Abweichung zwischen den Einstellungen von Personen und den entsprechenden Handlungen. Dieses Phänomen ist umfassend erforscht und vielfach empirisch belegt. Insbesondere für das Umweltverhalten (auch: green gap phenomenon) und das Konsumverhalten (auch: ethical consumer intention-behaviour gap) liegen zahlreiche Studien vor, die mithilfe unterschiedlicher Methoden die Diskrepanzen zwischen Einstellungen und Verhalten offenlegen (z. B. Barbarossa & Pastore, 2015; Bernardes et al., 2018; Boulstridge & Carrigan, 2000; Carrington et al., 2010; Gleim et al., 2013; Kollmuss & Agyeman, 2002; Munro et al., 2023; Vermeier & Verbeke, 2006; Wintschinig, 2021).

Auch wenn das Ausmaß des Attitude Behaviour Gap möglicherweise geringer ist als in manchen Studien angenommen, weil bspw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Umfragen sozial erwünscht geantwortet haben, so ist damit die Lücke als solche nicht widerlegt (vgl. Carrington et al., 2010, S. 5 f.). Vermeier und Verbeke (2006) kommen nach der Auseinandersetzung mit methodischer Kritik an einzelnen Studien zu dem Schluss, dass Einstellungen schlechte Prädiktoren für Verhaltensabsichten und Verhalten sind. Einen sehr umfassenden und zugleich strukturierenden Überblick über bestehende Studien zum Attitude Behaviour Gap liefern ElHaffar et al. (2020).

Mit Bezug zu Bildungsprozessen wurde die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln in der kognitionspsychologischen und lerntheoretischen Literatur umfassend aufgearbeitet (zum Überblick: Mandl & Gerstenmaier, 2000). Hier steht der Begriff der Handlung im Mittelpunkt, weil die in der Intention enthaltenen kognitiven und motivationalen Komponenten als besonders relevant betrachtet werden. Mandl und Gerstenmaier (ebd., S. 14) beschreiben diese Diskrepanz ganz pragmatisch wie folgt: „Oft wissen wir genau, was wir tun sollen, handeln dann aber nicht in der entsprechenden Weise.“

Dies lässt sich exemplarisch an der Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zeigen. Ein relevanter Teil der globalen Umweltprobleme ist anthropogen bedingt. Menschliches Verhalten ist weitgehend ursächlich für das aktuelle Ausmaß der Umweltverschmutzung. Daraus lässt sich folgern, dass eine Veränderung des Verhaltens hin zu mehr ökologischer Nachhaltigkeit zu entsprechenden Verbesserungen der Umweltqualität führen wird. Wie aber kann ein entsprechend geändertes Verhalten bewirkt werden? Dies ist eine Frage, mit der sich die Umweltbildung seit ihrem Bestehen auseinandersetzt. Traditionelle Konzepte setzen an der Veränderung von Bewusstsein und Einstellungen an. Auch aktuelle Ansätze zur BNE orientieren sich an zentralen Gestaltungskompetenzen (de Haan, 2008). Eine als „Haltungsfrage“ verstandene BNE setzt auf Persönlichkeitsentwicklung.

Im Kontext des Attitude Behaviour Gap hat sich die psychologische und pädagogische Umweltforschung seit den frühen 1990er-Jahren mit den Entstehungsbedingungen und Ausprägungen von Umweltbewusstsein und dessen Auswirkungen auf Umwelthandeln beschäftigt (z. B. Grunenberg & Kuckartz, 2003; de Haan & Kuckartz, 1996). Im Zuge empirisch-analytischer Forschung hat sich jedoch Ernüchterung über die vermuteten Zusammenhänge und Entstehung nachhaltigkeitsorientierten Handelns breitgemacht. Es hat sich gezeigt, dass Werte, Normen und Einstellungen mit zielgerichtetem Verhalten nur schwach korrelieren. Riess bringt es für die Umweltbildung auf den Punkt:

„In der empirischen Umweltbildungsforschung gilt es als ausgemacht, dass durch schulische Umweltbildung durchaus Einfluss auf das Umweltwissen von Schüler/-innen, in abgestufter Form auch auf die Umwelteinstellungen, nicht jedoch auf das Umwelthandeln genommen werden kann.“ (Riess, 2003, S. 147)

Der hier für die Umweltbildung attestierte Attitude Behaviour Gap wurde in der Pädagogik auch unter dem Begriff „Diskrepanztheorem“ erforscht (zum Überblick: Degenhardt, 2007). Die Diskrepanzen zwischen Einstellungen und Handlungen machen eine gestaltungsorientierte BNE, die auf ausschließlich Bewusstseinsbildung setzt, in ihrer Wirkung höchst fraglich. Gräsel kommt in kritischer Auseinandersetzung mit der empirisch ausgerichteten Umweltbewusstseinsforschung zu dem Schluss:

„Die Befunde weisen eindeutig darauf hin, dass einfache Denkmodelle in der Umweltbildung offensichtlich nicht haltbar sind. Mehr Umweltwissen und positive Umwelteinstellungen schlagen sich nur sehr begrenzt darin nieder, dass Personen umweltbewusster handeln.“ (Gräsel, 2018, S. 1100)

Aus der empirischen Beobachtung der Diskrepanzen zwischen Umweltbewusstsein und -verhalten resultiert die Frage, warum Menschen die natürliche Umwelt schädigen, obwohl sie doch eine intakte Umwelt wollen (vgl. Krol, 1993). Zur Beantwortung dieser Frage lieferte die Nachhaltigkeitsforschung zahlreiche Erklärungsversuche aus verschiedenen Disziplinen (zum Überblick: Degenhardt, 2007 oder Kals & Linneweber, 1999).

Auch wenn der Attitude Behaviour Gap hier am Beispiel des Umweltverhaltens verdeutlicht wurde, lassen sich diese Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln grundsätzlich in allen Bereichen finden, in denen wir moralische Ansprüche an unser Handeln bzw. das Handeln anderer hegen. So stimmen bspw. die Einstellungen der Menschen zur Relevanz der Finanzierung öffentlicher Güter mithilfe von Steuern („tax moral“) nicht immer mit dem tatsächlichen Verhalten („tax compliance“) überein (z. B. Guerra & Harrington, 2018). Ebenso gibt es Unterschiede zwischen dem Bewusstsein über die Notwendigkeit ethischer Einflussfaktoren auf Konsumententscheidungen, die sich aber oft nicht im Konsumverhalten niederschlagen (Carrington et al., 2010). Vor allem aber in der Gesundheitspsychologie gibt es zahlreiche Beispiele für den Attitude Behaviour Gap. Menschen trinken Alkohol, essen fettige Speisen, bewegen sich zu wenig oder rauchen, obwohl sie sehr genau um die gesundheitlichen Risiken wissen (vgl. zum Überblick Renner & Schwarzer, 2000).

Für Bildungsprozesse, die auf Handlungskompetenz zielen, sind diese Diskrepanzen besonders problematisch, weil dadurch das Teilhabeversprechen moderner Allgemeinbildung nicht hinreichend eingelöst werden kann. Wenn Wissen zum Handeln führen soll, aber die traditionellen individualethisch auf Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung ziellenden Ansätze offenbar an Grenzen geraten, dann steht die schulische Wissensvermittlung vor einem echten Legitimationsproblem. Zur Überwindung der Barrieren, die dem ‚richtigen‘ Verhalten im Weg stehen, sind „multiple Interventionsansätze“ erforderlich, weil es verschiedene Barrierefürmer gibt und diese nur mit je „spezifischen Interventionsentscheidungen“ zu überwinden sind (vgl. Riess, 2003, S. 149).

3 Erklärungs- und Lösungsansätze für den Attitude Behaviour Gap

Bei den Problemen der Überführung von Wissen in Handeln kann – das wurde oben dargestellt – zwischen personalen und situationalen Handlungsbarrieren unterschieden werden. Die Psychologie fokussiert die Barrieren, die in der Person liegen, weil diese psychologisch beeinflussbar sind (vgl. Kaiser & Fuhrer, 2000, S. 52 f.). Als Einflussgrößen für umweltgerechtes Handeln wurden bspw. die frühkindliche Sozialisation, Naturerfahrungen, Betroffenheitserlebnisse, Kontrollüberzeugungen, Moralvorstellungen oder Lebensstile untersucht (vgl. Degenhardt, 2007, S. 44 f.). Auch in Bezug auf Lernprozesse und Bildung werden Lösungsansätze des Attitude Behaviour Gap vor allem in der Veränderung von Lernprozessen, der besseren Vermittlung von Handlungswissen, der Förderung der Selbstwirksamkeit etc. gesehen. Weil der Zusammenhang zwischen Wissen bzw. Einstellungen und Handlungen sich empirisch nicht bestätigt hat, sollen die einzelnen Elemente dieser Kette (s. Abb. 1) optimiert werden, sodass eine höhere Wirksamkeit bei der Überführung von Wissen in Handeln generiert werden kann.

Die Ausführungen zum Attitude Behaviour Gap haben gezeigt, dass dieses Denkmodell an Grenzen gerät. Über die Einstellungen lassen sich das Verhalten und damit die Entstehung sozialer Phänomene und Probleme nicht hinreichend verlässlich erklären und – was noch bedeutsamer ist – nicht hinreichend zuverlässig entschärfen. Daraus wurden auch situationale Ansatzpunkte in der Diskussion um die Diskrepanzen von Wissen und Handeln im Umweltbereich identifiziert.

Hier ist die Arbeit von Diekmann und Preisendorfer (1992) zum Umweltverhalten in Low-Cost- und High-Cost-Situationen bis heute einschlägig, in der die Höhe des Aufwands und der Anstrengung bei der Durchführung erwünschter Handlungen in den Blick genommen wurde. Im Kern handelt es sich um eine Kosten-Nutzen-Analyse auf der Basis der Rational-Choice-Theorie. Die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen moralisch erwünschte Verhaltensbeiträge erbringen, hängt demzufolge auch davon ab, welche Kosten ein entsprechendes Verhalten mit sich bringt, wobei hier von einem offenen Kostenbegriff ausgegangen wird, der auch Zeitaufwand, Aufgabe von Bequemlichkeit etc. impliziert.

Aber nicht nur der Aufwand einer umweltfreundlichen Maßnahme wird in der Literatur als mögliche situationale Barriere gesehen, sondern ebenso der (irreversible) Aufwand, den man im Vorhinein bereits für weniger umweltfreundliche Alternativen getätigt hat. Gifford (2011) verweist neben vielen personenbezogenen Barrieren für umweltgerechtes Verhalten wie bspw. „limited cognition“, „ideologies“ oder „discredence“ auch auf „sunk costs“ als Einflussfaktor (ebd., S. 294f.). Hat man also bereits Investitionen getätigt, die nicht oder nur mit hohen Verlusten monetarisierbar sind, dann wird dies – so das Argument – dem Umstieg auf umweltfreundliche Alternativen im Wege stehen.

In der Psychologie werden solche Kosten-Nutzen-Überlegungen heute – wenn auch selten – in die Analysen der Zusammenhänge und Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln eingebunden. Allerdings werden sie lediglich als situationale Einflussfaktoren für ökologisches Handeln betrachtet (Kaiser & Fuhrer, 2000, S. 62 ff.). So hat bspw. Stern (2000, S. 415 f.) für das Umweltverhalten ein holistisches Modell entwickelt, in dem er das Verhalten als eine Funktion aus internalen Einstellungsvariablen und externalen Kontextvariablen beschreibt. Die Kontextbedingungen geraten aber lediglich als Umweltfaktoren in den Blick, wie bspw. physische oder soziale Umgebungsvariablen (Carrington et al., 2010). Eine Situationstheorie liegt diesen Überlegungen nicht zugrunde.

In der Umweltbewusstseinsforschung werden situative Kontextfaktoren ebenfalls lediglich als Handlungsbarrieren wahrgenommen (z. B. Linneweber & Kals, 1999). So verortet auch Riess (2003) in seinem „Prozessmodell zum Umwelthandeln in alltäglichen Situationen“ die Auseinandersetzung mit solchen Barrieren nicht auf der kognitiven Ebene, sondern auf einer außen gelagerten situativen Ebene (ebd., S. 152). Ebenso werden in dem umfassenden „Model of pro environmental behaviour“ von Kollmuss und Agyeman (2002, S. 257) zwar externe Einflussfaktoren berücksichtigt, aber nicht, wenn es um das Wissen geht. Dies wird den internalen Faktoren zugewiesen. Auch Mosler und Robert (2007) nennen in ihrem Klassifikationssystem zu verhal-

tenserzeugenden Techniken zwar auch strukturfokussierte Techniken, sie weisen Bildungsmaßnahmen aber den personenfokussierten Techniken zu (ebd., S. 45 f.).

Wenn also situative Rahmenbedingungen heute in die Modelle zum Umwelthandeln integriert werden, liegt diesen Arbeiten weder eine Gesellschaftstheorie noch eine Situationstheorie zugrunde und sie werden als externe Handlungsbarrieren betrachtet und nicht systematisch zum Gegenstand von Lernprozessen gemacht.

4 **Der ordonomische Perspektivwechsel: von der „Situationsanpassung“ zur „Situationsgestaltung“**

Mit der für die Ordonomik zentralen Analyse der Diskrepanzen zwischen Sozialstruktur und Semantik liegt ein Erklärungsansatz für den Attitude Behaviour Gap vor, der auf einer ganz anderen Ebene ansetzt. Der ordonomische Ansatz verlagert die Perspektive von der „Situationsanpassung“ auf die „Situationsgestaltung“ (Pies, 2024, S. 19). Als Ursache für Diskrepanzen zwischen Einstellungen und dem Handeln werden nicht die Einstellungen in den Blick genommen, sondern die situativ wirkenden Anreize. Da viele mit dem Attitude Behaviour Gap beschriebenen Phänomene den Charakter eines sozialen Dilemmas haben, wirken in diesen Situationen die Anreize für eigeninteressierte Individuen dem Kollektivinteresse entgegen. Die Diskrepanzen zwischen den Handlungsintentionen und den tatsächlichen Handlungen sind aus ordonomischer Sicht nicht nur nicht verwunderlich, sie sind sogar zu erwarten. Appelle an die Individualmoral sind in solchen Situationen wenig wirksam und für den Einzelnen auch überfordernd. Krol (2000, S. 7) spricht im Kontext von „Verantwortungszumutungen“, wenn Bildung im Kontext sozialer Dilemmasituationen auf Anreizresistenz zielt und der Einzelne keinen spürbaren Beitrag zur Problemlösung leisten kann. Hinzu kommt die strukturelle Gefahr, dass der individuelle Verhaltensbeitrag von Trittbrettfahrerinnen und -fahrern ausgebeutet wird. Das Kernproblem liegt darin, dass „anreizbedingte Fehlsteuerungen als individuelles Fehlverhalten“ gedeutet werden (ebd.). Pies (2024) spricht in diesem Zusammenhang von einem „intentionalistischen Fehlschluss“, der zu „verfehlten Verantwortungs-Attributionen“ führt, und einem „moralistischen Fehlschluss[...]“, der Überforderungen mit sich bringt, weil Menschen systematisch entgegen ihren eigenen Interessen handeln sollen (ebd., S. 20).

Die Ordonomik setzt zur Erklärung des Attitude Behaviour Gap also auf einer anderen Ebene an. Zur Veranschaulichung soll das auch von Pies (2024, S. 17 f.) genutzte Schema einer „mikrofundierten Makroanalyse“ genutzt werden (vgl. ausführlich Gerecke, 1998, S. 158 ff. oder Pies, 2004, S. 4 ff.). In der ordonomischen Perspektivierung werden soziale Phänomene (Makroebene) auch als aggregierte Ergebnisse der (Wahl-) Handlungen der in diese Phänomene eingebundenen Akteure analysiert (Mikroebene). Es geraten aber nicht in erster Linie die Ziele, Motive und Interessen der Akteure als verhaltenssteuernde Variablen in den Blick, sondern die durch die institutionellen Rahmenbedingungen gesetzten Restriktionen (Makroebene) und ihre Anreizwirkungen (Mikroebene). Eine solche mikrofundierte Makroanalyse verdeutlicht den

originären Beitrag einer ordonomisch fundierten ökonomischen Bildung in Abgrenzung zu bisherigen Denkweisen im Bildungsbereich, indem ein anderes Wissen (über soziale Dilemmata, Anreize und Regeln) zu anderem Verhalten (Problementschärfung durch Regelgestaltung) beitragen kann (s. Abb. 2).

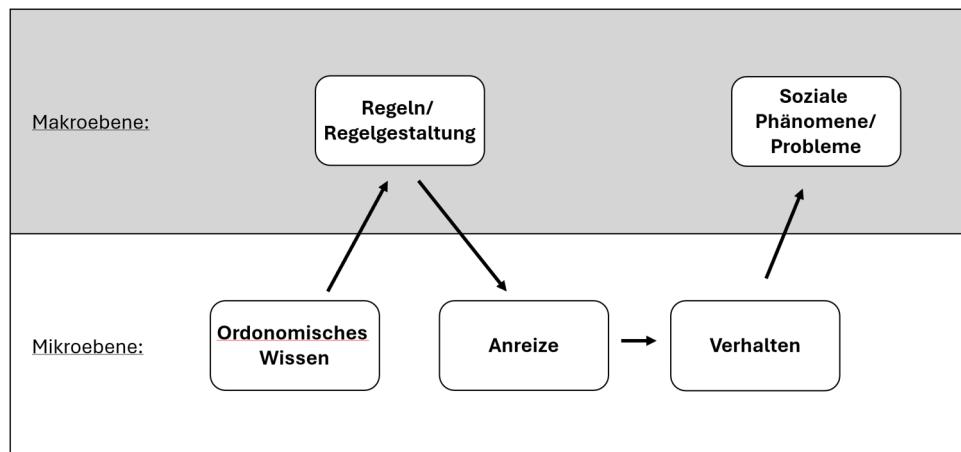


Abbildung 2: Ordonomisches Wissen und mikrofundierte Makroanalyse

Eine ordonomische Perspektive verändert die Art des Wissens. Die Analyse von Situationen und die in diesen Situationen wirkenden, regelbedingten Anreize werden selbst zum Lerngegenstand. Externale Faktoren sind dann nicht lediglich extrinsische Handlungsbarrieren, sondern integrale Bestandteile von individuellem Wissenserwerb, und zwar sowohl inhaltlich als auch als Perspektive bzw. Heuristik. Pies und Hielscher (2012, S.8) sprechen von einer Veränderung der Wahrnehmungsmuster von dem „Modus einer Handlungstheorie“ zum „Modus einer Situationstheorie“.

Auch der Handlungsbegriff verändert sich in ordonomischer Perspektivierung. Es geht dann nicht in erster Linie um die Bewältigung von Lebenssituationen, sondern um Regelgestaltung auf kollektiver Ebene. Damit geraten „Optionen kluger Governance ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ (Pies, 2024, S. 20 f.). Anders als in üblichen pädagogischen Kontexten sollen eben nicht die Gesinnungen der Personen, sondern in institutionenökonomischer Ausrichtung die (Anreiz-)Bedingungen der Situationen analysiert („choice within rules“) oder geändert werden („choice of rules“). Diese Änderung erfordert wiederum ein Denken in Anreizkategorien mit dem Ziel von Anreizkompatibilität. Interessant ist in diesem Zusammenhang die psychologische Arbeit von Mosler und Robert (2007). Dort werden als Techniken zur Verhaltensänderung – anders als in vielen anderen Klassifikationssystemen – auch explizit externe Interventionsformen aufgeführt, von einfachen Belohnungen und Bestrafungen über die Auseinandersetzung mit strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Verfügbarkeit, Preise, Aufwand) bis hin zu Ge-/Verboten, (Selbst-)Verpflichtungen, Handlungsanreizen und marktwirtschaftlichen Instrumenten.

Die Ordonomik kann einen originären Beitrag zur Erklärung und Entschärfung der Kluft zwischen Wissen und Handeln als ein Grundproblem der schulischen Bildung leisten, und zwar sowohl auf der Ebene individuellen Handelns als auch auf der Ebene der Reflexion über Handeln und der Lösung von durch aggregiertes Handeln hervorgerufener Probleme. Dies kann als ein Beleg für die Bildungsrelevanz ordonomischen Denkens gesehen werden.

5 Fachdidaktische Implikationen für eine ordonomisch fundierte ökonomische Bildung

Der Attitude Behaviour Gap ist sowohl auf der individuellen Ebene mit Herausforderungen für die Vermittlung von Handlungskompetenz verbunden als auch auf kollektiver Ebene mit Implikationen für die Befähigung zur Teilhabe. Es gilt also Lernprozesse zu initiieren, die auf individueller Ebene helfen, das Handlungswissen auch in individuelle Handlungen zu überführen und die sich analytisch-reflektiv mit den Ursachen und Lösungsansätzen für den Attitude Behaviour Gap auf kollektiver Ebene auseinandersetzen.

Während als Aufgabe von Bildungsprozessen vor allem die Persönlichkeitsentwicklung gesehen wird („modify the decisionmaker“; Fischhoff, 1982), werden die Möglichkeiten der Regelgestaltung („modify the environment“; ebd.) als politischer Auftrag angesehen. In einer ordonomisch fundierten ökonomischen Bildung wird aber gerade dieser zweite Ansatzpunkt zum Bildungsgegenstand, und zwar als Heuristik für die Analyse von Problemen und als anders gelagerter Ansatzpunkt für Handlungen (s. Kapitel 4). Die ordonomische Perspektive – auch das wurde oben dargestellt – liefert vor allem situative Erklärungsmuster. Für eine ordnomisch fundierte ökonomische Bildung ergibt sich daraus die Aufgabe einer Vermittlung von Kompetenzen zur Analyse von (Handlungs-)Situationen und ihren Rahmenbedingungen (s. Abb. 3).

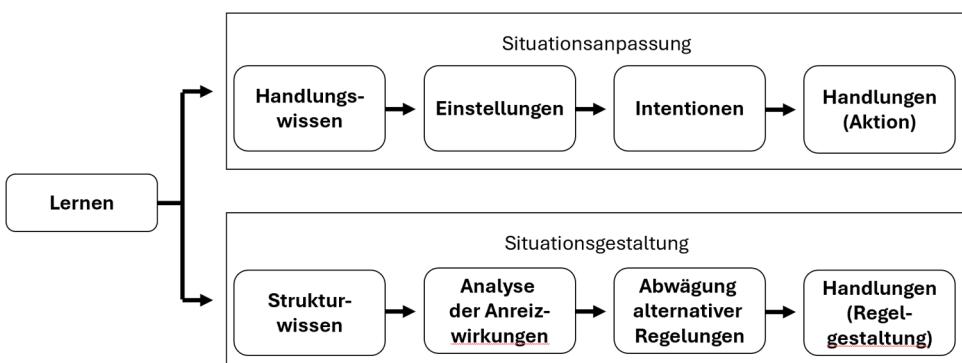


Abbildung 3: Lernprozesse zwischen Situationsanpassung und Situationsgestaltung

Diese Fokussierung auf die Regelebene kann sich auf das Handeln innerhalb der Rahmenbedingungen beziehen und auf die Analyse alternativer Regelsysteme und Maßnahmen der Regelgestaltung. Dazu sind in Lernprozessen Perspektivwechsel anzuregen (s. Loerwald, 2017; Loerwald & Schreiber, 2020). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen drei fachdidaktische Perspektivwechsel mit Bezügen zur Ordonomik und zum Attitude Behaviour Gap kurz skizziert werden.

Fachdidaktischer Perspektivwechsel 1: Von den Kleingruppen- zu den Großgruppenkontexten

Im Alltag finden soziale Interaktionen in der Regel in Kleingruppen statt. Diese sind durch ein hohes Maß an Transparenz über das Verhalten der beteiligten Akteure gekennzeichnet. Kinder und Jugendliche agieren alltäglich in solchen Kleingruppenkontexten z. B. in der Familie, im Freundeskreis, im Sportverein oder in der Schulkasse. Der Attitude Behaviour Gap tritt in diesen Kontexten seltener auf, weil zwischen den Gruppenmitgliedern in der Regel eine emotionale Verbundenheit existiert und durch Face-to-Face-Interaktion soziale Kontrolle möglich wird. Dadurch kann ein Vertrauen in Personen entstehen. Handlungsintentionen wirken stärker und das Handeln kann besser beobachtet werden. Dadurch reduzieren sich Handlungsbarrieren.

In Großgruppenkontexten hingegen sind die Probleme aufgrund von Intransparenz und Anonymität oftmals gar nicht leicht zu erkennen oder auf die Handlungen bestimmter Personen rückführbar. Und falls doch, so sind informelle Sanktionen zu meist nicht möglich und individualethische Lösungsansätze geraten systematisch an Grenzen. Hier besteht die systematische Gefahr eines Attitude Behaviour Gap. Das personelle Vertrauen ist daher in solchen Situationen durch ein Vertrauen in Institutionen zu ergänzen, um Vertrauensgebe in anonymen und intransparenten Situationen vor Ausbeutung zu schützen (vgl. z. B. Loerwald & Meyer, 2013).

Die Übertragung einer Kleingruppenethik auf Großgruppenkontakte ist problematisch, weil die im Mikrokontext möglicherweise wirksamen Maßnahmen zur Förderung moralischen Verhaltens nicht ohne Weiteres auch in großen Gruppen funktionieren. Für ordonomisch fundierte Bildungsprozesse besteht die Herausforderung darin, die übliche Kleingruppen- um eine Großgruppenperspektive zu erweitern, um tragfähige Lösungsansätze auf kollektiver Ebene identifizieren zu können. Unterrichtsmethodisch ist damit die Herausforderung verbunden, anonyme Großgruppenkontakte im Mikrokosmos einer Schulkasse erfahrbar zu machen. Dafür haben sich ökonomische Experimente als Unterrichtsmethode bewährt (z. B. Allbauer-Jürgensen, 2022). Unter entsprechenden Voraussetzungen (Sichtschutzwände oder digitale Endgeräte) können anonyme Entscheidungen getroffen und ausgewertet werden. Der Großgruppenkontext entsteht durch das Framing im Experiment. Besonderes Potenzial für diese fachdidaktische Herausforderung ergibt sich bei digitalen ökonomischen Experimenten (Allbauer-Jürgensen & Oberrauch, 2023), in denen Anonymität besonders gut gewährleistet werden und die Anzahl der Spielerinnen und Spieler bzw. der Spielergebnisse über die Schulkasse hinausgehen kann.

Fachdidaktischer Perspektivwechsel 2: Vom moralischen zum sozialen Dilemma

Eine in schulischen Bildungsprozessen – insbesondere in der moralischen und politischen Bildung – übliche Denkfigur ist das moralische Dilemma und damit verbunden die Dilemmadiskussionsmethode. In einem moralischen Dilemma steht eine moralische Pflicht einer anderen moralischen Pflicht gegenüber (vgl. Retzmann, 2007). In Schulen eher wenig bekannt, aber für eine ordonomisch fundierte ökonomische Bildung viel relevanter ist das soziale Dilemma, in dem Eigeninteresse und Kollektivinteresse konfigurieren (ebd.). Gerade in solchen sozialen Dilemmasituationen ist die Gefahr eines Attitude Behaviour Gap besonders hoch, weil im Zuwiderhandeln gegen das eigene Interesse eine hohe HandlungsbARRIERE zu sehen ist. Weil in sozialen Dilemmasituationen die gemeinsamen Interessen auf der Makroebene mit den individuellen Interessen der Akteure auf der Mikroebene konfigurieren, gerät eine rein individualethische Argumentation an Grenzen. Kooperation mit allen Beteiligten ist nicht möglich bzw. nicht hinreichend verlässlich (Free-Rider-Problematik). Verschärfend kommt hinzu, dass einzelne Verhaltensbeiträge keinen spürbaren Einfluss auf das Ergebnis haben.

Auch Schülerinnen und Schüler befinden sich in sozialen Dilemmasituationen, in denen sie vor allem die eigenen Interessen wahrnehmen, z. B. als Wunsch nach einem neuen Smartphone, einem günstigen T-Shirt oder einer Flugreise. Das Dilemma wird für viele auch dann nicht erkennbar, wenn sie die Interessenlagen verschiedener Akteure in den Blick nehmen, sondern erst dann, wenn der Perspektivwechsel auf die Makroebene gelingt. Auf der Makroebene sind wiederum neue Ansatzpunkte zur Entschärfung solcher Dilemmasituationen erkennbar. In Bildungsprozessen gilt es also, die übliche Mikroperspektive um einen Makroblick zu erweitern, damit Konflikte zwischen Eigeninteresse und Gemeinwohl erkannt und entsprechende Lösungsansätze entwickelt werden können. Auch für die Simulation von Dilemmasituationen im Klassenzimmer bieten sich ökonomische Experimente an, weil diese in der Kleingruppe sonst nicht ohne Weiteres erfahrbar wären (vgl. ausführlich Loerwald, 2009).

Fachdidaktischer Perspektivwechsel 3: Von den Handlungsgesinnungen zu den Handlungsbedingungen

Soziale Phänomene werden in den Sozialwissenschaften als Ergebnis des (aggregierten) Verhaltens von Menschen betrachtet und Bildungsprozesse sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer zu reflektieren. Nicht selten geraten in Bildungsprozessen dabei vor allem die Ziele und Motive der handelnden Personen in den Blick (Mikroebene: Handlungsgesinnungen). Dass auf dieser Ebene der Attitude Behaviour Gap nicht hinreichend verlässlich erklärt und entschärft werden kann, wurde oben deutlich gemacht. Gerade bei der Entschärfung von Problemen in modernen Gesellschaften und der Suche nach Lösungsansätzen für den Attitude Behaviour Gap gewinnen die Handlungsbedingungen (Makroebene) als Ansatzpunkte an Bedeutung. Für einen solchen Perspektivwechsel von den individuellen hin zu den institutionellen Einflussfaktoren bietet das ordonomische Forschungsprogramm die entsprechende theoretische Grundlage. Eine Analyse der

Anreizwirkungen von Rahmenbedingungen kann nicht nur eine Erklärung für die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln liefern, sondern auch Wege für die Auseinandersetzung mit neuen, ordonomisch fundierten Lösungsansätzen aufzeigen.

Als unterrichtsmethodische Möglichkeit für die systematische Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen einer sozialen Situation und ihren Anreizwirkungen hat sich die sozialökonomische Kartografierung bewährt. Der „sozialökonomische Kartographierungsrahmen“ (Krol et al., 1999) kann dazu genutzt werden, die ökonomische Perspektive auf ein soziales Problem anzuwenden, indem er soziale Handlungen als ein Zusammenspiel von Präferenzen und Restriktionen darstellt (vgl. Zoerner, 2005). Dieses Modell kann auf jede ordonomisch relevante Fragestellung angewendet (z. B. auf Doping im Spitzensport; Retzmann & Krzatala, 2013). Es verdeutlicht auch visuell die Anreizwirkungen von alternativen Regeln auf das Interesse der handelnden Akteure.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ordonomik und ökonomische Bildung als wissenschaftliche Disziplinen zahlreiche Anknüpfungspunkte haben und voneinander profitieren können. Auf der Ebene der schulischen Bildungsprozesse kann eine ordonomisch fundierte ökonomische Bildung einen originären Beitrag zur Verkleinerung der Kluft zwischen Wissen und Handeln leisten. Hier gibt es kein Erkenntnisproblem, es bleibt „nur“ noch das Umsetzungsproblem, und zwar in Form der Einbettung ordonomischer Argumente und Denkweisen in die Curricula in Schulen und Lehrkräfteausbildung.

Literatur

- Albers, H.-J. (1987). *Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts*. Böhlaus.
- Allbauer-Jürgensen, M. (2022). Lernen mit Experimenten: Leichtes Handeln, schweres Denken? In T. Brahm, U. Iberer, T. Kärner & M. Weyland (Hrsg.), *Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 77–90). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/I73088_77
- Allbauer-Jürgensen, M. & Oberrauch, L. (2023). Digitale ökonomische Experimente. In T. Brahm & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch digitale Instrumente der ökonomischen Bildung* (S. 355–366). Wochenschau.
- Barbarossa, C. & Pastore, A. (2015). Why environmentally conscious consumers do not purchase green products: A cognitive mapping approach. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 18(2), 188–209. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2012-0030>
- Bernardes, J. P., Ferreira, F., Marques, A. D. & Nogueira, M. (2018). “Do as I say, not as I do” – A systematic literature review on the attitude-behaviour gap towards sustainable consumption of Generation Y. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 459(1), 1–7. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/459/1/012089>
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik* (16., vollständig überarbeitete Aufl.). utb.

- Boulstridge, E. & Carrigan, M. (2000). Do consumers really care about corporate responsibility? Highlighting the attitude-behaviour gap. *Journal of Communication Management*, 4(4), 355–368. <https://doi.org/10.1108/eb023532>
- Brandl, W. (2013). Wissen und Handeln. Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 3–20.
- Carrington, M. J., Neville, B. A. & Whitwell, G. J. (2010). Why ethical consumers don't walk their talk: Towards a framework for understanding the GAP between the ethical purchase intentions and actual buying behaviour of ethical minded consumer. *Journal of Business Ethics*, 97, 139–158. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0501-6>
- Cranach, M. & Bangerter, A. (2000). Wissen und Handeln in systemischer Perspektive. In J. Gerstenmaier & H. Mandl (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 222–252). Hogrefe.
- Degenhardt, L. (2007). *Pioniere nachhaltiger Lebensstile*. Kassel university press.
- DeGöB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. https://www.degob.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf
- Detjen, J. (2006). Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung? In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 62–79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90312-5_4
- Diekmann, A. & Preisendorfer, P. (1992). Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 226–251.
- ElHaffar, G., Durif, F. & Dubé, L. (2020). Towards closing the attitude-intention-behavior gap in green consumption: A narrative review of the literature and an overview of future research directions. *Journal of Cleaner Production*, 275, 122556. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122556>
- Engartner, T. (2013). Aufklären statt Verklären. *Hessische Lehrerzeitung*, 6, 3.
- Famulla, G. (2011). „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert“: *Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände* (IBÖB-Working Paper No. 2). https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_famulla_oekon_bildung_wp2.pdf
- Fischhoff, B. (1982). Debiasing. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Hrsg.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases* (S. 422–444). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809477.032>
- Führer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Hogrefe.
- Gerecke, U. (1998). *Soziale Ordnung in der modernen Gesellschaft. Ökonomik – Systemtheorie – Ethik*. Mohr Siebeck.
- Gerstenmaier, J. (2009). Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorie. In R. Tippeit & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 171–182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_8
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (Hrsg.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Hogrefe.
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7. Aufl.). Beltz.

- Gifford, R. (2011). The Dragons of Inaction. Psychological Barriers That Limit Climate Change Mitigation and Adaptation. *American Psychologist*, 66(4), 290–302. <https://doi.org/10.1037/a0023566>
- Gleim, M. R., Smith, J. S., Andrews, D. & Cronin, J. J. (2013). Against the green: A multi-method examination of the barriers to green consumption. *Journal of Retailing*, 89(1), 44–61. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2012.10.001>
- Goldschmidt, N., Keipke, Y. & Lenger, A. (2020). Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. In dies. (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung* (S. 3–23). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159241-6>
- Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippel & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1093–1109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_48
- Grunenberg, H. & Kuckartz, U. (2003). *Umweltbewusstsein im Wandel*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97605-5>
- Guerra, A. & Harrington, B. (2018). Attitude-behavior consistency in tax compliance: A cross-national comparison. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 156, 184–205. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.10.013>
- Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Haan, G. & Kuckartz, U. (1996). *Umweltbewusstsein*. Springer.
- Haarmann, M.-P. (2014). Ökonomisches Lernen – Selbstzweck oder Teil des gesellschaftlichen Lernens? *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 2, 189–200. <https://doi.org/10.3224/gwp.v63i2.16251>
- Kaiser, F. G. & Fuhrer, U. (2000). Wissen für ökologisches Handeln. In J. Gerstenmaier & H. Mandl (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 51–71). Hogrefe.
- Kals, E. & Linneweber, V. (1999). Brücken zur Überwindung von Barrieren umweltgerechten Handelns. In V. Linneweber & E. Kals (Hrsg.), *Umweltgerechtes Handeln – Barrieren und Brücken* (S. 249–256). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-60091-3_13
- Kaminski, H. (1994). Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung (I). *arbeiten + lernen/Wirtschaft*, 14, 7–13.
- Kaminski, H. (1997). Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 128–159). Hoben.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838586526>
- Karpe, J. & Krol, G.-J. (1997). Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 75–101). Hoben.

- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. erweiterte Aufl.). Beltz.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8, 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Krol, G.-J. (1993). Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialökonomischen Vakuum der Umweltbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(4), 651–672.
- Krol, G.-J. (2000). „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. *Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2(1), 1–10.
- Krol, G.-J. & Zoerner, A. (2007). Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, Zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91–129). Klinkhardt.
- Krol, G.-J., Zoerner, A. & Karpe, J. (1999). *Sozialökologische Kartographierung. Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit in Umweltbildungsprozessen*. LIT.
- Kruber, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 3, 285–295.
- Ladenthin, V. (2006). Die Ökonomie muss als Teil des schulischen Bildungsauftrags neu interpretiert werden, *Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, 107, 41–46.
- Linneweber, V. & Kals, E. (Hrsg.) (1999). *Umweltgerechtes Handeln – Barrieren und Brücken*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-60091-3>
- Loerwald, D. (2009). Sind soziale Dilemmata handlungsorientiert erfahrbar? Eine kritische Analyse von Dilemma-Spielen für den Wirtschaftsunterricht. In G. Seeber (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 171–188). Wochenschau.
- Loerwald, D. (2017). Mehrperspektivität und ökonomische Bildung. In T. Engartner & B. Krisanthan (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 61–69). Wochenschau.
- Loerwald, D. (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. *List Forum*, 45, 239–253. <https://doi.org/10.1007/s41025-020-00187-z>
- Loerwald, D. & Meyer, C. (2013). Vertrauen ist gut, Kontrolle oft nicht besser! Vertrauen als grundlegendes Prinzip sozialer Interaktion in Wirtschaft und Politik. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 1, 2–7.
- Loerwald, D. & Müller, C. (2012). Hat das Homo oeconomicus-Modell ausgedient? Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3(108), 438–453. <https://doi.org/10.25162/zbw-2012-0024>
- Loerwald, D. & Schreiber, G. (2020). Erkenntnistransfer am Beispiel Wirtschaftsethik: Inhaltsfelder, Ansatzpunkte und wissenschaftliche Denkweisen einer wirtschaftsethisch fundierten ökonomischen Bildung. In D. Loerwald (Hrsg.), *Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln – Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung* (S. 191–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32753-8_10

- Loerwald, D. & Stemmann, A. (2016a). Behavioral Finance and Financial literacy. Educational Implications of Biases in Financial Decision Making. In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann & J. S. Lopus (Hrsg.), *International Handbook on Financial Literacy* (S. 25–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_3
- Loerwald, D. & Stemmann, A. (2016b). Sapere aude – Über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, sich in ökonomisch geprägten Lebenssituationen des eigenen Verstandes zu bedienen! In H. Arndt (Hrsg.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ökonomischen Bildung* (S. 97–110). Wochenschau.
- Loerwald, D. & Zoerner, A. (2007). Der homo oeconomicus – Eintrittskarte statt Hindernis für ökonomische Bildung. *Unterricht Wirtschaft*, 29, 2–3.
- Mosler, H.-J. & Robert, T. (2007). Umweltpsychologische Interventionsformen neu gedacht. *Umweltpsychologie*, 1, 35–54.
- Munro, P., Kapitan, S. & Wooliscroft, B. (2023). The sustainable attitude-behavior gap dynamic when shopping at the supermarket: A systematic literature review and framework for future research. *Journal of Cleaner Production*, 426, 138740. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.138740>
- Oberle, M. (2017). Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 17–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_2
- Pies, I. (2000). Wirtschaftsethik als ökonomische Theorie der Moral – Zur fundamentalen Bedeutung der Anreizanalyse für ein modernes Ethikparadigma. In W. Gaertner (Hrsg.), *Wirtschaftsethische Perspektiven V* (S. 11–33). Duncker & Humblot.
- Pies I. (2004). *Nachhaltige Politikberatung: Der Ansatz normativer Institutionenökonomik* (Diskussionspapier Nr. 04–10 des Wittenberg-Zentrum für globale Ethik). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170246/1/dp2004-10.pdf>
- Pies, I. (2009). *Das ordonomische Forschungsprogramm* (Diskussionspapier, No. 2009–7). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170317/1/dp2009-07.pdf>
- Pies, Ingo (2017). *Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive* (Diskussionspapier, No. 2017–13). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170468/1/dp2017-13.pdf>
- Pies, I. (2022). Ordonomische Wirtschafts- und Unternehmensethik als Beitrag zur ökonomischen Bildung und Moralpädagogik. *bwp@ Profil* 7, 1–30.
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*. [Unveröffentlichtes Manuskript.] Universität Halle-Wittenberg.
- Pies, I. & Hielscher, S. (2013). *(Verhaltens-)Ökonomik versus (Ordnungs-)Ethik? Zum moralischen Stellenwert von Dispositionen und Institutionen* (Diskussionspapier, No. 2013–22). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170408/1/dp2013-22.pdf>
- Renkl, A. (2009). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 737–751). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_39

- Renner, B. & Schwarzer, R. (2000). Selbstschädigendes Handeln trotz Wissen. In J. Gerschenmaier & H. Mandl (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 26–50). Hogrefe.
- Retzmann, Th. (2007). Die Dilemmamethode im Ökonomieunterricht. *Unterricht Wirtschaft*, 8(30), 41–47.
- Retzmann, Th. (2008). Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 71–90). Klinkhardt.
- Retzmann, Th. & Krzatala, K. (2013). Sozialökonomische Kartographierung am Beispiel des Dopings im Spitzensport. Eine innovative Methode für den Ökonomieunterricht. In Th. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 304–317). Wochenschau.
- Retzmann, Th., Seeber, G., Jongebloed, H.-C. & Remmeli, B. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen*. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.
- Riess, W. (2003). Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung – Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodells zum „Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen“. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 9, 147–159.
- Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch politische Bildung* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1694>
- Seeber, G. (Hrsg.) (2009). *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch Ökonomische Bildung*. Wochenschau.
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1–22). Hobein.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vermeier, I. & Verbeke, W. (2006). Sustainable food consumption: exploring the consumer “attitude behavioral intention” gap. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 19, 169–194. <https://doi.org/10.1007/s10806-005-5485-3>
- Wiater, W. (2005). Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule. In H.-J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 301–326). utb.
- Wintschnig, A. (2021). The Attitude-Behavior Gap – Drivers and Barriers of Sustainable Consumption, *Junior Management Science*, 6(2), 324–346.
- Zoerner, A. (2005). Die ökonomische Verhaltenstheorie. Ein Analyseinstrument für Probleme moderner Gesellschaften. *Unterricht Wirtschaft*, 22, 26–29.

Autor

Prof. Dr. Dirk Loerwald, geb. 1974, ist Professor für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und wissenschaftlicher Leiter das An-Instituts für Ökonomische Bildung (IÖB). Er forscht zu ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen sowie ihren Voraussetzungen und Ergebnissen.

Kontakt: loerwald@ioeb.de

Mind the gap? Oder ökonomische Bildung jenseits von Gut (*Einstellung*) und Böse (*Handlung*)?

Kommentar zum Beitrag von Dirk Loerwald

THOMAS RETZMANN

Kurzfassung

Das Koreferat setzt zwei inhaltliche Schwerpunkte: Zum einen wird die Attitude-Behavior-Gap als Dreh- und Angelpunkt der Argumentation kritisch beleuchtet. Es wird eine klarere Bestimmung und präzisere Darstellung sowohl der empirischen Befunde als auch der Erhebungsinstrumente für nötig erachtet, damit deren tatsächliches Ausmaß eingeschätzt und deren didaktische Bedeutung fundierter erörtert werden kann. Es wird kritisch hinterfragt, ob eine eindimensionale Einstellungsskala bei sozialen Dilemmata angemessen ist, da sie keine Einstellungsambivalenz abbilden kann. Zum anderen wird der Anspruch der Ordonomik, signifikant zur moralischen Bildung beizutragen, zum Anlass für eine systematisierende und differenzierende Klassifikation moralisch und ethisch herausfordernder Problemsituationen genommen, die als ein Beitrag zu der von Loerwald angemahnten Situationstheorie zu sehen ist. Der Hauptbeitrag selbst argumentierte diesbezüglich lediglich beispielhaft.

Schlagworte: Attitude-Behavior-Gap, ökonomische Bildung, Situationstheorie, moralisches Dilemma, soziales Dilemma, Deontologie, Konsequenzialismus, Ordonomik

Abstract

The co-presentation focuses on two areas: First, the attitude-behavior gap is critically examined as the linchpin of the argument. A clearer definition and more precise presentation of both the empirical findings and the survey instruments is considered necessary in order to assess their actual extent and to discuss their didactic significance in a more informed manner. It is critically questioned whether a one-dimensional attitude scale is appropriate for social dilemmas, since it cannot represent attitude ambivalence. On the other hand, the claim of ordconomics to make a significant contribution to moral education is taken as an opportunity for a systematizing and differentiating classification of morally and ethically challenging situations and problems, which can be seen as a contribution to the situation theory called for by Loerwald. The main article itself argued this only by way of example.

Keywords: attitude-behavior gap, economic education, situational theory, moral dilemmas, social dilemmas, deontological ethics, consequentialism, ordconomics

Der Beitrag von Loerwald spannt einen großen Bogen, der von Konzepten der ökonomischen, politischen und moralischen Bildung bis zur Lücke zwischen Einstellungen und Handlungen reicht, die am Beispiel der ökologischen Nachhaltigkeit aufgezeigt wird. Es ist in diesem Koreferat nicht möglich, auf sämtliche Stränge der Argumentation einzugehen. Am sinnvollsten erscheint es, jene Punkte zu vertiefen, die Schwerpunkt des Beitrags sind und der Klärung bedürfen oder kontrovers gesehen werden können. Dagegen wird nur kurz oder gar nicht auf jene Teile der Argumentation eingegangen, die übereinstimmend gesehen werden. Das betrifft insbesondere die Ziele der ökonomischen Bildung, die Rekonstruktion wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen und die Implementation im Fächerkanon.

1 Über den Unterschied zwischen Wirtschaftskunde und ökonomischer Bildung

Der Beitrag beginnt mit der Kritik, dass Pies (2017, 2024) die ökonomische Bildung in der Schule als bloße Wirtschaftskunde verkenne, weil er den wirtschaftsdidaktischen Diskurs nicht aufarbeite. Man kann die äußerst knappen, thesenhaften Ausführungen so auffassen und – bei dieser Lesart – als Wirtschaftsdidaktiker nicht unkommentiert lassen. Obwohl Pies das so entstandene Bild mündlich zurechtgerückt hat, sei auch hier eingangs Folgendes bekräftigt: In der von Loerwald konzise umrissenen Wirtschaftsdidaktik gab und gibt es keine vernehmbare Stimme pro Wirtschaftskunde. Schon die Konzeptionen der Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker der ersten Generation zielten auf das Erlernen des ökonomischen Denkens und die Bewältigung der Anforderungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen. Fachbezeichnungen wie *Wirtschaft*, *Wirtschaftslehre* und *Wirtschaftskunde* begünstigten jedoch den gegenteiligen Eindruck, allerdings galt dies auch für andere Fächer wie *Heimatkunde*, *Sachkunde*, *Erdkunde* und *Gemeinschaftskunde*. Die überkommene Fachbenennung „Wirtschaftskunde“ suggeriert, dass Wirtschaft nur der Gegenstand des Faches ist, über den man schulmeisterlich belehrt wird (Retzmann, 2008, S. 75). In der Praxis mag die Wirtschaftskunde vorgekommen sein oder noch vorkommen, doch wird dies von der Wirtschaftsdidaktik genauso kritisiert, wie bspw. die *Institutionenkunde* von der Politikdidaktik. Die Wirtschaftsdidaktik konzipiert die ökonomische Bildung über die ökonomische Perspektive auf die Welt und grenzt sie so von anderen Disziplinen ab, die mit ihrer eigenen Perspektive zum Teil dieselben Gegenstände beleuchten (Retzmann et al., 2010, S. 16 ff.; Seeber et al., 2012, S. 52 ff., S. 63 ff.). Pies lehnt eine Wirtschaftskunde also zu Recht ab.

Loerwalds ebenso kenntnisreicher wie kompakter Darlegung der Eckpfeiler der wirtschaftsdidaktischen Konzeption von Krol ist nichts hinzuzufügen. Indem Loerwald die mit Pies übereinstimmenden Denkmuster herausarbeitet, wird jedoch deut-

lich, dass die vermeintliche „Ökonomische Bildung 1.0“ schon bietet, was Pies mit der „Ökonomischen Bildung 2.0“ inauguriert.

Loerwald weist der Ordonomik einen Platz im Curriculum im Zusammenhang mit der Attitude-Behavior-Gap zu. Auch wenn es sich dabei um ein „Grundproblem schulischer Bildung“ handelt, so ist dies zunächst ein recht kleiner Platz; er konzediert jedoch, dass „das besondere Erklärungspotenzial der Ordonomik für bildungsrelevante Fragestellungen“ damit weder hinreichend noch abschließend geklärt sei. Der Beitrag ist – ausweislich des Untertitels – keine grundsätzliche, sondern eine *beispielhafte* Auseinandersetzung mit der Ordonomik, die den Nachweis der Anschlussfähigkeit an Konzeptionen der Wirtschaftsdidaktik erbringen soll. Die nachfolgende kritische Erörterung fokussiert dieses *beispielhafte Grundproblem*, weil es der Dreh- und Angelpunkt des Beitrags ist.

2 Über die Lücken und Brücken zwischen der edlen Einstellung und der profanen Handlung

Die Argumentation fußt auf der Existenz der Attitude-Behavior-Gap. Loerwald konstatiert, dass das „Phänomen“ „umfassend erforscht und vielfach empirisch belegt“ sei. Es lägen „zahlreiche Studien vor, die mithilfe unterschiedlicher Methoden die Diskrepanzen zwischen Einstellungen und Verhalten“ offenlegten. Gemäß Popper (1974) kann die Wissenschaft zwar Wahrheit erlangen, sich dessen aber nie gewiss sein. Gegegenüber vermeintlichen Gewissheiten sei daher Skepsis angebracht. Hier gilt dies umso mehr, als diese „Lücke“ kein Phänomen im strengen Sinne des Wortes ist. Eine kritische Überprüfung fällt allerdings schwer, wenn die theoretischen Grundlagen nicht ausreichend dargelegt werden. Im Folgenden wird daher aufgezeigt, wo eine systematische Entfaltung und kritische Reflexion der begrifflichen, theoretischen und methodologischen Grundlagen nötig erscheinen.

(1) Loerwald bestimmt die *Attitude-Behavior-Gap* als „Lücke“, „Diskrepanz“ oder auch „Abweichung“ der bekundeten Einstellungen von den vollzogenen Handlungen, wofür „zahlreiche Handlungsbarrieren“ ursächlich seien. Die auf den ersten Blick klare Charakterisierung wird nachfolgend unscharf, weil verschiedene weitere Lücken konstatiert werden: zwischen Wissen und Handlung, Intention und Handlung sowie (Umwelt-)Bewusstsein und (Umwelt-)Handeln. Die vier gegeneinander nicht klar abgegrenzten Lücken rekurrieren offenkundig auf den „Idealtypus eines handlungsorientierten Bildungsprozesses“. Vor allem das träge Wissen, das Loerwald im Einklang mit der gängigen Begriffsauffassung als „Kluft“ zwischen dem Wissen einer Person und dessen Nutzung in einer Problemsituation rekonstruiert, ist jedoch ein gänzlich anderer Sachverhalt als die Diskrepanz zwischen einer inneren Einstellung und einer äußerlichen Handlung. Es bedarf daher der Präzisierung, welche Lücke gemeint ist, und der konsequente Fokussierung der Argumentation darauf.

(2) Es wird argumentiert, dass dem *Wissenserwerb* in der Schule auch bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine bedeutsame Rolle zukomme; jedoch wird das

Wissenskonstrukt durch den Verweis auf das *deklarative* und *prozedurale Wissen* nur rudimentär geklärt. Ersteres ordnet die Wissenspsychologie dem expliziten Wissen zu. Es umfasst u. a. episodisches und semantisches Wissen. Letzteres zählt dagegen überwiegend zum impliziten Wissen über das Ausführen von Handlungen, das dem Bewusstsein in der Regel nicht zugänglich ist und daher weder verbalisierbar noch mit anderen Personen teilbar ist (Hossiep & Schulte, 2008, S. 12). Erwähnt wird noch das *Faktenwissen*, das ebenfalls zum deklarativen Wissen zählt. Welche dieser Wissensarten mit der Attitude-Behavior-Gap zusammenhängt, wird nicht genau ausgeführt. Ungeannt bleibt das *Konzeptwissen*, das in den Fachdidaktiken stark diskutiert wird (Stichworte: Basiskonzepte, conceptual change) und das ökonomische Denken wesentlich ausmacht. Knaptheit, Zielkonflikt, Opportunitätskosten, Wohlfahrt, Effizienz, soziales Dilemma, Anreize, Restriktionen etc. sind nicht einfach nur Fachtermini (semantisches Wissen), deren Intension und Extension sich definitorisch angeben lässt. Es sind Denkkategorien, die – neben anderen – ökonomische Analysen ausmachen. Durch sie wird die ökonomische Perspektive auf Phänomene der Wirklichkeit eingenommen und in der Schule erlernt. Sie lassen erkennen, was ohne sie unerkannt bliebe. Nicht nur, um die von Loerwald angesprochene „Welt hinter der Welt“ bzw. die „Grammatik der Gesellschaft“ zu verstehen, sondern auch um die Lücke zwischen dem Sollen oder Wollen und dem Sein zu schließen, dürfte gerade das komplexe Konzeptwissen aus der ökonomischen Domäne erforderlich sein. Nach Anderson et al. (2001) umfasst es Klassifikationen und Kategorien, Prinzipien und Verallgemeinerungen sowie Theorien, Modelle und Strukturen. Das konzeptionelle Wissen scheint auf, wenn Loerwald betont, dass ökonomische Bildung den Erwerb von „Struktur- und Funktionenwissen“ fördern solle. Für die ökonomische Bildung – als Bildung und nicht bloß funktionale Qualifikation – ist jedoch neben diesem *Verfügungswissen* das von Mittelstraß (2001) eingeforderte *Orientierungswissen* relevant, um den Sinn und Zweck des Wirtschaftens zu reflektieren: die Wertschöpfung. Die Frage, inwiefern die Ordonomik auf solches Orientierungswissen angewiesen ist oder aber Orientierungswissen stiftet, ist an die Ordonomik selbst zu richten. Die Antwort darauf würde die weitergehende Bestimmung des Verhältnisses von Ordonomik und ökonomischer Bildung ermöglichen.

(3) Ebenso unterbleibt die Explikation von *Einstellungen* als theoretisches Konstrukt. Definitorisch sind sie als „Gesamtbewertung eines Objekts“ bestimbar und gemäß Multi-Komponenten-Modell besitzen sie eine kognitive, affektive und konative Komponente, die jeweils etwas zu dieser Gesamtbewertung beitragen (Haddock & Maio, 2014, S. 199 f.). Bei einer etwaigen Attitude-Behavior-Gap – z. B. bzgl. ökologischer Sachverhalte – sollten diese Komponenten konkret und in ihrem Verhältnis zueinander beschrieben werden, denn die kognitive Komponente betrifft das Wissen über das Einstellungsobjekt, das Problembewusstsein verweist auf die wertende, affektive Komponente und die konative Komponente stellt auf das Verhalten ab.

(4) Der von Loerwald rekonstruierte „Idealtypus eines handlungsorientierten Bildungsprozesses“, der vielen Bildungskonzepten zugrunde liege, verknüpfe diese Komponenten linear kausal: In der Schule werde das *Wissen* der Lernenden verändert,

was ein verändertes *Bewusstsein* nach sich ziehen solle, das in einem veränderten *Verhalten* münden solle. Doch so einfach wie in diesem „hoffnungsvollen“ und zugleich heteronom anmutenden pädagogischen Modell intentionalen Lehrens und Lernens ist die Einstellungs-Verhaltens-Beziehung psychologisch gesehen nicht. Um dafür nur ein Beispiel zu geben: Wurde ein Verhalten bereits gezeigt, rationalisieren die Personen ggf. ihr Verhalten nachträglich dadurch, dass sie dazu kompatible Einstellungen entwickeln, da sie ansonsten eine dauerhafte kognitive Dissonanz aushalten müssten. Die Wirkungsrichtung ist dann genau umgekehrt: Die innere Einstellung folgt dem gezeigten Verhalten. Empirische Befunde deuten auf beide Kausalrichtungen hin (Haddock & Maio, 2014, S. 222). Auch die Schülerinnen und Schüler kommen nicht als unbeschriebenes Blatt in den Unterricht, sondern bringen Vorwissen, Präkonzepte, Handlungserfahrungen und mehr oder weniger stark ausgeprägte Einstellungen mit. Die didaktische Herausforderung der Lehrerinnen und Lehrer besteht oftmals darin, mit den daraus resultierenden Lernhemmnissen umzugehen, weshalb derart simplifizierende Vorstellungen als naive „Tabula-rasa-Pädagogik“ zu kritisieren sind. Man kann es daher nicht genug würdigen, dass Loerwald dem ein ökonomisch und ordonatisch aufgeklärtes sowie ausdifferenzierteres Konzept entgegensezert.

(5) Zwischen den Einstellungen und den Handlungen sind die *Intentionen* platziert. Dies wirft die Frage auf, ob nicht eher der Intention-Behavior-Gap zu fokussieren wäre, also die Lücke zwischen den Verhaltensabsichten und dem Verhalten. Diese und weitere Bezeichnungen der Lücke werden jedoch synonym verwendet. Jenen Platz zwischen den Einstellungen und den Handlungen nehmen die Intentionen auch in der *Theorie des geplanten Verhaltens* (Haddock & Maio, 2014, S. 223 ff.) ein, auf die allerdings kein Bezug genommen wird. Diesem Modell zufolge prägen neben der Einstellung auch die *subjektiven Normen* sowie die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* die Intentionen und diese dann das Verhalten. Die subjektiven Normen beziehen sich auf die Überzeugungen der Person, wie bedeutsame andere das betreffende Verhalten beurteilen. Das ist im Zusammenhang mit einer *moralisierenden Umweltbildung* relevant, die Krol (2001) in der Sache für verfehlt und in der Konsequenz für schädlich hält. Das recht schlichte und zudem monokausale Modell der pädagogischen Praxis muss somit ausdifferenziert werden, um an komplexere psychologische Theorien und Modelle anschließen zu können, die eine höhere Erklärungskraft haben.

(6) Loerwald konzidiert, dass die Befragten bei der Erhebung von Einstellungen oft *sozial erwünschte Antworten* geben. Dem kann durch entsprechende Fragestellungen zwar begegnet werden, gänzlich ausgeschlossen werden kann diese Tendenz aber nicht. Das ließe die Lücke zwischen den Einstellungen und dem Verhalten größer erscheinen, als sie in Wirklichkeit ist. Wie Loerwald zutreffend feststellt, betrifft dieser Einwand lediglich das Ausmaß der Lücke und stellt sie nicht in Abrede. Jedoch sind solche Überlegungen hinsichtlich der Größe der Lücke müßig, wenn nicht angegeben wird, ab welchem Grad der Nicht-Übereinstimmung überhaupt von einer relevanten Diskrepanz gesprochen wird. Eine hundertprozentige Übereinstimmung von Einstellung und Verhalten wird man kaum erwarten können.

(7) Von grundlegender Bedeutung wäre dagegen, die *Erhebungsinstrumente* zu reflektieren, die in den zitierten Studien verwendet wurden, doch dazu gibt es keine Ausführungen. Die affektive Komponente von Einstellungen wird zumeist mit einer Likert-Skala erfasst (Döring & Bortz, 2016, S. 269 f.). Sie bildet zum einen die positive oder negative *Valenz* der affektiven Komponente und zum anderen deren *Stärke* ab. Ihre Anwendung setzt ein eindimensionales Einstellungskonstrukt voraus (Haddock & Maio, 2014, S. 206). Dass die im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erhebenden Einstellungen eindimensional sind, ist nicht zu unterstellen, sondern dezidiert zu begründen. Dabei wäre zu prüfen, ob ein zweidimensionales Einstellungskonstrukt besser passt; es würde erlauben, eine ambivalente Einstellung abzubilden. Ein Einstellungsobjekt wird dann von einer Person gleichzeitig positiv und negativ bewertet (ebd., S. 206). Bei einer zweidimensionalen Sichtweise käme statt einer Likert-Skala ein kontextspezifisches semantisches Differenzial infrage (Döring & Bortz, 2016, S. 276). Zumindest für zukünftige Forschungen wäre zu erörtern, ob nicht die zweidimensionale Sichtweise und die Möglichkeit der *Einstellungsambivalenz* besser zu den Dilemmastrukturen passen, auf die der Beitrag abstellt. Es bleibt an dieser Stelle offen, was dies dann für eine etwaige Attitude-Behavior-Gap bedeutet.

(8) Es gibt divergierende empirische Befunde zu der Frage, ob Einstellungen ein guter Prädiktor für Verhalten sind (Haddock & Maio, 2014, S. 218 ff.). Mehrere Faktoren wurden diesbezüglich identifiziert; u. a. hängt es vom *Verhaltensbereich* ab. Bzgl. der Bildung für nachhaltige Entwicklung scheint die Befundlage – ausweislich der von Loerwald zitierten Quellen – eindeutig: Aus der wertenden Äußerung einer Person, der affektiven Einstellungskomponente, lässt sich das Verhalten nicht (gut) vorhersagen. Aber anders als behauptet findet sich eine Attitude-Behavior-Gap eben nicht „grundätzlich in allen Bereichen ..., in denen wir moralische Ansprüche an unser Handeln bzw. das Handeln anderer hegen“. Es ist zudem eine differenzierte Analyse der Einstellungen nach ihrer *Stärke* angezeigt, denn aus starken Einstellungen lässt sich ein Verhalten „mit größerer Wahrscheinlichkeit vorhersagen als aus schwachen Einstellungen“ (Haddock & Maio, 2014, S. 220). Schließlich muss noch „eine Korrespondenz zwischen Einstellungs- und Verhaltensmaßen vorliegen“ (ebd., S. 219). Wenn etwa die Einstellung viel allgemeiner erhoben wird als das Verhalten, so sieht die Literatur darin ein schwerwiegendes methodisches Problem. Daher ist zu fragen, zu welchen Gegenständen genau Einstellungen erhoben wurden: Waren es abstrakte Ideen oder übergreifende Strategien und Politiken oder konkrete Maßnahmen im Kontext der Nachhaltigkeit? Für die Diskussion der Attitude-Behavior-Gap ist daher ein erneuter, schärferer Blick auf die Studien zu empfehlen: Ist bei der Erhebung der Bewertungen und des Verhaltens eine Korrespondenz von Handlung, Gegenstand, Kontext und Zeit gegeben? Darüber hinaus wäre zu fragen, ob die Einstellungen das Verhalten zwar nicht in jedem Einzelfall vorhersagen können, aber vielleicht doch in der Tendenz, was man bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung durchaus als pädagogischen Erfolg verbuchen dürfte. Als Resümee ist festzuhalten: Dass Einstellungen per se schlechte Prädiktoren für Verhaltensabsichten und Verhalten sind, ist bestreitbar.

Haddock und Maio (2014, S. 228) kommen zu einem gegenteiligen Schluss: „Alles in allem erweisen sich Einstellungen als recht effektiv für die Vorhersage von Verhalten.“

(9) Der Übergang von der pädagogisch-psychologischen Rekonstruktion der Attitude-Behavior-Gap zur wirtschaftsdidaktischen Konzeption Krols könnte als Bruch in der Argumentation erscheinen, weil keine empirische und/oder theoretische Vertiefung der Problematik erfolgt, z. B. mittels der Theory of Planned Behavior oder anderer Modelle zum Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten (Haddock & Maio, 2014, S. 223 ff.). Zumindest wird der Stand der psychologischen Einstellungsforschung nicht gänzlich ausgelotet. Allerdings verfolgt Loerwald ein anderes Erkenntnisinteresse, das dieses Vorgehen legitim erscheinen lässt. Der Verweis auf die umweltoziologischen und -pädagogischen Befunde zur Attitude-Behavior-Gap dient im Beitrag lediglich als empirischer Beleg dafür, dass pädagogische Ansätze, die allein auf das Wissen, die Einstellungen und Intentionen sowie ein Problembewusstsein der Individuen zielen, eben nicht zielführend sind. Loerwald will aufzeigen, dass individualethische Ansätze insbesondere bei sozialen Dilemmata durch institutionenökonomische und -ethische Ansätze abgelöst werden müssen, wie sie von mehreren Wirtschaftsdidaktikern (allen voran Krol, 2001) konzeptionell und/oder zur ökonomischen Bildung für nachhaltiges Wirtschaften exemplarisch ausgearbeitet wurden (Retzmann, 2007). Um seinen Ansatz abzugrenzen und als besser geeignet zu erweisen, weist er zunächst auf Misserfolge des traditionellen Vorgehens hin.

3 Über Kontradiktionen, die eine ethische Reflexion und individuelle Entscheidung verlangen

Im letzten Kapitel werden die *Schlussfolgerungen* für eine ordonomisch fundierte ökonomische Bildung gezogen. Die „fachdidaktischen Implikationen“ sind klar formuliert, gut begründet, inhaltlich überzeugend und weisen – das sei betont – über das Beispiel der Attitude-Behavior-Gap hinaus. Die drei eingeforderten Perspektivwechsel sind grundsätzlicher Art und werden auch so begründet. Dabei streift Loerwald jeweils die Moral und Ethik („Kleingruppenethik“, „moralisches Dilemma“ und „Gesinnungen“). Weil Pies den Anspruch erhebt, dass die Ordonomik zur moralischen Bildung „signifikant“ beitrage, dieses Feld jedoch nicht ausmisst und auch Loerwald nur beispielhaft argumentiert, wird hierauf im Folgenden systematisierend und differenzierend eingegangen.

(1) In der ökonomischen Allgemeinbildung und der kaufmännischen Berufsbildung dominieren curriculare Ansätze, die auf dem *Situationsprinzip* (Reetz, 2003, S. 117 ff.) fußen. Ihr Ausgangspunkt sind die Lebens- und Arbeitssituationen der Lernenden in Gegenwart und Zukunft mit den sich darin stellenden An- und Herausforderungen. Die Fachwissenschaft wird befragt, welchen qualifikatorischen Beitrag sie zu deren Bewältigung leistet, strukturiert jedoch nicht das Curriculum. Da es sich bei der Ordonomik um ein Forschungsprogramm handelt, das Pies im Laufe der Jahre auf wechselnde Problemstellungen angewandt hat, stehen die Aussichten dafür gut, „dass

die Ordonomik relevante Einsichten für die Analyse von Gesellschaft und Politik liefern kann“. Via *Unterrichtsprinzip* kann die ökonomische Bildung somit zur politischen Bildung beitragen (grundlegend: Retzmann, 2006b). Die moralische Bildung fließt über das *Persönlichkeitsprinzip* (Reetz, 2003, S. 112 ff.) in das Curriculum ein. Sie muss ebenfalls situiert werden, soll sie uno actu mit der fachlichen Bildung erfolgen. Die in Tabelle 1 weiterentwickelte Klassifikation von Situationen (erstmalig: Retzmann, 2007) zeigt, dass sich die moralisch und ethisch herausfordernden Situationen in Wirtschaft und Beruf nicht auf das moralische oder soziale Dilemma reduzieren lassen.

Tabelle 1: Klassifikation moralisch und ethisch herausfordernder Situationen

Situationstypen	antagonistische Konfliktkonstellation		Subtypen
I: Moralisches Dilemma	moralische Pflicht	versus	./.
II: Soziales Dilemma	Individualinteresse/ Eigennutz		II.1 Gefangenendilemma II.2 Nutzungsproblem II.3 Beitragsdilemma
III: Motivations-/ Anreiz-/Kontrollproblem	Individualinteresse		III.1 Zumutbarkeitsproblem III.2 Verantwortungsproblem
IV: Moralphilosophischer Dissens	Deontologische Ethik („Gesinnungsethik“)		IV.1 Motive gut, Folgen übel IV.2 Motive böse, Folgen gut

(2) Situationstyp I ist das *moralische Dilemma*, das ist eine ausweglose antagonistische Pflichtenkollision. Oser und Althof (1992, S. 35) beschreiben es als eine „Zwangslage“, bei der Werte, die man beide vertritt, einander „mehr oder minder unvereinbar“ gegenüberstehen. Wie auch immer der Akteur sich entscheidet, er muss *eine* Diskrepanz zur Handlung hinnehmen. Kohlbergs (1995) Theorie der moralkognitiven Entwicklung, die zur Verbreitung moralischer Dilemmata im Unterricht geführt hat, muss zwar hinsichtlich wesentlicher Hypothesen zu „Stufe und Sequenz“ als empirisch widerlegt gelten (zur Falsifikation der Homogenitätshypothese: Beck et al., 2001); zudem hat Minnameier (2000) eine differenziertere Stufenklassifikation vorgelegt. Die Auseinandersetzung damit ist gleichwohl lohnenswert. Ohne sich die ganze Last von Kohlbergs Theorie aufzuladen, ist zunächst zu konstatieren, dass dieser strukturgenetische Ansatz die Moralentwicklung *nicht* an der *Einstellung* festmacht, sondern an der *Struktur* des Moralurteils, die mehr oder weniger elaboriert ist. Die Einstellung z. B. für oder gegen die ärztliche Sterbehilfe bei einem todkranken Menschen – ein in der Forschung verwendetes moralisches Dilemma – ist dafür *irrelevant*. Weil diese Situation hochgradig ambigus ist, ist eine ausgeprägte Einstellungsambivalenz auch beim moralischen Dilemma im Rahmen des zu Erwartenden. Zudem wird bei der moralischen

Bildung sensu Kohlberg auf das *Urteil* und nicht auf die *Handlung* oder die Handlungskompetenz abgezielt, also die Befähigung zur aktiven Sterbehilfe oder zum Einbruchdiebstahl beim Klassiker, dem „Heinz-Dilemma“. Althof, Garz und Zutavern (1988) haben die Differenz zwischen dem moralischen Urteil und der Handlung zu der Frage „*Heilige im Urteilen, Halunken im Handeln?*“ verdichtet. Der ausgiebige Diskurs dazu dürfte in Bezug auf die Attitude-Behavior-Gap lehrreich sein. Im „Idealtypus eines handlungsorientierten Bildungsprozesses“ kommt aber erstaunlicherweise weder das Urteilen noch das Denken vor. Wirtschaftsdidaktisch problematisch an dem auf Kohlberg basierenden pädagogischen Ansatz ist allerdings, dass er in der Individualethik verhaftet ist, sodass er die moralischen Probleme personalisiert, wie schon der geläufige Name vieler Dilemmata indiziert. Auch deshalb deklariert Loerwald das soziale Dilemma zu Recht als wesentlich relevanter für die ökonomische Bildung.

(3) Für das wirtschaftliche Handeln vielleicht noch relevanter ist Situationstyp II: Hier steht die moralische Pflicht gegen das Eigeninteresse. Darin können je nach Lesart anders geartete Probleme gesehen werden. Das *Motivationsproblem* steht für die in der Ethik yieldiskutierte Frage: „*Warum moralisch sein?*“ Aus ökonomischer Sicht handelt es sich um *Fehlanreize*, wenn das richtige (falsche) Handeln nachteilig (vorteilhaft) ist und insofern bestraft (belohnt) wird. In einer Prinzipal-Agenten-Beziehung erscheint es als *Kontrollproblem*: Der Agent hat einen Spielraum für opportunistisches Verhalten, weil der Prinzipal sein Handeln nicht lückenlos und vor allem nicht kostenlos kontrollieren kann. Es können zwei Subtypen unterschieden werden:

II.1: Beim *Zumutbarkeitsproblem* empfindet die Person eine moralische Verpflichtung, die für sie selbst nachteilige Folgen hat. Die Frage lautet: Ist die Erfüllung der moralischen Pflicht angesichts dessen zumutbar? In Kurzform: *Moral um jeden Preis?* Das ist die Situation beim ethisch legitimen Whistleblowing: Viele Whistleblowerinnen und Whistleblower haben ihren moralischen Mut teuer bezahlt (Retzmann, 2006a, S. 479 ff.). Ein Eigennutzentgang ist aus ethischer Sicht „nicht in beliebiger, sondern nur in zumutbarer Höhe hinzunehmen“ (Kettner, 1994, S. 251). Ist angesichts dessen Whistleblowing im konkreten Einzelfall zumutbar?

II.2: Beim *Verantwortbarkeitsproblem* strebt das Individuum nach Verwirklichung des Eigeninteresses, was grundsätzlich legitim ist. Jedoch stellt sich die Frage, ob im Einzelfall die legitimen Rechte anderer dadurch verletzt werden bzw. ob die Folgen und Nebenfolgen des eigenen Handelns gegenüber den Betroffenen verantwortbar sind. In Kurzform: *Erfolg um jeden Preis?* Dieses kasuistische Verantwortbarkeitsproblem ist von der systematischen Verantwortungszumutung nach Krol (2001, S. 7) zu unterscheiden. Zwar verlangt die „*Handlungsmoral*“ dem Einzelnen tatsächlich auch hier ab, den Anreizen der individuell vorteilhaften Alternative im Einzelfall zu widerstehen, jedoch wäre das Problem damit vollständig gelöst, während es beim sozialen Dilemma nahezu unverändert fortbesteht.

(4) Situationstyp III ist das *soziale Dilemma*, bei dem das Individualinteresse (der Eigennutz) mit dem Kollektivinteresse (dem Gemeinwohl) konfligiert. Drei Subtypen können unterschieden werden:

III.1: Das *Gefangenendilemma*, das entweder als one-shot-game oder aber iterativ auftritt, ist oftmals *unerwünscht*, z. B. als Race-to-the-bottom bei Sozial- und Umweltstandards von Ländern, die im internationalen Wettbewerb stehen. Es kann aber auch *erwünscht* sein und gezielt inszeniert werden, wie durch die Kronzeugenregelung im EU-Kartellrecht. Epagogisch wertvoller könnte das Beispiel des Wettbewerbs auf dem Markt sein, der als erwünschter Prozess der kollektiven Selbstschädigung von Unternehmen angesehen werden kann, von dem die Nachfrager durch sinkende Preise profitieren (Homann & Blome-Drees, 1992, S. 32). Der Wettbewerb auf dem Markt ist insofern *ambivalent*.

III.2: Das *Nutzungsdilemma* (die *Allmendeklemme*) ist dagegen immer unerwünscht, weil eine wertvolle lokale oder globale Gemeinschaftsressource durch Übernutzung irreparabel geschädigt zu werden droht. Das ist die von Hardin (1970) sogenannte „Tragedy of the Commons“.

III.3: Ebenfalls unerwünscht ist das Trittbrettfahren, weil es als unsolidarisch gilt, öffentlich zugängliche Leistungen privat in Anspruch zu nehmen, ohne zu ihrer kollektiven Finanzierung beizutragen. Die Möglichkeit und der Anreiz dazu sind beim *Beitragsdilemma* allerdings gegeben.

Loerwald argumentiert überzeugend, dass Appelle an die Individualmoral in solchen Situationen zu wenig wirksam sind. Dass er sie allerdings pauschal als „überfordernd“ einschätzt, ist überzogen. Z. B. ist es keine *grundsätzliche* Überforderung, den Rundfunkbeitrag zu zahlen, sondern lediglich ein finanzieller Nachteil gegenüber dem „Freeridertum“. Moral ist zwar „nicht dadurch Moral, daß sie teuer zu stehen kommt“ (Kettner, 1994, S. 253, Anm. 31), jedoch ist sie nicht immer zum Nulltarif zu haben. Weil allerdings zu viele Menschen die Trittbrettfahreroption wählten und damit Loerwalds und Krols Verhaltensprognose bestätigten, wurde dieses Beitragsdilemma staatlicherseits durch Beitragszwang beseitigt.

(5) Situationstyp IV resultiert aus dem Dissens zwischen zwei moralphilosophischen Grundpositionen: der *deontologischen* Ethik und der *konsequentialistischen* Ethik. Vereinfacht ausgedrückt rechtfertigt erstere eine Handlung (oder Handlungsregel) durch die guten Motive der Handelnden (oder übergeordnete ethische Prinzipien). So stellt etwa Kant auf die Reinheit des guten Willens und die Erfüllung der Pflicht rein aus Achtung vorm Gesetz ab. Nur für seinen Willen könne ein Individuum Verantwortung übernehmen, nicht dagegen für die tatsächlichen Folgen einer Handlung, die sogar vom Zufall beeinflusst würden. Max Weber (1964, S. 58) überzeichnet die religiöse *Gesinnungsethik* gewiss mit dem Satz „Der Christ tut recht und stellt den Erfolg Gott anheim“, stellt dem aber die *Verantwortungsethik* gegenüber, wonach man in der Politik für die tatsächlichen Folgen einzustehen habe. Prototypen des Konsequentialismus sind der Handlungs- und Regelutilitarismus (s. Retzmann, 1994), die die ethische Qualität einer Handlung oder Handlungsregel an ihren (voraussichtlichen) Folgen für das Wohlergehen aller bemessen. Vier Konstellationen von Motiven und Folgen in jeweils positiver oder negativer Valenz sind möglich, von denen zwei zu kontroversen Beurteilungen führen, die als Subtypen ausgewiesen werden: (1) Die individuellen Handlungsmotive sind gut, die allgemeinen Handlungsfolgen übel. (2) Die individuellen

Handlungsmotive sind niederer bis böser Natur, die allgemeinen Handlungsfolgen dagegen gut. Im Zusammenhang mit diesem Situationstyp ist nach der ethischen Basis der Ordonomik zu fragen, von der ausgehend sie beansprucht, einen Beitrag zur moralischen Bildung zu leisten. Oder besteht dieser lediglich – immerhin – aus der rein positiven Situations- und Problemanalyse?

(6) Loerwald weist für die sozialen Dilemmata nach, dass ordonomische Erklärungs- und Lösungsansätze für die institutionenethische Reflexion innerhalb der ökonomischen Bildung fruchtbar gemacht werden können. Doch kann die Ordonomik auch zu den anderen Situationstypen, die *prima facie* weniger auf sie zugeschnitten sind, einen Beitrag zur vernunftgeleiteten Reflexion geltender Moralvorstellungen leisten, die sich dabei als treffend oder verfehlt herausstellen können? Diese Frage ist an die Ordonominnen und Ordonomen zu richten.

4 Ökonomische Bildung und Ordonomik jenseits von Gut (Einstellung) und Böse (Handlung)

(1) Loerwald zeigt, dass die Ordonomik *anschlussfähig* ist an die Wirtschaftsdidaktik und das schulische Curriculum. Das resultiert sowohl aus der Verankerung beider in der Ökonomik als auch aus der Tradition des Ordoliberalismus, der für die Soziale Marktwirtschaft in Deutschland wegweisend war, welche ihrerseits das ökonomische Curriculum maßgeblich mitbestimmt. Die These ist daher gut begründet, dass die ökonomische Bildung der systematische Ort für ordonomisches Denken in der Schule ist. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Ordonomik zur Einübung der ökonomischen Perspektive und zur Weiterentwicklung von Konzepten ökonomischer Bildung anregt. Die Orientierung an ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen schließt aber eine Vermittlung der Ordonomik um ihrer selbst willen aus. Unter Vermeidung jeglicher Abbildung kann die Ordonomik ein Teil des Ganzen sein, nicht das Ganze selbst. Es bleibt zuvorderst die Aufgabe der Wirtschaftsdidaktik, den Platz dafür im Curriculum zu identifizieren und auszumessen.

(2) Pies beansprucht, dass die Ordonomik zur politischen und moralischen Bildung beitragen kann. Zur Verortung der Ordonomik in der politischen Bildung äußert sich Loerwald kritisch, zur moralischen Bildung positiv. Ersteres erfolgt in grundsätzlicher Manier, indem fundamentale Kritik am ökonomischen Denken vonseiten der Politikdidaktik vorgetragen wird; Letzteres bleibt dem gewählten Beispiel und der Figur des sozialen Dilemmas treu. Weil dieses – unbestritten sehr bedeutsame – Muster aber zu kurz greift, wurde es hier in den Kontext weiterer Muster gerückt, um die von Loerwald inaugurierte „Situationstheorie“ voranzutreiben.

(3) Die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt, dem Maß und der prädiktiven Kraft von Einstellungen resultiert aus dem Stellenwert, den die empirischen Befunde zur Attitude-Behavior-Gap in der Argumentation Loerwalds haben. Es empfiehlt sich, das gewählte Beispiel bzgl. der aufgezeigten Punkte theoretisch und empirisch schärfer zu konturieren.

(4) Dass die Attitude-Behavior-Gap „ein Grundproblem schulischer Bildung“ repräsentiert, sollte ebenfalls noch einmal hinterfragt werden. Die Diskrepanz könnte – anders als es der Idealtypus insinuiert – auch durch die idealistische Einstellung statt durch das profane Handeln entstehen. Es wurde angedeutet, dass dieses vermeintliche Grundproblem auf naive Vorstellungen vom Bildungsprozess und individualethische Fehlkonzepte der Umweltpädagogik zurückzuführen sein könnte. Die Menschen können ihre normativen Ideale in Anbetracht ihrer stets begrenzten Möglichkeiten nicht immer bruchlos in die Tat umsetzen. Die allgegenwärtigen Ziel- und Wertekonflikte auf allen Ebenen gesellschaftlicher Aggregation sind dabei noch nicht einmal mitbedacht. Um *eine* Lücke zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu schließen, müssen häufig *andere* Lücken in Kauf genommen werden. Nur Rigoristinnen und Rigoristen fordern die Konsistenz von Einstellung und Handeln unter allen, also auch den widrigsten Umständen ein.

(5) Einstellungen zu vermitteln, ist zudem indoktrinationsverdächtig. Weder gibt es *richtige* Einstellungen noch einen *allumfassenden* Konsens in der Gesellschaft zu den von Klaftki (1991) sogenannten epochaltypischen Schlüsselproblemen der Menschheit. Ökonomische Bildung sollte vielmehr die Urteils- und Handlungsfähigkeit fördern, vor allem zu folgenden Sachverhalten: (1) Knappheit der Mittel im Verhältnis zu den Zielen, (2) Pluralität und Kompatibilität wirtschaftlicher Interessen und (3) Konflikthaftigkeit und Konsensfähigkeit der Werte und Zwecke des Wirtschaftens. Die Befähigung zur Priorisierung individueller Ziele, zur Kompromissbildung in sozialen Beziehungen und zum Diskurs über die Grundwerte und die legitimen Zwecke des Wirtschaftens wären anspruchsvolle Ziele nicht nur für die Bildung für nachhaltiges Wirtschaften, die zudem in der affektiven Dimension eine hinreichende Ambiguitäts-toleranz erfordern.

Literatur

- Althof, W., Garz, D. & Zutavern, M. (1988). Heilige im Urteilen, Halunken im Handeln? Lebensbereiche, Biographie und Alltagsmoral. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8(3), 162–181.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E. & Pintrich, P. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Beck, K., Bienengräber, T., Mitulla, C. & Parche-Kawik, K. (2001). Progression, Stagnation, Regression – Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 139–161). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10645-6_7
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

- Haddock, G. & Maio, G. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone, *Sozialpsychologie* (S. 198–229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_6
- Hardin, G. (1970). Die Tragik der Allmende. In M. Lohmann (Hrsg.), *Gefährdete Zukunft. Prognosen angloamerikanischer Wissenschaftler* (S. 30–48). dtv.
- Homann, K. & Blome-Drees, F. (1992). *Wirtschafts- und Unternehmensethik*. UTB.
- Hossiep, R. & Schulte, M. (2008). *Bochumer Wissenstest (BOWIT). Manual*. Hogrefe.
- Kettner, M. (1994). Rentabilität und Moralität. Offene Probleme in Karl Homanns Wirtschafts- und Unternehmensethik. In Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.), *Markt und Moral. Die Diskussion um die Unternehmensethik* (S. 241–268). Haupt.
- Klafki, W. (1991). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Aufl.). Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hrsg. von W. Althof unter Mitarbeit von G. Noam & F. Oser. Suhrkamp.
- Krol, G.-J. (2001). „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. *Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2(1), 1–10.
- Loerwald, D. & Retzmann, Th. (2010). Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise. In Th. Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung* (S. 79–100). Wochenschau. (erneut abgedruckt in Retzmann 2016 a. a. O.).
- Mittelstraß, J. (2001). Für und wider eine Wissensethik. In ders., *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien* (S. 68–88). Suhrkamp.
- Minnameier, G. (2000). *Strukturgenese moralischen Denkens – Eine Rekonstruktion der Piaget-schen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen*. Waxmann.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Beltz.
- Pies, I. (2017). *Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive* (Diskussionspapier, No. 2017–13). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170468/1/dp2017-13.pdf>
- Popper, K.-R. (1974). *Objektive Erkenntnis* (2. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–124). Julius Klinkhardt.
- Retzmann, Th. (1994). *Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik* (Bd. 23). Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. M. Twardy, Botermann & Botermann.
- Retzmann, Th. (2000). Förderung des ökologischen Verantwortungsbewusstseins mit der Produktlinienanalyse. In E. Jung & Th. Retzmann (Hrsg.), *Politische Bildung an Berufsbildenden Schulen zwischen individueller Benachteiligung und globaler Herausforderung* (S. 63–81). Bertelsmann. (erneut abgedruckt in Retzmann 2016 a. a. O.).
- Retzmann, Th. (2006a). *Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung*. BaJoSch.

- Retzmann, Th. (2006b). Über das Verhältnis von ökonomischer Bildung und politischer Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (Bd. 483, S. 203–215). Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. (erneut abgedruckt in Retzmann 2016 a. a. O.). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90312-5_13
- Retzmann, Th. (2007). Ökonomische und Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In J. Althammer, U. Andersen, J. Detjen & K.-P. Kruber (Hrsg.), *Handbuch ökonomisch-politische Bildung* (S. 365–378). Wochenschau. (erneut abgedruckt in Retzmann 2016 a. a. O.).
- Retzmann, Th. (2008). Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 71–90). Klinkhardt. (erneut abgedruckt in Retzmann 2016 a. a. O.).
- Retzmann, Th. (2016). *Ökonomische Bildung in der Schule. Wirtschaftsdidaktische Schriften aus zwei Jahrzehnten*. Wochenschau.
- Retzmann, Th., Seeber, G., Remmeli, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen*. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. <https://doi.org/10.46499/395>
- Seeber, G., Retzmann, Th., Remmeli, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Wochenschau.
- Weber, M. (1964). *Politik als Beruf* (4. Aufl.). Duncker & Humblot.

Autor

Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann ist seit 2008 Professor für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. Seine Forschungsgebiete sind die ökonomische und berufliche Bildung für die digitale Wirtschaftswelt, die berufsmoralische Bildung und die Entrepreneurship Education.

<https://www.wida.wiwi.uni-due.de/team/thomas-retzmann/>

Replik auf Thomas Retzmann

DIRK LOERWALD

Auf den französischen Philosophen Pierre Teilhard de Chardin geht die Aussage zurück, dass Zweifel der Beginn aller Wissenschaft sei. In diesem Sinne danke ich Thomas Retzmann für seine Zweifel an meinem Text und die Bereitschaft, sich so tiefgehend mit meiner Argumentation auseinanderzusetzen. Aufgrund des begrenzten Umfangs kann an dieser Stelle nicht auf jede Detailkritik, sondern nur auf die Kernaussagen seines Kommentars eingegangen werden. Die Argumentation von Retzmann lässt sich in drei grundlegende Sinnabschnitte unterteilen: (1) Zustimmung, (2) Widerspruch und (3) Weiterführung.

Zu (1): Den fachdidaktischen Grundlagen und Schlussfolgerungen des Textes stimmt Thomas Retzmann zu. Er bezeichnet die im Papier vorgenommene Verortung des ordonomischen Forschungsprogramms in die Diskussionen um und die Literatur zur ökonomischen Bildung als „konzisen Umriss“ und die Bezüge zum wirtschaftsdidaktischen Ansatz von Gerd-Jan Krol als „kenntnisreiche und kompakte Darlegung“. Die fachdidaktischen Implikationen seien „klar formuliert, gut begründet [und] inhaltlich überzeugend“. Der Kommentar von Retzmann ist damit keine Gegenposition zur inhaltlichen Kernaussage. Er ist vor allem auf die empirische Ausgangsdiagnose des Textes ausgerichtet.

Zu (2): In Retzmanns kritischem Teil lassen sich drei Argumentationslinien identifizieren. Erstens werden die Verwendung und Definition der Schlüsselbegriffe „Wissen“ und „Einstellungen“ als zu undifferenziert eingeschätzt. In der Tat geht es in meinem Text nicht um eine Kategorisierung oder Systematisierung von Wissensarten oder Einstellungsdimensionen, sondern um die Relevanz von Wissen für den Erwerb von Handlungskompetenz und die beobachtbaren Diskrepanzen zwischen den durch Wissen erworbenen Einstellungen bzw. Intentionen und den konkreten Handlungen. Zweitens stellt Retzmann die als „idealtypisch“ bezeichnete Lehr-Lern-Prozess-Struktur eines handlungsorientierten Bildungsprozesses infrage. In der Tat handelt es sich um die pragmatische Darstellung eines Zusammenhangs, der in anderen Modellen differenzierter dargestellt wird. Im Text wurde u. a. auf das „Prozessmodell zum Umwelthandeln in alltäglichen Situationen“ (Riess, 2003) und das „Model of pro-environmental behaviour“ (Kollmuss & Agyeman, 2002) verwiesen. Allerdings folgt mein Text einem anderen Erkenntnisinteresse, was Retzmann auch zugesteht. Es geht nicht um eine möglichst umfassende Differenzierung von didaktischen Prozessmodellen, sondern um die grundsätzliche Frage nach Lösungsansätzen für solche Lernsituationen, in denen ein geändertes Wissen zwar zu einer geänderten Einstellung und möglicherweise auch zu konkreten Handlungsabsichten (Intentionen) führt, die konkrete Handlung aber ausbleibt. Darin besteht m. E. eine zentrale Herausforderung für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse.

Drittens und hauptsächlich rekuriert Retzmann in seiner Kritik aber gar nicht auf die Argumentation des Beitrags an sich, sondern auf den als Ausgangstatbestand angenommenen Attitude Behaviour Gap (ABG). Die Grundidee meines Beitrags war es, ein interdisziplinär umfassend empirisch erforschtes Phänomen als Ausgangspunkt für eine exemplarische Analyse des Potenzials der Ordonomik für eine gesellschafts- und bildungstheoretisch legitimierte ökonomische Bildung zu nutzen und so Empirie und Theorie systematisch aufeinander zu beziehen. Dies stellt Retzmann grundsätzlich infrage. Der Titel seines Textes hätte nicht „Mind the Gap“, sondern „Doubt the Gap“ heißen sollen. Seine Argumentation macht deutlich, mit welchen Herausforderungen eine evidenzbasierte ökonomische Bildung verbunden ist. Eine nicht erst seit dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien gängige Kritik aus den empirieskeptischen „Lagern“ der Bildungswissenschaften ist, dass die Messinstrumente nicht das messen, was sie vorgeben zu messen. Retzmann argumentiert mit Verweis auf Popper ebenso („vermeintliche Gewissheiten“) und fordert, die „Erhebungsinstrumente zu reflektieren“. Dies erscheint plausibel und grundsätzlich geboten und das wurde mit Bezug auf den Attitude Behaviour Gap auch bereits vielfach gemacht (siehe z. B. die Abschnitte zu „Methodology Biases“ und zu „Methodology Factors“ in ElHaffar et al., 2020, S. 9 und 12 f.). Methodische Kritik und Skepsis ist grundsätzlich richtig und wichtig, aber sie sollte erstens auf einer validen Fehlerdiagnose beruhen und sich zweitens mit konkreten Messinstrumenten auseinandersetzen und nicht mit allgemeinen Vermutungen über mögliche Messverfahren. Mit Verweis auf ein Lehrbuch der empirischen Sozialforschung geht Retzmann schlicht davon aus, dass Einstellungen meist mit einer Likert-Skala erhoben werden, ohne aber auf eine einzige (!) konkrete Studie einzugehen. Retzmanns methodische Kritik bleibt damit inhaltsleer und ist verkürzt, weil die methodische Vielfalt verkannt wird, mit der der Attitude Behaviour Gap bis dato international empirisch beforscht wurde. Im Rahmen dieser kurzen Replik kann diese Vielfalt nicht referiert werden, aber dazu gibt umfangreiche und lesenswerte Reviews (siehe z. B. Zhuo et al., 2022 oder ElHaffar et al., 2020).

Zu (3): Retzmann nutzt seinen Kommentar zur Weiterführung eines eigenen Gedankens, den er 2007 bereits einmal in einem Beitrag zur „Klassifikation moralisch und ethisch herausfordernder Situationen“ ausgearbeitet hat. Dieser Teil geht über meinen Text hinaus und kann als eigener Beitrag des Rezensenten zum Tagungs-thema „Ordonomik und ökonomische Bildung“ gesehen werden.

Die Auseinandersetzung mit den kritischen Gedanken von Thomas Retzmann hat mir geholfen, das Thema weiterzudenken und neue Fragestellungen zu entwickeln. An der grundsätzlichen Überlegung, dass für die ökonomische Bildung gerade solche Problemsituationen spannend sind, in denen die Vermittlung von Handlungswissen und die individualethische Aufladung von Einstellungen (Stichwort „Situationsanpassung“) an Grenzen geraten, hat sich nichts geändert. Das Potenzial einer ordonomisch fundierten ökonomischen Bildung, die mithilfe der Vermittlung von Strukturwissen einen Perspektivwechsel zur „Situationsgestaltung“ anregt, bleibt m. E. weiter ein interessantes Forschungsfeld mit Perspektive.

Literaturverzeichnis

- ElHaffar, G., Durif, F. & Dubé, L. (2020). Towards closing the attitude-intention-behavior gap in green consumption: A narrative review of the literature and an overview of future research directions. *Journal of Cleaner Production*, 275, 122556. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122556>
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8, 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Riess, W. (2003). Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung – Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodels zum „Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen“. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 9, 147–159.
- Zhuo, Z., Ren, Z. & Zhu, Z. (2022). Attitude-Behavior Gap in Green Consumption Behavior: A Review. *Journal of Economics, Management and Trade*, 28(12), 12–28. <https://doi.org/10.9734/jemt/2022/v28i121065>

Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft

NILS GOLDSCHMIDT & MARCO REHM

Kurzfassung

Im vorliegenden Beitrag analysieren wir die Konzeption der „Ökonomischen Bildung 2.0“ von Ingo Pies, die auf dem ordonomischen Ansatz basiert. Als Ausgangspunkt für den Wirtschaftsunterricht schlägt er die Anwendung mikroökonomischer Modelle und der Spieltheorie, insbesondere des Gefangenendilemmas, vor. Pies’ Ansatz fokussiert auf die Rationalität wirtschaftlicher Akteure und das Auffinden konsensfähiger Lösungen für ökonomische Dilemmata. Im vorliegenden Beitrag wird hingegen argumentiert, dass dieser Ansatz in der Praxis pluralistischer Gesellschaften nicht realisierbar ist, da unterschiedliche Akteure unterschiedliche Rationalitäten zur Anwendung bringen. Statt eines Konsenses plädieren die Autoren für das Konzept des Kompromisses, wie es von Alfred Müller-Armack im Rahmen der Sozialen Marktwirtschaft vorgeschlagen wurde.

Schlagworte: ökonomische Bildung, Rationalität, Irenik, Soziale Marktwirtschaft, Ordonomik

Abstract

In this article we analyze the concept of “Economic Education 2.0” by Ingo Pies, which is based on the ordonomic approach. It proposes the application of microeconomic models and game theory, in particular the prisoner’s dilemma, as a starting point for economics education. Pies’ approach focuses on the rationality of economic actors and the realization of consensual solutions to economic dilemmas. However, the authors argue that the approach is not feasible in diverse societies, since different actors pursue different rationalities. In lieu of seeking to reach consensus, we advocate the concept of compromise, as proposed by Alfred Müller-Armack in the context of the Social Market Economy.

Keywords: economic education, rationality, Irenic, social market economy, ordonomics

1 Einleitung

Ingo Pies nimmt in seinem Aufsatz „Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive“ (2020) in Anspruch, eine Konzeption für neu einzuführende Wirtschafts-

fächer an Schulen aufzustellen. Die Konzeption bereits eingeführter Fächer bezeichnet er abgrenzend als „Wirtschaftskunde“, bei der „die Vermittlung von wirtschaftlichem Faktenwissen“ im Vordergrund stehe (ebd., S.73). Als Erweiterung schlägt er das Konzept der Ökonomischen Bildung 2.0 vor, das auf seinem Ansatz der Ordonomik basiert (z. B. Pies, 2009). Demnach sei es Ziel von (ökonomischer) Bildung, die beste Lösung für ein (ökonomisches) Dilemma zu finden. Für die Wirtschaftsdidaktik sieht er daher vor allem mikroökonomische Modelle und solche der Spieltheorie, speziell das Gefangenendilemma, als zentrale Inhalte an, da diese das Handwerkszeug für die Lösung von Dilemmasituationen mit sich brächten. Gleichwohl betont er, dass im Wirtschaftsunterricht 2.0 auch andere Modelle gelehrt werden sollen.

In unserem Beitrag wollen wir aufzeigen, dass diese Position ergänzungsbedürftig ist – und zwar in methodischer wie in wirtschaftsdidaktischer Hinsicht. Wir wollen dem Ansatz von Pies eine Sichtweise zur Seite stellen, die aus unserer Perspektive für die ökonomischen Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft angemessener und praxisnäher ist. Dabei gehen wir wie folgt vor: In Abschnitt 2 problematisieren wir den Rationalitätsbegriff bei Pies und die Idee der Zustimmungsfähigkeit als Richtschnur für die Lösung realer Konflikte. In Abschnitt 3 verdeutlichen wir, dass nicht die Idee des Konsenses, sondern die des Kompromisses geeignet ist, reale Konflikte in der Gesellschaft aufzulösen oder zumindest zu mildern. Wie wir darlegen werden, ist dies auch in der Sozialen Marktwirtschaft im Anschluss an Alfred Müller-Armack so angelegt. In Abschnitt 4 zeigen wir Implikationen für die ökonomische Bildung auf und plädieren für eine fundierte Urteilsbildung mündiger Bürgerinnen und Bürger, die unterschiedliche Positionen anerkennt und toleriert. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 5).

2 Der Ansatz von Pies: Gefangen im Rationalitätsdilemma

Pies rückt das Gefangenendilemma und dessen vielfältige Implikationen an den Anfang seiner Überlegungen zur ökonomischen Bildung. Er folgt dem Rational-Choice-Paradigma und geht grundlegend von der Rationalität marktlicher Akteure aus (Homo-oeconomicus-Annahmen), wobei er betont, dass der Homo oeconomicus kein (normatives) Menschenbild darstelle. Nach unserer Schulbuchstudie (Goldschmidt et al., 2024) ist der von Pies ebenfalls beklagte Befund, dass ökonomische Modelle und generell ökonomische Fachmethoden, zu denen auch Simulationen (von Modellen) gehören, im Wirtschaftsunterricht und in den Schulbüchern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland kaum vorkommen, absolut zutreffend (ebd., S. 44f.). Eine gesonderte Auswertung einer Auswahl von 20 zugelassenen Schulbüchern für die Fächergruppen Wirtschaft und Wirtschaft-Politik in Deutschland bestätigt, dass zwar der Homo oeconomicus und damit verwandte Schlagwörter vor allem in der Sekundarstufe II thematisiert werden, dass jedoch die Spieltheorie im Allgemeinen und das Gefangenendilemma im Besonderen absolut randständig sind (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Häufigkeit von Stichwörtern im Schulbuch-Sample. In Klammern Anzahl der Bücher mit Fundstellen zum Stichwort

	WiPo, Sek. I		WiPo, Sek. II		Wirtschaft, Sek. I	
	Schüler-bände	Lehrkräfte-bände	Schüler-bände	Lehrkräfte-bände	Schüler-bände	Lehrkräfte-bände
Anzahl Bücher	6	6	4	4	10	10
Häufigkeit Stichworte						
<i>Homo oeconomicus</i>	0	0	3 (1 B.)	2 (2 B.)	20 (1 B.)	8 (1 B.)
<i>Eigennutz</i>	5 (3 B.)	1	13 (4 B.)	12 (2 B.)	2 (2 B.)	1 (1 B.)
<i>rational</i> oder <i>Rationalität</i>	3 (2 B.)	9	6 (2 B.)	67 (4 B.)	49 (6 B.)	51 (5 B.)
<i>Spieltheorie</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Gefangenendilemma</i>	0	0	3 (1 B.)	3 (2 B.)	0	0
<i>Pareto</i> oder <i>paretooptimal</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Nash-Gleichgewicht</i>	0	0	0	0	0	0

Dies macht exemplarisch deutlich, dass zum einen neuere und zum anderen in der Fachwissenschaft sehr relevante Modelle in Schulbüchern bisher kaum rezipiert wurden. Wir können daher konstatieren, dass die Fächergruppen Wirtschaft und Wirtschaft-Politik ausweislich der genutzten Schulbücher weitgehend Fächer ohne ökonomische Fachlichkeit darstellen. Dies thematisiert Pies (2023) aus unserer Sicht ebenfalls berechtigterweise und überzeugend, indem er die Konzeptionen sozioökonomischer Bildung unter der Überschrift „Fachlichkeit als Argument für Disziplinarität“ (ebd., S. 41) kritisiert und den Ansatz Hedtkes insgesamt ablehnt. Wie aber diese Fachlichkeit aussehen soll, darüber kann man streiten. Obwohl wir die Diagnose Pies' teilen, dass es entscheidend ist, wer das Fach unterrichtet (Pies, 2020, S. 79 und 85f.), teilen wir seine Schlussfolgerungen für eine ökonomische Bildung 2.0 nur eingeschränkt.

Die Einschränkungen beginnen aus unserer Sicht dabei, dass die von Pies präferierte Inhaltauswahl – zu der es in den Erziehungswissenschaften und der Wirtschaftsdidaktik eine reichhaltige Literatur gibt (Klafki, 2019; May, 2010; Kruber, 1997) – als sehr einseitig anzusehen ist. Schon 2008 stellte Loerwald heraus, dass es in der ökonomischen Bildung nicht um „eine unmittelbare Übertragung der fachwissenschaftlichen Theorien und Modelle“ gehe, sondern um „deren Übersetzung in bildungsrelevante Kategorien“ (Loerwald, 2008, S. 242).

Die dort angesprochene kategoriale Wirtschaftsdidaktik hat seit den 1990er-Jahren Kategorien – bei May sind dies vor allem zentrale Inhalte des Fachs, bei Kruber Fragestellungen zur Inhaltauswahl – herausgearbeitet, die man heute wegen der mangelnden Operationalisierung im Sinne von Denkoperationen (Kompetenzen) kritisieren könnte. Pies geht aber mit seiner Inhaltauswahl und der Modellzentriertheit

noch hinter May und Kruber zurück, indem er für die Auswahl im Sinne des ordonomischen Ansatzes allein das Gefangenendilemma (Pies, 2020, S. 80; 2009) sowie das Erlernen von Modellen (s. o.) als zentral herausstellt. Der Hauptgrund ist nach Pies, dass das Gefangenendilemma die nicht intendierten Folgen von Entscheidungen erfahrbar mache und eine große Palette an realen Anwendungen habe (ebd.), die, wie er selbst sagt, bis in die Fragen der Wirtschaftspolitik reichen. Dies allerdings birgt die Gefahr, das Gefangenendilemma als einzige (ökonomische) Brille für einen Blick auf die Welt zu nutzen, was der Pluralität der Ansätze innerhalb der Wirtschaftswissenschaften sicher nicht gerecht werden würde (Rehm & Goldschmidt, 2020, S. 250). Da Pies nicht für sich in Anspruch nimmt, Spezialist für Wirtschaftsdidaktik zu sein, betrachten wir diese Punkte als weniger relevant, auch wenn sie aus wirtschaftsdidaktischer Sicht der Ausschärfung bedürften.

Die entscheidendere Rolle spielt jedoch die Rationalität bei Pies. Diese ist in den Arbeiten von Pies zur Ordonomik zum einen und zur Ökonomischen Bildung 2.0 zum anderen unterschiedlich akzentuiert. In seinem Beitrag zur ökonomischen Bildung 2.0 stellt er richtigerweise dar, dass das Annahmenbündel des Homo oeconomicus und damit die Annahme der Rationalität kein normatives Verhaltensideal darstellen – wie von einigen Autoren der soziökonomischen Tradition behauptet (bspw. Tafner, 2020) –, sondern nur der ökonomischen Modellbildung dien(t)en (Pies, 2020, S. 86). Ökonomische Modelle und deren Anwendung allerdings sind es, die Pies in der Ökonomischen Bildung 2.0 vermittelt sehen will – freilich inklusive der angenommenen Rationalität ökonomischer Akteure. Diese ist wiederum definiert als „Wissen, (...) mit dem Menschen vom Status quo aus ihren eigenen Interessen (...) wirksam verfolgen können, also ihre Interessen an Effizienz und Innovation“ (ebd., S. 87).

In seinen Ausführungen zur Ordonomik dagegen (z. B. Pies, 2009, S. 8) stellt er heraus, dass auf der Meta-Metaebene die Verständigung von Akteuren über neue Spielregeln stattfindet („Regelfindungsdiskurs“), die aus einem Konstantsummenspiel eine Win-Win-Situation mache. Wie diese Akteure zu einer Regelung gelangen – betont sei hier: „eine“ Regelung statt mehrerer möglichen Regelungen –, wird bei Pies nicht präzise deutlich. Implizit allerdings geht es für die Spielerinnen und Spieler darum, bei Erkennen eines Dilemmas (definiert als eine Situation, in der die Spielerinnen und Spieler ihre gemeinsamen Interessen nicht verwirklichen können, wenn also das Nash-Gleichgewicht aufgrund der Auszahlungsmatrix – letztlich also wegen der Spielregeln – nicht paretooptimal ist) durch Veränderung der Spielregeln (Meta-Meta-ebene) neue Spielregeln (Auszahlungsmatrix) zu finden, die ein paretooptimales Gleichgewicht entstehen lassen (ebd., S. 9), eine Situation also, bei der sich kein Akteur mehr verbessern kann. Dies ist aber nur möglich, wenn die Akteure sich tatsächlich rational verhalten, womit also die Rationalität nicht „Input [...] der Modellbildung“ (Pies, 2020, S. 88), sondern Throughput ist, ohne den der Output – hier das Erkennen der einen besten Lösung eines Dilemmas – nicht funktioniert. Es ist einfach, Modellannahmen als unrealistisch zu kritisieren, daher sei hier betont: Bei Pies ist Rationalität keine Annahme, sondern Teil des Modells, ohne das die erwarteten Ergebnisse nicht gezeitigt werden.

Es ist dieser ungeklärte Status von Rationalität, der nicht nur bei Pies, sondern in den vielen Philosophien des politischen Liberalismus und wohl in den Wirtschaftswissenschaften generell für Unbehagen sorgt. Handelt es sich bei Rationalität um ein Ziel-Mittel-Schema zur Auffindung besserer Regeln (Pies, 1995, S. 120) und verbleibt sie so instrumentell im Bereich einer wie auch immer zu definierenden Effizienz oder unterlegt der ordonomische Ansatz dem Prozess zum Auffinden besserer Regeln eine universelle Vernunft, die es möglich macht, sich auf Regeländerungen zu *einigen*? Auf Letzteres deutet bei Pies einiges hin und findet im unbestimmten Begriff der „allgemeinen Zustimmungsfähigkeit“ seinen Kristallisierungspunkt. Liberalismus ist in ordonomischer Lesart eine „Heuristik für konsensuelle Problemlösungen“ (Pies, 2000, S. 238) und die davon abgeleitete ökonomische Theorie der Moral „fokussiert die Perspektive auf gemeinsame Regelinteressen an wirtschaftspolitischen und sozialpolitischen Arrangements, denen aufgrund ihrer Produktivität eine allgemeine Zustimmungsfähigkeit erwächst“ (ebd., S. 239).

Hiermit handelt sich Pies, aber auch viele andere Denkerinnen und Denker der modernen Ordnungsökonomik, ein gewichtiges Problem ein, da die Spannung, die sich zwischen kommunikativen Argumentationsmustern und realen politischen Prozessen sowie allgemeinen Anforderungen der Gerechtigkeit ergibt, nicht zufriedenstellend aufgelöst werden kann (zum Folgenden: Fuchs-Goldschmidt & Goldschmidt, 2013; Goldschmidt & Lenger, 2012; Eith & Goldschmidt, 2005). Denn hinter dem Gedanken individueller Zustimmung steht die Vorstellung einer dem politischen Prozess vorgesetzten, selbstbezüglichen Bürgergemeinschaft, deren Gemeinsinn als letzter normativer Referenzpunkt politischer Gestaltung dient. Politik ist somit im Idealfall lediglich ein Instrument des allgemeinen Bürgerwillens. Im Zentrum des kollektiven Handelns stehen folglich die wechselseitigen Vorteile gemeinsamer Bindung, die alle Beteiligten davon erwarten können, dass sie sich gemeinsam ganz bestimmten Pflichten, Handlungsbeschränkungen oder Regelbindungen unterwerfen (Vanberg, 2003, S. 120). Zwar grenzen sich Konstitutionen- und Ordnungsökonominnen und -ökonomen nicht selten bewusst von der Habermas'schen Diskursethik ab, die Unterschiede sind aber hinsichtlich der Argumentationsmuster nicht besonders groß. In der modernen Ordnungsökonomik, wie in der deliberativen Theorie der Politik, werden die Vorgaben an das politische System in das Diskursprinzip bzw. Zustimmungsfähigkeitsprinzip überführt. Letztlich ist der Geltungsanspruch der Diskursethik, aber auch der der Konstitutionenökonomik bzw. modernen Ordnungsökonomik, darauf beschränkt, dass nur solche Entscheidungen Geltung für sich beanspruchen können, die unter der gleichen und freien Zustimmung aller von ihnen Betroffenen getroffen wurden. Richard Rorty hat hierzu das Nötige gesagt:

„Um mit Habermas zu reden: Wenn die Menschen dazu bereit sind, lange genug gemeinsame Überlegungen anzustellen, werden sie durch ‚die Kraft des besseren Arguments‘ zur Zustimmung geführt. Dieser anspruchsvollere Begriff erscheint mir ziemlich unnütz. Ich sehe keinen Sinn in der Behauptung, es sei vernünftiger, im Fall eines Atomkriegs die Nachbarn den eigenen Angehörigen vorzuziehen, oder in der These, die weltweite Nivellierung der Einkommensverhältnisse sei vernünftiger als die Erhaltung der Institution der liberalen westlichen Gesellschaften. Wer das Wort ‚vernünftig‘ gebraucht, um die eigene

Lösung solcher Dilemmata zu preisen, und den Ausdruck ‚der Kraft des besseren Arguments nachgeben‘ verwendet, um das eigene Entscheidungsverfahren zu kennzeichnen, macht sich selbst ein Kompliment ohne wirklichen Inhalt.“ (Rorty, 2007 [2023], S. 334)

Problematisch ist folglich, dass die gemeinsamen Regelinteressen (und die dahinterstehenden „vernünftigen“ Sachargumente) als die einzigen normativen Referenzpunkte angesehen werden, anhand derer der politische Prozess verstanden und unterschiedliche Regelarrangements beurteilt werden sollen. Angesichts realer politischer Prozesse, die sich über systemische Anforderungen (Macht und marktliche Prozesse) und nicht über (kommunikativen) Gemeinsinn konstituieren, muss in der Gesellschaft (und erst recht zwischen Gesellschaften) von sozio-ökonomischen Ungleichheiten und Machtasymmetrien ausgegangen werden. Allein vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage nach Gerechtigkeit sinnvoll stellen. Dies bedeutet, dass es im Rahmen eines systemischen Verständnisses der Gesellschaft auch im Idealfall struktureller Handlungsmacht bedarf, um ein Mindestmaß an gesellschaftlicher Steuerungsfähigkeit zu schaffen und zu erhalten. Dagegen steht das Ideal des bürgerschaftlichen Gemeinsinns in der Gefahr, gesellschaftliche respektive systemische Konflikte zu verschleiern oder auszublenden. In der Praxis pluralistischer Demokratien geht es regelmäßig um widerstreitende, nicht in einen Konsens überführbare Interessen, sodass die Bedingungen der politischen Regelfindung weitaus vielschichtiger und konfliktbeladener sind, als unter das Diskurs- und Zustimmungsprinzip subsumiert werden kann, auch weil manche Konfliktparteien sich erst über den Konflikt konstituieren und kein eigenes Interesse an der Lösung eines Problems auf der Meta-Metaebene haben, da dann deren *raison d'être* nichtig wäre.

Überdies – und mit Bezug zur Wirtschaftsdidaktik – ist verwunderlich, dass Pies in seinem Konzept für eine ökonomische Bildung 2.0 die Ebenen des Spiels und der Spielregeln (Metaebene) adressiert, nicht aber die Meta-Metaebene (2009, S. 8), auf der die Spielregeln verhandelt werden. Die Plastizität der Spielregeln zu adressieren, ist allerdings im Sinne der Mündigkeit als Ziel von Bildungsprozessen als fachdidaktisches Ziel anzusehen: Gestaltung der Gesellschaft statt bloße Rekonstruktion der Spielregeln aufgrund des Ziels der Mündigkeit als „Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung“ (Loerwald, 2012, S. 48). Folgt man Pies, so degeneriert seine Ökonomische Bildung 2.0 zur Wirtschaftskunde 2.0, da ausschließlich auf mikroökonomische Modelle und deren Anwendung abgehoben wird und in seinem Konzept der ökonomischen Bildung das Ziel der Mündigkeit aus den Augen verloren wird, da in seinem Konzept für die ökonomische Bildung gar nicht auf die Meta-Metabene abgehoben wird.

3 Kompromiss nicht Konsens

Pies geht wie oben dargestellt davon aus, dass durch eine „orthogonale Positionierung“ (Pies, 2009, S. 5) widerstreitende Interessen in einer Gesellschaft zu einem Konsens kommen können – im Gefangenendilemma also zu einem paretooptimalen Nash-

Gleichgewicht. Dies erscheint uns fraglich, weil für die einzelnen Akteure entweder individuell oder innerhalb ihrer gesellschaftlichen Subsysteme unterschiedliche Spielregeln das jeweils beste Ergebnis darstellen. Dies stellt aus unserer Sicht im wirtschaftspolitischen Diskurs eher den Normalfall als die Ausnahme dar. Und selbst in diesem Fall würde es auch nicht weiterhelfen, wenn die Akteure streng rational handelten, da es in vielen Fällen kein paretooptimales Nash-Gleichgewicht gibt, da in den gesellschaftlichen Subsystemen unterschiedliche Rationalitäten gelten. In der Rentenpolitik bspw. gäbe es verschiedene Möglichkeiten, die Finanzierung zu verbessern: Einwanderung von Arbeitskräften, Ausweitung des Versichertenkreises auf bisher nicht Pflichtversicherte, Erhöhung der Rentenbeiträge, Anhebung des Renteneintrittsalters, stärkere Steuerfinanzierung und vieles mehr. Dass in einer pluralistischen Gesellschaft „der Diskurs auf Konsens programmiert“ (ebd., S. 5) werden kann, indem sich Gruppen mit unterschiedlichen Werten und damit Zielvorstellungen für die Gesellschaft auf die objektiv beste Lösung einigen, erscheint daher nicht nur utopisch, sondern schlicht nicht machbar, wenn es keine objektiv beste Lösung gibt. Wie sollte also in der Rentenpolitik eine Einigung bspw. zwischen den Grünen und der AfD aussehen, wenn sie sich nur orthogonal positionieren und die objektiv beste Lösung erkennen würden? Wir denken, dies macht deutlich, dass dies für die Wirtschaftspolitik kein tragfähiger Ansatz sein kann. Realistischer erscheint uns der Gedanke Müller-Armacks, der – ohne dass er dies expressis verbis so gesagt hat – nicht von First-best-Lösungen ausgeht. Die tiefen Risse der Nachkriegsgesellschaft anerkennend, könne man die gesellschaftlichen Unterschiede nicht zuschütten, sondern müsse die jeweilige Andersartigkeit anerkennen. Entsprechend gibt es bei Müller-Armack nicht die eine eindeutig beste Lösung für Probleme, sondern nur Second-best-Lösungen, die keine Konsenslösungen darstellen, sondern die jeweiligen Interessen ausgleichen und folglich Second-best-Kompromisslösungen sein müssen, die aber dadurch eine breite Akzeptanz erfahren, wodurch ihnen somit Legitimität zugesprochen wird.

Müller-Armack sprach in diesem Zusammenhang von „sozialer Irenik“. Abgeleitet vom griechischen Begriff *εἰρήνη*, den man mit Frieden oder Versöhnung übersetzen kann, meint Müller-Armack mit sozialer Irenik nicht nur die Versöhnung von wirtschaftlicher Effizienz und gesellschaftlichen Zielen, sondern zugleich die Versöhnung unterschiedlicher Vorstellungen innerhalb der Gesellschaft. Für seine Zeit sah Müller-Armack in den Strömungen von Katholizismus, Protestantismus, Sozialismus und Liberalismus die vorherrschenden gesellschaftspolitischen Richtungen, die es miteinander zu verbinden gilt. Nicht um diese einzelnen Positionen einzuebnen, sondern – so die Hoffnung von Müller-Armack – um in gegenseitiger Achtung an dem Problem der sozialen Gestaltung mitzuwirken. Hieraus erwächst für ihn dann auch das Fundament für eine die Gesellschaft versöhnende Soziale Marktwirtschaft: „So kann unsere Hoffnung auf eine mögliche Einheit nur die Irenik sein, einer Versöhnung, die das Faktum der Gespaltenheit als gegeben nimmt, aber ihm gegenüber die Bemühung um eine gemeinsame Einheit nicht preisgibt“ (Müller-Armack, 1981 [1950], S. 559). Wie wichtig der soziale Zusammenhalt und der Respekt für unterschiedliche Sichtweisen sind, zeigen uns die heutigen Krisen in ihrer ganzen Dramatik. Der Ge-

danke einer sozialen Irenik, die unterschiedliche Positionen in einer Gesellschaft (und zwischen Gesellschaften) aushält und konstruktiv zusammenführt, ist auch heute noch die entscheidende Nahtstelle zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und sozialer Kohäsion.

Ein solches Verständnis hat auch – das sei nur nebenbei angemerkt – Konsequenzen für ein zureichendes Verständnis von Sozialpolitik. Sozialpolitik ist dann eben nicht als produktive Sozialpolitik – als Sozialpolitik für den Markt (z. B. Pies, 1998 [2012], S. 192 ff.; Homann & Pies, 1996; Pies, 2004 [2015]; kritisch: Goldschmidt, 2004) – zu verstehen, sondern hat im Wesentlichen die Aufgabe, Menschen die Möglichkeit zu geben, Teil der Gesellschaft zu sein, d. h. Menschen zu befähigen (Goldschmidt & Lenger, 2011; Cremer, 2021). Bildung und insbesondere ökonomische Bildung sind so verstandene Teil einer umfassenden Sozialpolitik und ein Grundelement einer am Menschen und seinen Fähigkeiten orientierten Sozialen Marktwirtschaft, da die ökonomische Bildung zur Mündigkeit (s. o.) beiträgt, ohne die eine erfüllte Teilnahme an der Gesellschaft nicht denkbar ist. Klafki spricht in diesem Zusammenhang von der „doppelseitigen Erschließung“, nämlich der Welt für den Menschen und des Menschen für die Welt (Klafki, 1964, S. 298).

4 Implikationen für die ökonomische Bildung

An welchen Stellen muss vor diesem Hintergrund der Beitrag von Ingo Pies zur ökonomischen Bildung erweitert werden? Inhaltlich müsste zum einen die Meta-Meta-ebene adressiert werden. Dies spart Pies in seiner Konzeption der ökonomischen Bildung aus. Dass ökonomische Bildung lediglich das Vermitteln von ökonomischen Modellen ist (Pies, 2020, S. 80) und sich möglicherweise noch auf deren Anwendung erstreckt, halten wir für unzureichend. Die Vermittlung und Anwendung von Modellen liefe – je nach konkreter Ausgestaltung – auf den Anforderungsbereich II, also die Anwendung, hinaus, während die Urteilsbildung (Anforderungsbereich III) zu kurz käme. Eine fundierte Urteilsbildung ist es aber, die, im Sinne des Leitbildes mündiger Bürgerinnen und Bürger, die Mündigkeit erst ausmacht. Die Fokussierung der Regelsetzungsebenen führt zwangsläufig zu der Frage, wie die Auswahl möglicher alternativer Regelungen zustande kommt. Eine Auswahl an wirtschaftspolitischen Regelungsalternativen beinhaltet oft, dass verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen unterschiedliche Interessen vertreten und daher die Debatte um diese Alternativen nicht nur aus verschiedenen Perspektiven geführt wird, sondern dass die jeweils präferierten Alternativen nicht miteinander vereinbar sind – die Debatte also kontrovers ist (Hedtke, 2015, S. 446). In der Literatur zur Kontroversität im Unterricht (z. B. Drerup, 2021, S. 54f.; Loerwald, 2008, S. 235) wird zwischen verschiedenen Ankerpunkten unterschieden, anhand derer entschieden werden kann, welche Positionen im Unterricht vorkommen sollen.

1. Es sollen jene Regelungsalternativen im Unterricht betrachtet werden, „auf die es unterschiedliche rational begründete Antworten gibt“ (Drerup, 2021, S. 85). Dabei

stellt sich die Frage, wo die Grenzen dessen sind, was mit guten Gründen vertreten werden kann. Die Auswahl schlösse dann den überwiegenden Teil der Positionen ein, die in der Wissenschaft diskutiert werden, ginge aber darüber hinaus. Sinnvoll wären hier Positionen, die von der Seite der Schülerinnen und Schüler eingebracht werden. Es ist aber gerade bei abstrakten gesellschaftlichen Regelungsfragen nicht vorauszusetzen, dass Schülerinnen und Schüler eine ausgefertigte, durchweg „rational“ begründbare Position zu einer bestimmten Regelungsfrage haben. Gerade die schrittweise Urteilsbildung durch die Schülerinnen und Schüler ist schließlich das Ziel von Unterricht, nicht der Ausgangspunkt. Zudem wird anhand des Zitats oben bereits deutlich, dass es in der Erziehungswissenschaft nicht um die *eine* „rationale“ Antwort geht, sondern dort schon eine Vielzahl von Rationalitäten mitgedacht wird, indem unterschiedlich begründbare Antworten vorausgesetzt werden.

2. Es sollen alle Alternativen betrachtet werden, die in der Politik diskutiert werden. Dies schlösse dann eventuell solche ein, die nicht „rational“ vertreten werden könnten.¹ Zudem geschieht der Zugang dann in der Unterrichtsrealität meist über die Interessen der beteiligten Akteure statt primär über deren Argumente (Politikzyklus als Planungsschema des Unterrichts; z. B. Breit & Frech, 2023). Sachargumente verkommen darin zu austauschbaren Äußerungen von Interessenvertreterinnen und -vertretern, bei denen das Interesse das Argument verdrängt und letzteres so insgesamt relativiert wird. Es überwiegen „statementartige“ Argumentfragmente, die als Material für eine letztendlich politikdidaktische Diskussion dienen, ohne dass ökonomische Modelle, Methoden, Argumentationsmuster o. Ä. eine Rolle spielten. Beispielhaft für diesen Zugang seien die Ausführungen von Rinke und Wüste (2022, S. 91) zum Unterrichtsmaterial zum bedingungslosen Grundeinkommen genannt. Bei der Analyse von Schulbüchern von vor allem sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern findet man dies aber zuhauf wieder: Im Mittelpunkt steht die Debattenfähigkeit im Sinne der Befähigung zur politischen Partizipation – zumeist losgelöst von tiefer gehenden Inhalten und ökonomischen Kompetenzen (Goldschmidt et al., 2024, S. 36). In einem wirtschaftsdidaktisch legitimierten Unterricht wäre hier *ex ante* entweder eine Auswahl durch die Lehrkraft oder eine wissenschaftlich begründete Disqualifikation von manchen Positionen durch die Schülerinnen und Schüler denkbar.

3. Alle Regelungsalternativen, die in der Wissenschaft diskutiert werden, sollen auch im Unterricht diskutiert werden – wobei im Fall von ökonomischen Fragestellungen und Problemen geklärt werden müsste, welche Wissenschaften denn die Bezugsdisziplinen für das Fach darstellen. Denn in der Politikwissenschaft, der Soziologie oder der Geografie werden andere Regelungsalternativen für bestimmte Probleme diskutiert als in der Ökonomik. In letzterer spielen in den letzten 20 Jahren aus der Psychologie kommende Ansätze wiederum eine zunehmend große Rolle, sodass die Fachgrenzen verschwimmen. Auch dies sei gesagt: Orientiert man sich nur an der Wissenschaft, kann es sein, dass ein anderer Kreis an Lösungsmöglichkeiten betrachtet wird, als wenn eine der anderen beiden Möglichkeiten adressiert wird. Daher be-

1 Drerup (2021) benennt zudem noch Positionen, die in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Wir fassen diesen Punkt hier unter 2.

steht die Gefahr, das fachinterne Spezialdiskurse reproduziert werden, die mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wenig Verbindung aufweisen und zum Ziel des selbstbestimmten Lebens in sozialer Verantwortung (s. o.) keinen Beitrag leisten können.

4. Für sozialwissenschaftliche Lernprozesse identifiziert Loerwald zudem die Unterscheidung von individueller (Mikro-) und gesamtgesellschaftlicher (Makro-)Perspektive (Loerwald, 2008, S. 235 ff.). Dies ist bei ihm kongruent mit inhaltlicher Kontroversität zwischen kurz- und langfristig wirkenden Regelungsalternativen, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen präferiert werden. Auch hier sei auf die Rentenpolitik als Beispiel verwiesen. Reformvorschläge werden von Rentner:innen, jungen Erwerbstätigen oder Unternehmer:innen sicher unterschiedlich bewertet werden. Für den Unterricht bedeutet dies, dass man nicht bei einzelnen Fällen stehen bleiben soll, da diese nur für sich selbst sprechen. Systemeinsichten sind nur über eine Betrachtung der langen Frist zu erzielen, ebenso wenn es um Zielkonflikte zwischen kurz- und langfristigen Zielen geht (ebd., S. 236).

Diese Ausführungen zur Kontroversität machen deutlich: Um die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwischen verschiedenen Positionen abwägen lassen zu können, müssen diese zuvor die unterschiedlichen Positionen kennenlernen (multiperspektivischer Unterricht), um erst im Anschluss begründet eine Position einzunehmen und zu verteidigen. Wie dies generell zu geschehen hat, spezifizierte der nordrhein-westfälische Kernlehrplan für das Fach Sozialwissenschaften bereits im Jahr 1999:

„Die tolerante Auseinandersetzung über tragfähige und persönlich verantwortliche Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Unterrichtsdiskurs ist ein wesentlicher Beitrag des Faches zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“.

Und weiter:

„Dazu trägt sozialwissenschaftlicher Unterricht bei, indem er zum Hineindenken und -fühlen in fremde Rollen und Situationen, zum Sehen mit den Augen des anderen, zur analytischen Distanzierung der eigenen Lebenswelt und Rollengewissheit, zum interkulturellen Verstehen und zum Erkennen und Aushalten von Ambivalenzen und normativen Uneindeutigkeiten als Signum der Moderne anhält“ (MSWWF NRW, 1999, S. 6 f.).

Genau diese normativen Uneindeutigkeiten und allgemein den Werte- und Wahrnehmungspluralismus in modernen Gesellschaften verkennt Pies, wenn er sein Modell der Entscheidung rein sachlich-rational begründet. Auf der Grundlage von unterschiedlichen Werten, Vorstellungen und Rationalitäten kommen unterschiedliche Gruppen zu unterschiedlichen Zielen für die Gesellschaft und wollen diese mit unterschiedlichen Mitteln erreichen. Es geht daher um Ambiguitätstoleranz (Bauer, 2018, S. 30; Goldschmidt & Wolf, 2021, S. 54; Goldschmidt & Lange, 2024) und nicht um Zustimmungsfähigkeit auf der Meta-Metaebene, auf der sich die Akteure bei Pies letztlich doch notgedrungen rational verhalten müssen. Daher geht es auch im Unterricht mit Müller-Armack also nicht darum, diesen Pluralismus einzuebnen, sondern ihn

anzuerkennen, auszuhalten und konstruktiv zu einer für alle annehmbaren Lösung zu kommen, vor allem auf der Grundlage rationaler Begründungen – mit der Betonung auf den Plural! Hierzu sollte die ökonomische Bildung befähigen, statt die Fiktion *einer* universellen Rationalität aufrechtzuerhalten (hierzu ausführlich: Goldschmidt, Keipke & Lenger, 2020).

5 Fazit: Ein Problem ist ein Problem und keine Denkblockade

Der Gedanke der sozialen Irenik, die unterschiedliche Positionen in einer freiheitlichen Gesellschaft unter sich wandelnden Bedingungen immer wieder konstruktiv und ausgleichend zusammenführt, ist auch heute noch die entscheidende Nahtstelle zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und sozialem Zusammenhalt. Hierin liegt das Grundverständnis der Sozialen Marktwirtschaft als Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Die genaue Ausgestaltung der Ordnung ist dabei immer wieder auszuhandeln: „Die Soziale Marktwirtschaft ist kein fertiges System, kein Rezept, das für alle Zeiten im gleichen Sinn angewendet werden kann. Sie ist eine evolutive Ordnung, in der es immer wieder nötig ist, Akzente neu zu setzen gemäß den Anforderungen einer sich wandelnden Zeit“ (Müller-Armack, 1981, S. 15). Akzeptanz und Toleranz führen und halten Gesellschaften zusammen – und dazu gehört, dass man Probleme und unterschiedliche Meinungen aushält. Meinungen (und Narrative) sind ein wesentlicher Hebel für eine gelingende Wirtschaftspolitik, wie Walter Eucken schon deutlich machte: „Die Meinungen der Menschen, ihre geistige Haltung, sind für die Richtung der Wirtschaftspolitik vielfach wichtiger als die wirtschaftlichen Tatsachen selbst.“ (Eucken, 1952 [2004], S. 210) Dass diese Meinungen sachlich und normativ begründet sind und die ihnen zugrunde liegenden Wertmaßstäbe offengelegt werden, ist die Aufgabe ökonomischer Bildung.

Wenn man den Ansatz von Pies vom Kopf auf die Beine stellt, kommt man bei dem heraus, was seit mindestens 25 Jahren in der sozialwissenschaftlichen Didaktik und der Wirtschaftsdidaktik die Idealvorstellung von Unterricht ist – auch wenn sich die Realität angesichts von Schulbüchern häufig anders darstellt. In der Kompetenzorientierung geht es letztendlich um die Lösung von Problemen (Weinert, 2001, S. 27f.) und diese wiederum können nach Dörner (1979) danach kategorisiert werden, dass Start, Mittel und Ziele unterschiedlich zueinander konfiguriert sind (zu Problemen in der Wirtschaftsdidaktik s. auch Rehm & Solbach, 2024). Dabei wird davon ausgegangen, dass Ziele bzw. erwünschte Zielzustände schlicht unterschiedlich und nicht notwendigerweise kommensurabel sind. Hier gilt es auch im Unterricht, sich sachlich begründet und auf transparente Wertmaßstäbe stützend zu entscheiden und gleichzeitig andere Entscheidungen zu ertragen – Toleranz zu üben also. Wenn eine gemeinsame Problemlösung angestrebt werden soll, ist in einer pluralistischen Gesellschaft ein Kompromiss notwendig – nicht das Entdecken der einen (scheinbar) rational besten Problemlösung. Probleme haben immer eine Lösung und führen nicht in eine

Sackgasse. Ob die Lösung für ein bestimmtes Individuum die beste Lösung ist, ob sie langfristig anders zu bewerten ist als kurzfristig, all das ist eine andere Frage. Second-best-Lösungen sind jedenfalls im gesellschaftlichen Diskurs – und im Unterricht – oft die bessere Lösung.

Literatur

- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt* (11. Aufl.). Reclam Verlag.
- Breit, G. & Frech, S. (2023). *Politik durchschauen. Leitfaden für den erfolgreichen Durchblick*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2049>
- Cremer, G. (2021). *Sozial ist, was stark macht. Warum Deutschland eine Politik der Befähigung braucht und was sie leistet*. Herder.
- Dörner, D. (1979). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Kohlhammer.
- Eith, U. & Goldschmidt, N. (2005). Zwischen Zustimmungsfähigkeit und tatsächlicher Zustimmung. Kriterien für Reformpolitik aus ordnungsökonomischer und politikwissenschaftlicher Perspektive. In D. Haubner, E. Mezger & H. Schwengel (Hrsg.), *Agenda-setting und Reformpolitik. Strategische Kommunikation zwischen verschiedenen Welten* (S. 51–70). Metropolis.
- Eucken, W. (1952 [2004]). *Grundsätze der Wirtschaftspolitik* (9. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Fuchs-Goldschmidt, I. & Goldschmidt, N. (2013). Entmächtigung staatlicher Akteure? Zur Kritik des deliberativen und ordnungsökonomischen Gemeinsinns. In M. Bach (Hrsg.), *Der entmachtete Leviathan. Löst sich der souveräne Staat auf?* (S. 325–342). Nomos (Zeitschrift für Politik, Sonderband 5). <https://doi.org/10.5771/9783845244273-325>
- Goldschmidt, N. (2004). Zur Theorie der Sozialpolitik. Implikationen aus ordnungsökonomischer Perspektive. In N. Goldschmidt & M. Wohlgemuth (Hrsg.), *Die Zukunft der Sozialen Marktwirtschaft. Sozialethische und ordnungsökonomische Grundlagen* (S. 63–95). Mohr Siebeck.
- Goldschmidt, N., Keipke, Y. & Lenger, A. (2020). Einleitung: Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 3–23). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159241-6>
- Goldschmidt, N., Kron, R. & Rehm, M. (2024). *Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern. Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern*. DIE FAMILIENUNTERNEHMER e.V. und Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.
- Goldschmidt, N. & Lange, S. (2024). Kippmomente, Autokratie, Demokratie – Was wir von der Pandemie lernen können. In D. Aufderheide & M. Dabrowski (Hrsg.), *Pandemien und ihre Bekämpfung. Wirtschaftsethische und moralökonomische Perspektiven* (S. 9–24). Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-58800-8.2023.9>

- Goldschmidt, N. & Lenger, A. (2011). Teilhabe und Befähigung als Schlüsselemente einer modernen Ordnungsethik. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 12(2), 295–313. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2011-2-295>
- Goldschmidt, N. & Lenger, A. (2012). Effizienz oder Konsens? Einige prinzipielle Überlegungen zum Verhältnis zweier Grundkategorien ökonomischen Denkens. In D. Aufderheide & M. Dabrowski (Hrsg.), *Effizienz oder Glück? Wirtschaftsethische und moral-ökonomische Perspektiven der Kritik an ökonomischen Erfolgsfaktoren* (S. 53–80). Duncker & Humblot.
- Goldschmidt, N. & Wolf, S. (2022). *Gekippt – Was wir tun können, wenn Systeme außer Kontrolle geraten*. Herder Verlag.
- Hedtke, R. (2015). Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 4, 445–450. <https://doi.org/10.3224/gwp.v64i4.21143>
- Homann, K. & Pies, I. (1996). Sozialpolitik für den Markt – Theoretische Perspektiven konstitutioneller Ökonomik. In I. Pies & M. Leschke (Hrsg.), *James Buchanans konstitutionelle Ökonomik* (S. 203–349). Mohr Siebeck.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (4. Aufl.). Beltz.
- Klafki, W. (2019). Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept. In K.-H. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen* (S. 103–111). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1_6
- Kruber, K.-P. (1997). Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung: Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung in Halle im März 1997* (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 17, S. 55–74). Hobein.
- Loerwald, D. (2008). Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 232–250). VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91057-4_15
- Loerwald, D. (2012). Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2(1), 48–50.
- May, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung* (8., unveränd. Aufl.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486711929>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen (1999). *Sozialwissenschaften. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Müller-Armack, A. (1950 [1981]). Soziale Irenik. In A. Müller-Armack, *Religion und Wirtschaft* (S. 559–578). Haupt.
- Müller-Armack, A. (1981). *Genealogie der sozialen Marktwirtschaft: Frühschriften und weiterführende Konzepte*. Haupt.

- Pies, I. (1995 [2012]). Tradition und Moderne aus Sicht einer ökonomischen Gesellschaftstheorie – mit Ausblick auf die Ästhetik. In I. Pies, *Regelkonsens statt Wertekonsens: Ordonomische Schriften zum politischen Liberalismus* (S. 93–143). Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (1998 [2012]). Liberalismus und Normativität: Zur Konzeptionalisierung ökonomischer Orientierungsleistungen für demokratische Politikdiskurse. In I. Pies, *Regelkonsens statt Wertekonsens: Ordonomische Schriften zum politischen Liberalismus* (S. 177–213). Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2000 [2012]). Ökonomische Theorie der Moral und politischer Liberalismus – Auf dem Weg zu einer Konsensheuristik für die moderne Gesellschaft. In I. Pies, *Regelkonsens statt Wertekonsens: Ordonomische Schriften zum politischen Liberalismus* (S. 218–239). Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2004 [2015]). Sozialpolitik und Markt: Eine wirtschaftsethische Perspektive. In I. Pies (Hrsg.), *Guter Rat muss nicht teuer sein* (Ordonomische Schriften zur Politikberatung, 2, S. 63–75). Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Pies, I. (2009). *Das ordonomische Forschungsprogramm*. Diskussionspapier, 2009–7, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik. <https://nbn-re solving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-9009>
- Pies, I. (2020). Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 73–110). Mohr Siebeck.
- Pies, I. (2023). Die ökonomische Wissenschaftsdisziplin und ihre Beiträge zur politischen sowie moralischen Bildung. *inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb)*, 1, 36–39.
- Rehm, M. & Goldschmidt, N. (2020). Die Illusion der vollständigen Betrachtung. Warum Tafners Forderungen nach einer Neukonzeptionierung der ökonomischen Bildung in die Irre führen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 21(3), 250–257. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2020-3-250>
- Rehm, M. & Solbach, A. (2024). Ausmaß und Progression der Problemorientierung in Wirtschaftsschulbüchern für die Berufsschule. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht. Jahresband der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung 2024*. Springer (im Erscheinen).
- Rinke, K. & Wüste, A. (2022). Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“. In T. Brahm, U. Iberer, T. Kärner & M. Weyland (Hrsg.), *Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 91–109). wvb Publikation. <https://doi.org/10.3278/I73088-91>
- Rorty, R. (2007 [2023]). Gerechtigkeit als globale Loyalität. In R. Rorty, *Pragmatismus und Antiautoritarismus* (S. 312–337). Suhrkamp.
- Tafner, G. (2020). Wirtschaftsbermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 21(3), 224–249. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2020-3-22>

- Vanberg, V. (2003). Konsumentensouveränität und Bürgersouveränität: Steuerungsideale für Markt und Politik. In R. Czada & R. Zintl (Hrsg.), *Politik und Macht* (Sonderheft 34 der Politischen Vierteljahresschrift, S. 48–65). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-80517-1_4
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.

Autoren

Prof. Dr. Nils Goldschmidt, geb. 1970, ist Inhaber der Professur für Kontextuale Ökonomik und ökonomische Bildung an der Universität Siegen. Zudem ist er Vorsitzender der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft e.V. Er forscht auf den Gebieten der Ordnungökonomik, Theorie der Sozialpolitik, Wirtschaftsdidaktik und zur Geschichte des ökonomischen Denkens.

Kontakt: goldschmidt@wiwi.uni-siegen.de

Dr. Marco Rehm, geb. 1979, ist akademischer Rat an der Professur für Kontextuale Ökonomik und ökonomische Bildung und Geschäftsführer des Zentrums für ökonomische Bildung (ZÖBIS) an der Universität Siegen. Er forscht zur Fachkultur im Schulfach Wirtschaft-Politik und über die Implementation von Bildungsreformen im Bereich Wirtschaft.

Kontakt: rehm@wid.wiwi.uni-siegen.de

Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft

Kommentar zum Beitrag von Nils Goldschmidt und Marco Rehm

ALEXANDER DILGER

Kurzfassung

In diesem Korreferat zu dem Beitrag „Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft“ von Nils Goldschmidt und Marco Rehm werden zuerst die Hauptpunkte ihrer Argumentation herausgestellt und danach kritisch betrachtet. Die Ordonomik von Ingo Pies erscheint zu eng und kontrovers für allgemeinbildende Schulen, könnte jedoch als ein Element die ökonomische Bildung bereichern, die nicht dogmatisch, sondern tolerant und pluralistisch die Grundlagen der sozialen Marktwirtschaft vermitteln sollte.

Schlagworte: Gefangenendilemma, Kompromiss, Konsens, ökonomische Bildung, Ordonomik, Rationalität, soziale Marktwirtschaft

Abstract

In this discussion of the article “Economic Education in the Social Market Economy” by Nils Goldschmidt and Marco Rehm, the main points of their argument are first highlighted and then critically examined. Ingo Pies’ Ordonomics appears to be too narrow and controversial for general education schools, but could enrich economic education as an element, which should teach the basics of the social market economy in a tolerant and pluralistic instead of dogmatic way.

Keywords: compromise, consensus, economic education, ordonomics, prisoners' dilemma, rationality, social market economy

In diesem Korreferat geht es um den Beitrag „Ökonomische Bildung in der Sozialen Marktwirtschaft“ von Nils Goldschmidt und Marco Rehm (in diesem Tagungsband), der seinerseits vor allem den Artikel „Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive“ von Ingo Pies (2020) diskutiert. Im 1. Kapitel werden die Hauptpunkte der Argumentation von Nils Goldschmidt und Marco Rehm herausgestellt. Dabei handelt es sich nicht um eine eigenständige Würdigung von Ingo Pies (2020) und seiner vielen weiteren Artikel. Im 2. Kapitel wird der Beitrag von Nils Goldschmidt und Marco Rehm kritisch gewürdigt und diskutiert.

1 Argumentation von Nils Goldschmidt und Marco Rehm

1.1 Einleitung

Ordonomik als ökonomische Bildung 2.0 gemäß Ingo Pies (2020) ist ergänzungsbedürftig, argumentieren Nils Goldschmidt und Marco Rehm. Damit ist gemeint, dass es nicht ausreicht, an allgemeinbildenden Schulen zukünftig Ordonomik im Sinne von Ingo Pies (2009 und 2015) statt Wirtschaftskunde zu unterrichten.

1.2 Ansatz von Ingo Pies

Ingo Pies (2020) hält das Gefangenendilemma für zentral, um wirtschaftliche und noch allgemeiner gesellschaftliche Probleme zu verstehen. Das Dilemma besteht darin, dass individuelle Rationalität und Anreize zu einem insgesamt ineffizienten Ergebnis führen, welches die Beteiligten schlechter stellt als eine kooperative Lösung, von der sich jedoch für jeden Einzelnen das Abweichen lohnt. Zusätzlich zu dem Gefangenendilemma soll vermittelt werden, dass rationale Akteurinnen und Akteure dieses Dilemma überwinden können, allerdings nicht durch Moralisieren und Handeln gegen die gegebenen Anreize in der Dilemmastruktur, sondern indem sie die Regeln und damit Anreize und Auszahlungen ändern. Rationalität ist hierbei nicht rein instrumentell zu verstehen, sondern als universelle Vernunft, die allgemein zustimmungsfähige Regeln im Konsens findet.

1.3 Kompromiss statt Konsens

Nils Goldschmidt und Marco Rehm sind hinsichtlich der Überwindung des Gefangenendilemmas weniger optimistisch als Ingo Pies. Nach ihrer Auffassung gibt es in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen unterschiedliche Rationalitäten und Interessen, sodass kein Konsens über ein Optimum möglich sei. Deshalb setzen sie mit Alfred Müller-Armack (1981) auf „Soziale Irenik“, die einen Interessensaustausch und Kompromiss statt Konsens anstrebt. Ursprünglich (zuerst Franciscus Junius, 1593) ging es bei der Irenik um Frieden zwischen den christlichen Konfessionen, die sich auf den gemeinsamen und friedensstiftenden christlichen Glauben besinnen sollten, ohne die eigenen Überzeugungen aufzugeben. Das setzte sich mit dem Westfälischen Frieden 1648 weitestgehend durch und lässt sich inzwischen auch auf andere Religionen und Weltanschauungen erweitern.

Ein echter Konsens im Sinne von inhaltlicher Übereinstimmung wird also nicht erreicht und auch gar nicht angestrebt, doch andere Positionen und Interessen werden als solche anerkannt. Alle dürfen ihren jeweiligen Glauben und ihre sonstigen Überzeugungen und Werte behalten, aber anderen nicht gewaltsam aufzwingen, und sie dürfen für sich selbst frei entscheiden und handeln, solange es anderen nicht direkt schadet. Bei kollektiven Entscheidungen wird ein Kompromiss gesucht, der alle Interessen partiell berücksichtigt und kein einzelnes Interesse allen anderen überordnet.

1.4 Implikationen für die ökonomische Bildung

Nach Nils Goldschmidt und Marco Rehm ist die von Ingo Pies eher vernachlässigte Meta-Metaebene der Regelauswahl besonders wichtig (auf der Metaebene geht es um die Spielregel und auf der normalen Ebene um die Handlungen). Auf dieser Meta-Metaebene ist Pluralismus mit Ambiguitätstoleranz gefragt statt die „Fiktion einer universellen Rationalität“. Es gibt also nicht genau eine vernünftige Lösung, sondern viele mögliche Standpunkte, weshalb andere nicht einfach irren und nur überzeugt bzw. zur Vernunft gebracht werden müssen, sondern ein Kompromiss auszuhandeln ist, der die verschiedenen Interessen möglichst ausgleicht. Dies sollte in Schulen gelehrt werden zusammen mit demokratischen (Meta-)Spielregeln, nicht ein konkreter ökonomischer Ansatz wie die Ordonomik.

1.5 Fazit

„Die Soziale Marktwirtschaft ist gemäß ihrer Konzeption kein fertiges System“ (Müller-Armack, 1974, S. 10), sondern entwickelt sich. Es gibt unterschiedliche Meinungen und Ziele, weshalb Toleranz wichtig ist. Dabei sind Kompromisse und Second-Best-Lösungen anzustreben, nicht eine universale Lösung, die als einzige für alle und alle Zeiten allein richtig ist.

2 Kritische Würdigung

2.1 Einleitung

Die insbesondere von Ingo Pies entwickelte und vertretene Ordonomik ist eine spezielle Position in den Wirtschaftswissenschaften (und in der Politikwissenschaft sowie Moralphilosophie eher noch spezieller bzw. weniger anerkannt). Sie ist im akademischen Diskurs interessant, doch für normale Schülerinnen und Schüler zu eng und kontrovers. Allgemeinbildende Schulen sollten neben den Grundlagen der Wirtschaft durchaus im Sinne einer Wirtschaftskunde vor allem allgemeine und grundlegende wirtschaftswissenschaftliche Konzepte vermitteln, nicht Einzelpositionen, die von der wissenschaftlichen Gemeinschaft mehrheitlich nicht geteilt werden.

2.2 Ansatz von Ingo Pies

Das Gefangenendilemma ist ein wichtiges Modell, aber nicht das wichtigste oder gar einzige Konzept in den Wirtschaftswissenschaften, wie Ingo Pies und andere Schüler von Karl Homann (1994) suggerieren (vgl. Dilger, 2008a). Wirtschaftswissenschaftlich am wichtigsten ist wohl die Idee von David Ricardo (1817), dass der komparative Kostenvorteil für den internationalen Handel, aber auch die Arbeitsteilung insgesamt entscheidend ist. Selbst wenn ein Land oder eine Person alles besser kann, lohnen sich Handel und Kooperation mit anderen, indem sich alle auf ihre relativen Stärken konzentrieren und spezialisieren. Markt und Wettbewerb sind auch zum gegenseitigen Vorteil.

Das Gefangenendilemma beschreibt hingegen eine Situation, in der sich Zusammenarbeit nicht auszahlt, was gerade nicht typisch für die Wirtschaft ist, sondern eher für Politik oder sogar Krieg. Entsprechend lässt sich das einfache Gefangenendilemma auch leicht lösen durch Verhandlungen und Verträge, wenn eine entsprechende Rahmenordnung zur Verfügung steht wie in einem funktionierenden Rechtsstaat.

Während ein Gefangenendilemma mit zwei beteiligten Menschen wie schon in der namensgebenden Geschichte eher eine künstliche oder zumindest ungewöhnliche Situation ist, kommt es relativ häufig zu Kollektivgutproblemen, wenn es viele Beteiligten und relativ hohe Transaktionskosten gibt, die eine freiwillige Verhandlungslösung erschweren oder verhindern. Der Staat kann solche Probleme lösen, indem er die Spielregeln bzw. Anreize verändert und z. B. Umweltverschmutzung verbietet oder verteilt, während er echte Kollektivgüter bzw. öffentliche Güter ohne Rivalität im Konsum aus Steuermitteln finanziert.

Der Staat kann allerdings selbst auch Kollektivgutprobleme schaffen, wenn er z. B. eigentlich private Güter vergesellschaftet und durch Steuern oder Zwangsbeiträge finanziert. In jedem Fall handelt es sich mehr um Politik als Wirtschaft und daher ist vielleicht der Politikunterricht besser geeignet als ein Schulfach Wirtschaft, um auf entsprechende Probleme hinzuweisen und demokratische Lösungsansätze zu vermitteln.

2.3 Kompromiss statt Konsens

Politisch ist ein echter Konsens kaum möglich, da in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft die Ansichten und Interessen zu weit auseinandergehen und nicht alle freiwillig zustimmen werden, während in einer Diktatur abweichende Äußerungen einfach verboten und unterdrückt werden, was auch keinen Konsens darstellt. In den westlichen Gesellschaften besteht zunehmend nicht einmal mehr Einigkeit über die demokratischen Regeln. Dabei erlauben sie zusammen mit dem Schutz von Minderheiten und Grundrechten am ehesten Kompromisse und einen Interessensaustausch. Alle dürfen ihre Meinung äußern und auch abweichende Meinungen behalten, müssen jedoch die demokratisch beschlossenen Gesetze und Normen akzeptieren und einhalten. Wirtschaftlich gelten Handlungsautonomie und Handelsfreiheit im gegebenen Rechtsrahmen von liberalen und demokratischen Rechtsstaaten, sodass es für die einzelnen Handlungen gar nicht mehr auf die Zustimmung von allen ankommt, sondern jeder unter Einhaltung der Gesetze über sich und sein Eigentum selbst verfügen darf.

2.4 Implikationen für ökonomische Bildung

Im Gegensatz zu Nils Goldschmidt und Marco Rehm ist die Auffassung bzw. Begriffsverwendung plausibler, dass es nur eine Rationalität gibt, die das Denkvermögen und korrektes Schlussfolgern betrifft. Diese Rationalität kann jedoch je nach Präferenzen, Zielen, Werten und auch Erfahrungen sowie Kenntnissen zu verschiedenen Lösungen führen. Es ist nicht unvernünftig, wenn verschiedene Menschen unterschiedliches Wollen, eben weil sie verschiedenen sind, sowie je eigene Interessen haben und sich auch in ihren Überzeugungen und Werten unterscheiden. Werte sind nicht völlig be-

liebig, aber auch nicht objektiv richtig und für alle gleich. Vor allem können Menschen Werte unterschiedlich gewichten und verschiedene Präferenzen nicht nur für ihre eigenen Bedürfnisse, sondern auch für andere und für abstrakte Werte haben, also (individuelle) ethische Präferenzen (vgl. Dilger, 2008b).

Unabhängig davon können einzelne Schülerinnen und Schüler das Wirtschaftssystem nicht frei wählen, sondern sollen sich in der sozialen Marktwirtschaft zurechtfinden. Die Legitimation der sozialen Marktwirtschaft, sei es über grundlegende Werte wie Freiheit und Menschenwürde, ihre Ergebnisse wie Wohlstand und soziale Sicherung oder auch den demokratischen Prozess und die Befürwortung durch die Mehrheit, könnte auch wieder im Politikunterricht behandelt werden. Wirtschaftlich wichtiger ist ein Verständnis für die Funktionsweise der bestehenden Wirtschaftsordnung und wie sie für steigenden Wohlstand sorgt, sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich.

2.5 Fazit

Im wichtigsten Punkt ist Nils Goldschmidt und Marco Rehm zuzustimmen. Toleranz und Verständnis für plurale Konzepte sind entscheidend, nicht Aktivismus für das einzige wahre. Das gilt sowohl für wirtschaftswissenschaftliche Konzepte als auch wirtschaftspolitische Vorstellungen und nicht zuletzt unterschiedliche Lebensentwürfe. Die soziale Marktwirtschaft und auch die liberale Demokratie werden von verschiedenen Seiten angegriffen, doch sie werden auch von vielen unterstützt, die sich keineswegs in allen Details einig sind, aber gleichzeitig zusammenarbeiten und sich dem Wettbewerb der Ideen aussetzen sollten.

Literatur

- Dilger, A. (2008a). Der Platz der Moral in der Ökonomischen Ethik. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft: Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 86–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91057-4_5
- Dilger, A. (2008b). Economics with ethical preferences. In A. G. Scherer & M. Patzer (Hrsg.), *Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensethik* (S. 33–43). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8350-5565-0_3
- Homann, K. (1994). Homo oeconomicus und Dilemmastrukturen. In H. Sautter (Hrsg.), *Wirtschaftspolitik in offenen Volkswirtschaften: Festschrift für Helmut Hesse zum 60. Geburtstag* (S. 387–411). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Junius, F. (1593). *Eirenicum de pace ecclesiae catholicae inter Christianos, quamvis diuersos sententiis, religiosè procuranda, colenda, atque continenda: In Psalmos Davidis CXXII & CXXXIII.* Officina Plantiniana.
- Müller-Armack, A. (1974). *Genealogie der sozialen Marktwirtschaft: Frühschriften und weiterführende Konzepte*. Haupt.
- Müller-Armack, A. (1981). *Religion und Wirtschaft*. Haupt.

- Pies, I. (2009). *Das ordonomische Forschungsprogramm* (Diskussionspapier 2009–7). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik. <https://wcms-itz.uni-halle.de/download.php?down=11900&elem=2206903>
- Pies, I. (2015). Der ordonomische Ansatz. In D. van Aaken & P. Schreck (Hrsg.), *Theorien der Wirtschafts- und Unternehmensethik* (S. 79–108). Suhrkamp.
- Pies, I. (2020). Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung: Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 73–110). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159241-6>
- Ricardo, D. (1817). *On the principles of political economy and taxation*. John Murray.

Autor

Prof. Dr. Alexander Dilger ist Gründer und geschäftsführender Direktor des Instituts für Organisationsökonomik an der Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte sind Corporate Governance, Hochschulmanagement, Sportökonomik sowie Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Kontakt: alexander.dilger@uni-muenster.de

Replik auf Alexander Dilger

NILS GOLDSCHMIDT & MARCO REHM

Wir begrüßen es sehr, dass das Konzept der Ordonomik in der weiteren Fachwissenschaft diskutiert wird und so den ordnungstheoretischen und -politischen Diskurs wesentlich bereichert. Dass die Ordonomik sich zugleich mit wirtschaftsdidaktischen Fragen beschäftigt, stärkt die Stellung der ökonomischen Bildung und holt sie aus ihrer Nische als Fachdidaktik.

In unserem Hauptbeitrag geht es uns nicht um eine Dekonstruktion von Rationalität, wie es das Koreferat von Alexander Dilger vermuten lassen könnte. Vielmehr geht es uns darum, dass Personen zu unterschiedlichen Bewertungen von Situationen kommen können, unabhängig davon, ob sie nun uniform rational handeln (wie auch immer dies festgestellt werden kann) oder nicht, da sie unterschiedliche Interessen, Werte usw. haben, wie Dilger ebenfalls betont. Dass es in westlichen Gesellschaften zunehmend „nicht einmal mehr Einigkeit über die demokratischen Regeln“ gebe, wie Dilger in seinem Koreferat anmerkt, unterstreicht, dass selbst die (rational getriebene) Zustimmung zu einem Regelsetzungsdiskurs auf der Meta-Metaebene nicht mehr als gegeben angesehen werden kann.

In Bezug auf die ökonomische Bildung sei festgehalten, dass der Unterricht seit einigen Jahren mehr und mehr von einer heterogenen Schülerschaft geprägt ist. Versuche in der Vergangenheit, durch Separierung von Lerngruppen nach Leistungsmerkmalen mehr Homogenität herzustellen, sind als gescheitert anzusehen. Daher ist es gerade im Zuge dieser Entwicklungen essenziell, dass man auch im Unterricht bei Beurteilungsfragen davon ausgehen muss, dass es nicht die eine beste Lösung gibt, die sich auf dem Wege des rationalen Diskurses einstellt. Erwartbar sind stattdessen im Vergleich zu früher heterogenere Beurteilungen, die abhängig von unterschiedlichen „Präferenzen, Zielen, Werten und auch Erfahrungen sowie Kenntnissen“ (so Dilger) auch rational zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, die nicht unbedingt miteinander vereinbar sind und die sich nicht notwendigerweise auf den Konsens eines Regelsetzungsdiskurses einigen können.

Der Beitrag der Ordonomik zur wirtschaftsbürgerlichen Bildung: Eine kritische Würdigung

CHRISTIAN MÜLLER & SEBASTIAN PANRECK

Kurzfassung

Als Bildungsziel liegt dem ordonomischen Forschungsprogramm das wirtschaftsbürgerliche Ideal der Befähigung zu Mündigkeit zugrunde. Dieser Beitrag dient der kritischen Überprüfung dieses Anspruchs. In der Analyse zeigen sich ausgeprägte Schnittmengen der Ordonomik zu wichtigen Konzepten der ökonomischen Bildung. Das betrifft zum einen das Idealbild des mündigen Wirtschaftsbürgers und zum anderen die DeGöB-Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Ferner stellt dieser Beitrag in fünf eigenen Thesen Beobachtungen auf, die sich kritisch mit den Grenzen des ordonomischen Ansatzes beschäftigen.

Schlagworte: Mündigkeit, Schule, Wirtschaftsbürgerliche Bildung, Ordonomik, Wettbewerb, Rahmenordnung

JEL-Klassifikation: A21, B41, I21, M14

Abstract

The educational goal of the ordonomic research programme is based on the bourgeois economic ideal of empowerment. This article serves to critically examine this claim. The analysis reveals pronounced overlaps between ordonomics and important concepts of economic education. This concerns, on the one hand, the ideal image of the responsible economic citizen and, on the other hand, the DeGöB competences of economic education for general schools and educational standards for the intermediate school leaving certificate. Furthermore, this article presents five observations that critically examine the limits of the ordonomic approach.

Keywords: empowerment, school, economic-civic education, ordonomics, competition, framework order

JEL Classification: A21, B41, I21, M14

1 Einleitung

Bildung ist ein Postulat partizipativer Gerechtigkeit, insofern sie zu einer aktiven und autonomen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt; für das Individuum wie für die Gesellschaft ist sie identitätsstiftend. Nach Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte soll Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ sowie „zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen [...] beitragen“. Funktionalistisch impliziert Bildung wichtige Fähigkeiten zur aktuellen und historischen Kontextualisierung: Sie verknüpft sinnhaft Einzelinformationen, schafft Transparenz und hilft dabei, wissenschaftliche Erkenntnisse nutzbar zu machen (Kaminski, 2017, S. 38 f.). Ökonomische Bildung ist ein wesentliches Element der Allgemeinbildung, um Individuen mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einsichten oder Haltungen auszustatten, die eine persönlich verantwortbare Bewältigung strukturell vergleichbarer Lebenssituationen ermöglichen und somit zu einem selbstbestimmten Leben befähigen (Albers, 1987, S. 191 ff.). Institutionell gewendet ist ökonomische Bildung wirtschaftsbürgerliche Bildung, sofern sie sich als Aufklärung für gesellschaftliche Verantwortung begreifen lässt.

Über die Wichtigkeit ökonomischer Bildung besteht ein breiter Konsens. Nur über das *Wie* der Vermittlung ökonomischer Allgemeinbildung wird kontrovers diskutiert. Mit seinem ordonomicischen Ansatz legt Ingo Pies eine Wirtschafts- und Unternehmensethik vor, die – in einem modernen Verständnis – auch wesentliche moralökonomische Elemente aufweist. Er selbst schlägt diese Konzeption jedoch auch als konkrete inhaltliche Ausgestaltung für den schulischen Wirtschaftsunterricht vor (z. B. Pies, 2016, 2017b). Dabei legt er als Bildungsziel das wirtschaftsbürgerliche Ideal der Befähigung zu „Mündigkeit“ zugrunde (Pies, 2016, S. 5).

Der vorliegende Beitrag dient einer kritischen Überprüfung dieses Anspruchs. Konkret werden wir die *Potenziale und Grenzen des ordonomicischen Ansatzes für eine Verbesserung der wirtschaftsbürgerlichen Bildung diskutieren*. Dazu wählen wir folgendes Vorgehen: Abschnitt 2 erläutert zunächst in Grundzügen das Ideal wirtschaftsbürgerlicher Bildung. In Abschnitt 3 werden nach einer knappen Vorstellung des ordonomicischen Forschungsprogramms (3.1) die beiden für unsere Fragestellung wichtigsten Papiere¹ auf ihr wirtschaftsbürgerliches Potenzial geprüft, indem zentrale Thesen der Ordonomik entsprechend erläutert und kurz kritisch gewürdigt werden (3.2). Die thesenhafte Form behalten wir in Abschnitt 4 bei, wenn wir uns mit der Ordonomik in fünf eigenen Beobachtungen kritisch auseinandersetzen. Dieser Beitrag endet mit kurzen Schlussbemerkungen (Abschnitt 5).

1 Besondere Berücksichtigung finden in diesem Beitrag zum einen (1) „Das ordonomiche Forschungsprogramm“ (Pies, 2009a) in seiner allgemeinen Form und zum anderen (2) „Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? Vier ordonomiche Thesen zum schulischen Bildungsauftrag“ (Pies, 2016). Weitere interessante Beiträge mit Bezug zur wirtschaftsbürgerlichen Bildung, die auch, aber weniger deutlich in diesem Beitrag berücksichtigt werden, sind: (3) „Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomiche Perspektive“ (Pies, 2017b), (4) „Wirtschaftsethik für die Schule“ (Pies, 2009b), (5) „Ordnungsethik für eine bessere Ordnungspolitik: Ordonomische Anregungen zum schulischen Bildungsauftrag“ (Pies, 2015), (6) „Ordonomische Wirtschafts- und Unternehmensethik als Beitrag zur ökonomischen Bildung und Moralphädagogik“ (Pies, 2022) sowie (7) „Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung“ (Pies, 2024).

2 Das Ideal wirtschaftsbürgerlicher Bildung

Auch wenn ihr Lernprozess ein Leben lang andauert, findet ökonomische Bildung vor allem im öffentlichen Bildungssystem² statt. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB, 2004) empfiehlt daher fünf Kompetenzbereiche für allgemeinbildende Schulen und den mittleren Schulabschluss (Abbildung 1). Die Schülerinnen und Schüler sollen:

1. *Entscheidungen ökonomisch begründen*, um diese effizient und planvoll zu treffen;
2. *Handlungssituationen ökonomisch analysieren*, damit sie die Wechselwirkungen von Restriktionen und Anreizen erlernen;
3. *Ökonomische Systemzusammenhänge erklären*, die Angebot und Nachfrage auf Märkten koordinieren, aber auch Netzwerke und Hierarchien umfassen;
4. *Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten*, um Marktversagensstatbestände zu identifizieren und diskutieren;
5. *Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen*, um neben dem Kriterium der Effizienz auch verteilungspolitische und ethische Dimensionen zu berücksichtigen (Nachhaltigkeit, Arbeitsschutz etc.), aber auch um alternative Allokationsverfahren (Wartebereitschaft, behördliche Zuteilung, Verlosung etc.) kennenzulernen.

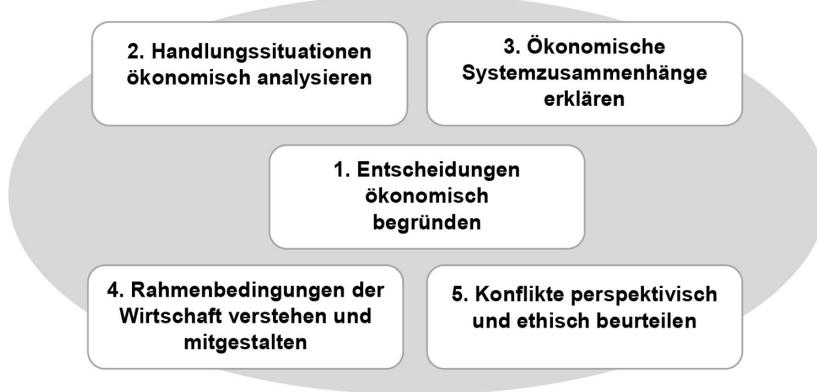


Abbildung 1: Standards ökonomischer Bildung für den mittleren Schulabschluss (Quelle: eigene Darstellung nach DeGöB, 2004)

Erziehung meint allgemein „die in den Generationenwechsel eingebundene Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ (Zabeck, 1991, S. 533).³ Im engeren Sinn

-
- 2 Zur ökonomischen Bildung im öffentlichen Bildungssystem zählen besonders allgemeinbildende Schulen und darüber hinaus, wenn man von der fachlichen Spezialisierung eines ökonomischen Studiums oder der beruflichen Bildung absieht, auch Universitäten und Fachhochschulen, die Studiengänge anbieten, in denen Kurse wie „Grundlagen der Volkswirtschaftslehre“ als singuläre Schlüsselqualifikationen oder (Wahl-)Pflichtmodule im Curriculum (bspw. im Lehramt) gelesen werden. Darüber hinaus werden ökonomische Kurse an fachfremden Fakultäten angeboten, nicht immer von Dozentinnen und Dozenten, die einen ökonomischen Hintergrund haben (Panreck & Müller, 2024a).
 - 3 Einem solchen Verständnis folgend, gilt Erziehung seit jeher als moralisch erlaubt und geboten (Flitner, 1979, S. 499 ff.; Zabeck, 1991, S. 533).

zielt Wirtschaftserziehung auf berufliche Bildung, wie sie im dualen Berufsausbildungssystem vermittelt wird (für einen Überblick s. Panreck & Müller, 2024b); ferner werden auch Wirtschaftsgymnasien bzw. entsprechende Berufsfachschulen und Oberschulen hinzugezählt (Bank, 2008, S. 883).⁴

Im erweiterten Sinn umfasst Wirtschaftserziehung nicht nur die sachbezogene Tradierung von Wissen, sondern auch einen pädagogischen Gehalt, der ethischen Anforderungen genügen muss: zum einen (im Sinne Kants) die unbedingte Achtung des „Heranwachsenden als Selbstzweck“, damit dieser „sich zu einer Persönlichkeit entfalte, die Freiheit an Sittlichkeit zu binden weiß“, und zum anderen der Leistungsge danke einer Ertüchtigung, damit auch die jüngere Generation innerhalb eines moralischen Rahmens „an die Gesellschaft ab[liefer][e]“ (ebd.).⁵

Darauf aufbauend sollte die wirtschaftsbürgerliche Erziehung im deutschen Kaiserreich (1871–1918) gewährleisten, „dass vergleichbare Lebensstile, Erfahrungswelten und Einstellungen aufeinandertrafen und der ‚Gleichklang der Herzen‘ neben einer sozialen auch eine habituelle Basis besaß“ (Groppe, 2018, S. 59). Heute tritt der Wirtschaftsbürger als das „alte Leitbild“ (Müller & Remkes, 2021, S. 16) in unterschiedlichen Gewändern auf: sei es als kosmopolitischer „Weltbürger“ bei Höffe (2004); je nach Situation als „Organisationsbürger“, „reflektierender Konsument“ oder „kritischer Kapitalanleger“ bei Ulrich (2016, Kap. 8); oder als „überforderte[s]“ Mitglied „in einer rechtlich normierten Wirtschaftsgesellschaft“ bei May (2009, S. XIII). Die besondere Gemeinsamkeit liegt im jeweils leitenden Verständnis von Mündigkeit, das bei Höffe und Ulrich eher optimistisch gezeichnet wird, bei May eher pessimistisch.

Der Wirtschaftsbürger wird als mündig bezeichnet, sofern er „Verantwortung für sein Handeln übernimmt, sich dessen Folgen bewusst ist und er als Träger von Rechten und Pflichten versucht, einem individuellen und gesellschaftlichen Anspruch gerecht zu werden“ (Panreck & Müller, 2024a). Mündigkeit beinhaltet drei Dimensionen (Abbildung 2):

(1) *Tüchtigkeit* zielt in der Lösung von Problemen auf Rationalität. Eine Präferenzordnung gilt in der ökonomischen Theorie als rational, sofern sie die beiden Axiome der Vollständigkeit (keine Alternative wird übersehen) und Transitivität (die Präferenzen sind widerspruchsfrei) erfüllt (Mas-Colell et al., 1995, S. 6 f.). Der Wirtschaftsbürger muss wirtschaften, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, d. h., er stellt Konsumpläne auf, um möglichst effizient und im eigenen Interesse über die Nutzung knapper Ressourcen entscheiden zu können („Homo oeconomicus“). Nach dem Maximalprinzip versucht er bei gegebener Mittelausstattung (z. B. Einkommen) den Grad der Zielerreichung (z. B. Gewinn oder Nutzen) zu optimieren. Geht es hingegen bei einem

4 Die „bloße“ Wissensvermittlung der (praktischen) beruflichen Bildung (d. h. der engere Sinn von Wirtschaftserziehung) soll nicht im konkreten Fokus dieses Beitrags stehen, sondern der erweiterte Sinn, der auf ethische Anforderungen bzw. auf den Wirtschaftsbürger abzielt (s. nächster Absatz).

5 Das bedeutet nicht, dass Bildungsinteressen einseitig von oben (alte Generation) nach unten (neue Generation) verlaufen. Im Gegenteil, „[d]ie Aufgabe einer vernünftigen, demokratischen Schulpolitik muss es sein, die Bildungsinteressen der jungen Generation zur Geltung zu bringen – notfalls auch gegen den Widerstand (von Teilen) der Bildungsbürokratie“ (Pies, 2017b, S. 4). Pies' „Ökonomische Bildung 2.0“ möchte ökonomisches Faktenwissen („Ökonomische Bildung 1.0“) um ein theoretisches Grundverständnis erweitern, das eine „Anleitung zum Selberdenken für eine veränderte Weltsicht“ (ebd., S. 28) sein soll.

gegebenen Ziel darum, die eingesetzten Mittel zu minimieren, handelt er nach dem Minimalprinzip. Tüchtigkeit ist leitend im Rational-Choice-Ansatz und zielt in der wirtschaftsbürgerlichen Bildung besonders auf den ersten Kompetenzbereich der DeGöB-Empfehlungen („Entscheidungen ökonomisch begründen“).

(2) *Selbstbestimmung* soll den Wirtschaftsbürger dazu befähigen, autonom zu handeln und seine eigene Persönlichkeit zu verwirklichen. Dazu appelliert die Kantianische Aufklärungsmaxime „sapere aude“, sich seines eigenen Verstands zu bedienen (Kant, 1784). In welchem Maße Selbstbestimmung möglich ist, hängt auch vom gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnungsrahmen ab. Bezogen auf die DeGöB-Empfehlungen tangiert Selbstbestimmung daher vor allem den Kompetenzbereich 4 („Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen“) sowie, gemeinsam mit der Tüchtigkeit, auch die Kompetenzbereiche 2 und 3 („Handlungssituationen ökonomisch analysieren“; „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“).

(3) *Selbstverantwortung* schließt solche Möglichkeiten der Tüchtigkeit und Selbstbestimmung aus, bei der Dritte zu Schaden kommen („negative externe Effekte“). Vielmehr geht es darum, dass der Wirtschaftsbürger vernünftig handelt, d. h. universalisierbar im Sinne Kants (1983): „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kategorischer Imperativ). Wirtschaftsbürgerliche Bildung zur Förderung der Selbstverantwortung betrifft daher vor allem den Kompetenzbereich 5 der DeGöB-Empfehlungen („Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen“).



Abbildung 2: Aspekte der Mündigkeit von Wirtschaftsbürgern mit Bezügen zu den DeGöB-Kompetenzbereichen (Quelle: eigene Darstellung)

3 Das Potenzial der Ordonomik für die wirtschaftsbürgerliche Bildung

In diesem Abschnitt wollen wir argumentieren, dass die Konzeption der Ordonomik mit dem Anliegen wirtschaftsbürgerlicher Bildung und vor allem mit den oben genannten DeGöB-Kompetenzbereichen kompatibel sein kann.

3.1 Das ordonomische Forschungsprogramm und die wirtschaftsbürgerliche Bildung

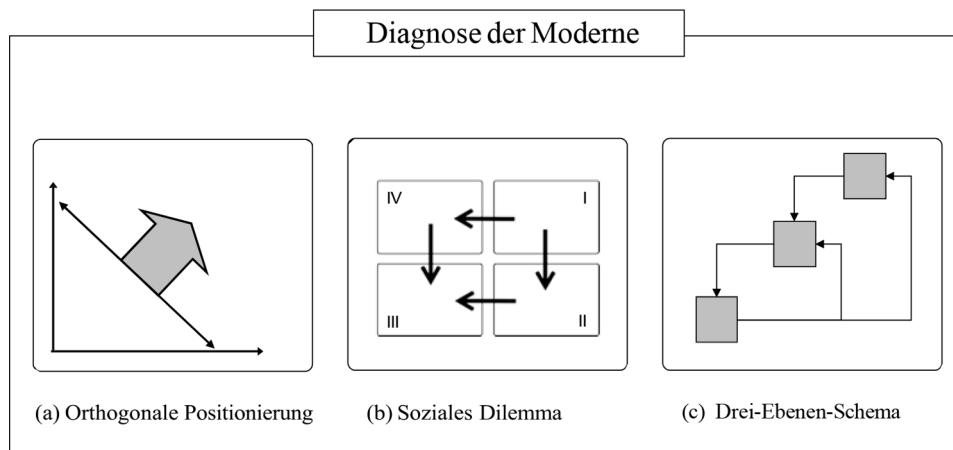


Abbildung 3: Das ordonomische Forschungsprogramm im Überblick: Vier Elemente (Quelle: Pies, 2009a)

(1) Das erste der vier Elemente, mit denen Pies (2009a, S. 1) sein Forschungsprogramm der Ordonomik umreißt (Abbildung 3), ist die „Argumentationsgrammatik der orthogonalen Positionierung“. Ausgangspunkt ist dabei ein Trade-off zwischen zwei Interessen, der sich als Wertekonflikt artikuliert (ebd.). Für die „konstruktiv(istisch)e[]“ (ebd., S. 2) Konfliktlösung, die Blockaden zu überwinden versucht, stellt dies eine besondere Herausforderung dar, insofern Werte zur gegenseitigen Abgrenzung eingesetzt werden und nicht zur praktischen Orientierungskraft. Zwischen Sozialstruktur und Semantik entsteht, so Pies' Analyse, folglich eine „[d]ysfunktional[e] [...] Diskrepanz“ (ebd., S. 1). Für den Wissenschaftsbetrieb leitet der ordonomische Standpunkt ab, dass dieser den Wertekonflikt nicht übernehmen darf, sondern werturteilsfrei das Nullsummendenken überwinden soll, indem die Konfliktsituation als „mixed-motive“-Spiel verstanden wird (auf diesen Punkt kommen wir später zurück, s. These T5 in Abschnitt 4), um so die Wahrnehmung der konfligierenden Positionen auf bislang übersehene Gemeinsamkeiten zu lenken (ebd.). Folglich wird der Diskurs wieder von Dissens auf Konsens gepolt, oder spieltheoretisch ausgedrückt: von „Win-Lose“ zu „Win-Win“ (ebd., S. 4f.). Bezogen auf die wirtschaftsbürgerliche Bildung könnte hier ein besonderes Potenzial liegen, als orthogonales Denken auch jenseits einer dezidiert

ökonomischen Bildung versucht, für festgefaßte Konflikte eine Lösungsperspektive anzubieten. Die Argumentationsgrammatik der orthogonalen Positionierung lässt sich deshalb dem DeGöB-Kompetenzbereich 5 („Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen“) zuordnen.

(2) Das soziale Dilemma als das zweite Element modelliert spieltheoretisch „Situationen antagonistischer Kooperation“ (Pies, 2009a, S. 5) und entspricht dem Aufbau des spieltheoretischen Gefangenendilemmas (z. B. Peterson, 2015). Ohne geeignete Institutionen stellt sich ein paretoinferiores Nash-Gleichgewicht ein, das sich für alle Spielerinnen und Spieler wie eine „unsichtbare Faust“ (Pies, 2009a, S. 5) anfühlt, weil sie eigennützig dem konfligierenden (Distributions-)Interesse folgen, einen möglichst hohen individuellen Pay-off zu bekommen, anstatt das gemeinsame (Allokations-)Ziel eines möglichst hohen gemeinsamen Pay-offs anzustreben. Durch das Verfolgen der individuell rationalen Interessen kommt es zu kollektiver Selbstschädigung. Dieses soziale Dilemma soll durch Anreize überwunden werden, sodass die individuelle Strategie wie von „unsichtbarer Hand“ zum kollektiven Interesse führt (ebd., S. 5 ff.). Die Anliegen von Ordonomik und wirtschaftsbürgerlicher Bildung treffen sich auch hier: So gehört es zu den DeGöB-Standards, ökonomische Systemzusammenhänge erklären sowie Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen zu können (Kompetenzbereich 4). Sowohl in der Ordonomik als auch in der wirtschaftsbürgerlichen Bildung geht es mindestens insoweit um dasselbe Ziel, Wettbewerb und andere soziale Koordinationsmechanismen so zu gestalten, dass das soziale Dilemma überwunden wird.

(3) Eine Besonderheit der Ordonomik stellt die Berücksichtigung des Drei-Ebenen-Schemas dar, das zwischen Basisspiel, Metaspiel und Meta-Metaspiel differenziert (Pies, 2009a, S. 8 ff.): Das Basisspiel (Ebene 1) ist ein Regelbefolgungsspiel und zeigt die Interaktionen, d. h., es geht um die Spielzüge. Das Metaspiel (Ebene 2) betrachtet den Regelsetzungsprozess, die Anreize der „Sozialstruktur“ als institutionellen Rahmen, d. h., es geht um die Spielregeln. Das Meta-Metaspiel (Ebene 3) thematisiert den Regelfindungsdiskurs, die „Semantik“, d. h., im Diskurs wird versucht, sich auf gemeinsame Regeln zu einigen. Besondere Bedeutung erfährt das Metaspiel (Ebene 2), weil hier die Analyse des sozialen Dilemmas (Ebene 1) systematisch auf die orthogonale Positionierung (Ebene 3) trifft. Um dem paretoinferiores Nash-Gleichgewicht des (unerwünschten) sozialen Dilemmas zu entkommen, ist ein konstruktiv(isatisch)er Perspektivwechsel vom Basisspiel (Ebene 1) zum Metaspiel (Ebene 2) erforderlich, da nur bessere Spielregeln durch ihre veränderten Anreizwirkungen zu besseren Spielzügen führen und so das soziale Dilemma überwunden wird. Gewissermaßen wird nun ein anderes Spiel gespielt, eben nicht mehr „Win-Lose“, sondern „Win-Win“ (ebd.). Unerwünschte soziale Dilemmata durch eine Verbesserung der Rahmenordnung zu überwinden (und erwünschte Dilemmata zu etablieren), gehört zu den Kernideen der Sozialen Marktwirtschaft (z. B. Müller, 2022, Kap. 5.4) und ist schon länger ein Element ökonomischer Bildung (z. B. Loerwald, 2009). Die Anschlussfähigkeit des Drei-Ebenen-Schemas an die DeGöB-Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss ist auch hier offenkundig: Das Basisspiel lässt sich dem DeGöB-Kompetenzbereich 1

(„Entscheidungen ökonomisch begründen“) zuordnen; die Fokussierung auf die Institutionen im Metaspel ähnelt den Kompetenzbereichen 2, 3 und 4 („Handlungssituationen ökonomisch analysieren“; „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“; „Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten“); im Meta-Metaspel findet der Diskurs statt, in dem Ideen artikuliert und „Konflikte perspektivisch und ethisch beurteil[t]“ werden (Kompetenzbereich 5).

(4) Eingebettet werden diese drei Ebenen in eine spezifische „Diagnose der Moderne“, nach der die „Probleme der modernen Gesellschaft [...] im Kern stets wettbewerblich bedingte Anreizprobleme“ sind (Pies, 2009a, S. 15).⁶ Aus dieser Charakterisierung „bezieht die Ordonomik auch ihr Selbstverständnis, als Wissenschaft zur semantischen (Selbst-)Aufklärung und zur sozialstrukturellen (Selbst-)Steuerung der modernen Gesellschaft kontruktiv(istisch) beitragen zu wollen“ (ebd., S. 12). Als wesentliches Kennzeichen der Moderne wird der „wettbewerbliche Streit um das bessere Konzept“ (ebd., S. 15) identifiziert. Die Verfassungsrevolution als Übergang „von Privilegienordnungen zu Wettbewerbsordnungen in Wirtschaft und Politik sowie in weiteren Funktionssystemen wie der Wissenschaft“ (ebd., S. 14) gilt in der Ordonomik als wichtigste Revolution für die Gesellschaftsformation seit der neolithischen Revolution vor etwa 10.000 Jahren. Durch Wettbewerb ausgelösten Problemen soll nicht dadurch begegnet werden, dass weniger, sondern besserer Wettbewerb, d. h. „forcierte[r] Leistungswettbewerb[]“ herrscht (ebd., S. 15).

3.2 Ordonomische Thesen und wirtschaftsbürgerliche Bildung

Im ordonomischen Forschungsprogramm fragt die Wirtschaftsethik, „wie – ausgehend vom Status quo – das Eigeninteresse für moralische Anliegen (noch besser) in Dienst genommen werden kann“, während die Unternehmensexethik „genau umgekehrt“ danach fragt, „wie – wiederum ausgehend vom Status quo – die Berücksichtigung schützenswerter Fremdinteressen zur Förderung des Eigeninteresses (noch besser) in Dienst genommen werden kann“ (Pies, 2009a, S. 18). Vor diesem Hintergrund formuliert Pies (2009a) sechs „ordonomische Thesen“ (so wollen wir sie nennen), von denen drei Thesen wirtschaftsethischer (W) und drei unternehmensexethischer Art (U) sind:

⁶ Vergleichbare Konzepte zur „Diagnose der Moderne“ sind aus anderen Kontexten bekannt. Bspw. gibt es in der christlichen Sozialetik, in Anlehnung an die „Zeichen der Zeit“ (Mt 16,3), den „Kontext der Moderne“ bzw. das „Projekt der Moderne“ (Anzenbacher, 1997, S. 41 ff.). In der Enzyklika Quadragesimo Anno (Pius XI., 1931) wird das Problem sozialer Dilemmata implizit genannt, genauso die Notwendigkeit einer Rahmenordnung im Sinne eines forcierten Leistungswettbewerbs (da eine autorisierte Übersetzung auf Deutsch nicht existiert, erfolgt dieses Zitat auf Englisch): „[T]he right ordering of economic life cannot be left to a free competition of forces. For from this source, as from a poisoned spring, have originated and spread all the errors of individualist economic teaching. [...] But free competition, while justified and certainly useful provided it is kept within certain limits, clearly cannot direct economic life – a truth which the outcome of the application in practice of the tenets of this evil individualistic spirit has more than sufficiently demonstrated. Therefore, it is most necessary that economic life be again subjected to and governed by a true and effective directing principle. [...] Loftier and nobler principles – social justice and social charity – must, therefore, be sought [...]. Hence, the institutions themselves of peoples and, particularly those of all social life, ought to be penetrated with this justice, and it is most necessary that it be truly effective, that is, establish a juridical and social order which will, as it were, give form and shape to all economic life. Social charity, moreover, ought to be as the soul of this order, an order which public authority ought to be ever ready effectively to protect and defend.“ (QA, 88) Die Enzyklika bejaht somit die Existenz letzter Werte. Auf diesen Punkt werden wir später zurückkommen (in These T3, s. Abschnitt 4).

3.2.1 Die wirtschaftsethischen Thesen

W1. „Wettbewerb ist ein Instrument sozialer Kooperation.“ (Pies, 2009a, S. 18)

Dieser These ist vom Standpunkt ökonomischer Bildung aus zuzustimmen. Wettbewerb führt zu Ergebnissen, die eine soziale Kooperation fördern (Sendker & Müller, 2016):

- Gleichgewichte auf (vollkommenen) Märkten sind paretooptimal (Erster Hauptatz der Wohlfahrtsökonomik, s. Mas-Colell et al., 1995, Kap. 10).
- Sie implizieren zudem einen maximalen Sozialen Überschuss. Dabei beeinflusst Wettbewerb nicht nur das Verhältnis zwischen Angebots- und Nachfrageseite, sondern auch das jeweilige Binnenverhältnis, d. h. zwischen den einzelnen Anbietern und zwischen den einzelnen Nachfragern (Pies, 2009a, S. 18). Unerwünschte Preisabsprachen und sonstige Kartellformen, die zu einem Nettowohlfahrtsverlust führen würden, unterliegen einem sozial erwünschten Gefangenendilemma und sind somit inhärent instabil (s. auch Müller, 2022, S. 30f.). Darüber hinaus koordiniert der Wettbewerbsmarkt wie „von unsichtbarer Hand“ (Smith, 1994, S. 316) die individualen Partialinteressen hin zum Wohlfahrtsmaximum, sofern die Marktteilnehmer rational handeln.
- Wenn die Rahmenordnung für faire Ausgangsbedingungen sorgt, garantiert Marktausch, dass die Marktergebnisse tauschgerecht im Sinne der aristotelischen iustitia commutativa sind (Spaemann, 2015, S. 51f.).

Regulierter Wettbewerb – etwa im Sinne des sozialmarktwirtschaftlichen Ideals des Leistungswettbewerbs (Eucken, 2004, S. 42 und S. 247) – ist daher ein Mittel sozialer Kooperation, das dem Gemeinwohl dient. Die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft ist auch jene Wirtschaftsordnung, welche dem wirtschaftsbürgerlichen Leitbild in allen drei Dimensionen am ehesten entspricht (Müller & Remkes, 2021, S. 24ff.):

- Sie gibt der *Tüchtigkeit* Raum, insofern der Markt die Kreativität und den Wagemut der Wirtschaftssubjekte anstachelt.
- Darüber hinaus bietet sie dem Wirtschaftsbürger auch eine zentrale Vorbedingung für seine *Selbstbestimmung*, insofern die Beteiligten – im Unterschied zu anderen (z. B. zentralverwaltungswirtschaftlichen) Allokationsverfahren – frei sind. Diese Freiheit jemandem vorenthalten zu wollen, wäre in sich schlecht (Sen, 2020, S. 17).
- Und schließlich hat die Rahmenordnung in der Sozialen Marktwirtschaft die Menschenwürde zu garantieren, sodass die Ergebnisse des individuellen Handelns am Markt auch moralisch akzeptierbar sind und somit der *Selbstverantwortung* als dritter Qualifikation des mündigen Wirtschaftsbürgers entsprechen.

W2. „Unter Wettbewerbsbedingungen – also in sozialen Dilemmata – avancieren die institutionellen Rahmenbedingungen zum systematischen Ort der Moral.“ (Pies, 2009a, S. 18)

Dieser These stimmen wir in Teilen zu (eine kritische Betrachtung zur Rolle von Märkten erfolgt in den eigenen Thesen T1, T4 und T5 im vierten Abschnitt). An den Ausführungen zur ersten These W1 anschließend, lassen sich Wettbewerbsmärkte als moralische Institutionen auffassen. Leistungswettbewerb stellt sich bekanntlich nicht dadurch ein, dass man Wettbewerbsmärkte im Sinne eines „Laissez-faire“ einfach gewähren lässt. Im Gegenteil, weil sie dazu neigen, sich selbst aufzuheben (Pius XI., 1931, s. Fn. 6 in diesem Beitrag), sind auch Wettbewerbsmärkte von einem sozialen Dilemma bedroht (Müller, 2022, S. 174; genauer Kirsch, 1981).

Wettbewerbspolitik ist daher zuallererst Ordnungspolitik. Diese versucht, „ein auf Dauer angelegtes und für alle Menschen verbindliches System rechtlicher Verhaltensnormen für die Beteiligung am Wirtschaftsleben zu schaffen, anzuwenden und durchzusetzen“ (Müller, 2022, S. 171). Somit bedarf es institutioneller Rahmenbedingungen bzw. Spielregeln⁷, die den Leistungswettbewerb schützen und zu ethisch verallgemeinerbaren Marktergebnissen führen.

Soziale Dilemmata zeichnen sich dadurch aus, dass sie, vielleicht abgesehen von Kleingruppen- oder Kleinkostensituationen, nicht durch individualethische Appelle gelöst werden können. Das ist ein wesentliches Charakteristikum von global vernetzten Massengesellschaften (Apolte, 2006); aber leider, und so deutlich muss man es benennen, dringt diese Erkenntnis kaum in die Gesellschaft. Ein globales Problem, wie der zu hohe CO2-Ausstoß, der alle Menschen auf der Welt betrifft, wird durch die „Individualmoralisierung des Klimaproblems“, d. h. durch die Veränderung einzelner Spielzüge, nicht gelöst, weil der positive Einfluss individuellen Handelns marginal wäre (Apolte, 2021; ähnlich Pies, 2009b, S. 20 ff.). Je nach Marktdesign könnte er sogar exakt bei null liegen, sofern der Wasserbetreffekt eintritt: Was an der einen Stelle aus individualethischen Gründen eingespart wird, wird an anderer Stelle aus Kostengründen konsumiert (genauer Wambach, 2022). Pies (2009a, S. 18 f.) liegt hier richtig, wenn er auf der Metaebene für eine Veränderung der Problembetrachtung zugunsten der Ebene der Spielregeln plädiert, um „die Verwirklichung des moralischen Anliegens nicht im gegebenen Basisspiel [...], sondern in einem veränderten Basisspiel [anzustreben]“.

Im Sinne der Selbstverantwortung ist es daher ein wesentliches Desiderat an die wirtschaftsbürgerliche Bildung, in globalen Koordinationsproblemen stärker die Handlungsfolgen in den Blick zu nehmen. Für die Klimapolitik als aktuell (womöglich) wichtig(st)en Bereich politischer Bildung können (moral)ökonomische Ansätze wie die Ordonomik einen entscheidenden Beitrag zum Gelingen leisten (auch Pies, 2024).

7 Die Wichtigkeit der Ordnungspolitik ist in ihrer Genese vor allem durch den Ordoliberalismus und die katholische Soziallehre geprägt. Die Metapher von Spielregeln und Spielzügen erfolgt bei Eucken oder Nell-Breuning noch nicht wörtlich, aber die Unterscheidung von Spielregeln und Spielzügen, die später explizit bei Homann oder Pies (und ähnlich bei Buchanan oder Friedman) genannt wird, spiegeln die Ausführungen implizit wider.

W3. „Unternehmen sind Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag.“ (Pies, 2009a, S. 19)

Dieser Einschätzung ist auch aus der Perspektive der Sozialen Marktwirtschaft zuzustimmen. In der ökonomischen Theorie dienen Unternehmen der Bedürfnisbefriedigung der Konsumenten. Dabei sind Gewinne als positive Differenz zwischen Preis und Stückkosten „ein Signal – und eine Gratifikation – für gelingende Wertschöpfung“ (Pies, 2009a, S. 19). Wettbewerb zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Märkte bestreitbar sind. Sofern also ein einzelnes Unternehmen durch einen unerwarteten Nachfrageschock hohe Gewinne realisieren kann, muss es anderen Unternehmen möglich sein, in diesen Markt eintreten zu können, damit die Marktmenge steigt und der Marktpreis wieder sinkt.

Seit jeher stellt sich die moralische Frage, inwieweit Unternehmen von (Versorgungs-)Krisen profitieren dürfen (s. auch Pies, 2017b, S. 21f.). Aus der rein konsequentialistisch betrachteten Perspektive der Wettbewerbstheorie sind solche Fragen nicht von Interesse, auch damit eng verknüpfte Begriffe wie „Übergewinne“ sind Neologismen ohne substanziale Bedeutung. Vielmehr können Preisanstiege in solchen Situationen „moralisch bewundernswerte Ziele verfolgen, indem sie eine effiziente Allokation knapper und benötigter Ressourcen fördern und wirtschaftliche Signale setzen, die zu einer Erhöhung der Versorgung verzweifelter Bevölkerungsgruppen mit benötigten Gütern führen“ (Zwolinski, 2008, S. 369 [eig. Übers.]). Prozesspolitische Eingriffe, welche die Spielzüge der Unternehmen „moralischer“ machen sollen, wie ein Verbot von „Wucher“ (s. dazu auch Storck, 2009), könnten negative Anreize verursachen und das allgemeine Versorgungsniveau vulnerabler Gruppen schwächen.

Die allgemeine Skepsis gegenüber Unternehmensgewinnen könnte immer noch mit der langen Tradition von der Vorstellung eines (kostendeckenden) gerechten Preises (*ius pretium*) begründet sein, der zunächst lange religiös und später sozial(istisch) aufgeladen wurde. Auch hier zeigt die Ordonomik ein wichtiges Desiderat an die wirtschaftsbürgerliche Bildung, nämlich die Beschäftigung mit einer der Kernfragen der ökonomischen Theorie: „Was ist ein Unternehmen?“ (Cohen, 1979).

3.2.2 Die unternehmensexistischen Thesen

U1. „Das Unternehmen ist eine Organisation, die sich als moralischer Akteur konstituieren muss, um die Funktion als Wertschöpfungsagent im gesellschaftlichen Auftrag erfüllen zu können.“ (Pies, 2009a, S. 19)

Diese These (U1) konkretisiert die vorherige These (W3), allerdings im unternehmensexistischen Zusammenhang. Der Fokus auf den moralischen Akteur kann inhaltlich als Bezug auf den ordoliberalen Grundsatz der Vermeidung von Haftungsbeschränkungen verstanden werden. „Wer den Nutzen hat“, schreibt Eucken (2004, S. 279), „muss auch den Schaden tragen“. Sofern ein Unternehmer seine Haftungssumme beschränkt, handelt er auf Kosten Dritter. Die Integrität beschränkt sich dann auf die Höhe der Haftungssumme – eine „Charakterfrage“ (Pies, 2009a, S. 19). Betroffen sind sämtliche Interaktionspartner, d. h. Stakeholder, vor allem Kreditgeber, Eigenkapital-

geber, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kundinnen und Kunden und Lieferanten. Darüber hinaus kann auch die Allgemeinheit ein wichtiger Interaktionspartner sein, jedoch meistens im negativen Sinne, sofern sie die negativen Folgen einer mangelhaften Rahmenordnung tragen muss.⁸

Innerhalb der wirtschaftsbürgerlichen Bildung ist die These U1 bereits durch die sieben konstituierenden und vier regulierenden Prinzipien sozialmarktwirtschaftlicher Wirtschaftspolitik nach Eucken (2004, S. 254 ff.) gut bekannt und beschrieben; allerdings wird das Haftungsprinzip weder in der wirtschaftspolitischen Praxis noch in der wirtschaftsbürgerlichen Bildung ausreichend berücksichtigt. Für die Selbstverantwortung ist Haftung jedoch elementar, weil sie explizit die Schadenswirkung zulasten Dritter regulieren soll. Wirtschaftsbürgerliche Bildung betrifft daher auch verantwortungsvolles Unternehmertum. Analog müssen aber auch Unternehmer zu guten „corporate citizens“ (Carroll, 1991) erzogen werden, um Lücken in der Rahmenordnung füllen zu können. Ethische Verantwortung geht über geltende Gesetze hinaus, um gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen, die nicht formal-institutionell sind.⁹

U2. „Unternehmen können Moral als Produktionsfaktor einsetzen, indem sie mittels moralischer Bindungen zu einem differenzierten Management sozialer Dilemmata beitragen.“ (Pies, 2009a, S. 19)

Auch diese These ist aus der Idee der Sozialen Marktwirtschaft bekannt. In der Bindungsfähigkeit liegt die organisationsökonomische Daseinsberechtigung des Unternehmens, sofern es dadurch zu einem berechenbaren Interaktionspartner wird (Pies, 2009a, S. 19). Die Ordonomik schließt institutionenethisch daraus, auf der Metaebene erwünschte soziale Dilemmata¹⁰ zu implementieren und unerwünschte soziale Dilemmata¹¹ durch Anreize zu überwinden.

Diese Steuerung von Dilemmasituationen ist ein wesentlicher Gedanke der Sozialen Marktwirtschaft, um Schädigungs- oder Behinderungswettbewerb zu vermeiden und stattdessen einen menschenwürdigen Leistungswettbewerb zu implementieren. Aus der Perspektive der wirtschaftsbürgerlichen Bildung handelt es sich hierbei um eine institutionelle Steuerung von Tüchtigkeit im Sinne der Selbstbestimmung. Dieser Gedanke trifft dort auf praktische Herausforderungen, wo der rechtliche Rahmen nicht bindend ist und sich unmoralische „Schlupflöcher“ ergeben. Je komplexer das Problem, umso schwieriger wird der erfolgreiche Regelsetzungsprozess in der Praxis.¹² In anderen Worten: Sofern der Regelrahmen unvollständig oder nicht bindend ist,

8 Dazu könnten von Unternehmen durch Fehlanreize ausgelöste Umweltverschmutzungen zählen.

9 Philanthropische Verantwortung übertrifft die ethischen Erwartungen. Dazu zählen freiwillige karitative Projekte eines Unternehmens, die gesellschaftlich wünschenswert sind (Carroll, 1991; Müller, 2022, S. 217).

10 Dazu gehören z. B. Kartellverträge oder Preisabsprachen sowie sonstige (illegale) Absprachen zu Fördermengen oder Qualitätsstandards. Die Aufhebung des Wettbewerbs ist für die Anbieter vorteilhaft, aber volkswirtschaftlich unerwünscht; wohlfahrtstheoretisch wird Konsumenten- in Produzentenrente umgewandelt und zusätzlich ein Nettowohlfahrtsverlust erzeugt. Wettbewerbsstrategisch ist das Dilemma inhärent instabil, weil die dominante Strategie für jedes Unternehmen „abweichen“ lautet. Durch Kronzeugenregelungen sollen Anreize zur Nicht-Einhaltung von bspw. Kartellverträgen vergrößert werden (Pies, 2009a; Müller, 2022, Kap. 2).

11 Als Beispiel für ein unerwünschtes soziales Dilemma gilt der systematische Einsatz von Kinderarbeit. Durch entsprechende Sanktionen kann die allseitige Kooperation zur gleichgewichtigen Strategienkombination werden, sodass Kinderarbeit als Produktionsfaktor unterlassen wird (vgl. Müller, 2022, Kap. 2).

12 S. die aktuellen Debatten um die Einführung des Kinderarbeitschutzgesetzes.

können Unternehmen das „Gegenteil von Moral“ (z. B. Kinderarbeit) „als Produktionsfaktor“ einsetzen. Hier wird erneut deutlich, dass Unternehmen auch „corporate citizens“ sein müssen (Carroll, 1991; s. These U1).

U3. „Unternehmen können als Corporate Citizens Ordnungsverantwortung übernehmen.“ (Pies, 2009a, S. 20)

Auch wir verstehen Unternehmen als Corporate Citizens (s. Ausführungen zu U1 und U2). Die moralischen Erwartungen an Unternehmen sind zuletzt, zumindest in Bezug auf einzelne Bereiche wie in der Klima- oder Geschlechtergerechtigkeit, gestiegen. Der Ordonomik geht es hierbei nicht um „Schulduweisungen“, sondern um „Ordnungsverantwortung [...] durch eine Korrektur der Eigentumsrechte“ (Pies, 2022, S. 19). Sofern Unternehmen von der Öffentlichkeit „nicht immer nur als Teil des Problems, sondern auch als konstitutiver Bestandteil der Lösung wahrgenommen und anerkannt werden wollen, dann müssen sie lernen [...], im Metaspiel Steuerungsverantwortung zu übernehmen, indem sie sich aktiv in Regelsetzungsprozessen beteiligen [...] und [...] im Meta-Metaspiel Aufklärungsverantwortung zu übernehmen, indem sie sich aktiv in Regelfindungsdiskursen engagieren“ (Pies, 2009a, S. 20).

Eine Differenzierung von Unternehmen erfolgt bislang nicht, obwohl zu erwarten ist, dass verschiedene Faktoren wie das Alter, die Branchenzugehörigkeit oder die Unternehmensgröße einen unterschiedlichen Einfluss auf die „Steuerungs- und Aufklärungsverantwortung“ (ebd.) haben werden.¹³ Ebenso bleiben die Implikationen für die wirtschaftsbürgerliche Bildung noch etwas vage. Zwar lassen sich Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als die drei Dimensionen der Mündigkeit institutionell fördern, allerdings können sie durch private Interessen wie Rentseeking, die öffentlich nur schwer aufzudecken sind, gestört werden. Daher ist es fraglich, wieso sich Managerinnen und Manager in den Regelfindungsdiskursen konstruktiv verhalten sollten. Auch hier gilt: Wo die Rahmenordnung versagt, wird die ethische Verantwortung von Unternehmen erwartet und ihre philanthropische Verantwortung gewünscht (Carroll, 1991; s. auch Thesen U1 und U2).

3.2.3 Die Thesen zum Bildungsauftrag

Neben den allgemeinen Thesen zur Wirtschafts- und Unternehmensexethik formuliert Pies (2016) „vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag“ (im Folgenden: B) die nicht zuletzt dazu dienen, den Ansatz in der Schule zu implementieren:

B1. Schule soll zu einem Regelkonsens befähigen, nicht zu einem Wertekonsens. (Pies, 2016, S. 1ff.)

In der Ordonomik gilt es als Signum der Moderne, dass wir nicht mehr in einer Wertegemeinschaft leben, sondern in einer Verfassungs-/Rechtsgemeinschaft, die sich aus

¹³ So ist der öffentliche Druck auf ein junges Start-up im B2B-Bereich wohl deutlich geringer als auf ein größeres, internationales operierendes Unternehmen, das aus dem Supermarktregal bekannt ist, selbst wenn der CO2-Fußabdruck beider Unternehmen identisch wäre. Inwieweit diese unterschiedliche öffentliche Wahrnehmung gerechtfertigt ist, gilt es zu diskutieren.

unterschiedlichen Wertvorstellungen zusammensetzt und von einem Regelkonsens zusammengehalten wird (Pies, 2016, S. 1ff.). Für die wirtschaftsbürgerliche Bildung bedeute dies, dass „eine demokratische Schule sinnvollerweise nicht einen bestimmten Wertekanon lehren sollte, sondern einen Kanon von Regeln und Prinzipien“ (ebd., S. 3). Die These B1 sehen wir aus drei Gründen kritisch:

(1) Dass Schule keine Werte¹⁴ vermitteln soll, ist selbst eine normative Lösung im Sinne des „Sollensparadigmas“ (Pies, 2009a, S. 20), die Aussage ist eine Wertung auf der Metaebene.

(2) Es ist zunächst richtig, die Bedeutung von Regeln zu betonen, aber Regeln, und etwas abgeschwächt: Prinzipien, genügen nicht, es bedarf immer noch einer tugenethischen Orientierung (Cheffers & Pakaluk, 2007, Kap. 4). Denn die meisten Rechtsnormen sind eine gesetzliche Kodifizierung moralischer Normen.¹⁵ Es ist fraglich, ob ein Regelrahmen überhaupt sämtliche Moralvorstellungen internalisieren kann, selbst wenn es durch Diskurse im Meta-Metaspiel zu einem Konsens kommt. Moralische Normen wie Hilfsbereitschaft sind Werte (und noch keine Prinzipien), die sich nicht unter allen Umständen institutionalisieren lassen, vor allem bei Umverteilungsproblemen. Daraus folgende Prinzipien, hier die Solidarität, helfen bei der Ordnung der Gesellschaft bzw. auf der Ebene der Spielregeln bei Pies. Handlungen oder Haltungen lassen sich aber nicht in jeder Situation so ordnen, dass sie anreizethisch jederzeit die gewünschte Wirkung entfalten können. So gibt es keinen echten Anreiz, warum jemand Geld an eine ferne Organisation spenden sollte. Kurzum, Hilfsbereitschaft (als Wert) lässt sich nicht immer in Solidarität (als Prinzip) übersetzen.¹⁶ Insofern der Regelrahmen nicht in der Lage ist, sämtliche Moralprobleme zu lösen, bedarf es entgegen Pies (2024, S. 5: „moralistischer Fehlschluss“) bei individuellen Konflikten individuelle Werte und Tugenden wie z. B. Mündigkeit oder Nichtdiskriminierung.

(3) Prinzipien wie Toleranz (s. Pies, 2016, S. 2) können zwar im Ergebnis dafür sorgen, dass unterschiedliche Wertvorstellungen friedlich nebeneinander existieren, sie implizieren aber nicht die Unantastbarkeit gewisser menschlicher Eigenschaften, die uns von anderen Lebewesen unterscheiden. Daher ist die Menschenwürde kein Prinzip, sondern ein unantastbarer Wert, der unbedingt fester Bestandteil einer Wertebildung an Schulen und sonstigen öffentlichen Bildungseinrichtungen sein muss. Den diagnostizierten „Überschuss an Wertorientierung“ (ebd., S. 3) betrachten wir

¹⁴ Pies' Verständnis von Werten erinnert an das von Homann und Lütge (2013, S. 105), die Werte als „geronnene Erfahrungen, ins Bewusstsein sedimentierte, abstrakt formulierte Kurzformeln für gute Problemlösungen“ bezeichnen. Unterschiedliche Lebensumstände erklären unterschiedliche Erfahrungen und Wertvorstellungen. Allerdings sollte nicht vernachlässigt werden, dass es auch zwischen verschiedenen Wertesystemen Gemeinsamkeiten gibt, bspw. ist die Goldene Regel als deontologisches Moralkriterium in so ziemlich allen Kulturen bekannt, wenngleich in unterschiedlichen Formulierungen (Müller, 2022, Kap. 3.2). Darüber hinaus gibt es Werte, die mehr als geronnene Erfahrungen sind und keinesfalls kulturspezifisch relativiert werden dürfen, dazu zählt vor allem die unantastbare Menschenwürde (Art. 1 GG). Nach Kant (2016, § 11) besitzt „der Mensch als Person betrachtet [...] eine Würde (einen absoluten innern Wert), wodurch er allen andern vernünftigen Weltwesen Achtung für ihn abnötigt, sich mit jedem anderen dieser Art messen und auf den Fuß der Gleichheit schätzen kann“.

¹⁵ Hierzu der ehemalige Präsident der USA, Barack Obama: „Unsere Gesetze sind per definitionem eine Kodifizierung von Moral, die zu einem großen Teil in der jüdisch-christlichen Tradition wurzelt“ (zitiert nach Keller, 2012, S. 153). Bspw. kodifiziert das Tötungsverbot der §§ 211, 212 StGB das fünfte Gebot: „Du sollst nicht töten“.

¹⁶ Als Beispiel lässt sich hier die Geschichte vom barmherzigen Samariter anführen, der nicht nur keinen Anreiz hatte, zu helfen, sondern auch in der damaligen Logik von Solidarität schlachtweg nicht dazu verpflichtet war – es aber trotzdem tat (Lk 10, 25–37; Schramm, 1997, S. 193 f.).

nicht als das Problem für mangelnde ökonomische Bildung; es ist vielmehr der Mangel an ökonomischer Bildung selbst, der dann durch Moralismus kaschiert wird. Das wiederum ist aber kein Werteproblem, sondern ein Problem mangelnder bzw. schlechter ökonomischer Bildung (s. hierzu auch Goldschmidt et al., 2024).

Deshalb gehört es für uns selbstverständlich dazu, dass in Schulen Werte (wie Hilfsbereitschaft) an Schülerinnen und Schülern vermittelt werden – nicht vorrangig, aber auch im Wirtschaftsunterricht.

B2. In der modernen Gesellschaft reicht eine „allein auf eine wertgetriebene, vom guten Willen motivierte innere Verhaltenssteuerung“ nicht aus; vielmehr solle man „zusätzlich auf eine äußere Verhaltenssteuerung der Bürger mit Hilfe von institutionalisierten Anreizen“ setzen und „auch den Institutionen eine moralische Qualität bemessen“ (Pies, 2016, S. 4).

Diese Ausführungen erinnern stark an Adam Smith.¹⁷ Aus zwei Gründen sehen wir die These B2 in Teilen kritisch:

(1) Sofern Moral durch institutionalisierte Anreize so eingeführt wird, dass „[u]nter Wettbewerbsbedingungen [...] der institutionelle Ordnungsrahmen zum systematischen Ort der Moral [avanciert]“ (Pies, 2016, S. 9, in Anlehnung an Homann & Lütge, 2013, s. auch These W2), ist dies gefährlich nah am Rechtspositivismus (Benedikt XVI., 2011), insofern nur das als Moral gilt, was staatlicherseits durchgesetzt wird (s. unsere vorherigen Ausführungen zu B1). Folglich wird, so scheint es uns, in der Ordonomik das Sollensproblem lediglich auf die staatliche Ebene verlagert.

(2) Für Sandel und andere Vertreterinnen und Vertreter des Kommunitarismus wird Mündigkeit vor allem als Selbstverantwortung im Sinne einer konstitutiven Bürgertugend verstanden, die es im Rahmen der wirtschaftsbürgerlichen Bildung zu fördern gilt; im Rational-Choice-Ansatz, wie er der Ordonomik zugrunde liegt, spielen Bürgertugenden keine Rolle (Sandel, 2012; Ulrich, 2016, S. 321). Auch in der Ordonomik kommt unserer Meinung nach die Mündigkeitsdimension der Selbstverantwortung zu kurz. Hier findet die Selbstbindung durch die Rahmenordnung statt, die so zum systematischen Ort der Moral avanciert (Pies, 2009a, S. 18). Das kann im Einzelfall jedoch nicht ausreichen. So gibt es auch jenseits sozialer Dilemmata Moralprobleme, die durch Wettbewerb entweder nicht tangiert werden, oder sogar vergrößert werden, nämlich klassische Umverteilungsprobleme (s. B1). Die Frage nach Altruismus oder Barmherzigkeit als „Moral am Limit“ (Panreck, 2023, S. 160) kann daher nicht überzeugend beantwortet werden (Schramm, 1997, S. 193 f.).

B3. „Nicht das Fach ‚Wirtschaft‘, sondern die Perspektive der Wirtschafts-Wissenschaft muss in deutschen Schulen breitenwirksam eingeführt werden. Der Gegenstandsbereich ‚Ökonomie‘ ist berechtigterweise das Thema zahlreicher Unterrichtsfächer.“ Eine Bildung zur „Mündigkeit souveräner Bürger“ verlangt, „die Perspektive und die damit verbundenen Erkenntnisse der Ökonomik“ (Pies, 2016, S. 6) als zuständige Bezugsdisziplin zu lehren.

¹⁷ Hierzu s. Smith (1878, S. 20): „Nicht von dem Wohlwollen des Metzgers, Brauers und Bäckers erwarten wir unsere Mahlzeit, sondern von ihrer Bedachtnahme auf ihr eigenes Interesse. Wir wenden uns nicht an ihre Humanität, sondern an ihre Eigenliebe, und sprechen ihnen nie von unseren Bedürfnissen, sondern von ihren Vortheilen [sic!].“

Zahlreiche Studien zeigen, dass es ohne ein eigenes Schulfach um die ökonomische Bildung von Schülerinnen und Schülern schlecht bestellt ist. Alle bisherigen Versuche, Wirtschaft als Domäne ausschließlich in anderen Schulfächern zu berücksichtigen, sind in unseren Augen gescheitert. Anders als Pies („Wirtschaft muss nicht erst als neues Schulfach eingeführt werden“, Pies, 2017b, S. 5) begrüßen wir daher ausdrücklich die Einführung.

Wenn in These B3 explizit auf die Mündigkeit als Bildungsziel Bezug genommen wird (Pies, 2016, S. 5; Pies, 2017b, S. 28), dann zeigt dies, dass Schule ohne Erziehung zu Werten nicht auskommen kann (s. o.). Wir haben die Sorge, dass die Ordonomik ohne die explizite Berücksichtigung von Werten das Erziehungsziel der Mündigkeit nicht gänzlich erreichen wird, weil die Dimension der Selbstverantwortung durch den Regelrahmen allein nicht ausreichend berücksichtigt werden kann (s. auch die Ausführungen zu B1 und B2). Daher ist wirtschaftsbürgerliche Bildung auch immer Wertebildung.

B4. Um einen „intentionalistischen Fehlschluss“ (Pies, 2017b) zu vermeiden, soll im Sinne des „spezifischen Scheinwerfers ökonomischer Theorie“ Schule beauftragt werden, „soziale Phänomene als nicht-intendierte Folgen intentionalen Handelns auszuleuchten“ (Pies, 2016, S. 6).

Ein intentionalistischer Fehlschluss liegt vor, „wenn systematische Interaktionsergebnisse auf die (vermuteten) Absichten handelnder Akteure zurückgeführt werden“ (Pies, 2017b, S. 19). Solche durch ökonomische Bildung zu vermeiden, ist die Kernaussage der von Pies (ebd., S. 10) geforderten „Ökonomischen Bildung 2.0“. Daran anschließend sollten laut Pies alle Versuche der Wissensvermittlung, bspw. Lehrbücher, mit der Grundstruktur des Gefangenendilemmas beginnen, ehe in Modelle wie das Angebots-Nachfrage-Diagramm eingeführt wird.¹⁸

Prinzipiell ist es ein großer Fortschritt, wenn bestimmte soziale Phänomene wie Marktprozesse oder -gleichgewichte als nicht-intendierte Phänomene behandelt werden. Schlecht bewertete Marktgergebnisse sind dann nicht die Schuld einzelner Marktteilnehmer, man denke nur an Stereotype wie „gierige Banker“, „Spekulanten“, „Arbeitsmigranten“, „ausländische Billigproduzenten“ usw., sondern die Folge schlechter Institutionen.¹⁹ Dieser Fortschritt beschränkt sich nicht nur auf ökonomische Fragestellungen, sondern kann auch demokratietheoretisch dabei helfen, Populismus oder Formen von Diskriminierung zu entlarven. Hier leistet die Ordonomik als wirtschaftsbürgerliche Bildung einen weiteren Beitrag für das Funktionieren unserer Demokratie.

Allerdings lassen sich nicht alle sozialen Phänomene „als nicht-intendierte Folgen intentionalen Handelns“ (Pies, 2009a) bezeichnen, dazu zählen etwa Konsum- oder Produktionsentscheidungen von Individuen. Hier ist strikt zu unterscheiden, ob das soziale Phänomen ein privates oder ein Kollektivgut darstellt. Die Produktion eines

¹⁸ Entsprechende Lehrbuchbeispiele sind „Mikroökonomie: Eine spieltheoretisch- und anwendungspraktische Einführung“ von Fees (2004) oder „Grundzüge der Wirtschafts- und Unternehmensethik“ von Müller (2022).

¹⁹ Dazu schon Smith (1994) oder Apolte (2006).

privaten Gutes in einem Unternehmen mit Arbeitsteilung ist bspw. ein soziales Phänomen, aber kein zufälliges (sondern ein geplantes, d. h. intentionalistisches) Ergebnis einer Interaktion von Individuen. Diese Unterscheidung sollte die Ordonomik stärker in den Blick nehmen.

4 Zusammenfassende Thesen

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen möchten wir einige Beobachtungen zum wirtschaftsbürgerlichen Beitrag der Ordonomik in fünf Thesen (T) zusammenfassen und zur Diskussion stellen:

T1. Die Ordonomik unterschätzt die ethische Kritik an Märkten.

Aus der deskriptiv-ethischen Beobachtung, dass moderne Gesellschaften durch das „Faktum des Pluralismus“ (Rawls, 1992, S. 83) geprägt sind, folgt nichts für die Gültigkeit von normativer Ethik. Eine solche Folgerung entspräche einem naturalistischen Sein-Sollens-Fehlschluss (Hume, 1993; Fritz, 2009). Es ist daher nicht zu sehen, inwiefern deontologische und tugendethische Vorstellungen von Gerechtigkeit/Fairness oder Menschenwürde ausgedient haben könnten. Bspw. wird das Verständnis von Tugendethik bei Pies (2017a, S. 27) insofern verkürzt, als dass sie „Narrative“ bereitstellt, „die Menschen helfen, ihre wirtschaftliche Rolle im Markt mit Sinn zu erfüllen“. Wie Sandel (2012, S. 138 ff.) unserer Ansicht nach überzeugend argumentiert, lässt sich die ethische Kritik an realen Märkten, die das theoretische Marktideal der Lehrbuchökonomie verfehlen²⁰ (Fritsch, 2018, Kap. 1 & 2), auf eines dieser beiden Kriterien zurückführen (Müller & Panreck, 2024):

(1) Das *Fairnessargument* erinnert daran, dass ein Tausch vollkommen frei zu stande kommen muss, sofern er ethischen Ansprüchen genügen soll. Das ist z. B. nicht der Fall, wenn sich eine Frau durch äußerer Zwang (Armut, Gewaltandrohung) oder aus jugendlicher Unreife (sogenannte pathologische Fälle) als Leihmutter anbietet (Sandel, 2012, S. 62).

(2) Ein Tausch kann zu einer *Entwürdigung* der beteiligten Personen oder Güter führen und wünschenswerte Normen, Einstellungen oder Pflichten verdrängen. Insofern, mit einem Diktum Kants (1968, S. 434), der Mensch eine Würde und keinen Preis hat, kann ein Marktangebot von Nieren (Pies, 2009a) zu einer Entwürdigung führen, sofern das Organ z. B. aus purer Geldnot zur Verfügung gestellt wird. Doch auch bei Gütern kann es zu einer Entwürdigung kommen, wenn z. B. religiöse Devotionalien billig „verrampscht“ werden (Sandel, 2012, S. 207).

²⁰ Im ökonomischen Standardmodell des Angebots-Nachfrage-Diagramms erzeugt ein bindender Mindestlohn Arbeitslosigkeit. Sofern wesentliche Annahmen des Wettbewerbsmarktes jedoch nicht erfüllt sind, kann ein Mindestlohn unter gewissen Umständen die Marktmacht der Arbeitsnachfrager reduzieren und die Lebensumstände vieler Menschen verbessern. Wenn aber die Einführung des Mindestlohns als „gravierende Fehleinschätzung“ der Öffentlichkeit deklariert wird, weil sie zum „Abbau [...] von Beschäftigung“ (Pies, 2016, S. 4) führe, ist das in dieser apodiktischen Form falsch (z. B. Card & Krueger, 1994). Es stellt sich die berechtigte Frage, ob vermeintliche Sachlagen bzw. Sachzwänge immer so eindeutig sind wie behauptet (z. B. bei Pies, 2015).

Bei all ihren Stärken muss wirtschaftsbürgerliche Bildung daher auch Bedenken gegenüber der Marktallokation zulassen (s. hierzu auch den DeGöB-Kompetenzbereich 5). Genauso vielfältig die „Gewänder“ des Wirtschaftsbürgers sind (s. Abschnitt 2), so zahlreich sind auch die Perspektiven auf die wirtschaftsbürgerliche Bildung (ähnlich Ulrich, 2016, S. 321): Sie sind konstruktiv(istisch) bis ökonomi(stisch) (in der Ordonomik bei Pies), republikanisch-regulativ (als Tugend des Weltbürgers bei Ulrich) oder kommunaristisch-konstitutiv (als Tugend des Gemeinschaftsbürgers wie bei Sandel). Eine rein ordonomische Perspektive würde die ökonomische Bildung mithin um diese wichtigen Perspektiven verkürzen.

T2. Ordonomisches Denken begünstigt pragmatische und liberale Lösungen.

Die Interpretation (nicht nur die bloße Anwendung) des ordonomischen Schemas begünstigt (marktnahe) liberale Positionen. Konflikte werden so gelöst, dass schließlich Markoliberalisierungen unter Berücksichtigung genauer Anreizsysteme durchgeführt werden. Als Beispiele werden die (Teil-)Liberalisierung der Drogenpolitik und des Organhandels bei Nieren genannt (Pies, 2009a). Die Liste ließe sich zugunsten innovativer Verfahren fortsetzen, die (für wen auch immer) nützlich erscheinen, aber aktuell aufgrund „traditionell unstrittige[r] Werte“ blockiert werden, die aber nun „strittig werden“ (ebd., S. 4). Auch hier gilt: Aus dem Sein darf aber kein Sollen folgen, da sonst der logisch unzulässige naturalistische Fehlschluss erfolgt (Hume, 1993; Fritz, 2009).

Die unbedingte Achtung der Menschenwürde droht in der Marktallokation gewisser Güter verhandelbar zu werden. Ethische Bedenken, wie in T1 formuliert, kommen für uns in der Ordonomik immer noch zu kurz. Aber auch sie sind Teil einer wirtschaftsbürgerlichen Bildung, die auf Mündigkeit abzielt.

T3. Eine tiefere Auseinandersetzung mit Fragen der Letztbegründung ist zu empfehlen.

Bildlich ausgedrückt kann die ökonomische Brille, mit der die Ordonomik die gesellschaftliche Analyse betreibt, stärker kaum sein. Ihr Verhältnis zur wirtschaftsbürgerlichen Erziehung hängt im Wesentlichen davon ab, welchen Stellenwert dem Rational-Choice-Ansatz gewährt wird. Das ist mehr als eine normative Frage, sondern geht tief in die (eigentliche) Metaethik, der Begründung von Ethik. Eine stärkere Auseinandersetzung mit Fragen der Letztbegründung (anstelle der weitgehenden Ausklammerung) würde der Ordonomik guttun. Vielleicht gibt es einen Drang nach sozialen Bindungen und sozialem Ausdruck, jenseits des folgenethischen Denkens.

Ebenso wird die eigentliche Metaebene im ordonomischen Werkzeugkasten nicht deutlich: Nach welchem Kriterium entscheidet sich bspw., ob eine Diskrepanz zwischen Sozialstruktur und Semantik nun funktional oder dysfunktional ist? Ist Funktionalität wirklich das einzige Kriterium bei der Bewertung der Beziehung zwischen Sozialstruktur und Semantik? Der Blick auf Handlungskonsequenzen allein ist hier nicht ausreichend, so ist Freiheit bereits in sich wünschenswert (Sen, 2020, S. 17; s. auch W1). Die Diskusebene im „Meta-Metaspiel“ (Pies, 2009a) geht auf diese Fragen nicht ausreichend ein bzw. kann sie nicht ausreichend berücksichtigen. So schreibt

Pies (ebd., S. 22): „Unter den Bedingungen einer modernen Gesellschaft lässt sich Normativität nicht länger als gegebene Verpflichtung, sondern allenfalls als herzustellende Verpflichtung denken. Dann aber ist Normativität keine Vorgabe, sondern eine Aufgabe“. Diese, wie wir meinen, bloße Setzung der „Normativität als Heuristik“ (ebd., S. 20 ff.) begeht aber erneut den naturalistischen Fehlschluss, wonach aus dem Sein kein Sollen folgen darf (Hume, 1993; Fritz, 2009). In der wirtschaftsbürgerlichen Bildung sollten diese Einwände berücksichtigt werden.

T4. Das Denken in Konflikten stößt an praktische Grenzen.

Ordonomisches Denken wird von eindimensionalen Spannungsfeldern und Interessengegensätzen geprägt. Womöglich werden Konflikte zu schematisch konstruiert, die daraus resultierende Polarisierung könnte diese beschleunigen. Der ökonomischen Theorie wird allgemein vorgeworfen, sie sei zu vereinfachend und bisweilen monokausal (Rodrik, 2015, S. 6).²¹ Die Ordonomik überträgt diesen Vorwurf aufgrund ihres konsequenten Rational-Choice-Ansatzes auf gesellschaftliche Phänomene. Dabei existieren durchaus Zweifel, ob die Analyse einzelner (konstruierter?) Konfliktlinien noch zeitgemäß ist (s. Diskussion um die Cleavage-Theorie, z. B. Gabriel & Keil, 2014).

Ebenso mag ein legalisierter Organhandel vielleicht ein Knappheitsproblem verringern, öffentlich ist dieses Mittel aber wohl kaum vermittelbar. Wirtschaftsbürgerliche Bildung sollte Polarisierungen meiden, wo es möglich ist. Sofern sie aber nicht vermeidbar sind, kann das orthogonale Denken einen brauchbaren Lösungsansatz darstellen.

T5. Der wettbewerbliche Streit, die Selbstbindungsprobleme und das Gefangenendilemma werden überbetont.

Die Diagnose der Moderne verortet die Gesellschaft in einem permanenten „wettbewerbliche[n] Streit um das bessere Konzept, Produkt oder Argument [...] in der Wissenschaft vor der jeweiligen „peer group““ (Pies, 2009a, S. 15). Solche „Konkurrenzprozesse“ (ebd.) laufen aber in Teilen einem „konstruktiv(istisch)en“ Ansatz zuwider: Im Extremen ist die Wahrnehmung der Dinge so subjektiv, dass ein ordinaler oder kardinaler Vergleich von Bewertungen überhaupt nicht möglich ist. Kurzum, das konsequentialistische Moralkriterium ist in der Regel nicht ermittelbar (Müller, 2022, S. 50).

Natürlich gibt es im Wissenschaftsbetrieb und in der modernen Gesellschaft Konkurrenzprozesse. Nun stellt sich wieder die Frage, welchen Stellenwert eine Gesellschaft diesen Prozessen zubilligt. Davon hängt schließlich auch die konstruktivistische Wirkungsmacht einer Theorie ab. So kann gerade die kritische Auseinandersetzung mit anderen (im Wissenschaftsbetrieb vermeintlich schlechteren) Ansätzen zu Erkenntnisgewinn führen, selbst wenn (oder gerade weil) innere oder äußere Widersprüche erkennbar und artikuliert werden. Ob also, simpel ausgedrückt, die Ordonomik oder die Integrative Wirtschaftsethik der bessere Ansatz ist, spielt in der interdiszipli-

²¹ Auch Pies (2020, S. 2) warnt davor, „dass man ökonomische Modelle als Aufforderung zu Egoismus und Zynismus deuten kann“.

nären Auseinandersetzung weniger eine Rolle als der mit dieser kritischen Auseinandersetzung verbundene Erkenntnisgewinn. Oftmals ist es gerade der Austausch mit einem Denkmuster, das innerhalb der eigenen Community nicht den Standards entspricht, der zu neuen Perspektiven oder Desideraten führen kann. Interdisziplinäres Denken im ethischen Kontext löst sich von dem typischen Besser-als-oder-schlechter-als-Denken. Auch Denkmodelle können immer nur einen Teil der Wirklichkeit abbilden (Rodrik, 2015, Kap. 1). Dies sollte in der wirtschaftsbürgerlichen Bildung stets bedacht werden.

Darüber hinaus gibt es auch wettbewerbliche Moralprobleme jenseits von Selbstbindungsproblemen (Müller, 2022, Kap. 2, Kap. 4), bspw. im Zwei-Personen-Gefangenendilemma mit mehreren paretoverbessernden Optionen²² oder im N-Personen-Gefangenendilemma. Sofern in Letzterem eine Mindestanzahl an Spielerinnen und Spielern kooperiert, ist die eigene Kooperation nicht mehr selbstschädigend im Vergleich zum Nash-Gleichgewicht.²³ Ebenso existieren einseitige Vertrauensspiele in Wettbewerbssituationen, die ein Moralproblem darstellen. Hierzu zählen Delegationsprobleme wie moral hazard. Wie bereits in den Thesen B1 und B2 diskutiert, sind klassische Verteilungsspiele originär ethische Probleme, in der Paretooptima verglichen werden müssen. Solche Moralprobleme lassen sich nicht in terms of economics lösen. Zudem ist die Behauptung, dass alle wettbewerblichen Probleme im Kern Gefangenendilemmata sind und es also immer eine reine Paretoverbesserung gibt, letztlich auch eine metaphysische – nicht-falsifizierbare – Aussage.

5 Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag beschäftigte sich vor allem mit dem Problem, wie die wirtschaftsbürgerliche Bildung gestärkt werden kann. Konkret ging es um die Herausarbeitung der Potenziale und Grenzen des ordonominischen Forschungsprogramms von Ingo Pies. Insgesamt erachten wir das Potenzial als groß, auch weil die ausgeprägten Schnittmengen der Ordonomik zu wichtigen Konzepten der ökonomischen Bildung sehr deutlich werden. Das betrifft zum einen das Idealbild des mündigen Wirtschaftsbürgers und zum anderen die DeGöB-Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss.

Die Ordonomik vereint klassische Inhalte der Sozialen Marktwirtschaft wie die Analyse sozialer Dilemmata mit orthogonalem Denken in einem didaktisch sehr sauber und anschaulich herausgearbeiteten Drei-Ebenen-Schema innerhalb der Diagnose der Moderne. Uns ist nicht ganz klar, ob es der Anspruch der Ordonomik ist, eine eigenständige Ethik zu begründen oder ob sie lediglich eine Implementierungsheuristik für andere Ethiken sein soll. Soll sie eine eigenständige Ethik begründen, stellt sich

22 Wenn Pies (2009a) annimmt, dass die Konfliktsituation als „mixed-motive“-Spiel verstanden wird, dann folgt daraus, dass es keine reinen Interessenkonflikte und damit keine Paretooptima gibt.

23 Ein anschauliches Beispiel liefert Apolte (2019) in der Frage, wann es sich für das einzelne Individuum „lohnt“, an einem Massenaufstand teilzunehmen.

die Frage, wo die Moral herkommt, die implementiert werden soll, da Moral, solange sie noch nicht implementiert ist, offenbar nicht als solche gilt.

Seit Veröffentlichung des ordonomischen Forschungsprogramms als Diskussionspapier sind nun etwa 15 Jahre vergangen, währenddessen hat die Ordonomik die ethische Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum wesentlich mitgeprägt und vor allem bereichert. Ob die Ordonomik ihren Höhepunkt schon überschritten hat oder noch erreicht, wird die Zukunft zeigen. Wie auch immer, als Diskussionspartnerin ist sie gern willkommen. Das gilt besonders für Ingo Pies, der sich, anders als andere Wirtschaftsethikerinnen und -ethiker, klar und verständlich ausdrückt, sodass eine Diskussion seiner Thesen nicht vorab gegen sämtliche Kritik immunisiert wird.

Literatur

- Albers, H.-J. (1987). *Allgemeine sozio-ökonomische technische Bildung: Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts*. Böhlaus.
- Anzenbacher, A. (1997). *Christliche Sozialethik*. Schöningh.
- Apolte, T. (2006). *Wohlstand durch Globalisierung: Warum wir offene Grenzen brauchen*. Beck.
- Apolte, T. (2019). *Der Mythos der Revolution*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27939-4>
- Apolte, T. (2021). Die Individualmoralisierung des Klimaproblems. *Wirtschaftliche Freiheit*. <https://wirtschaftlichefreiheit.de/wordpress/?p=30135>
- Bank, V. (2008). Ökonomische Bildung. In W. Böhm, U. Frost, L. Koch, V. Ladenthin & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 883–895). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657763504_044
- Benedikt XVI. (2011). *Rede im Deutschen Bundestag*. <https://www.bundestag.de/parlament/geschichte/gastredner/benedict/rede-250244>
- Card, D. & Krueger, A. B. (1994). Minimum wages and employment: A case study of the fast-food industry in New Jersey and Pennsylvania. *The American Economic Review*, 86(4), 772–793. <https://doi.org/10.3386/w4509>
- Carroll, A. B. (1991). They pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39–48. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)
- Cheffers, M. & Pakaluk, M. (2007). *Understanding Accounting Ethics* (2. Aufl.). Allen David Press.
- Cohen, L. R. (1979). The Firm: A Revised Definition. *Southern Economic Journal*, 46(2), 580–590. <https://doi.org/10.2307/1057429>
- DeGöB (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. https://www.degob.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf
- Eucken, W. (2004). *Grundsätze der Wirtschaftspolitik* (7. Aufl.). Mohr Siebeck.

- Fees, E. (2004). *Mikroökonomie – Eine spieltheoretisch und anwendungsorientierte Einführung* (3. Aufl.). Metropolis.
- Flitner, W. (1979). Ist Erziehung sittlich erlaubt? *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(4), 499–504.
- Fritsch, M. (2018). *Marktversagen und Wirtschaftspolitik* (10. Aufl.). Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800656448>
- Fritz, A. (2009). *Der naturalistische Fehlschluss: das Ende eines Knock-Out-Arguments*. Acad.
- Gabriel, O. W. & Keil, S. I. (2014). Empirische Wahlforschung in Deutschland: Kritik und Entwicklungsperspektiven. In J. W. Falter & H. Schoen (Hrsg.), *Handbuch Wahlforschung* (S. 827–868). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05164-8_19
- Goldschmidt, N., Kron R. & Rehm, M. (2024). *Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern: Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern*. DIE FAMILIENUNTERNEHMER e.V. und Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. <https://shop.freiheit.org/#/Publikation/1693>
- Groppe, C. (2018). *Im deutschen Kaiserreich: Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918*. Böhlau. <https://doi.org/10.7788/9783412500603>
- Höffe, O. (2004). *Wirtschaftsbürger – Staatsbürger – Weltbürger: Politische Ethik im Zeitalter der Globalisierung*. C. H. Beck.
- Homann, K. & Lütge, C. (2013). *Einführung in die Wirtschaftsethik* (3. Aufl.). Lit-Verlag.
- Hume, D. (1993). *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand* (12. Aufl.). Meiner.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838586526>
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 4, 481–494.
- Kant, I. (1968). *Die Metaphysik der Sitten*. Kants Werke (Bd. 6, S. 203–493). de Gruyter.
- Kant, I. (1983). Grundlagen der Metaphysik der Sitten. In W. Weischedel (Hrsg.), *Kant, Immanuel, Werke in zehn Bänden* (Bd. 6, S. 7–102). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (2016). *Die Metaphysik der Sitten* (4. Aufl.). Holzinger.
- Keller, T. (2012). *Warum Gerechtigkeit? Gottes Großzügigkeit, soziales Handeln und was ich tun kann*. Brunnen.
- Kirsch, G. (1981). Ordnungspolitik als Gegenstand der politischen Auseinandersetzung. In O. Issing (Hrsg.), *Zukunftsprobleme der Sozialen Marktwirtschaft* (S. 255–275). Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.2307/j.ctv24q53qp.17>
- Loerwald, D. (2009). Sind soziale Dilemmata handlungsorientiert erfahrbar? Eine kritische Analyse von Dilemma-Spielen für den Wirtschaftsunterricht. In G. Seeber (Hrsg.), *Befähigung zur Partizipation: Ökonomische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 171–188). Wochenschau.
- Mas-Colell, A., Whinston, M. D. & Green, J. R. (1995). *Microeconomic Theory*. Oxford University Press.
- May, H. (2009). *Wirtschaftsbürger-Taschenbuch: Wirtschaftliches und rechtliches Grundwissen* (8. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486599121>
- Müller, C. (2022). *Grundzüge der Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791050676>

- Müller, C. & Panreck, S. (2024). Ethik und Soziale Marktwirtschaft. In H. Bardt & D. Wentzel (Hrsg.), *Ordnungstheorie, Ordnungspolitik und Soziale Marktwirtschaft* (S. 226–231). Springer.
- Müller, C. & Remkes, F. (2021). Wirtschaftsbürgerliche Bildung als Leitbild der Wirtschaftserziehung. *Pädagogische Rundschau*, 1/2021, 15–32. <https://doi.org/10.3726/PR012021.0002>
- Panreck, S. (2023). Der kleine Lord – ein großer Sozialethiker. *transformatio*, 2(2), 158–163.
- Panreck, S. & Müller, C. (2024a). Bildung für Soziale Marktwirtschaft. In H. Bardt & D. Wentzel (Hrsg.), *Ordnungstheorie, Ordnungspolitik und Soziale Marktwirtschaft* (S. 231–236). Springer.
- Panreck, S. & Müller, C. (2024b). Duale Berufsausbildung. In H. Bardt & D. Wentzel (Hrsg.), *Ordnungstheorie, Ordnungspolitik und Soziale Marktwirtschaft* (S. 197–201). Springer.
- Peterson, M. (2015). *The Prisoner's Dilemma*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107360174>
- Pies, I. (2009a). *Das ordonomische Forschungsprogramm*. Diskussionspapier, No. 2009–7, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170317/1/dp2009-07.pdf>
- Pies, I. (2009b). *Wirtschaftsethik für die Schule*. Diskussionspapier, No. 2009–4, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170314/1/dp2009-04.pdf>
- Pies, I. (2015). *Ordnungsethik für eine bessere Ordnungspolitik: Ordonomische Anregungen zum schulischen Bildungsauftrag*. Diskussionspapier, No. 2015–1, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170434/1/dp2015-01.pdf>
- Pies, I. (2016). *Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? Vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag*. Diskussionspapier, No. 2016–01, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170448/1/dp2016-01.pdf>
- Pies, I. (2017a). *Die Rehabilitierung kommunitaristischer Tugendethik in der ökonomischen Theorie: Eine ordonomische Argumentationskizze*. Diskussionspapier, No. 2017–14, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). https://doi.org/10.1007/978-3-658-16864-3_25-1
- Pies, I. (2017b). *Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive*. Diskussionspapier, No. 2017–13, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/170468/1/dp2017-13.pdf>
- Pies, I. (2020). *Ohne solide Kenntnisse ökonomischer Theorie kann man wirtschaftliche Sachverhalte nur missverstehen: Ein Kurz-Interview über Normativität in der ökonomischen Bildung*. Diskussionspapier, No. 2020–08, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/226487/1/1737755068.pdf>

- Pies, I. (2022). Ordonomische Wirtschafts- und Unternehmensethik als Beitrag zur ökonomischen Bildung und Moralphädagogik. *bpw@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag*, hrsg. R. Hermkes, T. Bruns & T. Bonowski (Hrsg.), 1–15). https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/pies_profil7.pdf
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*. In diesem Band, S. 13–47.
- Pius XI. (1931). *Quadragesimo Anno (QA)*. https://www.vatican.va/content/pius-xi/en/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html
- Rawls, J. (1992). *Die Idee des politischen Liberalismus: Aufsätze 1978–1989* (hrsg. von W. Hinsch). Suhrkamp.
- Rodrik, D. (2015). *Economics Rules: The Rights and Wrongs of the Dismal Science*. Norton & Company. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2015-4-39-59>
- Sandel, M. J. (2012). *Was man für Geld nicht kaufen kann: Die moralischen Grenzen des Marktes*. Ullstein.
- Schramm, M. (1997). Spielregeln gestalten sich nicht von selbst: Institutionenethik und Individualethos in Wettbewerbssystemen. In D. Aufderheide & M. Dabrowski (Hrsg.), *Wirtschaftsethik und Moralökonomik* (S. 147–176). Duncker & Humblot.
- Sen, A. (2020). *Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. Carl Hanser.
- Sendker, M. & Müller, C. (2016). Preisbildung. Ein volks- und betriebswirtschaftlicher Überblick. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 6, 2–11.
- Smith, A. (1878). *Untersuchung über das Wesen und die Ursachen des Volkswohlstandes*. Merkur.
- Smith, A. (1994). *Theorie der ethischen Gefühle*. Meiner.
- Spaemann, R. (2015). *Moralische Grundbegriffe* (9. Aufl.). C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406686351>
- Stork, Th. (2009). Is Usury Still a Sin? *Communio: International Catholic Review*, 36, 447–474.
- Ulrich, P. (2016). *Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie* (5. Aufl.). Haupt.
- Wambach, A. (2022). *Klima muss sich lohnen: Ökonomische Vernunft für ein gutes Gewissen*. Herder.
- Zabeck, J. (1991). Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87, 533–562.
- Zwolinski, M. (2008). The Ethics of Price Gouging. *Business Ethics Quarterly*, 18(3), 347–378. <https://doi.org/10.5840/beq200818327>

Autoren

Prof. Dr. Christian Müller leitet das Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Münster. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen neben der ökonomischen Bildung u. a. auch die Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Kontakt: christian.mueller@wiwi.uni-muenster.de

Sebastian Panreck (M. Sc.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Ökonomische Bildung. Seine kumulative Dissertation befasst sich mit wirtschaftspolitischen und ethischen Fragestellungen zur Marktintegration.

Kontakt: sebastian.panreck@uni-muenster.de

Modellierung gemeinwohlorientierter Kommunikation und Kooperation

Kommentar zum Beitrag von Christian Müller und Sebastian Panreck

JULIANA SCHLICHT

Kurzfassung

Ein Kern der Ordonomik liegt in der gemeinwohlorientierten Kommunikation und Kooperation. Aufbauend auf den Thesen von Müller und Panreck geht der Beitrag der Frage nach, wie diese grundlegenden Aspekte bisher entwickelt und abgegrenzt wurden und welche offenen Fragen aus wirtschaftspädagogischer Sicht einer empirischen Untersuchung bedürfen. Darüber hinaus werden Befunde aus der Energiewirtschaft zur Bereicherung dieser Diskussion herangezogen. Damit ergänzt das Koreferat den Beitrag von Müller und Panreck und erweitert den Dialog um gezielte Erkenntnisse aus der Energiewirtschaft.

Schlagworte: Wirtschaftsbürgerliche Bildung, Gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation, Modellierung

Abstract

One core of the ordonomics centers on enhancing communication and cooperation for the common good. Building on the theses by Müller and Panreck, this article delves into how these fundamental aspects have been developed and distinguished so far, identifying unresolved issues from a vocational education standpoint that require empirical study. Moreover, it introduces pertinent findings from the energy industry to enrich these discussions. Thus, this co-presentation complements the contributions of Müller and Panreck, broadening the dialogue with targeted insights from the energy sector.

Keywords: economic citizen education, communication and cooperation for the common good, modeling

1 Einleitender Überblick

In der Ordonomik geht es im Kern darum, dass Wirtschaftssubjekte (Menschen) miteinander kommunizieren und kooperieren, um eine Situation für die Gemeinschaft zu verbessern. Sowohl Pies (2009) als auch Müller und Panreck (in diesem Band) the-

matisieren das. Sie nutzen dafür u. a. die ökonomischen Begriffe „orthogonale Positionierung“, „soziales Dilemma“ und „Metaspiel“. Allerdings differenzieren die Autoren nicht weiter aus, was gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation (K+K) im Detail umfasst. Mit meinem Koreferat möchte ich in diese Lücke vorstoßen und damit einen ergänzenden Beitrag zu Müller und Panreck leisten.

Müller und Panreck analysieren das ordonomische Forschungsprogramm, indem sie zehn Pies'sche Thesen reflektieren und Desiderata aufzeigen, die sowohl in der Ordonomik als auch in der ökonomischen respektive wirtschaftsbürgerlichen Bildung bestehen. Aus ihrer Sicht kann die Ordonomik einen Beitrag zur wirtschaftsbürgerlichen Bildung leisten (Müller & Panreck in diesem Band, S. 150 f.). Sie setzen zum Teil Ordonomik mit wirtschaftsbürgerlicher Bildung gleich (ebd., S. 147) und stellen heraus, dass eine solche Bildung die K+K im Sinne einer „Interaktion von Individuen“ in den Schulen dezidiert adressieren muss (ebd.). Wie das geschehen könnte, darauf gehen sie allerdings nicht ein. Aus meiner Sicht könnten als Grundlage für lernwirksame Modellierungen z. B. empirische Befunde aus Unternehmen genutzt werden, in denen die zusammenarbeitenden Menschen gemeinwohlorientiert kommunizieren und kooperieren.

Im Folgenden werden zunächst Thesen der ökonomischen Bildung und offene Fragen von Müller und Panreck reflektiert, die auf die Modellierung der K+K abzielen (Abschnitt 2). Anschließend wird ein Vorschlag für einen Definitionsansatz für K+K formuliert, der in einer ordonomisch geprägten wirtschaftsbürgerlichen Bildung für weitere Modellierungen genutzt werden könnte und auf dessen Grundlage es möglich ist, unternehmerische zwischenmenschliche Interaktionen (Kommunikation) sowie Interaktionen zwischen zusammenarbeitenden Gruppen wie z. B. Teams (Kooperation) empirisch zu untersuchen (Abschnitt 3). Zudem werden einige Befunde aus einem Unternehmen der Energiewirtschaft präsentiert, die genutzt werden können, um die K+K im sogenannten Basisspiel und im Metaspiel der Ordonomik zu veranschaulichen (Abschnitt 4).

2 Thesen der ökonomischen Bildung und offene Fragen von Müller und Panreck zur Modellierung von K+K

Müller und Panreck reflektieren in ihrem Beitrag insgesamt zehn Thesen, die Pies (2009, 2016, 2017) aufstellt. Sie kommen zu dem Schluss, dass das ordonomische Forschungsprogramm – einschließlich dessen Kern (K+K) – eine hohe Relevanz für die wirtschaftsbürgerliche Bildung hat. Sie sagen aber auch, dass es (noch) einige Desiderata gibt – insbesondere sei die Frage offen, „wie“ das Programm für Lernende modelliert werden kann. Ich möchte mit dem Koreferat gern ein Angebot dafür unterbreiten, wie das „Wie“ bearbeitet werden kann. Dabei konzentriere ich mich auf den Kern: die gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation von Wirtschaftssubjekten.

In einem ersten Schritt beziehen sich Müller und Panreck auf drei wirtschaftsethische Thesen (W1–3) sowie drei unternehmensexistische Thesen (U1–3) von Pies (2009) und untersuchen, inwieweit die Thesen im Sinne von Inhalten zum Gegenstand der

wirtschaftsbürgerlichen Bildung gemacht werden können bzw. sollten. Als Reflexionsgrundlage nutzen sie dafür die von der Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB, 2004) aufgestellten Kompetenzbereiche für allgemeinbildende Schulen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Autoren W1-W3 sowie U1–3 in großen Teilen zustimmen. Unterstützung erfahren insbesondere folgende Pies'sche Thesen:

- W1: „Wettbewerb ist ein Instrument sozialer Kooperation“ (Pies, 2009, S. 18 zit. in Müller & Panreck in diesem Band, S. 139).
- W3: „Unternehmen sind Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag“ (Pies, 2009, S. 19 zit. in Müller & Panreck in diesem Band, S. 141).
- U1: „Das Unternehmen ist eine Organisation, die sich als moralischer Akteur konstituieren muss, um die Funktion als Wertschöpfungsagent im gesellschaftlichen Auftrag erfüllen zu können“ (Pies, 2009, S. 19 zit. in Müller & Panreck in diesem Band, S. 141).
- U2: „Unternehmen können Moral als Produktionsfaktor einsetzen, indem sie mittels moralischer Bindungen zu einem differenzierten Management sozialer Dilemmata beitragen“ (Pies, 2009, S. 19 zit. in Müller & Panreck in diesem Band, S. 142).
- U3: „Unternehmen können als Corporate Citizens Ordnungsverantwortung übernehmen“ (Pies, 2009, S. 20 zit. in Müller & Panreck in diesem Band, S. 143).

Lediglich in Teilen zugestimmt wird folgender These:

- W2: „Unter Wettbewerbsbedingungen – also in sozialen Dilemmata – avancieren die institutionellen Rahmenbedingungen zum systematischen Ort der Moral“ (Pies, 2009, S. 18 zit. in Müller & Panreck in diesem Band, S. 140).

Die Begründungen von Müller und Panreck sind weitgehend nachvollziehbar und münden in eigenen Thesen der ökonomischen Bildung sowie offenen Fragen, die die Modellierung von K+K betreffen. Dabei konzentrieren sich die Autoren auf die Umsetzung in allgemeinbildenden Schulen und blenden die berufliche Bildung bewusst aus. Dadurch vergeben sie sich jedoch die Möglichkeit, Erkenntnisse aus diesem Bereich für eine ordonomisch geprägte wirtschaftsbürgerliche Bildung zu adaptieren und damit auch Lücken zu schließen. Den aufgeworfenen Fragen von Müller und Panreck werden deshalb im Folgenden ergänzende Hinweise zu Erkenntnissen und Gestaltungsansätzen der beruflichen Bildung gegeben.

Zu W1: Müller und Panreck folgern schlüssig, dass der regulierte Wettbewerb im Sinne der Sozialen Marktwirtschaft ein Mittel gemeinwohlorientierter Kooperation ist und dass dieses Mittel in den Schulen zum Lerngegenstand zu machen ist. Wie sich gemeinwohlorientierte Kooperation über die ökonomischen Bildungsdimensionen „Tüchtigkeit“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstverantwortung“ hinaus in der marktwirtschaftlichen Praxis konkretisiert und wie die Dimensionen einschließlich der damit verknüpften Kommunikation didaktisch-methodisch aufbereitet werden können – darauf gehen die Autoren allerdings nicht ein. Anregungen für den Bereich der Allgemeinbildung gibt hierzu Loerwald (in diesem Band) mit seinem Beispiel für Großgruppenspiele. Für die berufliche Bildung, die eine wirtschaftsbürgerliche Bildung

einschließt, bietet u. a. Euler (2007) didaktische Ansätze für das Inszenieren sozialer Interaktion in ökonomischen Kontexten – wie z. B. für das Führen von Kundengesprächen und die Ausgestaltung von Teamarbeit. Diese Ansätze könnten in Schulen genutzt werden, um „tüchtiges“, „selbstbestimmtes“ und „(selbst-)verantwortliches“ Kommunizieren und Kooperieren in regulierten Wettbewerbsmärkten zu veranschaulichen.

Zu W2: Müller und Panreck argumentieren, dass auch Wettbewerbsmärkte von einem sozialen Dilemma bedroht sind und es deshalb institutioneller Rahmenbedingungen bedarf, um Wettbewerb aufrechtzuerhalten. Ein ordonomisch ausgerichteter Unterricht könnte hier einen Beitrag leisten, das Vorbeugen oder das Bewältigen von sozialen Dilemmata ökonomisch zu begründen und zu veranschaulichen. Es bliebe nur die Frage offen, wie auch die Handlungsfolgen von globalen Koordinationsproblemen bzw. von Problemen in der Kommunikation und Kooperation mit in den Blick genommen werden können. Die Autoren gehen dabei nicht darauf ein, welche Handlungsfolgen das konkret sein sollten. Das wird mit dem Verweis auf die „Klimapolitik“ lediglich angedeutet. In Abschnitt 4 dieses Beitrags werden ein paar Befunde aus der Energiewirtschaft skizziert, die für didaktische Modellierungen von „Handlungsfolgen“ genutzt werden können.

Zu W3: Müller und Panreck unterstreichen, dass Unternehmen „Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag“ sind (Pies, 2009, S. 19). Das wird aus ihrer Sicht – zumindest in der wirtschaftsbürgerlichen Allgemeinbildung – in den Schulen jedoch bisher kaum thematisiert. Im Gegensatz dazu ist das Unternehmen in der beruflichen Bildung ein zentraler Lerngegenstand. Mindestens in den kaufmännischen Berufen sind Unternehmen durch die Auszubildenden aus vielfältiger Perspektive heraus zu analysieren und kommunikativ-kooperativ mitzugesten. Wie das didaktisch-methodisch mit Bezug zu unternehmerischen Kontexten „inszeniert“ werden kann, erörtern z. B. Paeßens und Winther (2021), die u. a. im Rahmen komplexer Lehr-Lern-Arrangements kollaborative Problemlösersituationen modellieren, in denen die Lernenden aufgefordert werden, verschiedene Rollen und andere Perspektiven zu übernehmen. Schlicht (2019) entwickelt zudem Interventionen, wie partizipative Workshops, die Mitarbeitende von Unternehmen dabei unterstützen, K+K in betrieblichen Geschäftsprozessen und die dafür notwendigen Rahmenordnungen mitzugesten.

Zu U1: Müller und Panreck stimmen der Pies'schen These zu, dass Unternehmen moralische Akteure sind. Sie heben aber hervor, dass das Haftungsprinzip – also die Verantwortungsübernahme für Schäden, die z. B. durch Missverständnisse oder durch eine unzureichende Zusammenarbeit entstehen – „weder in der wirtschaftspolitischen Praxis noch in der wirtschaftsbürgerlichen Bildung ausreichend berücksichtigt [wird]“ (ebd.) Anregungen dafür, wie das didaktisch-methodisch umgesetzt werden könnte, gibt Tramm (1996) zur Modellierung von Übungsfirmen.

Zu U2 und U3: Müller und Panreck schließen sich zudem den Pies'schen Thesen an, dass „Moral“ als Produktionsfaktor eingesetzt werden kann und Unternehmen sich im Sinne von „Corporate Citizens“ an der Gestaltung von Rahmenbedingungen

beteiligen sollten, um soziale Dilemmata zu überwinden oder gar nicht erst zu erzeugen. Sie stellen jedoch heraus,

- dass auch die Problematik im Unterricht zu thematisieren ist, wenn „der Regelrahmen unvollständig oder nicht bindend ist [und] Unternehmen das ‚Gegenteil von Moral‘ (z. B. Kinderarbeit) ‚als Produktionsfaktor‘ einsetzen“ (ebd.); und
- dass es fraglich sei, „wieso sich Manager in den Regelfindungsdiskursen konstruktiv verhalten sollten“ (ebd.).

Im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung werden diese Aspekte umfangreich und empirisch fundiert reflektiert. So stellen u. a. Beck (1996, 2016) und Minnameier (2000) fest, dass Kaufleute ihr moralrelevantes Verhalten situationsabhängig und nach selbst eingeschätzter Angemessenheit auf unterschiedliche Prinzipien stützen. Minnameier, Heinrichs und Kirschbaum (2016) zeigen, dass es dabei unter Akademikerinnen und Akademikern studiengangspezifische Unterschiede gibt. Es kann deshalb von „dem“ moralrelevanten Managerverhalten nicht pauschal gesprochen werden. Am Beispiel des nachhaltigen Wirtschaftens arbeiten Schröder, Kiepe und Truhn (2022) heraus, dass Geschäftsmodelle und dafür notwendige Rahmenordnungen dabei durchaus nicht nur von Manager:innen, sondern auch von operativ tätigen Mitarbeitenden mitentwickelt und -gestaltet werden. Zusätzliche Befunde (s. Abschnitt 4) können helfen, das in ein soziales Netzwerk eingebettete managende Subjekt zu modellieren, um zu veranschaulichen, wie komplex die (Meta-)K+K über Rahmenordnungen im betrieblichen Kontext ist.

Müller und Panreck gehen darüber hinaus auf vier Bildungsthesen von Pies (2016, 2017) ein.

Zu B1: Sie stimmen der Pies'schen These nur in Teilen zu, dass schulisches Lernen zum „Regelkonsens“, nicht jedoch zu einem „Wertekonsens“ befähigen sollte (Pies, 2016). Insbesondere wenn der ausgehandelte Regelrahmen nicht dazu beiträgt, sämtliche Moralprobleme zu bearbeiten, bedürfe es ihrer Ansicht nach auch individueller „Werte und Tugenden“, die die K+K leiten. Ähnlich argumentiert auch Minnameier (2000). Das würde u. a. dann zudem bedeuten, individuelle Emotionen in die Modellierung einzuschließen (Gutzwiller-Helfenfinger, Heinrichs, Schadt et al., 2023; s. Abschnitt 4).

Zu B2: Pies (2016) geht davon aus, dass Institutionen (z. B. Regeln und Rahmenordnungen) für Wirtschaftsbürger:innen einen äußeren verhaltenssteuernden Anreiz setzen. Das passiert nach Müller und Panreck jedoch insbesondere dann nicht, wenn die Selbstbindung durch die Rahmenordnung nicht ausreicht und klassische Umverteilungsprobleme durch K+K zu lösen sind. Sie geben jedoch auch keinen Hinweis, wie diese Grenze der Ordonomik aus der Perspektive der ökonomischen Bildung überwunden werden kann.

Zu B3: Vor diesem Hintergrund begrüßen Müller und Panreck ausdrücklich die Einführung des allgemeinbildenden Schulfachs „Wirtschaft“. Wie dieses Fach im ökonomischen Sinne konkret ausgestaltet werden kann und sollte, bleibt in ihrem Beitrag jedoch offen. Hier sei auf die umfangreiche Diskussion in der wirtschaftspädagogischen Disziplin über die Förderung von „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“ und

„Tüchtigkeit“ durch am Beruf orientierte Bildung verwiesen (s. u. a. Kell, 2015; Seifried, Beck, Ertelt et al., 2019).

Zu B4: Müller und Panreck stimmen der Pies'schen These zu, dass soziale Dilemmata und deren Überwindung durch K+K zu einem zentralen Lerngegenstand zu machen sind. Sie fordern jedoch ein, dass dann zwischen verschiedenen (zwischenmenschlichen) Interaktionen unterschieden werden muss: „Die Produktion eines privaten Gutes in einem Unternehmen mit Arbeitsteilung ist beispielsweise ein soziales Phänomen, aber kein zufälliges (sondern ein geplantes, d. h. intentionalistisches) Ergebnis einer Interaktion von Individuen“ (ebd.). Welche Interaktionen das aber konkret sein sollten, das bleibt offen. Befunde aus Unternehmen, in und zwischen denen gemeinwohlorientiert kommuniziert und kooperiert wird, könnten hier helfen, eine konkrete Modellierungsbasis zu schaffen. Im Abschnitt 4 werden deshalb ein paar empirische Ergebnisse einer Studie skizziert, die die K+K in einem energiewirtschaftlichen Unternehmen untersucht, das für den Gasttransport (künftig Wasserstofftransport) im gesamten ostdeutschen Raum zuständig ist und somit für die Gemeinschaft arbeitet (vgl. Schlicht, 2019; Schlicht & Moschner, 2018). Die Untersuchung basierte auf einem spezifischen Verständnis von K+K, das im Folgenden skizziert wird. Das Begriffsverständnis kann zugleich das ordonomische Forschungsprogramm bereichern, weil es – basierend auf kommunikationswissenschaftlichen und soziologischen Ansätzen – weitere empirische Zugänge zum Feld des unternehmerischen Handelns eröffnet.

3 Ordonomik bedeutet im Kern: gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation von Wirtschaftssubjekten (K+K)

In der folgenden Abbildung sind in Anlehnung an die Darstellung von Müller und Panreck (in diesem Band) die vier Elemente des ordonomischen Forschungsprogramms noch einmal abgebildet, wobei der aus wirtschaftspädagogischer Sicht bedeutende Kern herausgestellt wird (vgl. Abb. 1).

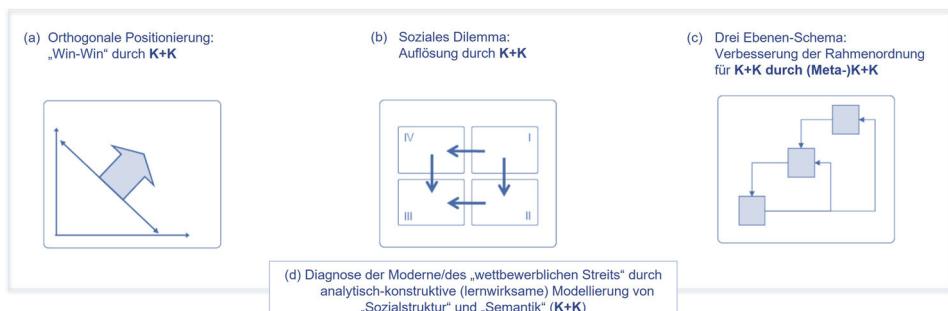


Abbildung 1: Kern der vier Elemente des ordonomischen Forschungsprogramms: K+K (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Müller & Panreck, in diesem Band, Abb. 3)

(a) Im Zuge der sogenannten orthogonalen Positionierung werden festgefahrenen Konflikte im Sinne eines „mixed-motive“-Spiels in eine Win-Win-Situation transformiert (Pies, 2009, S. 5). Das geschieht durch gemeinwohlorientierte Kommunikation (Verständigung) der beteiligten Wirtschaftssubjekte (Menschen). Pies (ebd.) umschreibt das wie folgt: „Eine orthogonale Positionierung zielt auf eine erhellende Aufklärung im wörtlichen Sinne, weil sie den Scheinwerfer auf gemeinsame Interessen richtet, die bei der Wahrnehmung des Konflikts im Hintergrund standen. [...] der Diskurs wird auf Konsens programmiert.“

(b) Ein soziales Dilemma, in dem ein paretoinferiores – d. h. ein für alle suboptimales – Gleichgewicht erreicht wird (ebd., S. 6), kann durch Kommunikation (Verständigung) und Kooperation (Zusammenarbeit) aufgelöst werden. Pies (ebd., S. 5 f.) erklärt dazu: „Typisch hierfür sind Formen der Zusammenarbeit, bei denen nicht nur ein konfigierendes (Distributions-)Interesse besteht, weil jeder ein möglichst großes Stück vom Kuchen abbekommen möchte, sondern auch ein gemeinsames (Allokations-)Interesse, weil jeder profitieren kann, wenn der Kuchen durch gemeinsame Anstrengung wächst.“

(a) und (b) werden vor allem dann umgesetzt, wenn die Rahmenordnung bzw. die Spielregeln für K+K durch eine Metakommunikation und Kooperation verbessert werden (c). Pies (ebd., S. 8) unterscheidet dabei zwischen Basisspiel bzw. „Interaktionen“ (ebd.) und Metaspiel – „hier werden Regeln vereinbart, nach denen das Basisspiel gespielt wird“ (ebd.). „Im Meta-Metaspiel hingegen geht es darum, sich im Diskurs über Regeln zu verständigen, die im gemeinsamen Interesse liegen könnten“ (ebd.).

(d) Voraussetzung dafür ist wiederum eine Diagnose der Moderne bzw. des „wettbewerblichen Streits“ (Müller & Panreck in diesem Band; Pies, 2009, S. 15). Das gelingt durch eine analytisch-konstruktive, lernwirksame Modellierung der „Sozialstruktur“ und der „Semantik“ (Pies, 2009, S. 8) respektive Kommunikation und Kooperation.

Die Zitate verdeutlichen, dass im ordonomischen Forschungsprogramm K+K nicht präzise definiert ist, was aber hilfreich sein könnte, um das Entstehen und Auflösen von Konflikten (z. B. sozialen Dilemmata) sowie das Aushandeln von Rahmenordnungen (z. B. Meta-Metaspiel-Diskursen) empirisch weiter untersuchen zu können. Z. B. müssen Konflikt und Kooperation nicht zwingend ein Gegensatzpaar sein. Konflikte können durch Kommunikation und Kooperation entstehen (wenn z. B. Missverständnisse auftreten oder vereinbarte Regeln der Zusammenarbeit nicht eingehalten werden oder nicht die erwünschten Ergebnisse erzielt werden). Konflikte können aber auch durch Kommunikation (Verständigung zwischen Kommunikator und Rezipient) und Kooperation (Zusammenarbeit zwischen einzelnen Menschen oder mehreren Gruppen) aufgelöst werden.

Im Folgenden schlage ich eine Begriffsabgrenzung vor, die geeignet ist, um im unternehmerischen Kontext „Interaktionen“ von Menschen und Gruppen empirisch zu untersuchen und didaktisch zu modellieren. Sie wurde im Rahmen einer Studie in der Energiewirtschaft entwickelt und erprobt (vgl. Schlicht, 2019) und ist auf andere Branchen und Unternehmen übertragbar. Gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation von Wirtschaftssubjekten bedeutet dabei Folgendes:

Gemeinwohlorientierte Kommunikation umfasst in Anlehnung an die Kommunikationswissenschaftler Burkart (2002, S. 61) und Reichertz (2009, S. 101 ff.):

- den (digitalen) Informationsaustausch zwischen Kommunikatoren und Rezipienten (Menschen),
- der situationsspezifisch an anderen Menschen und der Gemeinschaft orientiert ist,
- bei dem die Bedeutung wechselseitig vermittelt wird,
- der durch Intentionalität, Kognition und Emotionen bestimmt wird.

„Das heißt, es geht sowohl um ein Sich-Mitteilen-Wollen und um **Verständigung** mit Hilfe von Medien sowie mit Zeichen mit Repräsentationsfunktion (Symbolen) als auch um ein konkretes inhaltsbezogenes und situationsspezifisches Interesse diesbezüglich“ (Schlicht, 2019, S. 123).

Gemeinwohlorientierte Kooperation schließt in Anlehnung an die Soziologen Hogg und Levine (2010, S. 155) sowie Landwehrmann (1976, S. 1091) sowie die Sozialpsychologen Frank und Frey (2002, S. 134) zwischenmenschliche Kommunikation ein und bezieht sich auf Arbeit:

- Sie umfasst ein auf Gruppen erweitertes Interaktionsverständnis.
- Sie ist auf das gemeinsame Erreichen persönlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Ziele ausgerichtet, die mit der Zusammenarbeit verfolgt werden.
- Sie beinhaltet eine gegenseitige Hilfestellung (Reziprozität) zum Erreichen der Ziele.

D.h., es geht um eine wechselseitig vollzogene Bedeutungsvermittlung zwischen mehreren Teams und eine teamübergreifende Koordination der **Zusammenarbeit**. „Gemeinsam“ schließt ein, sich über übereinstimmende und gegenläufige Ziele zu verständigen und unter Umständen Kompromisse auszuhandeln (Schlicht, 2019, S. 123 f.).

Auf der Grundlage dieser Begriffe wurden in einem Unternehmen der Energiewirtschaft K+K untersucht (Schlicht, 2019), die im ordonomischen Sinne dem Basispiel und dem Metaspiel sowie damit verbundenen Handlungsfolgen zuzuordnen sind. Einige Befunde werden im Folgenden skizziert, weil sie den interdisziplinären Dialog über das ordonomische Forschungsprogramm und sein Potenzial für die wirtschaftsbürgerliche Bildung erweitern können.

4 **Wirtschaftspädagogische Modellierung von K+K in und zwischen Unternehmen: ein paar Befunde aus der Energiewirtschaft**

Im besagten Unternehmen sind die mitarbeitenden Menschen der Daseinsvorsorge verpflichtet. Sie leisten einen Beitrag für bezahlbare Energie und unterstützen damit eine prosperierende Soziale Marktwirtschaft. Das Unternehmen treibt die Energie-

wende mit voran. Als die Untersuchung lief, stand vor allem die Frage im Raum, wie dezentrale Biogasanlagen ans Netz angeschlossen werden können und wie Kommunikation und Kooperation dazu verbessert werden können. Wichtig zu wissen ist, dass das Unternehmen auf einem liberalisierten, aber stark regulierten Gasmarkt tätig ist. Das war damals so und ist heute vor dem Hintergrund der geopolitischen Ereignisse in verschärftem Maße so. Folgende Abbildung 2 fasst die Methodik (a-c) und einige Befunde in Form von Netzen zusammen. Es zeigte sich, dass die gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation in der Praxis oft komplexer sind, als in formalen Dokumenten dargestellt wird.

a) Dokumentenanalyse (formal)

Organigramm, Handbuch mit Leitlinien, Prozessbeschreibungen

b) Online-Befragung (informal)

aller Mitarbeiter:innen mit standardisiertem Fragebogen (N=266)

c) Vergleichende soziale Netzwerkanalyse Jansen (2006)
Vergleich von formaler & informaler Zusammenarbeit

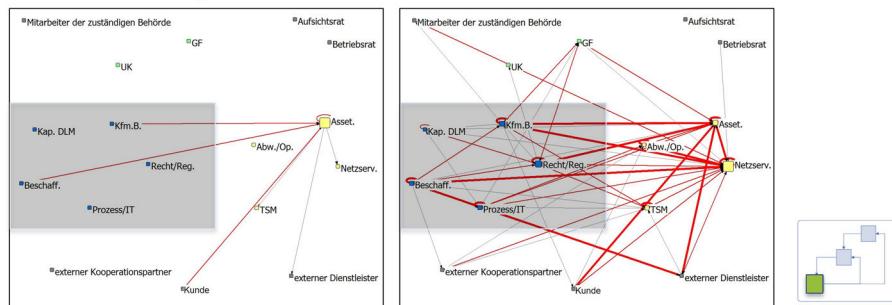


Abbildung 2: Methodik und Befunde zur Kommunikation und Kooperation zur Netzanbindung Biogas (Basispiel) (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Schlicht, 2019, S. 180 sowie Schlicht & Moschner, 2018, S. 98)

(a) Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurde im Organigramm, im Handbuch mit Leitlinien und in Prozessbeschreibungen untersucht, wie die K+K formal ablaufen soll. Das Analyseergebnis wurde in Form eines Netzwerks zusammengefasst. (b) Dem wurden die Ergebnisse einer Onlinebefragung mit standardisiertem Fragebogen (N = 266) gegenübergestellt. Hier wurde untersucht, wie die K+K aus der Sicht der Mitarbeitenden tatsächlich (informal) abläuft. Im Ergebnis wurde wiederum ein Netzwerk erstellt und dieses (c) im Rahmen einer vergleichenden Netzwerkanalyse (Jansen, 2006) dem formalen Netzwerk gegenübergestellt.

In der Abbildung 2 links ist die formale Zusammenarbeit dargestellt, rechts die informale. Die Punkte (Kästchen) verdeutlichen die Fachbereiche (Akteure), die miteinander kommunizieren und kooperieren (Linien). Im grau hervorgehobenen Rechteck sind bspw. die kaufmännischen Fachbereiche angesiedelt. Die Linien mit gerichtetem Pfeil repräsentieren einseitige Kommunikationsbeziehungen, Linien mit Doppelpfeil wechselseitige Austauschbeziehungen. Die Loops innerhalb eines Fachbereichs symbolisieren den fachbereichsinternen Informationsaustausch. Je dicker eine Linie

ist, desto häufiger wird miteinander kommuniziert und kooperiert. Je größer ein Kästchen ist, desto wichtiger ist die Rolle des Akteurs im Netzwerk.

Die beiden Netze konkretisieren das Basisspiel der Ordonomik – angedeutet durch die Symbolik rechts unten. Hier geht es um unternehmerisches Handeln zur Netzanbindung Biogas. Mithilfe der Netzwerke wird deutlich, dass K+K in der Wahrnehmung der Akteure deutlich komplexer ist, als dies in den Dokumenten angedacht ist. Gefragt, wie das zustande kommt, gaben die Mitarbeitenden an, dass sie ein ausgeprägtes Teamgefühl wahrnehmen, aber auch, dass es eine „E-Mail-Flut“ gibt und Zielkonflikte zwischen den Themen „Wirtschaft“ – „Technik“ – „Umwelt“ – „Recht“ ausgehandelt werden müssen.

Die Befunde wurden gemeinsam mit den Mitarbeitenden ausgewertet. Sie waren zudem Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung didaktischer Interventionen im Unternehmen. Ziel der didaktischen Interventionen war es, die gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation in den Geschäftsprozessen zu verbessern. Das betraf nicht nur operative Geschäftsprozesse respektive „Basisspiele“, sondern auch Managementprozesse respektive „Metaspiele“ zur Aushandlung von Rahmenordnungen (vgl. Abb. 3) und zur Bewältigung von Handlungsfolgen (vgl. Abb. 4).

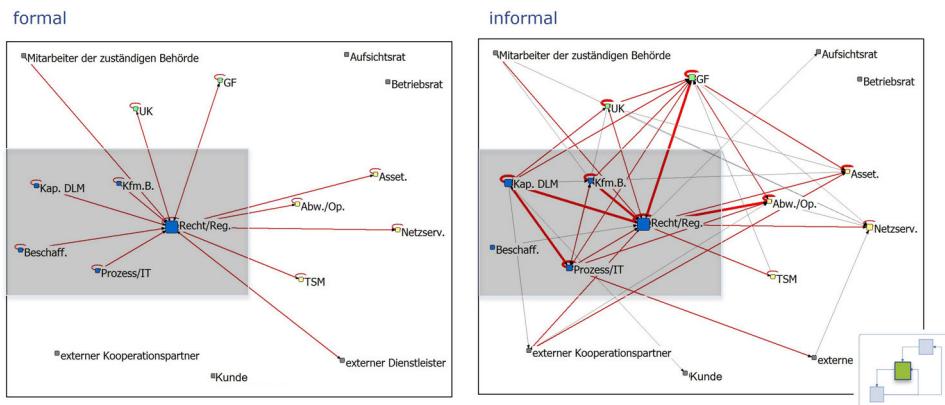


Abbildung 3: Metspiel (Geschäftsprozess Regulierungsmanagement) – K+K zur Aushandlung von Rahmenordnungen (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Schlicht, 2019, S.180 sowie Schlicht & Moschner, 2018, S.98)

Effektive K+K erfordert nicht nur individuelle Bereitschaft, sondern auch geeignete institutionelle Rahmenbedingungen. Für das „Basisspiel“ Netzanbindung Biogas gibt es in der Energiewirtschaft Rahmenordnungen in Form von Gesetzen, Verordnungen und Leitlinien. Die Befunde zeigen: Die Mitarbeitenden unterschiedlicher Fachbereiche kommunizieren und kooperieren wiederum intensiver und umfangreicher (informal), um Rahmenordnungen für das Basisspiel zu schaffen, als in den Dokumenten (formal) angedacht ist. In Bezug auf „Handlungsfolgen“ zeigt Abbildung 4 dagegen ein anderes Bild:

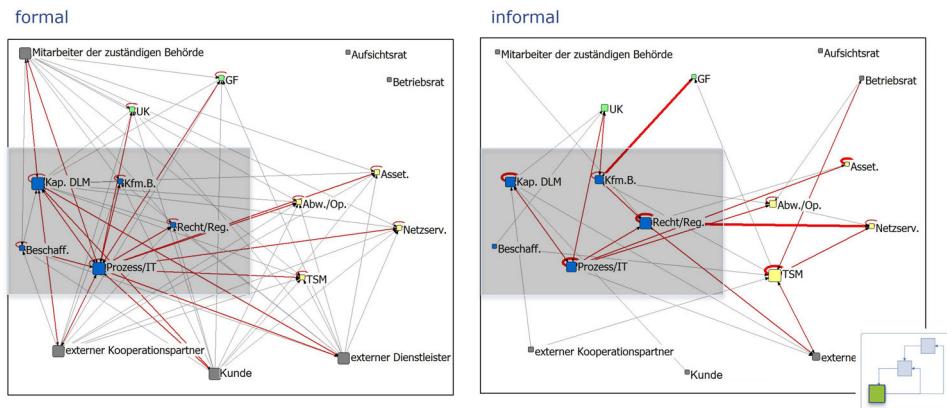


Abbildung 4: Handlungsfolge des Basis- und des Metaspiele = Kundenzufriedenheit (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Schlicht, 2019, S.181 sowie Schlicht & Moschner, 2018, S.98)

Eine wesentliche Handlungsfolge von Basis- und damit verbundenen Metspielen ist im unternehmerischen Kontext die Kundenzufriedenheit. Die Befunde zum Unternehmen der Energiewirtschaft zeigen, dass zum Erhebungszeitpunkt die Kommunikation und Kooperation über diese Handlungsfolge deutlich geringer ausfällt (rechts informal), als in den Dokumenten (links formal) angedacht ist. Gefragt, warum das so sei, antworteten die Mitarbeitenden, dass zum einen einige Fachbereich nicht ausreichend sozial eingebunden waren und dass dies als Belastung empfunden wurde. Zum anderen gaben sie an, dass nur ein mangelndes Wissen über Kunden und deren Zufriedenheit bzw. deren Nicht-Zufriedenheit bis hin zu Beschwerden bestand und dass die damit verknüpften Aufgaben und Prozessabläufe unklar seien. Die Geschäftsführung hat deshalb mit den Mitarbeitenden gemeinsam beschlossen, den Umgang mit der Handlungsfolge „Kundenzufriedenheit“ völlig neu zu gestalten. Daraufhin wurde im Unternehmen ein Prozess der partizipativen Organisationsentwicklung angestoßen und umgesetzt – der im ordonomischen Duktus als „Meta-Metaspiel“ bezeichnet werden kann. Dieser Entwicklungsprozess wurde vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig didaktisch und empirisch begleitet, indem u. a. auch die Emotionen der kommunizierenden und kooperierenden Akteure in den Blick genommen wurden (s. Schlicht, 2019).

5 Fazit

Als ergänzendes Koreferat zum Beitrag von Müller und Panreck können die empirischen Befunde hier nur auszugsweise präsentiert werden. Der Begriffsansatz und weitere Befunde sind ausführlich bei Schlicht (2019) beschrieben und reflektiert. Die Untersuchungsergebnisse können als ein Aufschlag aufgefasst werden, der zugleich ein Diskussionsangebot für die Bezugsdisziplinen der Wirtschaftspädagogik – insbesondere die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie Wirtschaftsinformatik – formuliert.

Müller und Panreck stellen heraus, dass das ordonomische Forschungsprogramm eine inhaltliche Grundlage für das allgemeinbildende Fach „Wirtschaft“ sein kann. Dem stimme ich zu. Nun bleibt es an der ökonomischen respektive wirtschaftsbürgerlichen Bildung, das Programm und damit vor allem einen wesentlichen Kern – die gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation (K+K) – in den Schulen empirisch fundiert zu adressieren. Ich schlage vor, den skizzierten Begriffsansatz (Abschnitt 3) und die präsentierten Befunde (Abschnitt 4) zu nutzen, um K+K unter einer ordonomischen Perspektive weiter empirisch zu untersuchen und didaktisch zur Veranschaulichung in Schulen zu modellieren.

Die hier gezeigten Befunde können z. B. als Grundlage für Großgruppenspiele (s. Loerwald in diesem Band) genutzt werden. U. a. wäre in den Schulen zu veranschaulichen, wie K+K abläuft und wie Machtstrukturen sowie Hierarchien die K+K behindern, insbesondere wenn bestimmte Gruppen dominieren und andere marginalisieren. Die Befunde der Energiewirtschaft liefern dafür ergänzende Hinweise (vgl. ausführlicher die Fallbeschreibungen in Schlicht, 2019). Oder es sollte gezeigt werden, dass die Umsetzung von K+K in der Praxis auf zahlreiche Barrieren stößt (wie z. B. Wissensdefizite, emotionale Bedrängnisse, individuelle Motive, mangelnde soziale Eingebundenheit), die in der ordonomischen Theorie bisher nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Literatur

- Beck, K. (1996). „Berufsmoral“ und „Betriebsmoral“: Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In K. Beck, W. Müller, T. Deisinger & M. Zimmermann (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (S. 125–142). Deutscher Studien Verlag.
- Beck, K. (2016). Individuelle Moral und Beruf: Eine Integrationsaufgabe für die Ordnungsethik? In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 41–54). W. Bertelsmann Verlag.
- Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder; Umrisse einer inter-disziplinären Sozialwissenschaft* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Böhlau.
- DeGöB (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf
- Euler, D. (2007). Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (21. Beiheft, S. 33–46). Franz Steiner.
- Frank, E. & Frey, D. (2002). Theoretische Modelle zu Kooperation, Kompetition und Verhandeln bei interpersonalen Konflikten. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 120–155). Huber.

- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Heinrichs, K., Schadt, C. & Latzko, B. (2022). Eine nicht triviale Frage: Braucht es Konstrukte der Emotion und Motivation, um das Happy Victimizer Pattern zu erklären? *bwp@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. R. Hermkes, T. Bruns & T. Bonowski, 1–35. https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/gutzwiller-helfenfinger_etal_profil7.pdf
- Hogg, M. A. & Levine, J. M. (2010). Cooperation and Competition. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Hrsg.), *Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations* (S. 155–160). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412972017>
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kell, A. (2015). Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1–25. http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf
- Landwehrmann, F. (1976). Kooperation. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (neu bearb. Ausg. des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler, Bd. 4, I-K, S. 1091). Schwabe.
- Minnameier, G. (2000). *Strukturgenese moralischen Denkens: Eine Rekonstruktion der Piaget-schen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen*. Waxmann.
- Minnameier, G., Heinrichs, K. & Kirschbaum, F. (2016). Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(4), 636–666. <https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0029>
- Paeßens, J. & Winther, E. (2021). Kollaboratives Problemlösen in kaufmännischen Geschäftsprozessen – Kollaborationskompetenz fördern und empirisch erfassen. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021* (S. 67–82). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23408>
- Pies, I. (2009). *Das ordonomische Forschungsprogramm*. Diskussionspapier, No. 2009–7, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale). <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-9009>
- Pies, I. (2016). *Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? Vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag*. Diskussionspapier, No. 2016–01, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale).
- Pies, I. (2017). *Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive*. Diskussionspapier, No. 2017–13, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale).
- Reichertz, J. (2009). *Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* (Reihe Wissen, Kommunikation und Gesellschaft: Schriften zur Wissenssoziologie). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlicht, J. (2019). *Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen: Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive* (Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 37). wbv Publikation.

- Schlicht, J. & Moschner, U. (2018). Kommunizieren und kooperieren, um erneuerbare Energien zu nutzen. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.). *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 91–113). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_6
- Schlömer, T., Kiepe, K. & Thrun, T. (2022). Die Konstruktion von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften: (k)eine exklusive Aufgabe des Managements?! In R. Kraus, T. Kreitenweis & B. Jeraj (Hrsg.), *Intrapreneurship – Unternehmergeist, Systeme und Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 209–223). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64102-6_14
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.) (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. (Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 35). wbv Publikation.
- Tramm, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Habilitationsschrift. Göttingen.

Autorin

Prof. Dr. Juliana Schlicht arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie forscht und lehrt zur digital gestützten beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und führt dazu Studien in der Gesundheits- und der Energiebranche durch.

Kontakt: juliana.schlicht@ph-freiburg.de

Replik auf Juliana Schlicht

CHRISTIAN MÜLLER & SEBASTIAN PANRECK

In unserem Beitrag diskutierten wir die Potenziale und Grenzen des ordonomischen Ansatzes für eine Verbesserung der wirtschaftsbürgerlichen Bildung. Bewusst ausgeklammert haben wir dabei wirtschaftspädagogische Elemente im unterrichtlichen Kontext (s. Fn. 4 im Beitrag).

Juliana Schlicht greift in ihrem hilfreichen Kommentar diese ausgelassene Perspektive auf und gibt konkrete Anregungen, wie eine „gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation von Wirtschaftssubjekten“ (S. 158) didaktisch-methodisch im Unterricht umgesetzt werden kann. Dazu beschäftigt sie sich zunächst in Abschnitt 2 mit unseren zehn Thesen zum ordonomischen Forschungsprogramm (W1-W3, U1-U3, B1-B4), die sie als „weitgehend nachvollziehbar“ (ebd.) erachtet (auf ihre Ausführungen gehen wir gleich genauer ein). Anschließend arbeitet sie in Abschnitt 3 die gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation von Wirtschaftssubjekten als Kern der Ordonomik heraus, ehe sie in Abschnitt 4 unsere Ausführungen um „Befunde aus der Energiewirtschaft zur Bereicherung dieser Diskussion“ ergänzt und die „offenen Fragen aus wirtschaftspädagogischer Sicht einer empirischen Untersuchung“ (beide Zitate auf S. 157) unterzieht.

Zu W1: Juliana Schlicht diagnostiziert, eine „gemeinwohlorientierte Kommunikation und Kooperation im Detail“ (S. 158 f.) werde in unserem Beitrag nicht genauer ausdifferenziert. Bzgl. These W1 „*Wettbewerb ist ein Instrument sozialer Kooperation.*“ (Pies, 2009a, S. 18; S. 139 f. in unserem Beitrag) argumentierten wir, dass „[r]egulierter Wettbewerb – etwa im Sinne des sozialmarktwirtschaftlichen Ideals des Leistungswettbewerbs (Eucken, 2004, S. 42 & S. 247) – [...] ein Mittel sozialer Kooperation [ist], das dem Gemeinwohl dient“ (S. 11). An dieser Stelle möchten wir unser Verständnis weiter konkretisieren, indem wir den Verweis auf Eucken genauer darlegen. Leistungswettbewerb ist bei Eucken (2004, S. 42 f.) der Gegenbegriff zum „Behinderungswettbewerb“. Modelltheoretisch wandelt ein Unternehmen mit Marktmacht – im Extremfall der Monopolist – einen Teil der Konsumentenrente in Produzentenrente um und schafft zudem einen Nettowohlfahrtsverlust (s. z. B. Fritsch, 2018, Kap. 7). Während Monopole „[a]lle Gruppen der Landwirtschaft, Industrie usw. [...] gegeneinander in Kampfposition“ (Eucken, 2004, S. 43) stellen, fördert der Leistungswettbewerb den „Willen zur Freiheit“ und soziale Kooperation (ebd., S. 250), sofern vollständige Konkurrenz die „Pläne und Entscheidungen der einzelnen Betriebe und Haushalte“ (ebd., S. 246) koordiniert. Leistungswettbewerb dient somit nicht partikularen (Macht-)Interessen, sondern dem Gemeinwohl. Die praktischen Ausführungen von Juliana Schlicht vertiefen diesen Gedanken im Sinne einer gemeinwohlorientierten Kommunikation und Kooperation.

Zu W2: Handlungsfolgen verwenden wir als Gegenbegriff zu Handlungsintentio-
nen und beziehen sie auf das CO2-Problem. Zusätzlich verweisen wir mit Literaturhin-
weisen auf die aktuelle wirtschaftspolitische Debatte (z. B. Apolte, 2021; Wambach,
2022).

Zu W3: Sicherlich sind Unternehmen bereits „in der beruflichen Bildung ein zentraler Lerngegenstand“ (S. 160 bei Juliana Schlicht). Jedoch werden unserer Ansicht nach Unternehmen in der Öffentlichkeit – aber auch in Schulen – häufig (zu) pauschal als „Ausbeuter“ oder „Umweltsünder“ dargestellt, wohingegen ihr gesellschaftlicher Auftrag (und Nutzen) oft vernachlässigt wird. Auf diesen Missstand weist auch die Ordonomik sehr deutlich hin.

Zu U1: Wir plädieren für eine stärkere Berücksichtigung des Haftungsprinzips in der ökonomischen Bildung, um die Schadenswirkungen zulasten Dritter zu thematisieren (negative externe Effekte) und so die Mündigkeitsdimension der Selbstverantwortung zu stärken. Die Anregung von Juliana Schlicht zur Modellierung von Übungsfirmen ergänzt diesen Punkt gut.

Zu U2 und U3: Die Literaturhinweise der Autorin stärken unsere Ausführungen.

Zu B1: Auch hier teilen die Ausführungen und Hinweise unseren Standpunkt.

Zu B2: Nicht jedes Moralproblem (z. B. Selbstbindungsprobleme oder klassische Umverteilungsprobleme) lässt sich in „terms of economics“ auflösen oder abschwächen. Daher sollten nicht-heteronome Begründungsansätze von Moral auch in der ökonomischen Bildung Berücksichtigung finden, dazu zählen wir explizit auch die theonome Begründung von Ethik.

Zu B3: Die Ausgestaltung des Unterrichtsfaches Wirtschaft sollte sich am Leitbild des Wirtschaftsbürgers und an der Sozialen Marktwirtschaft orientieren. Die Ordonomik leistet hierzu einen guten Beitrag.

Zu B4: Die von uns beschriebene „Interaktion von Individuen“ (S. 147 im Beitrag) meint allgemein die Arbeitsteilung in einem Unternehmen. Juliana Schlicht leistet hierzu eine genaue Differenzierung.

Wir bedanken uns bei Juliana Schlicht sehr herzlich für ihre kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit unserem Beitrag. Wir halten ihren Kommentar für einen wertvollen und wichtigen Impuls zur praktischen Weiterentwicklung der wirtschaftsbürgerlichen Bildung im unterrichtlichen Kontext. Die unterschiedlichen Bewertungen, die vereinzelt auftreten, ergeben sich wahrscheinlich aus den unterschiedlichen Perspektiven, von denen nicht nur wir, sondern auch die wirtschaftsbürgerliche Bildung – und die Ordonomik im Speziellen – besonders profitieren können.

Literatur

Apolte, T. (2021). Die Individualmoralisierung des Klimaproblems. *Wirtschaftliche Freiheit*.

<https://wirtschaftlichefreiheit.de/wordpress/?p=30135>

Eucken, W. (2004). *Grundsätze der Wirtschaftspolitik* (7. Aufl.). Mohr Siebeck.

- Fritsch, M. (2018). *Marktversagen und Wirtschaftspolitik* (10. Aufl.). Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800656448>
- Müller, C. & Panreck, S. (2024). *Der Beitrag der Ordonomik zur wirtschaftsbürgerlichen Bildung: Eine kritische Würdigung*. In diesem Band.
- Wambach, A. (2022). *Klima muss sich lohnen: Ökonomische Vernunft für ein gutes Gewissen*. Herder.

Ordonomik und ökonomische Theorie der Moral: Eine kritische Verhältnisbestimmung im pädagogischen Kontext

GERHARD MINNAMEIER

Kurzfassung

Der Beitrag macht einen Vorschlag für eine systematische Weiterentwicklung der Ordonomik in Bezug auf ihren Anschluss an die Spieltheorie. Zentral ist die Frage, welche Spielcharakteristik das Meta-Metaspiel (Diskursebene) aufweist. In der Logik des Drei-Ebenen-Modells müsste es sich um ein Koordinationsspiel handeln, was aber für reale Diskurse oftmals nicht gegeben ist. Diskutiert wird auch die Trennung von „Sozialstruktur“ und „Semantik“ vor dem Hintergrund, dass Spiele stets ein bestimmtes Verständnis seitens der Spieler und damit Semantik implizieren. Ein zentrale Vorschlag besteht aufbauend auf Binmore darin, Institutionen als Nash-Gleichgewichte im „Spiel des Lebens“ aufzufassen, womit Diskurse in diesem Spiel des Lebens verortet werden und sich damit aber jeweils als Reflexion eines spezifischen Dilemmas darstellen, was eine grundlegende Zweistufigkeit nahelegt. Zugleich ist nach diesem Konstruktionsprinzip eine generative Architektur angelegt, sodass in einer Hierarchie von Institutionen eine Hierarchie von Spielen erscheint, in denen zuerst Dilemmata aufscheinen, die nachfolgend durch Transformation der Spiele überwunden werden.

Schlagworte: Ordnonomik, Spieltheorie, Ökonomische Theorie der Moral, Moralerziehung, Citizenship Education

JEL-Klassifikation: A12, A21, B41, D01, D02, D90

Abstract

The article makes a proposal for a systematic further development of ordonomics regarding its connection to game theory. The central question is what game characteristics the meta-meta-game (discourse level) exhibits. In the logic of the three-level model, it should be a coordination game, but this is often not the case for real discourse. The separation of “social structure” and “semantics” is also discussed against the background that games always imply a certain understanding on the part of the players and thus semantics. Building on Binmore, a central proposal is to understand institutions as Nash equilibria in the “game of life”, whereby discourses are located in this game of life and thus each present themselves as a reflection of a specific dilemma, which suggests a fundamental two-stage nature. At the same time, a generative architecture is created according to this construction principle, so that a hierarchy of games appears in

a hierarchy of institutions, in which dilemmas first appear, which are subsequently overcome by transforming the games.

Keywords: ordonomics, game theory, economic theory of morality, moral education, citizenship education

JEL Classification: A12, A21, B41, D01, D02, D90

1 Problemstellung

Bildung im Bereich der Ethik ist wieder en vogue – zwar nicht unter der ein wenig angestaubten Bezeichnung der „Moralerziehung“, aber umso mehr z. B. im Kontext von „Citizenship Education“ und vor allem der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE).¹ Dabei geht es im Kern um ein gutes und verantwortliches Leben in sozialen Gemeinschaften und gegenüber unserer natürlichen Umwelt. Wie man ein solches „gutes Leben“ tatsächlich gut leben kann, ist indes auch im Kontext dieser aktuellen Bildungsthemen die große Frage. Der Wunsch nach einer entsprechend verantwortungsvollen Teilhabe scheint zwar bei vielen jungen Menschen vorhanden zu sein, was Bewegungen wie Fridays for Future eindrücklich belegt haben (und insofern scheinen die Bemühungen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung auch von Erfolg gekrönt zu sein). Aber Wünsche Wirklichkeit werden zu lassen, ist etwas, woran sie sich offenbar die Zähne ausbeißen. Zumindest zeigt auch eine aktuelle Studie, dass Jugendliche heute so pessimistisch wie noch nie sind und dass ihre Sorgen über den Klimawandel dabei eine wichtige Rolle spielen.²

Die Sorgen hinsichtlich des Klimawandels und unseres Umgangs mit diesem Problem könnten auch mit der programmativen Ausrichtung der BNE zu tun haben. Folgt man zumindest dem Konzept der Bundesregierung, so hat BNE im Wesentlichen zwei Stoßrichtungen: erstens die individuelle Entscheidung für einen nachhaltigen Lebensstil zu stärken, zweitens das Engagement für das gesellschaftliche Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung zu fördern, wobei vor allem an Protestaktionen gedacht zu sein scheint (vgl. hierzu die Präsentation auf dem Portal des BMBF und besonders das Informationsvideo „Lernen zu handeln! – Was bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung“; BMBF, o. D.). So wird zum einen suggeriert, man könnte als Einzelperson über persönliche Konsumentscheidungen wesentliche Beiträge leisten, was zwar nicht völlig falsch ist, aber die wichtige Tatsache ignoriert, dass der weltweite Treibhausgasausstoß vor allem ein Problem der Nutzung von Gemeinschaftsressourcen darstellt, das auf eine solche Weise im globalen Zusammenhang prinzipiell nicht

1 Die Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung geht auf die Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung von 1992 zurück. Fahrt aufgenommen hat sie vor allem durch die UN-Dekade für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) und heute ist sie fester Bestandteil der allgemein- und berufsbildenden Curricula (vgl. Barth, 2021; Bormann, 2011; Michaelis & Berding, 2021).

2 Die Studie „Jugend in Deutschland“ ist aktuell noch nicht veröffentlicht. Zentrale Befunde wurden aber vorab bekannt gemacht (vgl. Tagesschau, 2024, 23. April).

zu lösen ist.³ Zum anderen bleibt unklar, wofür oder gegen wen oder was sich das Engagement für Nachhaltigkeit genau richten soll. Wenn etwa – wie im Falle Greta Thunbergs – Politikerinnen und Politiker unter Generalklage gestellt werden und man durch Demonstrationen und andere Aktivitäten Druck auszuüben versucht, damit die Politik endlich ihrer Verantwortung gerecht werde, dann sieht man offenbar Handlungsoptionen für die Politik, die so in Wirklichkeit gar nicht bestehen.⁴ Wenn dabei zugleich noch der Weltuntergang heraufbeschworen wird,⁵ dann überschätzt man letztlich sowohl das Problem als auch die politischen Handlungsmöglichkeiten, was seitens der Protestierenden zu Frustrationen führen *muss*. Beide Stoßrichtungen der BNE-Politik sind insofern hoch problematisch und aus einer aufgeklärten Perspektive kaum zu legitimieren.

Dieses Beispiel zeigt zweierlei: Zum einen wird deutlich, dass die großen sozialen und ökologischen Probleme auf grundlegende soziale Dilemmata zurückzuführen sind. Zum anderen stellt man fest, dass diese Dilemmata in aller Regel nicht oder zumindest nicht in ihrer vollen Tragweite verstanden werden. Wenn und insoweit diese Diagnose zutrifft, besteht ein enormer Bildungsbedarf bzw. Bildungskorrekturbedarf.

Die Ordonomik stellt nun genau hierfür einen leistungsfähigen Lösungsansatz dar, der nicht nur diese Grundprobleme (an)erkennt und in spezifischen Kontexten herauszupräparieren hilft, sondern auch ein systematisches (und mehrstufiges) Lösungsverfahren anbietet, wodurch ihm aus Bildungssicht eine herausragende Bedeutung zukommen müsste. Pies hat die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes selbst für viele zentralen Bereiche gesellschaftlicher Gestaltung und die entsprechenden Debatten sehr transparent herausgearbeitet (vgl. 2008, 2017, 2022b, 2023). Dass der Ansatz m. W. bislang weder in den relevanten Erziehungswissenschaften noch von Akteuren wie dem Bundesinstitut für Berufsbildung oder der KMK entsprechend aufgegriffen wurde, könnte an Vorbehalten gegenüber ökonomisch fundierten Tools für die Lösung pädagogischer Probleme liegen. Aber das soll und muss an dieser Stelle nicht erörtert werden.

Stattdessen soll im Folgenden zunächst der Kern einer ordonomisch inspirierten Bildung herausgearbeitet werden, bevor er in einem zentralen Punkt der Kritik unterzogen und schließlich im Kontext einer ökonomischen Theorie der Moral⁶ entsprechend modifiziert wird. Das ordonomische Forschungsprogramm ist über die Jahre nicht nur auf ganz unterschiedliche Lebensbereiche und Domänen angewendet und

3 Da die Situation als globales soziales Dilemma zu beschreiben ist, führt eine nachhaltige Lebensweise, die mit individuellen Verzichtsleistungen verbunden ist, systematisch zur Selbstschädigung der nachhaltig lebenden Akteure und zu einer indirekten Belohnung aller anderen, was als legitimes Bildungsziel wohl nicht infrage kommt.

4 So sagte Thunberg gegenüber Abgeordneten im britischen Unterhaus: „You don't listen to the science because you are only interested in the answers that will allow you to carry on as if nothing has happened.“ (BBC, 2019, 23. April)

5 In ihrer berühmten Rede vor den Vereinten Nationen sagte Thunberg: „You have stolen my dreams and my childhood with your empty words. And yet I'm one of the lucky ones. People are suffering. People are dying. Entire ecosystems are collapsing. We are in the beginning of a mass extinction. And all you can talk about is money and fairytales of eternal economic growth. How dare you!“ (Thunberg, 2019, 23. September)

6 Es wird mit Bedacht von „einer“ ökonomischen Theorie der Moral gesprochen, denn Pies (1999/2009) hat selbst auch eine „ökonomische Theorie der Moral“ vorgelegt. Ihm geht es dabei aber im Kern um eine (ordonomische) Ethik, die weniger die (Alltags-)Moral erklärt (weil er sie mit Luhmann zumindest im Kontext der sozialen Praxis in der modernen Großgesellschaft als dysfunctional erachtet), sondern darauf fokussiert, wie moralische Anliegen in jener Großgesellschaft sinnvoll zu adressieren und umzusetzen sind.

übertragen, sondern auch in systematischer Hinsicht ausdifferenziert und erweitert worden (vgl. hierzu Pies, 2022a, S. 25–36). Der Kern besteht jedoch m. E. nach wie vor im sogenannten Drei-Ebenen-Modell und dessen spieltheoretischer Fundierung, woraus sich wiederum das Prinzip der orthogonalen Positionierung ableitet. In diesem Zusammenhang stellt sich die nicht-triviale Frage, inwiefern es sich bei den dabei unterschiedenen Spieltypen (Basisspiel, Metaspiel und Meta-Metaspiel) tatsächlich um Spiele im spieltheoretischen Sinne handelt, und wenn ja, mit welcher Art von Spielen wir es dann zu tun hätten und welche systematischen und pragmatischen Konsequenzen daraus zu ziehen wären.

Im *ersten* Schritt soll die angesprochene Grundstruktur des ordonomischen Ansatzes zunächst ausführlicher erläutert und dabei auch auf die weitergehenden Überlegungen zu dessen Fundierung eingegangen werden. Im *zweiten* Schritt erfolgt eine kritische Reflexion des Drei-Ebenen-Modells, mit der gezeigt werden soll, dass es in der vorliegenden Form spieltheoretisch nur für einen eingeschränkten Geltungsbereich haltbar ist. Als problematisch wird insbesondere herausgearbeitet, dass der spieltheoretische Charakter der Diskursebene (Meta-Metaspiel) ambig ist, was aber auch Rückwirkungen auf die Deutung von Basisspielen hat. Im *dritten* Schritt wird ein Lösungsansatz zur Disambiguierung vorgestellt, durch den gewissermaßen eine Rückkehr zum (Homann'schen) Zwei-Ebenen-Modell nahegelegt wird, ohne dass dabei der Diskursaspekt aus dem Blick verloren würde. Im *vierten* Schritt wird dieser Ansatz durch die ökonomische Theorie der Moral mit Inhalt gefüllt und zugleich gezeigt, wie eine prinzipiell nach oben offene Hierarchie von Spielen entstehen kann. Schließlich wird im *fünften* und letzten Schritt überlegt, welche Vorteile sich aus einer solchen Modellierung sowohl in systematischer als auch in pädagogisch-pragmatischer Hinsicht ergeben würden. Insofern versteht sich diese kritische Analyse zugleich als Beitrag zur Weiterentwicklung der Ordonomik.

2 Die Ordonomik und ihre theoretische Verankerung

2.1 Aufklärung und Steuerung

„Aufklärung“ und „Steuerung“ sind gute Stichworte, denn ganz in der Tradition von Hans Albert (1972) möchte Pies mit der Ordonomik diesem doppelten Anspruch genügen. Sie kann insofern als systematisches Tool verstanden werden, mit dem sich Probleme besonders der modernen Großgesellschaft erkennen und rekonstruieren (Aufklärung), aber auch einer systematischen Lösung zuführen lassen (Steuerung). Aufklärung ist wichtig, weil die moderne Gesellschaft mit und in Funktionssystemen arbeitet, die auch ethisch gerechtfertigt sind, aber von vielen Gesellschaftsmitgliedern nicht in diesem Sinne verstanden werden. Das gilt insbesondere für Marktwirtschaft und Kapitalismus (vgl. Pies, 2022b). Dass Steuerung in diesen Zusammenhängen über Anreize – und nicht oder nicht nur über moralische Appelle – erfolgen muss, wird entsprechend auch nicht immer verstanden, was zu systematischen Fehlanreizen führen kann.

Moderne Funktionssysteme sorgen so für Kooperation unter Fremden, d. h. Solidarität jenseits der Grenzen der Sympathie (vgl. Pies, 2015a; Reese & Pies, 2023), was aber dem Alltagsverständnis und der Alltagsmoral häufig zuwiderläuft (vgl. in diesem Zusammenhang auch Hayek, 1988). Was im Alltag – auch in alltäglichen Wirtschaftsbeziehungen – als Wohlwollen, Kulanz, Kundenorientierung, Teamorientierung etc. moralisch erwünscht ist, gilt im wettbewerblich verfassten System als Kartellbildung, Kungelei oder Korruption, wenn dadurch versucht wird, den Wettbewerb zu umgehen. Konkurrenzverhalten ist dagegen im Alltag wiederum verpönt. Wenn man das erst einmal versteht, kann man marktkonformes (anreizkompatibles) Handeln durchaus als tugendhaft verstehen (vgl. Reese & Pies, 2023) und sogar spezifische Markttugenden ableiten (Bruni & Sugden, 2013).

Vor diesem speziellen Hintergrund fragt die Ordonomik sowohl „nach der Moraltauglichkeit des Gesellschaftssystems“ als auch „nach der Gesellschaftstauglichkeit der Moralkriterien unserer politischen Diskurse“ (Pies, 2022a, S. 25). Im erstenen Sinne geht es um Fragen der Steuerung, nämlich wie es in der Großgesellschaft gelingt, berechtigten moralischen Anliegen Geltung zu verschaffen. Im letzteren Sinne geht es um Fragen der Aufklärung, nämlich „um die Ausrichtung bzw. Neuausrichtung der gesellschaftspolitischen Debatten und der ihnen zugrundeliegenden Moralurteile durch eine (Re-)Formierung der *Denkordnung*“ (ebd., S. 25 f., H. i. O.). Im erstenen Fall hat man die Probleme richtig erkannt und sucht nach Wegen, sie durch geeignete (meist institutionelle) Maßnahmen zu lösen und diese zu implementieren. Im letzteren Fall liegen Fehlanpassungen (wie Markt- oder Staatsversagen) letztlich Fehlkonzepte zugrunde, die durch Aufklärung korrigiert werden müssen, bevor (adäquate) Maßnahmen zur Steuerung ins Werk gesetzt werden können.

Die zentralen Probleme stellen dabei stets sogenannte Kooperationsprobleme dar. Diese entstehen, wenn es zwar besser für alle Beteiligten wäre zu kooperieren, wo aber dennoch jeder Akteur einen Anreiz hat zu defektieren, sodass man sich gegenseitig und systematisch in eine soziale Falle manövriert. Eine solche Situation wird ideal-typisch durch das originäre Gefangenendilemma (GD) illustriert, das hier nur in seiner Grundstruktur wiedergegeben wird (Abb. 1).⁷ Die Zahlen repräsentieren dabei ordinale Nutzenniveaus. Es ist leicht ersichtlich, dass es für beide Akteure vorteilhaft ist zu defektieren, und zwar unabhängig davon, wie der andere Akteur sich entscheidet. Dabei wäre es für beide am besten, wenn sie kooperierten, denn das wäre erstens für die Gruppe⁸ das effiziente Ergebnis, zweitens würde jeder Akteur drei statt zwei Nutzenpunkte erzielen. Beiderseitige Kooperation repräsentiert aber kein Nash-Gleichgewicht, weil beide Akteure einen Anreiz haben, einseitig davon abzuweichen, sodass das einzige Gleichgewicht dieses Spiels bei beiderseitiger Defektion vorliegt.

7 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in der Spieltheorie die Strategien üblicherweise symmetrisch dargestellt werden, sodass beiderseitige Kooperation in der oberen linken Zelle vorortet wäre. Die hier gezeigte modifizierte Darstellung ist m. W. eine Erfindung von Ingo Pies, die es erlaubt, die Auszahlungsmatrix direkt in ein Nutzenverteilungsdiagramm wie in Abb. 2 zu überführen.

8 In der kooperativen Spieltheorie spricht man von „Koalitionen“.

		Spieler 2	
		Defektieren	Kooperieren
Spieler 1	Kooperieren	1,4	3,3
	Defektieren	2,2	4,1

Abbildung 1: Das originäre Gefangenendilemma (eigene Darstellung)

Es gibt noch zwei weitere Grundtypen von Spielen, nämlich sogenannte Nullsummenspiele und Koordinationsspiele. Schelling (1960) bezeichnet erstere als reine Konfliktspiele, weil es nur um die Verteilung „des Kuchens“ geht, der aber in der Summe immer gleich groß bleibt. Letztere bezeichnet er als reine Koordinationsspiele, weil die Spieler sich stets nur gemeinsam besserstellen können. In solchen Spielen gibt es mehrere Gleichgewichte, von denen manche besser, manche schlechter sind, bei denen aber kein Spieler sich einseitig einen Vorteil verschaffen kann. Z. B. gilt das beim Paartanz oder auch bei der Frage, auf welcher Straßenseite man fährt. Fahren etwa alle zufällig mal links, mal rechts, gibt es mehr Unfälle, als wenn alle nur links oder nur rechts fahren. Man hat aber keinen Vorteil davon, individuell strikt auf einer bestimmten Seite zu fahren, wenn alle anderen die Seite zufällig wählen. Kooperationsspiele wie das GD werden von Schelling als Mixed-Motive-Spiele bezeichnet, weil es dort sowohl gemeinsame als auch konkurrierende Ziele gibt. Pies stellt die drei Spieltypen wie folgt systematisch dar (Abb. 1).

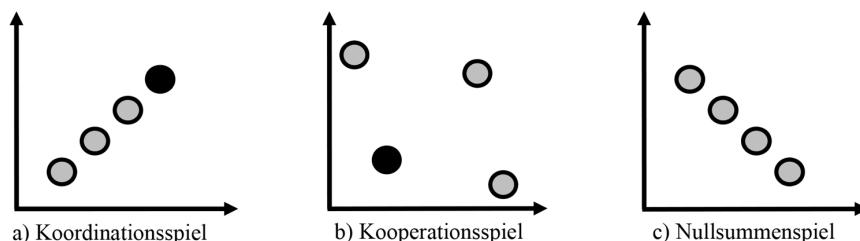


Abbildung 2: Die drei grundlegenden Typen von Spielen (Quelle: Pies, 2009, S. 5, geringfügig modifiziert)

Auf den Achsen ist jeweils der Nutzen der beiden Spieler abgetragen. Die Punkte symbolisieren mögliche Outcomes, wobei die beiden schwarzen Punkte diejenigen Ergebnisse anzeigen, die sich auf lange Sicht einstellen würden. Anzumerken ist hierzu, dass dieser Zielpunkt im Koordinationsspiel nicht mit Notwendigkeit erreicht wird (sich also nicht mit deduktiver Gewissheit ergibt), denn alle Punkte repräsentieren hier Nash-Gleichgewichte.⁹ Aber das schwarz markierte ist das beste Gleichgewicht, sodass man sich von ihm rationalerweise nicht mehr weg bewegt, wenn man es einmal er-

9 Ein einfaches Beispiel ist das Kopf-und-Zahl-Spiel: Beide Spieler erhalten ja einen Punkt, wenn beide Zahl wählen, je zwei Punkte, wenn beide Kopf wählen, und null Punkte in allen anderen Fällen. Unter der Voraussetzung, dass die oder der andere Spielende Zahl wählt, ist Zahl die optimale Wahl. Wählt die oder der andere Spielende Kopf, ist Kopf die beste Wahl. Im ersten Schritt kommt es darauf an, dass man sich überhaupt koordiniert, im zweiten geht es um die Frage, welches Gleichgewicht selektiert wird.

reicht hat. Im Kooperationsspiel markiert der schwarze Punkt das einzige Nash-Gleichgewicht des Spiels, wobei hier anzumerken ist, dass es sich gewissermaßen hinter einer Paretofront verbirgt, denn die übrigen drei Punkte markieren jeweils Paretooptima (vgl. auch Abb. 1). Im Nullsummenspiel gibt es hingegen kein Nash-Gleichgewicht – zumindest nicht in reinen Strategien.

Bezogen auf diese spieltheoretische Gesamtsicht bedeutet Aufklärung, insbesondere dafür zu sorgen, dass ein adäquates Spielverständnis (Suchanek, 2015, S. 17 ff.) vorliegt bzw. erzeugt wird. Es muss verstanden werden, welches bzw. welche Art von Spiel gespielt wird sowie welche Strategien, also Spielzüge, darin je nach Situation sinnvoll bzw. nicht sinnvoll sind. Unter dem Steuerungsaspekt kommt es sowohl darauf an, diese Strategien tatsächlich zu verfolgen, um im Spiel nach allen Seiten Problemdruck zu entfalten (also im GD zu defektieren, statt zu kooperieren), der den Boden für die gemeinsame Suche nach und die Implementation von geeigneten Institutionen für die Lösung des Problems bereitet.

2.2 Sozialstruktur und Semantik

Die Dialektik von Aufklärung und Steuerung ist für Pies so wichtig, weil in der modernen Gesellschaft häufig gravierende Differenzen zwischen den faktisch wirksamen Funktionssystemen und deren Verständnis bzw. Deutung seitens der Bürgerinnen und Bürger bestehen. Deshalb wird in der Ordonomik die Luhmann'sche Unterscheidung von Sozialstruktur und Semantik aufgegriffen, wobei „Sozialstruktur“ die Institutionen und ihre Anreizwirkungen, „Semantik“ die sprachliche Begrifflichkeit der Ideen und die ihnen zugrunde liegenden Deutungskategorien“ meint (Pies, 2022a, S. 25). Aufklärung und Steuerung finden insofern nicht lediglich in zwei verschiedenen Richtungen statt – Reflexion versus Gestaltung sozialer Praxis –, sondern auf verschiedenen Ebenen. Zur Verdeutlichung seien zwei längere Passagen zitiert. Die erste erläutert die gesellschaftliche (Selbst-)Steuerung:

„Sie legt die Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens fest. Im Vordergrund steht die Formierung bzw. Reformierung institutioneller Anreizarrangements. Diese Ebene von Lernen bezieht sich auf die Frage, durch welche Anreizwirkungen formaler oder informaler Art individuelle Handlungen so kanalisiert werden können, dass dabei allgemein wünschenswerte Ergebnisse herauskommen. Anders formuliert: Auf der ersten Ebene geht es um (die Gestaltung von) *Sozialstruktur*.“ (Pies, Beckmann & Hielscher, 2009, S. 282 f., H. i. O)

Die zweite betrifft die gesellschaftliche (Selbst-)Aufklärung:

„Sozialstrukturelle Weichenstellungen bedürfen allgemeiner Zustimmung. Wie aber einigt man sich auf Regeln? Die allgemeine Zustimmungsfähigkeit einer Lösung erfordert, zuvor ein gemeinsames Verständnis des zugrunde liegenden Problems erarbeitet zu haben. Verständigung beruht auf Verständnis und setzt Aufklärung voraus: Die Erfolgsausichten für Verständigung hängen entscheidend davon ab, ob die Kommunikation über Regeln und Anreize zur Lösung gesellschaftlicher Probleme mit Hilfe eines Begriffsapparats möglich ist, der sich dazu eignet, Ansatzpunkte einer gemeinsamen Problemlösung ins Blickfeld zu rücken. Aufklärung bezieht sich somit auf die Frage, ob und inwiefern

sich gesellschaftliche Akteure durch die Entwicklung geeigneter Denk- und Begriffskategorien selbst in die Lage versetzen können, Konflikte so zu beschreiben, dass sie einer konstruktiven Bearbeitung zugänglich werden. Anders formuliert: Auf der zweiten Ebene geht es um (die Weiterentwicklung von) *Semantik*.“ (ebd., S. 283, H. i. O.)

Gestützt auf diese Problemperspektive geht Pies über das Homann'sche Zwei-Stufen-Denken hinaus, in dem nur zwischen der Ebene der Spielzüge und der Ebene der Spielregeln unterschieden wird (vgl. z. B. Homann, 1997/2002, 1998). Sich in Dilemmasituationen von Spielzügen auf die (Um-)Gestaltung der Spielregeln zu verlagern, fällt gemäß der obigen Beschreibung insgesamt in das, was Pies et al. als Steuerung bezeichnen. Aufklärung bezieht sich mithin auf Fälle, in denen eine solche Steuerung misslingt, weil es neben Marktversagen (Ebene der Spielzüge) auch zu Politikversagen (Ebene der Spielregeln) kommt, was wiederum auf Diskursversagen auf der nunmehr dritten Ebene gesellschaftlicher Diskurse zurückzuführen ist (Pies, 2009, S. 11ff., 2022a, S. 29 f.). Diese Sicht hat zum ordonomischen Drei-Ebenen-Modell als Weiterentwicklung des interaktionsökonomischen Ansatzes Homanns geführt.

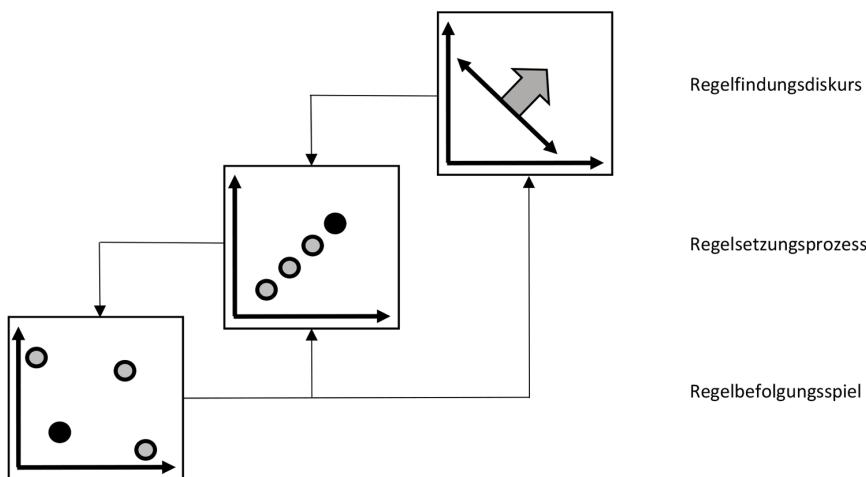


Abbildung 3: Das ordonomische Drei-Ebenen-Modell (Quelle: Pies, 2009, S. 12)

Das Drei-Ebenen-Modell besteht aus einem Basisspiel, einem Metaspiel und einem Meta-Metaspiel. Das Basisspiel repräsentiert die Sozialstruktur (hier das soziale Dilemma als Ausgangssituation). Das Metaspiel ist die entsprechende Ordnungsebene, auf der die Spielregeln für das Basisspiel festgelegt werden, und auf der obersten Ebene werden im sogenannten Meta-Metaspiel gesellschaftliche Probleme diskursiv verhandelt, weshalb Semantik auf dieser Ebene verhandelt wird. Eine semantische Transformation findet dort insbesondere dann statt, wenn gesellschaftliche Konflikte – repräsentiert durch die dort eingezogene Trade-off-Line (die selbst ein Nullsummenspiel darstellt) – diskursiv so aufgelöst werden, dass – bildlich gesprochen – die Trade-off-Line um 90° gedreht wird, sodass der Blick frei wird für Win-Win-Optionen (hier

dargestellt durch den dicken, nach rechts oben weisenden Pfeil). Dies bezeichnet Pies als „orthogonale Positionierung“ (2022a, S. 27 f.).

Konfligierende gesellschaftliche Interessen werden so auf Koordination umgestellt, weil man lernt bzw. erkennt, wie durch Koordination beiden Anliegen Rechnung getragen werden kann (z. B. wie durch den Handel mit kontingentierten Emissionszertifikaten knappe und bislang unbepreiste Umweltressourcen geschont und zugleich effizient genutzt werden). Die veränderte Sicht auf der Diskusebene schlägt gewissermaßen durch auf die Regelsetzungsebene, weil nun im politischen Diskurs niemand mehr politisches Kapital aus einer Oppositionshaltung schlagen und man stattdessen mit einer neuen Regelung gemeinsam auf ein höheres Nutzenniveau gelangen kann (weshalb der Regelungsprozess hier als Koordinationsspiel dargestellt ist).

Die Drei-Ebenen-Modellierung leuchtet im Kontext politischer Debatten unmittelbar ein. Grundlage ist stets ein defizientes gesellschaftliches Basisspiel, bei dem die Akteure in ein soziales Dilemma geraten oder mindestens im Sinne eines Nullsummenspiels um einseitige Vorteile kämpfen, z. B. wenn es darum geht, staatliche Mittel als Subventionen für Unternehmen zur Stärkung der Wirtschaft oder in Form von Sozialtransfers verausgabt werden sollen. Auf der Regelsetzungsebene gäbe es vielleicht Lösungen, die beiden Interessen entgegenkämen, wenn z. B. Subventionen Wirtschaftswachstum generieren, die ihrerseits sowohl beschäftigungswirksam wären als auch über erhöhte Steuereinnahmen mehr Mittel für soziale Sicherungssysteme bereitstellen würden. Dies ließe sich aber gleichwohl nicht ohne Weiteres politisch umsetzen, nämlich genau dann nicht, wenn im politischen Wettbewerb eine Partei aus der Regelsetzung politisches Kapital schlagen könnte (weil ihre Wählerschaft die Lösung favorisiert), eine andere aber nicht (weil ihre Wählerschaft die Regelung für falsch oder eine andere für besser hält). Es zeigt sich, dass die (politischen) Akteure im Regelungsprozess selbst in ein soziales Dilemma geraten können und dabei – wie die Spieler im Basisspiel – gar nicht anders können, als diejenige Politik zu verfolgen, von der sie sich beim Wahlvolk den größtmöglichen Zuspruch versprechen.

In einer solchen Situation funktioniert der kleine (Steuerungs-)Regelkreis, der nur vom Basisspiel zur Regelsetzung und zurück führt, nicht. Hier muss der (aufklärerische) Umweg über die Diskusebene beschritten werden, auf dem durch aufgeklärte gesellschaftliche Diskurse der (semantische) Boden für eine sinnvolle Regulierung bereitet wird. Dies symbolisieren die Pfeile im Diagramm.

Vor dem Hintergrund der ordonomischen Diagnose der Moderne, wonach die (sozialstrukturellen) gesellschaftlichen Funktionsprinzipien den moralischen Vorstellungen der Menschen (Semantik) häufig widersprechen, lassen sich mithilfe des Drei-Ebenen-Modells sowohl Konfliktlagen analysieren als auch Lösungsstrategien entwickeln. Grundlage hierfür ist insbesondere, dass neben Markt- und Staatsversagen nun auch Diskursversagen als eine dritte Kategorie hinzukommt, die sogar ursächlich für zunächst Staatsversagen und darüber vermittelt auch für Marktversagen werden kann. Ingo Pies hat dies anhand zahlreicher Beispiele herausgearbeitet (z. B. zum Thema Mindestlohn [2015b] oder zur Flüchtlingspolitik [2017]).

2.3 Aspekte der Kritik

So einleuchtend das Drei-Ebenen-Modell auf den ersten Blick und im Zusammenhang kontroverser politischer Fragen ist, so stellen sich bei näherem Hinsehen dennoch bedeutsame systematische Fragen, und zwar vor allem deshalb, weil der spieltheoretische Charakter der „Spiele“ nicht immer eindeutig ist.

(1) Das Basisspiel ist zwar stets ein soziales Dilemma (d. h. Kooperationsspiel), aber das Metaspiel wird in der konfliktären Variante mal als soziales Dilemma, mal als Nullsummenspiel (Pies, 2009, S. 13 f.) dargestellt. Beides ist auch in gewisser Weise plausibel, denn betrachtet man lediglich den Kampf um Wählerstimmen, so wird darüber ein Nullsummenspiel gespielt. Bezieht man sich aber auf die politischen Inhalte und die prinzipiellen Möglichkeiten einer gemeinsamen Politikgestaltung, so sind die Ergebnisse für alle Beteiligten suboptimal.

(2) Wenn prinzipiell gilt, dass sich ein soziales Dilemma nur durch Änderung der Spielregeln und die damit verbundene Transformation des betreffenden Spiels überwinden lässt, dann müsste dies sowohl für das Basisspiel als auch für das Metaspiel gelten (und zwar auch dann, wenn man das Metaspiel als Nullsummenspiel rekonstruiert, denn auch dieses Spiel müsste entsprechend transformiert werden). Auf der Diskusebene geht es aber nur um Verständigung. Regeln werden dort vielleicht diskursiv gefunden (Regelfindungsdiskurs), aber nicht implementiert (Regelsetzungsdiskurs). So kann streng genommen das Metaspiel nicht in seiner Grundcharakteristik transformiert werden, wie das bei Pies (z. B. ebd., S. 13) dargestellt wird.

(3) Überhaupt stellt sich die Frage nach dem genauen Charakter der Diskusebene. Wenn man gemeinsam in Diskursen erkennt (und erkennen soll), dass der gesellschaftliche Zustand, in dem man sich befindet und den man auch gemeinsam zu verantworten hat, durch gewisse Maßnahmen in einer für alle gewinnbringenden Weise verändert werden kann, dann ist dies ein klares Anzeichen für ein Koordinationsspiel: Man befindet sich anfangs in einem inferioren Gleichgewicht und erkennt im Rahmen der Spielzüge im Meta-Metaspiel, dass es mindestens ein superiores Gleichgewicht gibt, nämlich unter der Bedingung der neu entdeckten Regel. Zugleich werden die Diskurse aber üblicherweise höchst konfliktär ausgefochten, nicht nur, wenn Politikerinnen und Politiker selbst an ihnen teilnehmen. So gesehen, wären sie gerade dann keine Koordinations-, sondern Nullsummen- oder Kooperationsspiele. Daher stellt sich die Frage, ob man Diskurse stets so oder so interpretieren kann oder ob man im konkreten Fall entscheiden müsste, welche Art von Spiel jeweils gespielt wird.

(4) In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass ja auch innerhalb des Basisspiels und des Metaspiele Kommunikation stattfindet. Hier wäre die Frage, ob man diese Diskurse eventuell analytisch aus den Spielen herauslösen müsste. Herauszulösen würde bedeuten, dass man sie nicht als Züge im Basis- bzw. Metaspiel betrachten würde, sondern als Wechsel in ein anderes, nämlich ein Meta-Metaspiel (und als Züge in diesem Spiel). So ließe es sich denken und so scheint es mir auch gedacht zu sein. Mutatis mutandis wäre es dann ebenso möglich, konfliktär geführte Diskurse als Züge in einem Meta- oder Basisspiel zu rekonstruieren.

(5) Die zuletzt angeführten Deutungsmöglichkeiten wären zwar konsistent umsetzbar, würden jedoch zu Komplikationen bei der konkreten Anwendung des Modells führen. In systematischer Hinsicht bedeutsamer ist jedoch, dass dann die Rede von „Spielen“ nur mehr metaphorisch zu verstehen wäre, nicht mehr in einem im engeren Sinne spieltheoretischen Sinn (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt).

(6) Was für Komplikationen hinsichtlich der Spiele gilt, gilt in ähnlicher Weise auch für die Unterscheidung von Sozialstruktur und Semantik. Diskurse und die Art, in der sie jeweils geführt werden, sind selbst sozialstrukturell zu rekonstruieren. Das ist im Grunde unproblematisch, weil sie ja auch als „Spiele“ firmieren. Umgekehrt gibt es aber auch keine Spiele ohne Spielverständnis, denn ein Spiel, das die Spieler nicht (richtig) verstehen, ist nicht mehr dasselbe Spiel. Insofern gibt es auch keine Sozialstruktur ohne Semantik. Wenn man sich nun aber auf der Ebene der „Semantik“, also im Meta-Metaspiel, über Ideen und Denkkategorien bzgl. eines Basisspiels verständigt, dann thematisiert man zwar die gleiche soziale Realität, aber nicht das gleiche Spiel.

Gerade der letztere Zusammenhang macht m. E. deutlich, dass im ordonomischen Drei-Ebenen-Modell womöglich separiert wird, was im Grunde zusammengehört, nämlich die Spiele als solche und das Spielverständnis der Spieler. Die Prinzipien der orthogonalen Positionierung und der hierarchischen Ordnung von Spielen sind höchst leistungsfähige analytische Konzepte, die wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, jedoch stringenter in einer fundamentalen Zwei-Stufen-Konzeption verankert werden könnten.

3 Institutionen, Spiele und das Spiel des Lebens

3.1 Institutionen

In einem kurzen Aufsatz stellt Binmore (2010) die entscheidende Frage nach dem Charakter von Institutionen. Sie kulminiert in der Frage, ob Institutionen Spielregeln im Sinne der Spieltheorie darstellen oder nicht. Das Charakteristische an Spielregeln im Sinne der Spieltheorie ist, dass gegen sie nicht verstoßen werden kann, und zwar genau in dem Sinne, wie man z. B. nicht gegen die Naturgesetze verstoßen kann. Solche Spielregeln legen nicht nur fest, was erlaubt und verboten ist, sondern welche Spielzüge prinzipiell möglich sind.

Das Interessante ist nun, dass man gegen institutionelle Regeln sehr wohl verstößen kann, nur dass das ein rationaler Akteur eben nicht tun würde. Die Kronzeugenregel z. B. zwingt die Gefangenen – bei Strafe der Selbstausbeutung – zum Defektieren. Aber sie könnten prinzipiell auch die kooperative Strategie wählen. Manche tun dies sogar, aber diese Personen spielen dann tatsächlich ein anderes Spiel (nämlich „Dodo“; vgl. Binmore, 1994, S. 150), weil sie selbst bestimmte Präferenzen haben und ggf. dem anderen Spieler entsprechende Präferenzen zuschreiben, aus denen veränderte Nutzenwerte in der Auszahlungsmatrix resultieren, sodass die Spieler ein (vermeintliches) Koordinationsspiel spielen. Zum gleichen Ergebnis kommt man, wenn

den Spielern entsprechende Werte für Ungleichheitsaversion zugeschrieben werden (vgl. Fehr & Schmidt, 2006, S. 670).

Institutionen können folglich keine Spielregeln im Sinne der Spieltheorie sein. Sie sind seines Erachtens vielmehr etwas, das in einem umfassenderen Spiel, das er das „Spiel des Lebens“ nennt, erschaffen bzw. entdeckt werden, und zwar als Nash-Gleichgewichte in diesem Spiel des Lebens (Binmore, 2010, S. 246):

„The game theory solution to the problem that arises when the rules of an institution are not enforced by some incorruptible external agency is to move to a larger game—the game of life—in which the institution is regarded as being embedded. This larger game must have rules that are genuinely unbreakable, like the laws of physics, because if the players had strategies whose implementation resulted in the rules being broken, then they would not be the genuine rules of the game. The rules of the institution to be studied then have a lesser status. The players can break them if they want to, but if the institution is stable, the rules will not be broken, because obeying them is part of the behavior required by an equilibrium of the game. That is to say, an institution is not treated as a game itself, but as part of the description of an equilibrium within a larger game of life.“

3.2 Spiele

Spieltheoretische Konstellationen werden oft falsch interpretiert (nicht nur von Laien). Wenn man z. B. meint, es wäre im GD trotz seiner charakteristischen Anreizlogik möglicherweise sinnvoll zu kooperieren, einfach weil man eine beiderseitige Koordination in der paretosuperioren Zelle präferiert, dann irrt man (weil es in diesem Fall kein GD mehr wäre; s. o.). Zur Erläuterung ist es hilfreich, klar zwischen einem „Spiel“, der „Spielform“ (game form) und dem „Spielprotokoll“ (game protocol) zu unterscheiden. Die Spielform bezeichnet – in extensiver Form –, welche Spieler es gibt, welche Züge sie an welchen Stellen im Spielablauf ausführen können und welche Möglichkeiten es prinzipiell gibt, über Knoten und Kanten eines Graphen vom Startpunkt zu einem bestimmten Endpunkt zu gelangen (Weibull, 2004). Im GD entscheiden beide Spieler simultan, und es gibt vier mögliche Endpunkte. Ein „Spiel“ entsteht jedoch erst, wenn die Präferenzen der Spieler mit einbezogen werden. Im GD werden sie über die „Payoffs“ repräsentiert, die in die Matrix eingetragen sind. Diese Payoffs sind allerdings keine monetären Auszahlungen! In ökonomischen Experimenten werden den Versuchspersonen oft monetäre Auszahlungen mitgeteilt, die sie je nach Ausgang des Spiels erhalten. Nimmt man diese monetären Beträge mit zur Spielform hinzu, so bezeichnet man das als Spielprotokoll (ebd.).

Aber wie gesagt, ein Spielprotokoll ist die komplette Anweisung, die die Spieler bekommen. Ein Spiel im spieltheoretischen Sinne wird daraus jedoch erst, wenn die Präferenzen der Spieler über die Outcomes klar sind. Und diese Präferenzen sind a priori meist unbestimmt. Ken Binmore hat darauf immer wieder hingewiesen (vgl. z. B. 2009, S. 19 ff.). Und diese Präferenzen können beliebiger Art sein, was im Übrigen kein anderer deutlicher gesagt und klarer herausgearbeitet hat als Gary S. Becker (vgl. insbesondere Stigler & Becker, 1977). Selbstverständlich müssten die so aus dem Verhalten herauspräparierten Präferenzen – gerade aus psychologischer und pädagogi-

scher Sicht – noch inhaltlich substantiiert werden, aber darum geht es hier im Augenblick nicht vorrangig (s. hierzu Minnameier, 2016).

Auch experimentell konnte gezeigt werden, dass in einer Sequenz von Gefangenendilemmata – die kein wiederholtes Spiel darstellt, weil die Spieler nach jeder Runde neu gepaart werden – auch eine bedeutsame Anzahl von Spielern kooperiert (Mao, Dworkin, Suri & Watts, 2017). Dieses Verhalten mag auf den ersten Blick irrational bzw. theoriewidrig anmuten, ist es aber nicht. Die Spieler müssen nicht einmal als ungleichheitsavers angenommen werden, sondern es kann auch sein, dass sie ihre Kooperation als Investition in eine erwünschte stabile Kooperation auf sozialer Ebene verstehen. Wenn insgesamt so viele andere das ebenfalls tun, dass sich die Investition aus der je subjektiven Sicht lohnt, dann kann sich dieses Verhalten stabilisieren. Hier hätte man es mit Präferenzen für ein anderes Spiel als das einfache GD zu tun, was ebenfalls das Spiel als solches grundlegend verändern würde.¹⁰

3.3 Das Spiel des Lebens

Wenn eine Kultur der Kooperation in einer ansonsten (gefangenen-)dilemmatischen Situation entsteht, in der man für „anständiges Verhalten“ Anerkennung und für „unanständiges Verhalten“ Verachtung erntet, dann ist mit den neuen Regeln und Sanktionsmöglichkeiten eine Institution geschaffen worden, durch die das Spiel zugleich transformiert wird. Wie oben erläutert sind diese Regeln keine Spielregeln im Sinne der Spieltheorie, die exogen gegeben sind und nicht übertragen werden können, sondern die Regeln stellen selbst Gleichgewichte im umfassend(er)en „Spiel des Lebens“ dar.

Dieses Spiel des Lebens wird nur durch die Naturgesetze begrenzt, ansonsten können die Spieler alles tun, was in diesem Rahmen möglich ist. Damit ist zugleich die grundlegende Freiheitsidee repräsentiert, wie wir sie ausgehend von Hobbes und anderen Naturrechtsethikern in der Moderne auch normativ zugrunde legen. Erlegen sich die Spieler nun Beschränkungen auf (gleich ob uni-, bi- oder multilateral), so muss dies unter allen Umständen als nutzenmaximierend verstanden werden, zumindest aus Sicht der jeweiligen Akteure.¹¹

Wie werden Institutionen als Gleichgewichte entdeckt? Das Menon-Paradoxon lehrt uns, dass wir nicht einfach zufällig darauf stoßen werden, denn selbst wenn es zufällig so käme, würden wir den Sinn der Regeln nicht erkennen (können) (vgl. hierzu Neuweg, 2020, S. 206–212). Der Weg führt daher über Probleme, die man allererst erkennen muss, bevor man nach Institutionen Ausschau halten kann, die sie lösen. Genauer gesagt stehen im vorliegenden Zusammenhang soziale Dilemmata in Frage, die erst als solche erkannt werden müssen, bevor die Frage ihrer Transformation angegangen werden kann. Zwar lernen Menschen viele Regeln durch kulturelle Über-

¹⁰ Binmore hat übrigens schon relativ früh auf grundlegende Probleme innerhalb der Spieltheorie hingewiesen: „As regards game theory, too many of our wonderful results are wrong for foundational issues to remain neglected. (...) A properly founded game theory would have answers to questions like: What is the self? What do we have in common with others? What does it mean to know something? How do we learn? How should we learn?“ (1992, S. 2)

¹¹ Es ist ja denkbar, dass die getroffene Wahl ex post als Fehler (nicht nutzenmaximierend) erachtet wird und man sich später entsprechend anders orientiert. Das ändert jedoch nichts daran, dass sie im Augenblick der Entscheidungen und im Lichte der explizit und implizit zugrunde gelegten Annahmen rational war.

mittlung und möglicherweise bevor sie die zugrunde liegenden Dilemmata am eigenen Leib erleben, aber trotzdem müssen sie Letztere verstehen, denn sonst blieben Institutionen bzw. Konventionen leere Konzepte und würden vermutlich instabil.

Institutionen können daher nur vor dem Hintergrund spezifischer Problemwahrnehmungen konzipiert bzw. entdeckt werden. Ein solches Entdeckungsverfahren muss dabei sowohl auf der Ebene der sozialen Interaktion als auch auf der Ebene des individuellen Verständnisses die ursprüngliche Problemsituation übersteigen und lässt sich insofern nicht aus der Ausgangssituation bzw. deren Beschreibung deduktiv herleiten. Aber mit dem Konzept der Abduktion liegt heute ein Konzept vor, das einen solchen Prozess gleichwohl als einen logischen Prozess zu explizieren erlaubt. Vermittelt über das Zusammenwirken abduktiver, deduktiver und induktiver Inferenzen lassen sich so sowohl Probleme als auch Problemlösungen in einem durchgängig inferentiellen Zusammenhang entwickeln (vgl. Minnameier, 2004, 2017, 2023). Und derartige Prozesse könnten auch für Diskurse und ihre Gestaltung im Pies'schen Sinne zentral sein.

Vor allem aber lässt sich auf dieser Basis eine Kaskade von sukzessive komplexeren Strukturen denken und rekonstruieren, die spieltheoretisch als Hierarchie von Spielen aufzufassen wäre, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sukzessive aufeinander aufbauende soziale Dilemmata erkannt und nachfolgend durch Herausbildung und Etablierung geeigneter Institutionen überwunden werden. Dies soll im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

Für den Augenblick gilt es festzuhalten, dass im Spiel des Lebens zunächst soziale Dilemmata entstehen und als solche erkannt werden, die spezielle (kleinere, lokale) Spiele konfigurieren (wie etwa ein GD). In einer solchen Situation spielt man lokal genau dieses Spiel und schützt sich durch (präventive) Gegendefektion. Im größeren Spiel des Lebens kann man diese Situation diskursiv (oder auch durch nonverbale Kommunikation; vgl. hierzu auch Binmore, 2010, 2011, S. 75) bearbeiten, um das fragliche Dilemma zu überwinden. Aber das geschieht dann auf einer Metaebene (relativ zum Dilemma), nicht auf einer Meta-Metaebene.

4 Ökonomische Theorie der Moral

4.1 Überwindung von Dilemmata

Wenn menschliche Akteure erstmals an einem Experiment zum GD teilnehmen, lernen sie mit der Einführung in das Spiel zunächst nur die Spielform kennen. Meist erkennen sie schnell, dass Kooperation den Spielern zum beiderseitigen Vorteil gereichen würde, und wählen entsprechend die kooperative Strategie. So verhält sich erfahrungsgemäß etwa die Hälfte der Versuchspersonen (vgl. Sally, 1995). Wichtig ist, dass sie damit aber zunächst nur die Spielform kennengelernt haben, das Spiel im spieltheoretischen Sinn aber noch nicht durchschauen und es deshalb dann auch (noch) nicht spielen. Sie schätzen dabei nicht nur die Präferenzen ihrer Gegenspieler falsch ein, sondern vermutlich auch ihre eigenen, weil sie die Logik des Spiels noch nicht durchschauen. Wenn sie moralisch motiviert sind, ist Defektion für sie am Anfang

keine Option. Defektion wird für sie vielmehr erst dann relevant, wenn sie gelernt haben, dass sie sich vor Defektion der anderen schützen müssen.

So erkennen sie, dass es im großen Spiel des Lebens gefangenendilemmatische Situationen gibt, die lokal einen strikten Interessenkonflikt konfigurieren. Wenn man in solchen Fällen nicht seinem legitimen Eigeninteresse zuwider handeln will, dann muss man defektieren. So ist ein soziales Dilemma entstanden, und es lässt sich in Analogie zur ordonomischen Darstellungsweise gemäß Abb. 4a repräsentieren.

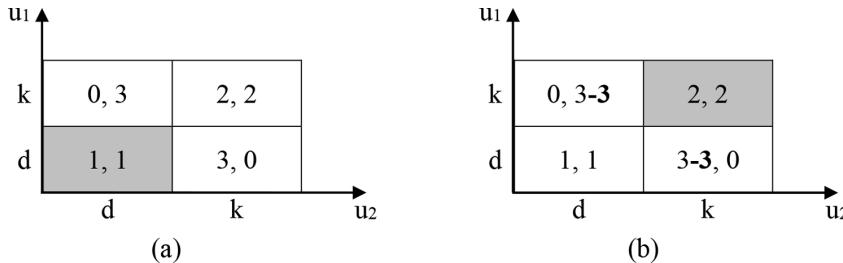


Abbildung 4: Transformation des GD (a) von einem Kooperationsspiel in ein Koordinationsspiel (b) durch Einführung von Sanktionen (eigene Darstellung)

Auf den beiden Achsen sind sowohl die Strategien für beide Spielende abgetragen als auch deren jeweils resultierender Nutzen u_i (in abstrakten ordinalen Nutzeneinheiten). Das Nash-Gleichgewicht ist grau schattiert. Die paretosuperiore Strategiekombination (2, 2) ist ersichtlich kein solches Gleichgewicht und wird deshalb nicht realisiert.

Damit aber nicht genug. Zwar können die Spieler innerhalb des Spiels nichts tun, was die Lage verändern würde. Und das GD als solches lässt auch keinerlei Kommunikation zu. Aber das gilt ja nur im engen Rahmen dieses Spiels. Im wirklichen Leben gibt es zwar durchaus entsprechende Dilemmata (z. B. im Kontext realer Kronzeugenregelungen oder bei einem Patt in kriegerischen Auseinandersetzungen bzw. bei echten Interessenkonflikten im Allgemeinen), aber dort kann *man außerhalb des engen, lokalen Spiels* im Spiel des Lebens nach Lösungen zur Überwindung des betreffenden Dilemmas suchen.

Kriegsparteien können sich z. B. auf einen Friedensvertrag zum beiderseitigen Vorteil einigen. Wenn es hierfür einen viablen Lösungsansatz gibt, haben die Akteure im umfassenderen Spiel des Lebens ein neues Gleichgewicht gefunden, das sie durch den konkreten Vertrag und die bestehenden und neu vereinbarten Sanktionsmöglichkeiten absichern, sodass niemand durch Wiederaufnahme kriegerischer Handlungen einen Vorteil erzielen könnte. Die Sanktionen müssen dabei nicht nur negativer Natur sein. So können sich die Vertragspartner etwa auf die Gewährung wechselseitiger Vorteile verständigen, die bei einseitiger Defektion wieder entzogen werden können.

Dieser Fall ist in Abb. 4b schematisch dargestellt. Dabei wird zur Vereinfachung angenommen, der Sanktionsmechanismus bewirke bei einseitiger Defektion eine Reduktion um drei Punkte, sodass sie insgesamt nicht mehr vorteilhaft und das Dilemma damit überwunden ist.

4.2 Sanktionen in moralischer Währung

Im Kontext der ökonomischen Theorie der Moral ist noch zu berücksichtigen, dass Sanktionen nicht materiell oder gar nur monetär vorzustellen sind, sondern auch in genuin „moralischer Währung“ verabreicht werden können. Man stelle sich zwei Studierende vor, die je verschiedene fachliche Stärken und Schwächen haben und einander bei der Vorbereitung auf anstehende Klausuren helfen könnten. Sie versprechen einander, sich gegenseitig Nachhilfe zu geben. Nehmen wir an, die Klausuren finden zeitlich kurz nacheinander statt. Das würde bedeuten, dass jeder den jeweils anderen sanktionieren könnte, würde dieser das Versprechen nicht erfüllen. Das Sanktionspotenzial bestünde hier darin, dass die jeweilige Gegenleistung ebenfalls unterbliebe. Das ist zwar keine materielle, aber dennoch eine konkrete und handfeste Dienstleistung.

Mit „moralischer Währung“ ist aber an etwas anderes gedacht: Was wäre, wenn die Klausuren zeitlich so weit auseinanderlägen, dass ein Studierender die seine schon geschrieben hätte, wenn der andere sich erst noch vorbereiten muss. Ginge es nur um die Dienstleistung als solche, hätten wir es mit einem Vertrauensspiel (Trust Game) zu tun, was in der Ordonomik auch einseitiges GD genannt wird, weil nur der Spieler, der zuerst leistet, das Problem hat, dass er vom zweiten Spieler düpiert werden kann. Aber unter den Bedingungen eines echten Versprechens ist das nicht ganz so. Denn der Bruch des Versprechens würde durch Verachtung geahndet, ebenso wie umgekehrt die Einhaltung des Versprechens mit Zeichen der Achtung bedacht wird. Die Idee ist, dass Vereinbarungen durch solche positiven und negativen moralischen Sanktionen die Spiele transformieren und materielle Sanktionen entsprechend weder notwendig noch hilfreich sind (weil sie moralische Signale tendenziell entwerten). Dass das funktioniert, zeigt ein Experiment zum Trust Game, bei dem die Spieler vor ihren Entscheidungen fünf Minuten online chatten konnten (Bohnet & Baytelman, 2007). Auch unter anonymen Bedingungen wurde dadurch das Kooperationsniveau signifikant angehoben, weil es eben einen Unterschied macht, ob man einander bestimmte Handlungsweisen versprochen hat oder nicht.

4.3 Kaskaden von Spielen

Bedeutsam ist dabei, dass ein Spiel mit materiellen Sanktionsmöglichkeiten moralisch gesehen auf einem niedrigeren Niveau stattfindet. Die Spieler müssen moralische Regeln nicht internalisiert haben, sondern sie werden unmittelbar bei ihrem Eigeninteresse gepackt. Materielle Sanktionen modifizieren das Spiel so, dass es auch für eigeninteressierte Spieler ein Koordinationsspiel wird.

Das moralische Spiel des wechselseitigen Versprechens hingegen baut auf die Einsicht und den Anspruch der Spieler, ein anderes Spiel zu spielen. Und die Moralkommunikation bewirkt die wechselseitige Bekundung und Anerkennung, dass man tatsächlich *dieses* Spiel spielt. Hier werden also nicht nur irgendwelche spezifischen Regeln verändert, die auszahlungswirksam sind, sondern das ganze Spiel. Nimmt man aber den Spielern die Möglichkeit, moralisch zu kommunizieren, fallen die moralischen Sanktionsmechanismen (hier: Achtung und Verachtung) weg und das Spiel

ist nicht mehr dasselbe. In diesem Fall kann man durchgängig eigeninteressiertes Verhalten beobachten, was die zahlreichen Experimente, bei denen strikte Anonymität herrscht, zeigen (z. B. Andreoni & Bernheim, 2009; Batson et al., 1999; Dana, Weber & Kuang, 2007).

In umgekehrter Richtung aber lassen sich moralische Spiele auch auf sukzessive komplexere Niveaus heben. Zum Beispiel funktioniert das Versprechen, wenn jede Seite auch etwas versprechen und damit je ihren Teil der Vereinbarung erfüllen kann. Wie erwähnt geht das auch im Vertrauensspiel, wenn die Akteure vorher kommunizieren können. Aber was ist, wenn sie das nicht dürfen? In diesem Fall müssen sie sich darauf verlassen, dass der jeweils andere so agiert, wie er es aus Sicht des anderen jeweils gerne hätte. Mit anderen Worten: Hier müssen die Akteure nach der „Goldenen Regel“ (Was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem andern zu!“) handeln. Dies setzt aber zumindest ex post Kommunikation voraus, in der dem anderen jeweils entsprechende Achtung – oder aber auch Verachtung – gezollt werden kann. Es konnte gezeigt werden, dass die Kooperation auch über zehn Runden mit jeweils anderen, zufällig zugewiesenen Partnern, stabil blieb, wenn man ex post mitteilen konnte, dass die Aktion des anderen fair war (Bonowski & Minnameier, 2022). Ohne diese Möglichkeit degenerierte die Kooperation erwartungsgemäß.

Abbildung 5 veranschaulicht, wie über die Institution des wechselseitigen Versprechens nun die Institution der Goldenen Regel gelegt wird, bei der keine reziproke Gegenleistung vereinbart werden muss, sondern jeder Akteur gewissermaßen einen Vertrag mit sich selbst schließt. Formal gesprochen wird, nachdem das eine soziale Dilemma überwunden wurde, eine neuen Dilemma höherer Ordnung zuerst erkannt und dann durch Etablierung der Moral der Goldenen Regel überwunden.

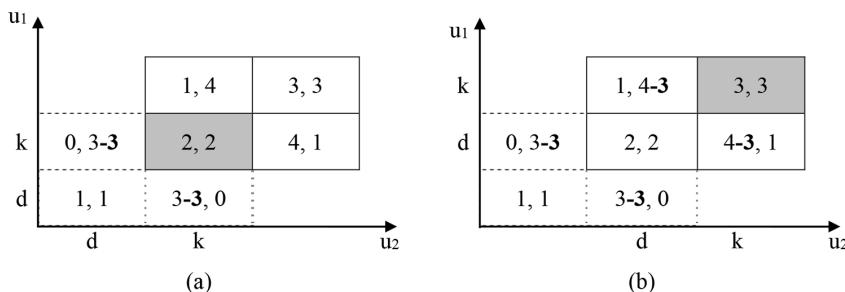


Abbildung 5: Übergang von einem Spiel des wechselseitigen Versprechens (a) zu einem Spiel nach der Goldenen Regel (b) (eigene Darstellung)

Dies sind nur zwei Beispiele einer ganzen Kaskade, die im Bereich der alltäglichen Moral insgesamt drei Stufen mit je drei Unterstufen umfasst. Die diskutierten Beispiele beziehen sich auf Stufe 2, auf der es um interindividuelle Interessenskonflikte geht. Ein echtes, unüberwindbare GD entspricht dabei der Stufe 2A, auf der jeder Akteur schlicht sein legitimes Interesse verfolgen muss (und das eben auch moralisch soll!). Auf Stufe 2B ist Reziprozität durch wechselseitiges Versprechen möglich und auf Stufe 2C ein übergreifender Ausgleich, der z. B. nicht mehr von der kontingenten

Verhandlungsmacht der Vertragspartner abhängt. In allen drei Fällen geht es aber um die Koordination konfliktierender Individualinteressen.

Auf Stufe 1 geht es hingegen um eine Moral, in der grundlegende Interessenharmonie besteht, weil jeder Akteur ein unmittelbares Interesse am Wohlergehen des anderen hat. In Partnerbeziehungen bzw. im sozialen Nahbereich ganz allgemein besteht auch die moralische Währung nicht in Signalen von Achtung vs. Verachtung, sondern Zuneigung vs. Abneigung, und man freut sich z. B., wenn der andere sich freut, ganz ohne den Anspruch auf eine Gegenleistung.

Tabelle 1: Moralprinzipien und Sanktionen in moralischer Währung (eigene Darstellung)

Stufe	Moralprinzip	Belohnung	Bestrafung
1A	Anerkennung legitimer Besitzansprüche	Zuneigung	Abneigung
1B	Gleiches Teilen/Abwechseln bei unteilbaren Gütern	Zuneigung	Abneigung
1C	Ausgleichendes Teilen (nach Verdienst/Bedürftigkeit)	Zuneigung	Abneigung
2A	Anerkennung legitimer Interessen (Konflikte)	Achtung	Verachtung
2B	Gegenseitiges Versprechen/Vertrag	Achtung	Verachtung
2C	Goldene Regel	Achtung	Verachtung
3A	Gruppennormen/Rollenverpflichtung	Reputation	R.-Verlust
3B	Kulturelle Normen/Erwartungen (Anstand)	Reputation	R.-Verlust
3C	Gerichtsbarkeit (Entscheidung durch legitime Autoritäten)	Reputation	R.-Verlust

Stufe 3 geht demgegenüber über die Koordination von Individualinteressen hinaus, weil auf Stufe 3A das Wohl der Gruppe – z. B. eines Teams – über das Wohl und etwaige individuelle Belange der Einzelnen gestellt wird. Hier geht es vielmehr um Rollenverantwortung und Teamgeist. Stufe 3B betrifft kulturelle (Anstands-)Regeln, über die wiederum Gruppen untereinander reziprok koordiniert werden können, z. B. auch im Sport durch informelle Spielregeln der Fairness, wonach etwa Fußballspieler den Ball ins Aus spielen, wenn ein gegnerischer Spieler verletzt am Boden liegt. In Fällen, in denen Uneinigkeit über das, was anständig ist, herrscht, oder wo, z. B. bei Clanstreitigkeiten, eine Eskalationsspirale in Gang zu geraten droht, müssen übergeordnete Autoritäten wie Gerichte (oder das Recht als solches oder auch der Vorstand in einem Unternehmen) den Fall regeln. Die allgemeine Anerkennung eines solchen Verfahrens und solcher Autoritäten entspricht dann Stufe 3C (vgl. Tabelle 1).

5 Systematische und bildungsbezogene Folgerungen

5.1 Zwei moralische Welten oder ein moralisches Multiversum?

Im Hinblick auf die Diagnose der Moderne, die sich u. a. an Hayeks Unterscheidung zwischen dem „Mikrokosmos“ und dem „Makrokosmos“ orientiert, wird im Lichte der ökonomischen Theorie der Moral deutlich, dass zwischen diesen beiden Welten kein großer oder gar unüberbrückbarer Graben bestehen muss, sondern diese vielmehr als durch eine einzige Stufenleiter verbunden gesehen werden können. Man übersieht diese Kontinuität hierarchisch ineinander verschachtelter Stufen, wenn man die archaische Gesellschaft und ihre Moral direkt mit modernen Funktionssystemen konfrontiert und entsprechend kontrastiert. In Minnameier (2000) ist demgegenüber dargestellt, wie sich das moderne ethische Denken über sukzessive Fortschritte in den Bereichen der antiken und mittelalterlichen sowie der neuzeitlichen Ethik entwickelt hat und weiterentwickelt. Wenn und insoweit diese Rekonstruktion stichhaltig ist, die in Abschnitt 4 zumindest ansatzweise entfaltet wurde, dann leben wir nicht nur in zwei, sondern in einer ganzen Reihe moralischer Welten.

Der hierarchische Aufbau der diesen „Welten“ zugrunde liegenden Spiele verbindet Mikro- und Makrokosmos und verdeutlicht zugleich, wie sich in konkreten Situationen bestimmt, welches Spiel jeweils gespielt wird. Zum einen muss sich ein bestimmtes stufenspezifisches Problem ergeben, das von den beteiligten Akteuren auch als solches verstanden wird, denn andernfalls würde ein anderes Spiel gespielt. Zum anderen müssen die Moralprobleme niedrigerer Ordnung entweder gelöst oder aber irrelevant sein. Andernfalls müsste auch hier das Spiel niedrigerer Ordnung gespielt werden. Um ein Beispiel zu nennen: Ein Personalchef eines großen Unternehmens, der von engen Verwandten gefragt wird, ob er nicht vielleicht ihrem glücklosen und auch mäßig begabten Sohn zu einer Anstellung verhelfen könnte, käme wohl in Bedrängnis, wenn er nicht auf Regeln verweisen könnte, die ihm eine solche Bevorzugung verbieten. Kann er deutlich machen, dass ihm die Hände gebunden sind, weil Nepotismus ihn um Kopf und Kragen brächte, ist der Familienfrieden gewahrt. Hätte er hingegen alle Freiheiten und würde seinen – sagen wir: Neffen – nur aufgrund der schlechten Qualifikation abweisen, würde man es ihm vermutlich übelnehmen und ihn mangelnder familiärer Loyalität bezichtigen.¹²

5.2 Drei Ebenen oder eine Ebene der Spielzüge und eine der Spielregeln?

So hilfreich und adäquat das Drei-Ebenen-Modell im Kontext gesellschaftspolitischer Analysen und Gestaltungsfragen ist, so weist es in systematischer Hinsicht Problemzonen auf, die auch in praktischer Hinsicht bedeutsam sind. Das Kernproblem besteht dabei in der Unterspezifikation des Meta-Metaspels, was auch auf eine Unterspezifikation des Basisspiels hindeutet. Beide Punkte seien kurz erläutert:

¹² Aus distanzierter Sicht kann man sicher argumentieren, die Loyalität gegenüber dem Unternehmen stehe über der Loyalität gegenüber der Familie, zumal der Personalchef die Pflichten aus seinem eigenen Arbeitsvertrag zu erfüllen hat. Dies ist zweifelsohne richtig. Die Frage ist jedoch, ob dieser Maxime wirklich gefolgt werden könnte, wenn der familiäre Druck entsprechend vehement und persistent ausgeübt würde, es aber keine Mechanismen zur Verhinderung von Nepotismus gäbe.

(1) Im Rahmen des Drei-Ebenen-Modells *muss* die Diskursebene als ein Koordinationsspiel verstanden werden, in dem Lösungen für zuvor erkannte – und zwar im Sinne eines intersubjektiv geteilten Verständnisses erkannte – Dilemmata gesucht und gefunden werden. Genau das meint ja der Regelfindungsdiskurs. Eine wichtige Leistung von Ingo Pies ist es jedoch auch, zahlreiche Fälle von Diskursversagen herauszugearbeitet zu haben, die vor allem deutlich machen, dass gerade keine in der Diskursgemeinschaft geteilten Verständnisse vorliegen und dass außerdem mit und in den Diskursen teilweise ganz andere Spiele gespielt werden. Werden Diskurse insbesondere in einer Trade-off-Logik geführt (z. B. Interessen der Arbeitnehmer vs. Interessen der Arbeitgeber in Fragen des Mindestlohns), dann sind die entsprechenden Diskursbeiträge nicht als Züge in einem Koordinationsspiel zu rekonstruieren.¹³ Vielmehr würde es sich um Züge in einem Basisspiel handeln (in dem die Spieler kommunizieren dürfen). Ein spezifisches Problem in diesem Gesamtkontext ist, dass die Trennung zwischen Sozialstruktur und Semantik suggeriert, alles Semantische sei im Meta-Metaspiel anzusiedeln und alle Diskurse über eine spezielle gesellschaftliche Frage fänden im Meta-Metaspiel statt.

(2) Das Problem liegt – mit Blick auf das Drei-Ebenen-Modell – sozusagen „tief“, denn wie oben gezeigt entsteht ein Spiel erst auf der Basis eines entsprechenden Spielverständnisses seitens der Spieler. Durch die Trennung von Sozialstruktur und Semantik wird zumindest suggeriert, ein Spiel lasse sich unabhängig von den Intentionen und Verständnissen der Spieler als soziales Faktum beschreiben, und die Frage, wie die Spieler selbst darauf blicken, wäre demgemäß im Meta-Metaspiel zu verorten. Wie sie über das „Basisspiel“ denken, bestimmt aber selbst erst den genauen Charakter des Basisspiels.

Diese Überlegungen führen gewissermaßen zurück zum Zwei-Ebenen-Modell, bei dem eine Ebene das (Basis-)Spiel und die in ihm möglichen und rationalisierbaren Strategien betrifft, die andere die Reflexionsebene zum Basisspiel, auf der die in diesem Spiel geltenden Regeln hinterfragt und ggf. verändert werden (mit dem Ergebnis, dass dann ein neues Spiel entsteht). Diese Ebene der Reflexion und Neukonzeption von Regeln, auf der Regelfindungs- und Regelsetzungsdiskurse stattfinden, ist die des Spiels des Lebens. Regelfindung und Regelsetzung bedeuten ja nichts anderes, als dass im Spiel des Lebens neue Institutionen als Gleichgewichte gesucht und gefunden werden müssen.

An dieser Grundstruktur ändert sich auch nichts, wenn man von einer hierarchischen Ordnung von Spielen ausgeht, sodass Regelfindung und Regelsetzung etwa in einem demokratisch verfassten politischen Prozess stattfinden, der über dem Basispiel operiert, aber selbst ein Spiel höherer Ordnung darstellt. Hier wechselt man zunächst innerhalb klar konturierter Spiele, die aber entweder stabile und für alle vorteilhafte Lösungen hervorbringen, und insofern unproblematisch sind oder aber selbst

13 Man beachte in diesem Zusammenhang, dass Pies explizit zulässt, dass ein und dieselbe Situation im Meta-Metaspiel sowohl als Trade-off (also Nullsummenspiel) als auch – im Zuge der orthogonalen Positionierung – mit Perspektive auf Win-Win (also Koordinationsspiel) gesehen werden kann und im Zuge der Lösungsfindung auch soll (2009, S. 13). Damit wird aber auch deutlich, dass man spieltheoretisch von einem Spiel zu einem anderen übergeht, weshalb das sogenannte Meta-Metaspiel heteromorph und spieltheoretisch nicht ein und dieselbe Sache sein kann.

zum Problem werden. Im ersten Fall repräsentieren sie ein Gleichgewicht im Spiel des Lebens, im letzten Fall muss im Spiel des Lebens ein neues Gleichgewicht gefunden und so die Gesamtarchitektur reäquilibrirt werden. Diesen Fall würde Pies als Meta-Metaspel auffassen. Aber die Ordnung der Spiele könnte prinzipiell unendlich groß sein und in jedem Fall würde gelten, dass die Bedingungen eines Spiels auf der jeweils nächsthöheren Ebene hinterfragt und justiert werden.

5.3 Orthogonale Positionierung als „Orthopädagogik“

Die angeführten systematischen Überlegungen machen die Ordonomik m. E. stringenter und damit in theoretischer und pragmatischer Hinsicht stärker, nicht schwächer. Unter dem pragmatischen Aspekt sei hier der Nutzen für Bildung im gesellschaftlichen Bereich besonders fokussiert. Die Ordonomik versteht sich als Analysemodell, mit dem sich die entsprechenden Probleme und Lösungsansätze systematisch herausarbeiten lassen. Der Kern sozialer Probleme besteht demnach in sozialen Dilemmata (den Basisspielen), die durch entsprechende Aufklärung zunächst ins Bewusstsein gerückt und dann durch orthogonale Positionierung in Richtung einer Win-Win-Lösung transformiert werden sollen.

Im Unterschied zum Drei-Ebenen-Modell wurde vorgeschlagen, Teile dessen, was dort auf der Ebene des Meta-Metaspels verortet ist, direkt als konstitutiv für das betreffende Basisspiel zu verstehen, nämlich insbesondere das jeweilige Spielverständnis. Praktisch gewendet würde das die Diskurse womöglich besser ordnen, weil man sich zunächst darauf verständigen müsste, welches Basisspiel genau (von wem) gespielt wird. Das, was in der Ordonomik als „Sozialstruktur“ gekennzeichnet ist, bleibt diesbezüglich interpretationsoffen. Die orthogonale Positionierung wird dadurch allerdings erschwert, denn wenn verschiedene Menschen die grundlegenden Probleme verschieden verstehen, würde auch die orthogonale Positionierung jeweils eine andere sein (müssen), wenn und soweit das Problem überhaupt als ein soziales Dilemma verstanden wird.

In der Ordonomik wird dieses Problem wie gezeigt auf der Diskursebene verortet und als Mismatch zwischen Sozialstruktur und Semantik – bzw. Anreizen und Gründen – bezeichnet (Pies, 2022a, S. 34–36). Pies diskutiert insgesamt vier Fälle, wie Mismatches in Matches transformiert werden können, wobei im hier vorliegenden Kontext nur diejenigen beiden Fälle relevant sind, bei denen die Semantik an die Sozialstruktur angepasst wird (und nicht umgekehrt die Sozialstruktur an die Semantik durch Veränderung der Anreize) (ebd., S. 35):

- a) Im einen Fall werden anreizgesteuerte Aktivitäten moralisch aufgewertet. Das Beispiel hierfür ist die Abkehr vom kanonischen Zinsverbot. Die soziale Praxis der Kreditvergabe gegen Zinsen wird also nicht verändert, sondern im Gegensatz zur überkommenen moralischen Verurteilung nun moralisch gerechtfertigt.
- b) Im andern Fall werden die Aktivitäten moralisch abgewertet. Als Beispiel führt Pies die soziale Praxis des Duellierens an, die besonders im 16. und 17. Jahrhundert verbreitet war, später jedoch moralisch geächtet und verboten wurde (in Kontinentaleuropa allerdings erst Anfang des 20. Jahrhunderts).

Zum Basisspiel im Fall (a) gehört nicht nur, dass Kredite gegen Zahlung von Zinsen vergeben werden, sondern – gemäß dem überkommenen Verständnis – außerdem die Sichtweise, dass der Kreditgeber die Notsituation des Kreditnehmers ausnutzt und ihm eine Leistung in Form von Zinsen abnötigt, ohne eine echte Gegenleistung dafür zu erbringen. Das dadurch geprägte Trade-off-Denken wäre völlig unproblematisch, wenn es sich wirklich um ein Nullsummenspiel handelte. Deshalb muss erst herausgearbeitet werden, dass hier gar kein Nullsummenspiel vorliegt. Dazu müsste wiederum gezeigt werden, dass beide Seiten Nachteile hätten, wenn *keine* Kredite vergeben würden, und dass auf diese Weise ein soziales Dilemma be- bzw. entstünde, das wiederum mit Einführung von Zinszahlungen überwunden werden kann bzw. überwunden worden ist.¹⁴ So wird ersichtlich, dass hinter den Zinsen ein grundlegenderes Dilemma steht, das durch die Institution von Zinszahlungen allererst überwunden wurde. Und es wird dann auch deutlich, dass beide Seiten einen Vorteil haben und nicht die eine sich zulasten der anderen bereichert.

Im zweiten Fall (b) ist das Duellieren nicht als eine von Anfang an verwerfliche Aktivität zu verstehen, weil sie ja ursprünglich nachgerade moralisch motiviert war. Die Duellierenden duellierten sich auch nicht notwendigerweise, weil sie das selbst so wollten, sondern weil sie das zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung ihrer Ehre tun mussten.¹⁵ Zumindest dachten sie das bzw. erwartete man das von ihnen! Das erklärt auch, warum sich die Praxis noch bis ins 20. Jahrhundert gehalten hat, obwohl sie bereits durch das Konzil von Trient geächtet und mit Exkommunikation und Ehrverlust bedroht wurde.

Man kann hier gut erkennen, wie sich auf Basis eines kulturell geprägten Ehrenkodex ein soziales Dilemma ergab, weil das, was zur Aufrechterhaltung ehrenhaften Verhaltens dienen sollte, selbst als wenig ehrenhaft gedeutet wurde (und vermutlich auch so, dass es letztlich mehr Schaden erzeugte als abwendete). Gerade weil hier die Standards für Ehrenhaftigkeit – was moralisch der Stufe 3B (s. o.) entspricht – ambig wurden, bedurfte es schließlich gesetzlicher Regelungen und ihrer Durchsetzung durch legitime Autoritäten (Stufe 3C), um diese soziale Praxis schließlich auszumerzen.

In beiden geschilderten Fällen haben wir es mit moralisch hoch aufgeladenen Spielen zu tun, bei denen diese moralischen Aspekte konstitutiv für die Spiele selbst sind. Ohne diese „Semantik“ wären bspw. Duelle als „Mord“ oder mindestens „Totschlag“ einzuschätzen, und sie würden in diesem Lichte zu einem ganz anderen Spiel! D. h., es wird nicht ein und dasselbe Spiel (als Sozialstruktur) nur semantisch verschiedenen interpretiert, sondern ein Spiel einer bestimmten Ordnung wird in ein Spiel höherer Ordnung transformiert, basierend auf einem Prozess, den man im Anschluss an Ingo Pies als „orthogonale Positionierung“ bezeichnen kann.

¹⁴ Selbstverständlich kann man auch gleich auf den Aspekt des Konsumverzichts hinweisen. Aber wer ein Bild wohlhabender Kreditgeber vor sich hat, wird unter Umständen Schwierigkeiten haben zu verstehen, inwiefern diese überhaupt auf Konsum verzichten müssten, wenn sie Geld verleihen, das sie offensichtlich für Konsum gar nicht benötigen. Aus einer naiven Sicht heraus würde man denken, dass sie das Geld ja sonst gar nicht verleihen wollen würden.

¹⁵ Im Übrigen waren ja auch nur diejenigen „satisfaktionsfähig“, die das Recht zum Waffenträgen hatten. Schon das war folglich eine Ehre.

Dieses Prinzip der orthogonalen Positionierung ließe sich pädagogisch hervorragend nutzen, wenn es gelänge, die Spiele, die reale Akteure wirklich spielen, zunächst als solche zu rekonstruieren, sie sodann als „Basisspiele“ zu problematisieren und aufzuzeigen, dass die Akteure im Trade-off-Denken gefangen sind, wodurch sie sich sogar in ein soziales Dilemma manövriren könnten. Wenn sie so erkennen, dass sie kein Nullsummenspiel spielen, sondern sogar ein Kooperationsspiel, und wenn sie erkennen, dass in diesem Spiel ein beide Seiten besserstellender Outcome prinzipiell möglich wäre, dann sind sie offen für eine orthogonale Positionierung und die Suche nach einer realen Win-Win-Lösung.

Mit diesem Rationale wäre ein generatives Verfahren im besten konstruktivistischen – d. h. im Piagetschen – Sinne gewonnen, nach dem sich gerade bei heiklen und kontroversen gesellschaftlichen Fragen hervorragend Bildungsprozesse gestalten und sowohl soziale als auch individuelle Lernprozesse systematisch initiiieren ließen.

Literatur

- Albert, H. (1972). Aufklärung und Steuerung – Gesellschaft, Wissenschaft und Politik in der Perspektive des kritischen Rationalismus. *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, 17, 11–30.
- Andreoni, J. & Bernheim, B. D. (2009). Social image and the 50–50 norm: A theoretical and experimental analysis of audience effects. *Econometrica*, 77(5), 1607–1636. <https://doi.org/10.3982/ecta7384>
- Barth, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 35–44). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-005>
- Batson, C. D., Thompson, E. R., Seuferling, G., Whitney, H. & Strongman, J. A. (1999). Moral hypocrisy: Appearing moral to oneself without being so. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.525>
- BBC (2019, 23. April). *Greta Thunberg: Teen activist says UK is 'irresponsible' on climate*. <https://www.bbc.com/news/uk-48017083>
- Binmore, K. (1992). Foundations of game theory. In J.-J. Laffont (Hrsg.), *Advances in Economic Theory – Sixth World Congress, Vol. I* (S. 1–31). Cambridge University Press.
- Binmore, K. (2009). *Rational decisions*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400833092>
- Binmore, K. (2010). Game theory and institutions. *Journal of Comparative Economics*, 38(3), 245–252. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2010.07.003>
- Binmore, K. (2011). *Natural Justice*. Oxford University Press.
- BMBF (o. D.). *Was ist BNE?* Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html
- Bohnet, I. & Baytelman, Y. (2007). Institutions and trust: Implications for preferences, beliefs and behavior. *Rationality and Society*, 19(1), 99–135. <https://doi.org/10.1177/1043463107075110>

- Bonowski, T. & Minnameier, G. (2022). Morality and trust in impersonal relationships. *Journal of Economic Psychology*, 90, 102513. <https://doi.org/10.1016/j.jeop.2022.102513>
- Bormann, I. (2011). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO05110161>
- Bruni, L. & Sugden, R. (2013). Reclaiming virtue ethics for economics. *Journal of Economic Perspectives*, 27(4), 141–164. <https://doi.org/10.1257/jep.274.141>
- Dana, J., Weber, R. A. & Kuang, J. X. (2007). Exploiting moral wiggle room: Experiments demonstrating an illusory preference for fairness. *Economic Theory*, 33(1), 67–80. <https://doi.org/10.1007/s00199-006-0153-z>
- Fehr, E. & Schmidt, K. (2006). The economics of fairness, reciprocity and altruism – Experimental evidence and new theories. In S.-C. Kolm & J. M. Ythier (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Giving, Altruism and Reciprocity*, Vol. I (S. 615–691). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0714\(06\)01008-6](https://doi.org/10.1016/S1574-0714(06)01008-6)
- Hayek, F. A. v. (1988). *Die verhängnisvolle Anmaßung: Die Irrtümer des Sozialismus* (hrsg. von V. Vanberg). Mohr Siebeck.
- Homann, K. (1997/2002). Die Bedeutung von Anreizen in der Ethik. In ders., *Vorteile und Anreize – Zur Grundlegung einer Ethik der Zukunft* (hrsg. v. C. Lütge) (S. 187–210). Mohr Siebeck.
- Homann, K. (1998). Normativität angesichts systemischer Sozial- und Denkstrukturen. In W. Gaertner (Hrsg.), *Wirtschaftsethische Perspektiven IV – Methodische Grundsatzfragen, Unternehmensethik, Kooperations- und Verteilungsprobleme* (S. 17–50). Duncker & Humblot.
- Mao, A., Dworkin, L., Suri, S. & Watts, D. J. (2017). Resilient cooperators stabilize long-run cooperation in the finitely repeated prisoner's dilemma. *Nature Communications*, 8, 13800. <https://doi.org/10.1038/ncomms13800>
- Michaelis, C. & Berding, F. (Hrsg.) (2021). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungshindernisse und interdisziplinäre Forschungsfragen*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970438>
- Minnameier, G. (2000). *Strukturgeneese moralischen Denkens – Eine Rekonstruktion der Piaget-schen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen*. Waxmann.
- Minnameier, G. (2004). Peirce-suit of truth – Why inference to the best explanation and abduction ought not to be confused. *Erkenntnis*, 60(1), 75–105. <https://doi.org/10.1023/B:ERKE.0000005162.52052.7f>
- Minnameier, G. (2016). Rationalität und Moralität – Zum systematischen Ort der Moral im Kontext von Präferenzen und Restriktionen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 17(2), 259–285. <https://doi.org/10.5771/1439-880x-2016-2-259>
- Minnameier, G. (2017). Forms of abduction and an inferential taxonomy. In L. Magnani & T. Bertolotti (Hrsg.), *Springer Handbook of Model-Based Reasoning* (S. 175–195), Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30526-4_8
- Minnameier, G. (2023). The logical process and validity of abduction. In L. Magnani (Hrsg.), *Handbook of abductive cognition* (S. 159–180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10135-9_3

- Pies, I. (1999/2009). Ökonomische Theorie der Moral – Optionen ethischer Theoriestrategie am Beispiel der Verantwortung von Unternehmen. In ders., *Moral als Produktionsfaktor: Ordonomische Schriften zur Unternehmensethik* (S. 60–88). wvb.
- Pies, I. (2008). Wie bekämpft man Korruption? Lektionen der Wirtschafts- und Unternehmensethik für eine ‚Ordnungspolitik zweiter Ordnung‘. wvb.
- Pies, I. (2009). Das ordonomische Forschungsprogramm. In ders. (Hrsg.), *Moral als Heuristik: Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik* (S. 2–32). wvb.
- Pies, I. (2015a). Solidarität unter Fremden. In ders. (Hrsg.), *Der Markt und seine moralischen Grundlagen: Diskussionsmaterial zu einem Aufsatz von Jeff R. Clark und Dwight R. Lee* (S. 111–122). Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495808252-111>
- Pies, I. (2015b). Der ordonomische Ansatz. In D. van Aaken & P. Schreck (Hrsg.), *Theorien der Wirtschafts- und Unternehmensethik* (S. 79–108). Suhrkamp.
- Pies, I. (2017). Ordonomik als Methode zur Generierung von Überbietungsargumenten – Eine Illustration anhand der Flüchtlingspolitikdebatte. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 18(2), 171–200. <https://doi.org/10.5771/1439-880X-2017-2-171>
- Pies, I. (2022a). *30 Jahre Wirtschafts- und Unternehmensethik: Ordonomik im Dialog*. wvb.
- Pies, I. (2022b). *Kapitalismus und das Moralparadoxon der Moderne*. wvb.
- Pies, I. (2023). *Ethik in Zeiten des Krieges: Ein ordonomisches Plädoyer für intellektuelle Diskursverantwortung*. wvb.
- Pies, I., Beckmann, M. & Hielscher, S. (2009). Sozialstruktur und Semantik – Ordonomik als Forschungsprogramm in der modernen (Welt-)Gesellschaft. In I. Pies (Hrsg.), *Moral als Heuristik: Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik* (S. 282–312). wvb.
- Reese, A. & Pies, I. (2023). Solidarity among strangers during natural disasters: How economic insights may improve our understanding of virtues. *The Journal of Ethics*, online first. <https://doi.org/10.1007/s10892-023-09460-7>
- Sally, D. (1995). Conversation and cooperation in social dilemmas. A meta-analysis of experiments from 1958 to 1992. *Rationality and Society*, 7(1), 58–92.
- Schelling, T. C. (1960). *The strategy of conflict*. Oxford University Press.
- Stigler, G. J. & Becker, G. S. (1977). De gustibus non est disputandum. *American Economic Review*, 67(2), 76–90.
- Suchanek, A. (2015). *Unternehmensethik: In Vertrauen investieren*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.36198/9783838539904>
- Tagesschau (2024, 23. April). *Studie „Jugend in Deutschland“ – So pessimistisch wie noch nie*. <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/studie-jugend-100.html>
- Thunberg, G. (2019, 23. September). If world leaders choose to fail us, my generation will never forgive them (speech delivered to the UN Climate Action Summit). *The Guardian*. <https://web.archive.org/web/20190923160144/https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/sep/23/world-leaders-generation-climate-breakdown-greta-thunberg>

Autor

Prof. Dr. Gerhard Minnameier, geb. 1962, ist Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik sowie Leiter des Center for Business Ethics an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er forscht zum moralischen Denken und Handeln, der ökonomischen Theorie der Moral und der inferentiellen Lehr-Lerntheorie.

Kontakt: minnameier@econ.uni-frankfurt.de

Ordonomik und ökonomische Theorie der Moral

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Minnameier

NIKOLAUS KNOEPFFLER

Kurzfassung

In diesem Kommentar wird Minnameiers Kritik des ordonomischen Ansatzes von Ingo Pies auf ihre Überzeugungskraft hin untersucht. Minnameier gelingt es vortrefflich zu zeigen, dass das Drei-Ebenen-Modell (Handlungs-, Regel-, Diskursebene) von Pies zwar ein hilfreiches Analysetool darstellt, aber dennoch nicht der Komplexität der „Verschachtelung“ der jeweiligen Ebenen gerecht wird. So gibt es bspw. auf der Diskusebene erneut ein Handeln, Diskursregeln und einen Diskurs hinter dem Diskurs usw. Dies wird in diesem Kommentar anhand des Umgangs mit homosexuellen Handlungen exemplifiziert. Andererseits überzeugt Minnameiers Vorschlag einer Reduktion auf zwei Ebenen (Handlungs- und Regelsetzungsebene) nicht, weil seine dafür herangezogenen ökonomischen Experimente für Dorfgemeinschaften, aber nicht für anonyme komplexe Systeme taugen.

Schlagworte: Drei-Ebenen-Modell, Gefangenendilemma, Dorfgemeinschaft, Systeme, Ordonomik, Homosexualität

Abstract

In this commentary, Minnameier's critique of Ingo Pies' ordonomic approach is examined for its persuasiveness. Minnameier succeeds admirably in showing that Pies's three-level model (action level, rule level, discourse level) is indeed a useful analytical tool, but that it does not fully capture the complexity of the 'nesting' of the respective levels. For example, on the discourse level, there is again action, discourse rules, and a discourse behind the discourse, etc. This is exemplified by the handling of homosexual acts in this commentary. On the other hand, Minnameier's suggestion of reducing the model to two levels (action level and rule-setting level) is not convincing because the economic experiments he uses for this belong to village communities and are not suitable for complex anonymous systems.

Keywords: three-level model, prisoner's dilemma, village community, systems, ordonomics, homosexuality

Einleitung

In folgendem Kommentar zu Gerhard Minnameiers Beitrag „Ordonomik und ökonomische Theorie der Moral: eine kritische Verhältnisbestimmung im pädagogischen Kontext“ möchte ich seiner Gliederung folgen und versuchen herauszuarbeiten, warum ich ihm in einem wesentlichen Kritikpunkt zustimme und doch zugleich weiterhin das Drei-Ebenen-Modell von Ingo Pies für ein hervorragendes Analysetool halte.

1 Problemstellung

In seinem Beitrag „Ordonomik und ökonomische Theorie der Moral: eine kritische Verhältnisbestimmung im pädagogischen Kontext“ thematisiert Gerhard Minnameier im ersten Abschnitt die Problemstellung. Dabei kritisiert er überzeugend das Konzept der Bundesregierung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Das BMBF möchte nämlich Bürgerinnen und Bürger für eine nachhaltige Entwicklung dadurch sensibilisieren, dass diese einerseits selbst individuell nachhaltiger leben, andererseits vornehmlich durch Protestaktionen eine nachhaltige globale Entwicklung befördern. Minnameier räumt ein, dass ein individueller nachhaltiger Lebensstil einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht. Zu Recht aber weist er darauf hin, dass das eigentliche Problem des Mangels an nachhaltiger Entwicklung in der globalen Übernutzung der Allmende „Klima“ besteht, die individuell realistischerweise genauso wenig lösbar ist wie national, weswegen auch Greta Thunbergs Vorwürfe an die Politik Handlungsoptionen unterstellen, die eine meist eigenstaatlich ausgerichtete Politik in ihren jeweiligen Bezügen so nicht hat.

Nach diesen kritischen Anfangsbemerkungen, die verstehen lassen, warum ein ordonomisches Bildungskonzept sinnvoller ist als die Ideen des BMBF, legt Minnameier dar, was er im Beitrag erarbeiten möchte:

1. Herausarbeitung des Kerns einer ordonomisch inspirierten Bildung;
2. Kritik eines zentralen Punkts der Ordonomik von Ingo Pies;
3. Modifikation des ordonomischen Bildungsprogramms.

2 Die Ordonomik, ihre theoretische Verankerung und Minnameiers fundamentale Kritik

Im zweiten Abschnitt seines Beitrags erläutert Minnameier, worin der Kern des ordonomischen Programms bei Ingo Pies besteht und wie es theoretisch verankert ist. Es soll an dieser Stelle nochmals kurz in Anlehnung an Minnameier charakterisiert werden, der dieses Programm sehr präzise und treffend zusammenfasst. Das ordonomische Programm hat eine aufklärende Aufgabe, insofern es Probleme moderner Funktionssysteme von Großgesellschaften erkennen lässt. Es hat eine steuernde Aufgabe,

insofern es eine Lösung für diese Probleme anbietet. Das Grundproblem besteht dabei darin, dass Kooperation in Großsystemen nicht nach dem Muster von Alltagsmoral funktioniert:

„Vor diesem speziellen Hintergrund fragt die Ordonomik sowohl ‚nach der Moraltauglichkeit des Gesellschaftssystems‘ als auch ‚nach der Gesellschaftstauglichkeit der Moralkriterien unserer politischen Diskurse‘.“ (Pies, 2022a, S. 25)

Im ersten Sinne geht es um Fragen der Steuerung, nämlich wie es in der Großgesellschaft gelingt, berechtigten moralischen Anliegen Geltung zu verschaffen. Im letzten Sinne geht es um Fragen der Aufklärung, nämlich „um die Ausrichtung bzw. Neuausrichtung der gesellschaftspolitischen Debatten und der ihnen zugrundeliegenden Moralurteile durch eine (Re-)Formierung der *Denkordnung*“ (ebd., S. 25f., H. i. O.). Während Kooperationsprobleme in alltäglichen Situationen durch die soziale Kontrolle einer Dorfgemeinschaft meist gelöst werden, so wie es bis heute idealtypisch die Amish in den USA realisieren, bestehen in weitgehend anonymen Großgesellschaften Kooperationsprobleme, die sich als Koordinationsspiele, Nullsummenspiele und Kooperationsspiele verstehen lassen. Letztere können idealtypisch in der Struktur von Gefangenendilemmata modelliert werden.

Im zweiten Teil dieses Abschnitts beschreibt Minnameier unter dem Titel „Sozialstruktur und Semantik“, wie Pies die Luhmannsche Unterscheidung von „Gesellschaftsstruktur“ und „Semantik“ aufnimmt und für das ordonomische Drei-Ebenen-Modell fruchtbar macht:

„‘Sozialstruktur‘ [meint] die Institutionen und ihre Anreizwirkungen, ‘Semantik‘ die sprachliche Begrifflichkeit der Ideen und die ihnen zugrunde liegenden Deutungskategorien“ (Pies, 2022a, S. 25).

Pies führt hier den zweistufigen interaktionsökonomischen Ansatz von Homann weiter, indem er eine dritte Ebene, die Diskursebene, einführt. Er differenziert in Regelfindungsdiskurs, Regelsetzungsprozess und Regelbefolgungsspiel. Minnameier behauptet, dass das Regelbefolgungsspiel bzw. Basisspiel die Sozialstruktur repräsentiert. Dabei definiert er die Sozialstruktur in diesem Zusammenhang als Basisspiel, bei dem bspw. das Gefangenendilemma ein soziales Dilemma darstellt.

Im dritten Teil des zweiten Abschnitts kritisiert Minnameier Aspekte des Pieschen Modells, weil nach seiner Überzeugung „der spieltheoretische Charakter der ‚Spiele‘ nicht immer eindeutig ist“ (S. 184). Minnameier bezweifelt nämlich, dass auf der Ebene der Regelsetzung im Piesschen Verständnis, also im Metaspield, eine Regeländerung für dieses System selbst möglich ist, obwohl dieses nicht selten suboptimal gespielt wird, da im Ringen um die Wählerstimmen auf dieser Ebene ein Nullsummenspiel stattfindet. Dies wäre nur möglich, wenn man auch auf der Regelsetzungsebene als dahinter liegende Spiele wieder ein Basisspiel, Regelsetzungs- und Regelfindungsspiel annehmen müsste, sodass also auf der Metaebene eine neue Dimension einzuführen ist.

Wenn ich Minnameiers Andeutungen richtig interpretiere, ließe sich diese neue Dimension auf jeder ihrer Ebenen wieder in derselben Weise unterscheiden, sodass die Tiefendimensionen ad infinitum fortgesetzt werden können. Darauf ist abschließend ausführlich einzugehen. An dieser Stelle beschränke ich mich auf einen Kommentar zu einer Folgerung bzgl. der Sozialstruktur und Semantik, die Minnameier in folgender Weise formuliert:

„Gerade der letztere Zusammenhang macht m. E. deutlich, dass im ordonomischen Dreiebenen-Modell womöglich separiert wird, was im Grunde zusammengehört, nämlich die Spiele als solche und das Spielverständnis der Spieler. Die Prinzipien der orthogonalen Positionierung und der hierarchischen Ordnung von Spielen sind höchst leistungsfähige analytische Konzepte, die wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, jedoch stringenter in einer fundamentalen Zwei-Stufen-Konzeption verankert werden könnten.“ (S. 185)

Hier kommt Minnameiers fundamentale Kritik zur Sprache. Nehmen wir das klassische Beispiel des Fußballspiels und der Regeln dieses Spiels. Natürlich hat jede Fußballspielerin und jeder Fußballspieler ein Spielverständnis, wenn sie bzw. er spielt, aber darum geht es im Piesschen Modell eigentlich nicht. Vielmehr will dieses Modell darauf hinweisen, dass im Basisspiel die geltenden Regeln, sofern sie wirksam sind, beeinflussen, wie auf der Handlungsebene gespielt wird. Zugleich beeinflusst der öffentliche Diskurs zu umstrittenen Folgen im Rahmen von Spielen, welche Regeln am Ende verändert werden, bspw. die neu eingeführte Regel, dass nur noch Kapitäninnen und Kapitäne einer Mannschaft bei der EM bei der Schiedsrichterin oder beim Schiedsrichter protestieren dürfen. Insofern würde ich diese Kritik Minnameiers an Pies nicht teilen wollen.

Dagegen hat er eine zentrale Problematik ins Wort gebracht, die es lohnt, ausführlich zu kommentieren.

„Vor allem aber lässt sich auf dieser Basis eine Kaskade von sukzessiven komplexeren Strukturen denken und rekonstruieren, die spieltheoretisch als Hierarchien von Spielen aufzufassen wäre, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sukzessive aufeinander aufbauende soziale Dilemmata erkannt und nachfolgend durch Herausbildung und Etablierung geeigneter Institutionen überwunden werden.“ (S. 188)

Dagegen spricht jedoch, dass Minnameier doch wieder Spiele auf der Handlungsebene und das von den Spielerinnen und Spielern eingenommene Spielverständnis miteinander verbinden will. Für Pies scheint dies jedoch unzulässig zu sein. Seine methodische Differenzierung der drei Ebenen soll gerade eine Verwechslung von systemischer Ebene und konkreter sozialer Situation verhindern.

Genau dies gilt es methodisch, im Sinne von Pies nämlich, zu separieren. Hier scheint der zentrale Unterschied zwischen den Überlegungen von Pies und denen von Minnameier zu bestehen. Was damit gemeint ist, lässt sich am leichtesten verstehen, wenn Minnameiers weitere Ausführungen untersucht werden.

3 Institutionen, Spiele und das Spiel des Lebens – Minnameiers Alternative

In diesem Abschnitt führt Minnameier eine wichtige, von Binmore entlehnte Differenzierung für die Regelsetzungsebene ein, nämlich das, was Hegel den objektiven Geist nennt: Institutionen. Aber Hegel bezieht auch das Recht ein. Auch dieses ist objektiver Geist. Dies erinnert an das mit der Piesschen Differenzierung verwandte Drei-Ebenen-Modell in den Politikwissenschaften, wie es Dicke und Weber (2006, S. 25) beschrieben haben:

„Die Reflexion auf Legitimität setzt erstens eine Theorie des öffentlichen Rechts voraus, als dessen geschichtlich konkrete Bestimmungsnormen sich in der Moderne Menschenrechte herausgebildet haben. Sie impliziert zweitens eine Theorie öffentlicher Zustimmungsverfahren, wie sie in den verschiedenen demokratischen politischen Systemen konkretisiert sind. Drittens verlangt die ethische Reflexion auf politische Legitimität eine Theorie politischen Urteilens als der Bestimmung des legitim Tunlichen.“

Der skizzierte Ansatz politischer Ethik lässt sich als *integratives Dreiebenenmodell* charakterisieren. Er umfasst als erste Ebene die des Rechts und der Institutionen, als zweite die der Individuen bzw. der Akteure und als dritte, genuin politische, eine solche, die in der Theorisierung von Zustimmungsverfahren diese beiden Ebenen vermittelt.“

Dicke und Weber setzen hier Institutionen und Recht auf dieselbe Ebene, was in gewisser Weise ein Argument dafür sein kann, warum Pies die Regelsetzungsebene so konstruiert, wie er es tut. Darum treffen auch Minnameiers Beispiele, die er der experimentellen ökonomischen Literatur entnimmt, nicht das Piessche Drei-Ebenen-Modell, insbesondere nicht die Beispiele zur Kooperation in ökonomischen Experimenten. Diese Experimente finden nämlich auf einer Ebene persönlicher Nähe statt. Sie verfehlen darum, wenn man sie als Kritik am Piesschen Modell verwenden würde, gerade das, worum es Pies geht: In anonymen Systemen gibt es im Unterschied zur persönlichen Ebene gerade nicht mehr dieses sozial erwünschte Verhalten auf der Handlungsebene, das ökonomische Experimente zu belegen scheinen. Bei diesen Experimenten befinden wir uns modelltheoretisch in der Situation von Dorfgemeinschaften mit den ihnen eigenen typischen sozialen Kontrollmechanismen, also gerade nicht in den anonymen Strukturen, in denen bei fehlerhaften Institutionen und Regeln Anreize für unerwünschtes soziales Verhalten gesetzt werden. Pies' Behauptung, dass es sich um einen moralistischen Fehlschluss handelt, wenn in derartigen Strukturen bzw. Systemen auf der Handlungsebene im Eigeninteresse sozial nicht erwünschtes Verhalten gezeigt wird, können derartige Experimente nicht widerlegen.

Ich stimme voll mit Minnameier überein, dass Institutionen sich im „Spiel des Lebens“ nur bewähren können, wenn die von ihnen betroffenen Menschen diese so weit verstehen, dass sie diese akzeptieren. Es ist tatsächlich so, dass sich das Recht ändert und Institutionen instabil werden, wenn sie dauerhaft nicht mehr verstanden und von den Betroffenen als nicht mehr lebensdienlich erfahren werden.

4 Ökonomische Theorie der Moral

In dem Abschnitt zur ökonomischen Theorie der Moral wird am besten sichtbar, worin sich der methodische Zugriff von Pies von demjenigen von Minnameier unterscheidet. Minnameier behandelt das Gefangenendilemma auf der Handlungsebene. Das eigentliche Problem nach Pies liegt jedoch auf der Diskurs- und Regelebene. Wenn die Institutionen funktionieren, wird Defektion automatisch sanktioniert. Es entsteht also in diesem Sinn kein Dilemma auf der Handlungsebene mehr, weswegen auch kein guter Wille bei den Akteuren erforderlich ist. Gerade das Kriegsbeispiel erscheint mir nicht glücklich gewählt. Zeigt doch die neueste Geschichte, dass das Fehlen funktionierender weltstaatlicher Institutionen, also das Fehlen einer internationalen wirkmächtigen Regelebene, erneut dazu führt, dass das Recht des Stärkeren in Anspruch genommen wird, also das Vertrauen der schwächeren Partei in die Regelstreue missbraucht wird. So mussten die USA und ihre Verbündeten für den völkerrechtswidrigen Bruch ihres Angriffskriegs gegen den Irak keinen Preis zahlen und ebenso wenig für ihre Treulosigkeit im Blick auf das Budapester Memorandum vom Dezember 1994, in dem die USA (neben Russland und dem Vereinigten Königreich) die territoriale Integrität der Ukraine zusicherten. Dieser Treuebruch wurde sogar noch dadurch belohnt, dass die NATO-Verbündeten nunmehr den USA nicht nur teuer Waffen abkaufen, sondern auch andere Güter wie Frackinggas, sodass neben China und Indien die USA als dritter Gewinner aus diesem Konflikt hervorzugehen scheinen.

Infofern scheinen mir alle Beispiele in diesem Abschnitt das eigentliche Anliegen des Drei-Ebenen-Modells nicht zu treffen. Dieses Modell will zeigen, warum fehlgeleitete, von einer „Dorfgemeinschaft“ inspirierte Diskurse unter den Bedingungen moderner Funktionssysteme zu dysfunktionalen Regeln führen, was wiederum auf der Handlungsebene falsche Erwartungen hervorruft. Bisherige ökonomische Experimente widerlegen das Modell also nicht, weil sie methodisch den entscheidenden Punkt verfehlten: die Anonymität moderner Funktionssysteme.

Dies macht die Überlegungen von Minnameier in diesem Abschnitt nicht weniger wertvoll. Sie zeigen sehr eindrücklich, welche Möglichkeiten unter bestimmten sozialen Bedingungen bestehen, um Interessenskonflikte zwischen Individuen oder Gruppen zum Wohle aller Beteiligten zu lösen. Insbesondere überzeugt, wie er zeigt, dass es eine Kaskade von Spielen gibt, die aufgrund von Sanktionen und Belohnungen auch eigeninteressierte Spielerinnen und Spieler zu sozial erwünschtem Verhalten „im Bereich der alltäglichen Moral“ (S. 191) bringen.

5 Systematische und bildungsbezogene Folgerungen

In seinem abschließenden zentralen Abschnitt „Systematische und bildungsbezogene Folgerungen“ fasst Minnameier seine Kritik am Piesschen Modell zusammen und zeigt auf, wie er die Ordonomik entwickeln würde. Eine wesentliche Kritik lautet:

„Man übersieht diese Kontinuität hierarchisch ineinander verschachelter Stufen, wenn man die archaische Gesellschaft und ihre Moral direkt mit modernen Funktionssystemen konfrontiert und entsprechend kontrastiert.“ (S. 193)

Sein Beispiel hierfür lautet, dass ein Personalchef den mäßig begabten Sohn eines engen Verwandten für sein Unternehmen ablehnen kann, weil er auf die Compliance-Regeln im Unternehmen verweisen kann, die eine Bevorzugung bei persönlichen Bindungen verbieten. In der Universität müsste jemand bspw. aus der Berufungskommision ausscheiden, wenn sich ein Verwandter bewirbt. In einer solchen Situation gibt es keinen Kontrast zwischen archaischen und heutigen Systemen, sondern klare Lösungsstrategien. Dies zeigt, wie wichtig die Regelsetzungsebene, hier die Unternehmensregeln, sind, die einen solchen Konflikt zwischen unternehmerischen und familiären Verpflichtungen auflösen helfen.

Minnameiers Hauptkritikpunkt jedoch trifft das Piessche Drei-Ebenen-Modell, auch wenn er dessen Adäquatheit im Kontext gesellschaftspolitischer Gestaltungsfragen nicht bestreitet:

„[D]as Drei-Ebenen-Modell [...] weist [...] in systematischer Hinsicht Problemzonen auf, die auch in praktischer Hinsicht bedeutsam sind. Das Kernproblem besteht dabei in der Unterspezifikation des Meta-Metaspels, was auch auf eine Unterspezifikation des Basisspiels hindeutet.“ (S. 193)

Minnameier behauptet hier, dass die Diskursebene als Koordinationsspiel verstanden werden muss. Wenn dies der Fall wäre, so trüfe die Kritik zu, dass es sich auch auf der Diskursebene um eine Vielzahl von Spielen handeln kann, von denen das Koordinationsspiel nur eines ist. Wenn ich Pies richtig verstehe, würde er dies nicht bestreiten. Vielmehr geht es ihm bei seinen Beispielen vor allem darum, nachzuweisen, dass viele Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer moderne Systeme und ihre Anreizstrukturen nicht verstehen, was zu falschen Regelsetzungen (normativistischer Fehlschluss) und unangemessenen Verurteilungen von Handelnden (moralistischer Fehlschluss) führt. Pies würde also nicht bestreiten, dass auch auf der Diskursebene im Unterschied zur utopischen Annahme eines herrschaftsfreien Diskurses neben mangelndem Verständnis systemischer Zusammenhänge Eigeninteressen bzw. subjektive Präferenzen im Spiel sind.

Auch Minnameier würde Pies nicht unterstellen, dass er bestreitet, dass es auf der Diskursebene eine Vielzahl von Spielen gibt. Hier identifiziert Minnameier ein wesentliches, systematisch bedeutsames Problem, denn er hat klar herausgearbeitet, dass auch auf der Diskurs- und Regelsetzungsebene selbst wieder jeweilige Metaspiele gespielt werden.

Das Beispiel des Umgangs mit der Homosexualität kann dies sehr gut verdeutlichen. So stellt sich die Frage, wo Kants Äußerung zu dieser Form der Sexualität zu verorten ist. Nach Kant stellen homosexuelle Handlungen eine fundamentale Würdeverletzung dar, nämlich die Missachtung der Menschheit in uns selbst, weil der „Zweck der Natur [...] in der Beiwohnung der Geschlechter die Fortpflanzung [ist], d.h. die Erhaltung der Art; jenem Zwecke darf also wenigstens nicht zuwider gehandelt

werden“ (Kant 1968 [1797], S. 426). Ist dies eine Äußerung im Meta-Metaspiel auf der Diskursebene oder ist dies eine Äußerung auf einer diesem Diskurs selbst wieder vorausgehenden Diskursebene, sozusagen einer Diskursebene hinter der Diskursebene?

Noch komplizierter scheint die Zuordnung des römisch-katholischen Lehramts zu sein, wonach homosexuelle Handlungen als „gegen das natürliche Gesetz“ (KKK, Nr. 2357) verstoßend bezeichnet werden, als „in sich nicht in Ordnung“, weshalb sie „in keinem Fall zu billigen sind“. Handelt es sich hier um eine weltanschauliche, nur für Katholikinnen und Katholiken verbindliche Regelebene, die den Hintergrund für gesellschaftliche Diskurse bildet, die staatliche Regelsetzungen beeinflusst? Wenn Papst Franziskus deshalb 2016 in *Amoris Laetitia* ausdrücklich die staatliche Anerkennung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften ablehnt (vgl. Franziskus, 2016, Nr. 251), dürfte er vor dem Hintergrund der im *Katechismus* formulierten Regeln selbst wieder auf der Meta-Metaebene des gesellschaftlichen Diskurses sprechen? Wenn fünf Jahre später die Kongregation für die Glaubenslehre (2021) die Segnung gleichgeschlechtlicher Paare, weil deren Beziehungen „nicht auf den Plan des Schöpfers hingeordnet sind“, verbot, so haben wir es wohl wieder mit einer weltanschaulichen Regelsetzung zu tun, die dem gesellschaftlichen Diskurs vorgelagert ist. Dies gilt auch für die im Jahr 2023 von Papst Franziskus getroffene Entscheidung, diese Segnung unter bestimmten Bedingungen zu erlauben, was zu einem großen Aufruhr insbesondere unter den afrikanischen Bischöfen führte, also den innerkirchlichen Diskurs neu entfachte, der ein weltanschaulicher Diskurs hinter dem allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs sein dürfte.

Ein Blick in die Geschichte der Bundesrepublik zur Frage des Umgangs mit homosexuellen Handlungen kann die Problematik noch weiter zuschärfen. Im Mai 1957 entschied das Bundesverfassungsgericht im sogenannten „Homosexuellen-Urteil“, bei dem es um die Strafbarkeit homosexueller Handlungen zwischen konsentierenden Erwachsenen ging, dass derartige Handlungen eindeutig gegen das Sittengesetz verstossen, weshalb der entsprechende § 175 StGB eine „verfassungsrechtlich gerechtfertigte Einschränkung der allgemeinen Handlungsfreiheit“ (BVerfGE 6, 389 in der Zusammenfassung von Di Fabio, 2001, Rn. 45) sei. Diese Entscheidung ist eindeutig der Regelsetzungsebene zuzuordnen. Doch wie steht es um den Diskurs, der dieser Entscheidung vorausging? Warum kam das Gericht zu dem Urteil eines eindeutigen Verstoßes gegen das Sittengesetz? Es nahm die empirisch nachweisbare damalige Ablehnung homosexueller Handlungen durch die beiden großen Kirchen in Deutschland als Beleg für die Sittenwidrigkeit, da weit über 90 % der Bevölkerung diesen Kirchen angehörten (vgl. BVerfGE 6, S. 389 (434ff.)). Wozu aber gehört das Sittengesetz, auf das man sich berief: zur Regelebene, zur Diskursebene oder einer Metadiskursebene weltanschaulicher Streitigkeiten hinter den Diskursen? Wie brüchig nämlich diese Berufung auf das Sittengesetz war, zeigt sich daran, dass nicht nur das strafrechtliche Verbot homosexueller Handlungen längst beseitigt ist, sondern seit 2017 auch die Ehe unter homosexuellen Menschen möglich wurde, ohne dass überhaupt das Bundesverfassungsgericht zu prüfen hatte, ob dies verfassungskonform sei, also dem Sittengesetz

widersprüche. So stehen auch die Ehen homosexueller Menschen unter dem Schutz von Art. 6 GG. Dass hier im öffentlichen Diskurs eine klare Meinungsbildung geschehen war, ist unbestreitbar, obwohl doch die Vertreterinnen und Vertreter der abrahamitischen Weltreligionen weitgehend bei ihren Überzeugungen geblieben waren, wie die gerade zitierten Äußerungen des katholischen Lehramts beispielhaft belegen. Immer noch werden derartige Ehen in der Mehrzahl der Staaten nicht anerkannt und immer noch stellen mehr als sechzig Staaten homosexuelle Handlungen unter Strafe. Mehr als zehn Staaten sehen in bestimmten Fällen sogar die Todesstrafe vor. Welcher Diskurs ist hier von Bedeutung, der Diskurs in bestimmten Medien der westlichen Welt oder der Diskurs, der zu den Verschärfungen in Uganda geführt hat, das 2023 die Todesstrafe für homosexuelle Handlungen einführt?

Minnameiers Kritik ist also sehr berechtigt. Sie erinnert an das logische Problem, vor dem Whitehead und Russell in der Mengentheorie standen, als sie in den *Principia Mathematica* versuchten, die Axiome der Arithmetik aus der Logik zu deduzieren, also zu zeigen, dass die Arithmetik nur eine Ausweitung der Logik wäre (vgl. Whitehead & Russell, 1986 [1910 ff.], S. 86–94). Dabei werden arithmetische Gebilde auf Mengen reduziert, die als Funktionen definiert werden, die Menge 0 ist bspw. die Menge aller leeren Mengen. Dabei ergibt sich ein Paradoxon, das sich vor dem Hintergrund der vielen neuen Barbershops so formulieren lässt. Der männliche Besitzer eines Barbershops schreibt auf seine Werbetafel: „Hier werden allen Männern die Haare geschnitten, die sich nicht selbst die Haare schneiden.“ Das Problem: Wenn er selbst sich nicht die Haare schneiden würde, müsste er sich doch nach der Werbetafel die Haare schneiden, was aber ebenfalls in Widerspruch zur Tafel gerät, weil er sich dann ja selbst die Haare schneiden würde. Die Lösung bestand bei Russell und Whitehead darin, derartige paradoxe Formulierungen als unzulässig zu bezeichnen. Vielmehr entwickelten sie eine Typentheorie, sodass die Werbeanzeige „Hier werden allen Männern die Haare geschnitten, die sich nicht selbst die Haare schneiden“ für alle Männer mit Ausnahme des Schreibers dieser Anzeige gilt, sofern der Ladenbesitzer ist. Er befindet sich sozusagen in einer Metaordnung. Ob dies Minnameier im Sinn hat, wenn er schreibt,

„die Ordnung der Spiele könnte prinzipiell unendlich groß sein und in jedem Fall würde gelten, dass die Bedingungen eines Spiels auf der jeweils nächsthöheren Ebene hinterfragt und justiert werden“ (S. 195)?

Anders formuliert: Auch auf der Regelsetzungsebene gibt es eine neue Dimension von Basisspiel, bspw. die Parlamentarierinnen und Parlamentarier stimmen ab, ein Metaspel der Regelsetzung, in dem festgelegt ist, wann wie abgestimmt wird, und ein Meta-Metaspel des Diskurses, der zu den Regeln geführt hat, nach denen abgestimmt wird. So sind die Parlamentarierinnen und Parlamentarier nach der Verfassung nur ihrem Gewissen verpflichtet, aber implizite Regelungen aufgrund vorausgegangener Diskurse führen zu einer Parteidisziplin bei den allermeisten Abstimmungen.

Ich stimme darum der Kritik Minnameiers in dieser Hinsicht am Piesschen Modell volumnfähig zu, denn in der Tat gibt es diese vielen Dimensionen auf allen Ebe-

nen. Legt sich jedoch darum auch sein Verzicht auf eine eigenständige dritte Diskursebene nahe? Minnameier legt dies nahe:

„Diese Überlegungen führen gewissermaßen zurück zum Zwei-Ebenen-Modell, bei dem eine Ebene das (Basis-)Spiel und die in ihm möglichen und rationalisierbaren Strategien betrifft, die andere die Reflexionsebene zum Basisspiel, auf der die in diesem Spiel gelgenden Regeln hinterfragt und ggf. verändert werden (mit dem Ergebnis, dass dann ein neues Spiel entsteht). Diese Ebene der Reflexion und Neukonzeption von Regeln, auf der Regelfindungs- und Regelsetzungsdiskurse stattfinden, ist die des Spiels des Lebens. Regelfindung und Regelsetzung bedeuten ja nichts anderes, als dass im Spiel des Lebens neue Institutionen als Gleichgewichte gesucht und gefunden werden müssen.“ (S. 194)

Genau diese Schlussfolgerung würde ich nicht ziehen, sondern die wichtige Einsicht des Drei-Ebenen-Modells beibehalten, in dem formal die wichtige Unterscheidung zwischen dem genuinen Regelsetzungsprozess und den gesellschaftlichen Diskursen festgehalten wird. Denken wir hierzu an das Beispiel des barmherzigen Samariters in der modernen Fassung der Rettung von schiffbrüchigen Flüchtlingen. Papst Franziskus (2023) sagt ausdrücklich bzgl. im Mittelmeer ertrunkener Flüchtlinge: „È la vergogna di una società che non sa più piangere e compatire l'altro (Es ist die Schande einer Gesellschaft, die nicht mehr zu weinen und mit dem anderen zu leiden weiß).“ Er prangert die Mitleidlosigkeit an, die derartige Flüchtlinge sterben lässt. Der öffentliche Diskurs, befördert von den öffentlich-rechtlichen Medien, hat seiner Stimme und ähnlichen Stimmen so viel Wirkung verschafft, dass sich viele Politikerinnen und Politiker gezwungen fühlten, die eigentlich geltenden Regeln außer Kraft zu setzen und Schiffe mit aus Seenot geretteten Flüchtlingen in ihre Häfen einfahren zu lassen. Die implizite Regel, die sich etablierte: Flüchtlinge sind zu retten und haben ein Recht auf Aufnahme in die EU. Damit aber verstärkte sich der Anreiz für Fluchthelfer, auch Schleuser genannt, Flüchtlinge mit schlechten Booten aufs Meer zu schicken.

Aber auch das von Minnameier zu Anfang seines Beitrags explizit genannte Beispiel der Nachhaltigkeitsempfehlungen zeigt die Wirkmächtigkeit der Diskursebene, die zu Handlungen, selbst ohne explizite Regelsetzung, motiviert, die, systemisch gesehen, das globale Problem des Klimawandels nicht wirksam lösen werden. Hier zeigt sich, wie ein öffentlicher Diskurs zu normativistischen und moralischen Fehlschlüssen verleiten kann. Auch die beiden von Pies übernommenen Beispiele zum Zinsverbot und zum Duellieren bestätigen eher das Piessche Drei-Ebenen-Modell, als es zu widerlegen. Auch hier sind es die im Diskurs entwickelten Normen, die bspw. beim Zinsverbot in einer Regelsetzung in Bibel, Koran und dann staatlichen Gesetzen münden, die zu einem defizitären Basisspiel führen. Das bedeutet nicht, dass die Handelnden Marionetten wären, aber es zeigt, wie wirkmächtige Weltanschauungen oder auch allgemeine gesellschaftliche Diskurse dazu führen, dass implizite oder explizite Regelsetzungen vorgenommen werden, die im Basisspiel unerwünschte Resultate zeigen.

Jedoch zeigt das Fallbeispiel des Duellierens eine weitere Dimension, die bei Minnameier im Unterschied zu Pies ausdrücklich thematisiert wird.

Im zweiten Fall (b) ist das Duellieren nicht als eine von Anfang an verwerfliche Aktivität zu verstehen, weil sie ja ursprünglich nachgerade moralisch motiviert war. Die Duellierenden duellierten sich auch nicht notwendigerweise, weil sie das selbst so wollten, sondern weil sie das zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung ihrer Ehre tun mussten. Zumindest dachten sie das bzw. erwartete man das von ihnen!“ (S. 196)

Hier geht es gerade nicht um einen Trade-off zwischen Eigeninteresse und gesellschaftlichen Interessen. Vielmehr wird der im gesellschaftlichen Diskurs wahrgenommene Ehrenkodex gerade durch eine Art implizite Regelsetzung so im Basisspiel umgesetzt, dass der Tod im Duell als ehrenhaft rezipiert wird, also beide Duellierenden das Duell im eigenen Interesse führen, das sogar die Bereitschaft einschloss, dafür das Leben zu lassen. Wenn Minnameier dabei realistisch einordnet: „nicht notwendigerweise, weil sie das selbst so wollten“, so ist dieses Nicht-Wollen kein Widerspruch zum Eigeninteresse, sondern meint in einer Anlehnung an die Differenzierung eines Wollens erster und zweiter Stufe, dass die Wiederherstellung der Ehre für die Duellierenden einen höheren Wert hatte, also letztlich das leitende Eigeninteresse realisierte.

Worauf meiner Überzeugung nach Minnameier ganz hervorragend, das sei darum zum Abschluss gesagt, hingewiesen hat: Wir spielen im Spiel des Lebens so viele verschiedene Spiele in so vielen verschiedenen Dimensionen, dass das Analysetool des Drei-Ebenen-Modells in Kombination mit einer orthogonalen Positionierung für manche dieser Spiele hervorragend zur Anwendung gebracht werden kann, während es in anderen Spielen eher von einer geringeren Bedeutung ist.

Literatur

- Dicke, K. & Weber, F. (2006). Politische Ethik. In N. Knoepfller et al. (Hrsg.), *Angewandte Ethik* (S. 21–45). Alber.
- Di Fabio, U. (2001). Art. 2 Abs. 1 GG. In T. Maunz & G. Düring (Hrsg.), *Grundgesetz. Kommentar* (S. 1–68). Beck.
- Franziskus (2023). *Lettera del Santo Padre Francesco in occasione del decimo anniversario della visita a Lampedusa*. <https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2023/documents/20230620-lettera-anniversario-visitalampedusa.html>
- Kant, I. (1797/1968). Die Metaphysik der Sitten. In ders., *Werke, Bd. VI*. (Akademie-Textausgabe) (S. 203–494). de Gruyter & Co.
- KKK: Katechismus der Katholischen Kirche (2020). 3. Aufl. de Gruyter u. a.
- Kongregation für die Glaubenslehre (2021). *Responsum della Congregazione per la Dottrina della Fede ad un dubium circa la benedizionne delle unioni di persone dello stesso sesso*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2021/03/15/0157/00330.html#ted>
- Papst Franziskus (2016). *Amoris Laetitia*. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia_ge.pdf
- Pies, I. (2022a). *30 Jahre Wirtschafts- und Unternehmensethik: Ordonomik im Dialog*. wvb.

- Pies, I. (2022b). *Kapitalismus und das Moralparadoxon der Moderne*. wvb.
- Whitehead, A. N. & Russell, B. (1910 ff./1986). *Principia Mathematica. Vorwort und Einleitungen*. Mit einem Beitrag von Kurt Gödel. Suhrkamp.

Autor

Knoepffler, Nikolaus, Prof. Dr. mult., geb. 1962 in Miltenberg, ist Inhaber des Lehrstuhls für Angewandte Ethik, Leiter des Ethikzentrums und des Bereichs Ethik in den Wissenschaften der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften sowie Direktor des Instituts für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin in der medizinischen Fakultät an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kontakt: n.knoepffler@uni-jena.de

Replik auf Nikolaus Knoepffler

GERHARD MINNAMEIER

Nikolaus Knoepffler hat meinen Beitrag umfassend gewürdigt und in seiner Diskussion eine Reihe höchst interessanter Beispiele angeführt. Er folgt mir in seiner Diskussion, was die Analyse von Institutionen im Lichte des „Spiels des Lebens“ und die multiple hierarchische Ordnung von Spielen betrifft. Die daraus resultierende Kritik des Drei-Ebenen-Modells und meinen Vorschlag, in der Zweistufenlogik zu verbleiben, weist er hingegen zurück. Die dazu angeführten Gründe überzeugen aus meiner Sicht allerdings nicht, wie ich im Folgenden in der gebotenen Kürze darzulegen versuche.

Spielverständnis im Basisspiel versus Semantik auf der Diskursebene

Erstens moniert Knoepffler, das Spielverständnis der Spieler sei etwas anderes als Semantik im Sinne eines Diskurses über die Regeln, was er am Beispiel Fußball erläutert, wo „der öffentliche Diskurs zu umstrittenen Folgen im Rahmen von Spielen (beeinflusst), welche Regeln am Ende verändert werden“ (S. 204). Diese Diskurse leiten sich aber eben auch aus dem Verständnis des Basisspiels ab, das auch informelle Regeln umfasst, wie etwa die, dass man sich stets bei der Schiedsrichterin oder beim Schiedsrichter beschwert (bzw. beschweren muss!), auch wenn es keinen Grund zur Beschwerde gibt. Der Grund ist allein präventive Gegendefektion. Alle – inklusive Publikum – befinden sich in dieser Situation allerdings in einem sozialen Dilemma, weil die Spielunterbrechungen und Meckereien alle stören. Für diese Problemexposition bedarf es keiner dritten Ebene, sondern nur der Erfahrungen aus dem Basisspiel.

Mikrokosmos versus Makrokosmos

Zweitens kritisiert Knoepffler meinen Rekurs auf die experimentelle Ökonomik, und zwar zum einen, weil diese den sozialen Nahbereich beträfe und damit gerade nicht das Leben in der Großgesellschaft. Zum anderen sind Interaktionen in modernen sozialen Systemen von Anonymität gekennzeichnet, und „(i)n anonymen Systemen gibt es im Unterschied zur persönlichen Ebene gerade nicht mehr dieses sozial erwünschte Verhalten auf der Handlungsebene, das ökonomische Experimente zu belegen scheinen“ (S. 205). In beiden Punkten scheint mir ein Missverständnis vorzuliegen. Keine der beiden Aussagen würde ich zurückweisen. Mein Argument ist vielmehr, dass sich der Nahbereich (der Hayek'sche Mikrokosmos) gar nicht so sehr von der Systemebene (dem Makrokosmos) unterscheidet und sich beide Bereiche über Stufen hierarchisch geordneter Spiele verbinden lassen. Danach besteht auch im Mikrokosmos eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer Dilemmata, die durch Institutionen überwunden werden. Der Unterschied ist nur, dass dort nicht primär mit materiellen Belohnungen und Bestrafungen gearbeitet wird, sondern mit entsprechenden Zahlungen „in moralischer Währung“. Genau in diesem Zusammenhang betone ich sogar, dass die Moral

unter Bedingungen von Anonymität eben auch im sozialen Nahebereich verschwindet. Nur deute ich es anders als der Mainstream nicht so, dass die Akteure keine sozialen Präferenzen – also keine „echte“ Moral – hätten; sondern ich argumentiere, dass durch Anonymität die moralische Kommunikation verunmöglicht und damit das moralische Spiel als solches zerstört wird. Die Spielerinnen und Spieler fallen folglich *nolens volens* in das zugrunde liegende soziale Dilemma zurück (und defektieren).

Umgekehrt gilt aber auch in den Systemen der Großgesellschaft, dass die Institutionen und die mit ihnen geschaffenen Anreize ethisch gerechtfertigt und – zumindest im Allgemeinen – als solche verstanden werden müssen, denn sonst bricht ihre Legitimation weg und sie würden (mittel- bis langfristig) verschwinden bzw. abgeschafft.

Zwei versus drei Ebenen

Drittens verweist Knoepffler auf Hegel, bei dem Recht und Institutionen als dem objektiven Geist zugehörig verstanden werden. Mit Dicke und Weber ist er außerdem der Auffassung, dass über dem Recht noch eine Ebene der Zustimmungsverfahren anzusetzen sei, die zwischen der Ebene der Individuen und der der Institutionen vermitteln soll. Auf der einen Seite wird damit der (Binmore'sche) Punkt untermauert, dass Recht und Institutionen allgemein nicht Regeln im Sinne der Spieltheorie sind.¹ Zudem ist klar, dass Institutionen von den Individuen als Gleichgewichte im Spiel des Lebens verstanden werden müssen.

Der entscheidende Punkt ist, dass Regeln, die selbst problematisch werden, nach meiner Lesart ein neues soziales Dilemma und damit ein neues Basisspiel konstituieren. Die Reflexion und die Diskurse dazu finden im größeren Spiel des Lebens statt, in dem auch die neuen Institutionen bzw. Gleichgewichte gefunden bzw. diskursiv erarbeitet werden. Die Diskursebene und das Spiel des Lebens sind in dieser Sichtweise ein und dasselbe. So bleibt man in einer grundlegenden Zweistufenlogik, die sich in jedem Stufenübergang neu entfaltet.

Literatur

- Hegel, G. W. F. (1830/1992). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (Gesammelte Werke, Bd. 20). Hrsg. v. W. Bonsiepen & H.-C. Lucas. Meiner.
- Minnameier, G. (2000). *Entwicklung und Lernen – kontinuierlich oder diskontinuierlich?* Grundlagen einer Theorie der Genese komplexer kognitiver Strukturen. Waxmann.

1 Das ist im Übrigen auch bei Hegel so, denn für ihn ist der „objektive Geist ... die absolute Idee aber nur *an sich* seyend“ (Hegel, 1830/1992, S. 478, §483). In der Hegelschen Dialektik entspricht das Spiel des Lebens dem absoluten Geist, der durch die Auseinandersetzung des subjektiven Geistes (Züge im Spiel des Lebens) mit dem objektiven Geist zu einer neuen Stufe der Bewusstwerdung gelangt (vgl. auch Minnameier, 2000, S. 66–75).

Teil III: Ordonomik im Kontext spezifischer Felder gesellschaftlicher Bildung

Nachhaltigkeit und Demokratie

Ein ordonomischer Beitrag zur Aufklärung des aktuellen Diskurses um die United Nations Sustainable Development Goals (SDGs)

CHRISTOF ALTMANN

Kurzfassung

Die 17 Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen erfreuen sich allgemein großer Zustimmung. Empirisch bleiben die Erfolge bei der Zielerreichung jedoch weit hinter den Erwartungen zurück. Der vorliegende Beitrag geht der Doppelfrage nach, wie diese Diskrepanz zwischen Wollen und Können erklärt und überwunden werden kann. Dazu werden zunächst zwei gegensätzliche Theoriestränge aufgegriffen: der „Mainstream-Diskurs“, der von Zielkomplementarität zwischen den SDGs ausgeht, und der neo-marxistisch geprägte Postwachstumsdiskurs, der im Gegenteil Zielkonflikte unterstellt. Beide werden dann zu einer „ordonomischen“ Perspektive integriert, aus der folgende Kernthese entwickelt wird: Die SDGs sollten nicht als Werte, Tugenden oder Ziele interpretiert werden, sondern als Themenfelder, auf denen die Betroffenen nach Möglichkeiten wechselseitiger Besserstellung (Win-Win) suchen können. Ansonsten drohen Maßnahmen, die den SDG-Dimensionen dienlich sein könnten, in demokratischen Verfahren zu scheitern, weil ihnen negativ Betroffene die zur Implementierung notwendige Zustimmung verweigern. Die These wird anhand von Beispielen u. a. aus dem „European Green Deal“ illustriert.

Schlagworte: Demokratie, Nachhaltigkeit, Plurale Ökonomik, Ordonomik, Global Governance, Stakeholder-Theorie, Marxismus, Postwachstumsdiskurs, Postkolonialismus, Globaler Süden

JEL-Klassifikation: B51, B52, F54, P51, Q56

Abstract

The United Nations' 17 Sustainable Development Goals (SDGs) are generally well received. Empirically, however, success in achieving the goals falls far short of expectations. This article explores the dual question of how this discrepancy between willingness and ability can be explained and overcome. To this end, two opposing theoretical strands are first addressed: the “mainstream discourse”, which assumes goal complementarity between the SDGs, and the Neo-Marxist post-growth discourse, which, on the contrary, assumes conflicting goals. Both are then integrated into an “ordonomic” perspective, from which the following core thesis is developed: The SDGs should not be interpreted as values, virtues or goals, but as subject areas in which those affected

can seek opportunities for mutual betterment (win-win). Otherwise, measures that could serve the SDG target dimensions are at risk of failing in democratic processes because those negatively affected will refuse to give the consent necessary for implementation. The thesis is illustrated using examples from the “European Green Deal”, among others.

Keywords: democracy, sustainability, post-autistic economics, ordonomics, global governance, stakeholder theory, Marxism, post-growth discourse, post-colonialism, Global South

JEL Classification: B51, B52, F54, P51, Q56

1 Problemstellung

Die Sustainable Development Goals (SDGs) wurden 2015 von allen 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen feierlich beschlossen. Die 17 Ziele stellen den Versuch dar, den Begriff der „Nachhaltigkeit“ stärker operationalisierbar zu machen, um politisches, wirtschaftliches und gesellschaftliches Handeln rund um den Globus daran ausrichten zu können. Ein derart emotionales Bekenntnis weckte international große Hoffnungen und Erwartungen. Was also wurde bisher konkret erreicht?

Die Fortschritte messen die Vereinten Nationen im SDG-Index, der jährlich von einem Autorenteam um den Entwicklungsökonomen Jeffrey Sachs (Sachs et al., 2023) erstellt wird. Unabhängig von einer gewiss möglichen Methodenkritik kann man zunächst einmal festhalten, dass die Vereinten Nationen ihrer eigenen Evaluation zufolge seit 2015 keine günstigere Entwicklung verzeichnen als vor Beschluss der SDGs, sondern im Gegenteil sogar eine ungünstigere. Nicht nur ist für kein einziges der 17 Ziele zu erwarten, dass es bis zum Zieljahr 2030 erreicht wird, sondern es verlangsamten sich die aggregierten Gesamtfortschritte weltweit seit dem Jahr 2019 (vgl. Abb. 1). Dies führen die Autoren auf Auswirkungen der Covid-19-Pandemie zurück. Aber selbst wenn man die Pandemie als einmaligen (negativen) Sondereffekt behandelt und den früheren, etwas günstigeren Trend fortschreibt, ist das Ergebnis wenig ermutigend. Denn auch diesem optimistischeren Szenario zufolge klafft eine eklatante Lücke zwischen den Zielen und den zu erwartenden Ergebnissen. Die Abweichung vom Zielwert würde sich der Projektion zufolge bis zum Jahr 2030 kontinuierlich auf dann zwischen 25 und 30 % steigern (vgl. Abb. 1). Sachs et al. (2023, S. vi) beurteilen dies so: „At the midpoint of the 2030 Agenda, all of the SDGs are seriously off track.“

Dies ist ein ernüchternder Befund. Nachhaltigkeit lässt sich offenbar weit schwieriger fördern, als sie sich rhetorisch fordern lässt. Es stellt sich deshalb die Frage, was Wissenschaft leisten kann, um diese eklatante Diskrepanz zwischen artikuliertem Wollen und praktischem Können überwinden zu helfen.

Diese Frage soll hier aus der Perspektive des ordonomischen Forschungsprogramms beantwortet werden. Denn die Ordonomik richtet ihren Blick gezielt auf Interdependenzen zwischen Semantik (Wollen) und Sozialstruktur (Können), um Diskrepanzen identifizieren und sie durch Aufklärung überwinden zu helfen.

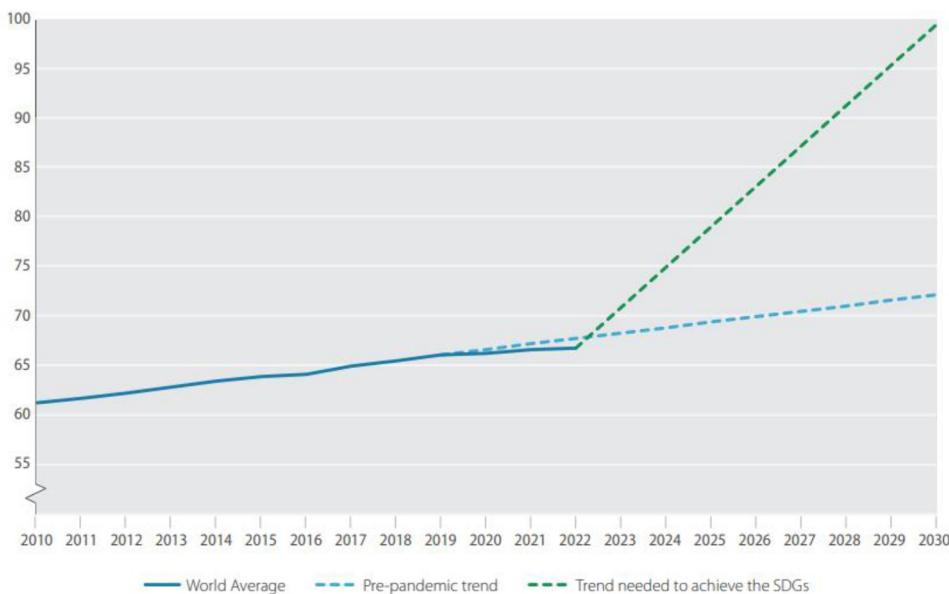


Abbildung 1: SDG Index world average – Vor-Pandemie-Trend und benötigter Trend zur Erreichung der SDGs bis 2030 (Quelle: Sachs et al., 2023, S. 5)

Im folgenden Abschnitt (2.) werden zunächst zwei dominante Argumentationsmuster des aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurses zusammenfassend nachgezeichnet: Während der Mainstream-Diskurs (2.1) im Wesentlichen von einer Zielharmonie oder zumindest Zielkompatibilität der einzelnen SDGs untereinander ausgeht, vermeint die marxistisch geprägte Degrowth-Bewegung (2.2) scharfe und unüberwindliche Zielkonflikte zwischen einzelnen Zieldimensionen identifizieren zu können.

Da beide Sichtweisen – neben spezifischen Stärken – jeweils auch gravierende Schwächen aufweisen, sollen sie im nächsten Schritt (3.) integriert werden. Hierzu wird zunächst die aufgeklärte Stakeholder-Theorie (3.1) vorgestellt, die darauf abzielt, im Unternehmenskontext den Blick auf gemeinsame Interessen zwischen verschiedenen Stakeholder-Gruppen zu lenken. Die Theorie könnte auch auf das politische Nachhaltigkeitsmanagement angewendet werden. Sie lässt allerdings die Frage (weitgehend) offen, ob und wie konflikthafte Situationen in Szenarien wechselseitiger Besserstellung *transformiert* werden könnten. Hierauf gibt das ordonomische Forschungsprogramm (3.2) eine Antwort, das zunächst knapp vorgestellt und dann anhand eines Beispiels aus dem Handlungsfeld „Nachhaltigkeit“ illustriert wird. Der Text schließt (4.) mit einer Zusammenfassung und einigen weiterführenden Überlegungen dazu, welchen Beitrag eine ordonomische Perspektive zur Bildung für gesellschaftliche Verantwortung leisten kann.

2 Zielharmonie oder Zielkonkurrenz?

In der aktuellen Nachhaltigkeitsdebatte stehen sich zwei Perspektiven diametral gegenüber, die nachfolgend als „Mainstream-Diskurs“ bzw. als „marxistische Perspektiven“ bezeichnet und in Bezug auf ihre grundsätzliche argumentative Stoßrichtung rekonstruiert werden.

2.1 Der Mainstream-Diskurs

Die SDGs erfreuen sich in Politik, Unternehmen und Öffentlichkeit großer Zustimmung – wer würde schon bspw. *gegen* Armutsbekämpfung (SDG 1), hochwertige Bildung (SDG 4), Klimaschutz (SDG 14) oder Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen (SDG 16) argumentieren?

Dabei mutet der Umgang mit diesen Zielen in der Praxis bisweilen stark tugendethisch inspiriert an: Jenseits nüchterner Kosten-Nutzen-Analysen legen nicht nur Regierungen, sondern auch halbstaatliche und private Unternehmen öffentlich teils hoch emotionalisierte „Bekenntnisse“ zu den SDGs ab, die damit wie Werte oder Tugenden behandelt werden. So hat bspw. die deutsche staatliche Förderbank Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) kurzerhand den am deutlichsten sichtbaren Gebäudeteil ihres Sitzes im Frankfurter Westend, ein zu einer verkehrsreichen Kreuzung gerichtetes gläsernes Treppenhaus, mit großformatigen, von außen gut sichtbaren, farbigen SDG-Tafeln dekoriert.

Wie man sich dabei das Verhältnis der einzelnen SDGs untereinander vorstellt, darauf gibt das von der Kommunikationsabteilung der Vereinten Nationen gewählte Corporate Design der SDG-Kampagne Hinweise. Es lässt sich besonders anschaulich anhand einer Anstecknadel interpretieren, welche das United Nations Development Programme (UNDP) in seinem Onlineshop neben Tassen, Schirmen, T-Shirts und anderen Merchandising-Artikeln als „Bestseller“ für 7,95 Euro (zuzüglich Versandkosten und ggf. Zölle und Steuern) mit folgenden Worten bewirbt:

„Show your support for Sustainable Development with this set of two authentic metal SDGs lapel pins – one for you and one for a family member, friend, or colleague. Each classic SDGs pin has 17 different colors, one for each of the SDGs. Be like UNDP's Goodwill Ambassador and Academy Award winner Michelle Yeoh: wear your original SDGs lapel pin with pride everywhere you go!“ (UNDP, 2024)

Die Anstecknadel besteht aus einem Ring mit 17 unterschiedlich gefärbten Segmenten, welche die 17 SDGs darstellen sollen, die in ihrer verschiedenfarbigen Unterschiedlichkeit dennoch eine Einheit, den Ring, bilden (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Offizieller SDG-Pin der Vereinten Nationen (Quelle: <https://shop.undp.org/products/sdg-lapel-pins> (Abruf am 19.05.2024))

Die Farbsymbolik ist wohl folgendermaßen gemeint: Die 17 SDGs sind jedes für sich einzigartig (gefärbt) und erstrebenswert bzw. legitim und sie ergeben *zusammen* den vollständigen Ring, der die Vision einer nachhaltigeren Welt darstellen soll. Dies impliziert, dass diese Ziele, erstrebenswert, wie sie jedes für sich sein mögen, sich gegenseitig unterstützen (Zielkomplementarität) oder sich doch zumindest nicht gegenseitig behindern. Diese Interpretation durchzieht auch offizielle Verlautbarungen der UNO, wie folgende Beispiele zeigen:

“The SDGs are deeply interconnected – progress on one goal can have a significant impact on progress in meeting others.“ (UN Global Compact, 2017, S. 3)

“Dealing with the threat of climate change impacts how we manage our fragile natural resources, achieving gender equality or better health helps eradicate poverty, and fostering peace and inclusive societies will reduce inequalities and help economies prosper.“ (UNDP, o.J.)

Diese Sichtweise lässt sich auch im wissenschaftlichen Diskurs wiederfinden. So erstellt der SDG-Report (Sachs et al., 2023) bspw. ein Rating für jedes Land, das sich aus Kennzahlen für die einzelnen SDGs errechnet (die ihrerseits auf Kennzahlen für weitere Unterziele beruhen). Die Logik ist eine der Summation: Fortschritte (und Rückschritte) in den einzelnen Zieldimensionen werden aufaddiert. Dass zwischen den einzelnen Zieldimensionen Interdependenzen, insbesondere *negative* Abhängigkeiten bestehen könnten, kann durch diese Methodik zwar nicht faktisch ausgeschlossen, aber doch nicht *abgebildet* werden. Somit blendet die offizielle Metrik – in Übereinstimmung mit dem politischen Narrativ von der Zielkongruenz – mögliche Zielkonflikte tendenziell aus.

Daraus ergibt sich eine Schwäche dieser Perspektive. Denn wenn der Mainstream-Diskurs grundsätzlich von Zielkongruenz ausgeht, dann *überbetont* er systematisch die *Chancen* nachhaltiger Entwicklung, ist aber gleichzeitig vergleichsweise „blind“ gegenüber möglichen Problemen in Gestalt von Trade-offs. Genau dies könnte aber der Grund dafür sein, dass der Mainstream-Nachhaltigkeitsdiskurs gegenwärtig einigermaßen ratlos vor der Frage steht, warum sich selbst der eigenen, offiziellen Metrik zufolge offenbar bisher nicht die erhofften Fortschritte einstellen, obwohl doch die Ziele auf höchster Ebene der Vereinten Nationen politisch beschlossen wurden und auch in Wirtschaft und Gesellschaft die SDGs sich ja offenbar überwältigender Zustimmung erfreuen. Woher diese Diskrepanz röhrt, muss aus dieser Perspektive ratselhaft bleiben.

Natürlich ist diese Interpretation nicht so zu verstehen, dass behauptet werden solle, es gebe im wissenschaftlichen oder öffentlichen Nachhaltigkeitsdiskurs keinerlei Schattierungen. Es handelt sich offensichtlich um eine Abstraktion im Sinne einer bewussten Zusammenfassung und Vereinfachung. Damit sind analytische Kosten verbunden. Sie bestehen darin, dass feinere Differenzierungen, innere Widersprüche etc. ausblendet werden. Dem steht allerdings auch ein analytischer Nutzen gegenüber. Er besteht darin, dass die grundsätzlichen Perspektiven *unterschiedlicher* Diskurse bzw. Theoriestränge in größerer Klarheit hervortreten, was es dann möglich macht, diese miteinander zu *kontrastieren*.

2.2 Marxistische Perspektiven

Eine besonders kritische Haltung gegenüber den SDGs und ihrer Umsetzung formuliert aktuell die sogenannte Degrowth- oder Postwachstumsbewegung. Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt geht es auch hier nicht um eine möglichst facettenreiche Darstellung feinster Verästelungen dieses Diskurses (vgl. dazu stattdessen den differenzierten Literaturüberblick von Gräbner-Radkowitsch & Strunk, 2023), sondern wiederum die möglichst klare Herausarbeitung einer dominanten Perspektive.

Als eine Art „Gründungsdokument“ dieser Strömung kann die Studie „The Limits to Growth“ (Meadows et al., 1972) des Club of Rome gelten. Sie postulierte, dass das wirtschaftliche Wachstum der Welt in Kürze an ein abruptes und schmerzliches Ende stoßen würde, da die natürlichen Ressourcen, insbesondere Erdöl, in absehbarer Zeit *verbraucht* wären.

Diese Hypothese musste aus ökonomischer Perspektive schon damals suspekt erscheinen. Denn die Knappheit eines weltweit gehandelten privaten Gutes wie Erdöl drückt sich ja in dessen Preis aus. Würde nun ein solcher Rohstoff tatsächlich knapper, so würde sein Preis steigen. Dies würde einen Anreiz zur verstärkten Förderung des Rohstoffes, zum verstärkten Einsatz bereits verfügbarer Substitute und vor allem zur Forschung an neuen Technologien, die weniger oder nichts des fraglichen Rohstoffes benötigen würden, schaffen. Die Frage wäre also höchstens, welcher Effekt wohl überwiegt, eine gesteigerte Nachfrage durch „Wachstum“ oder Effizienzsteigerungen durch technischen Fortschritt. Die Empirie gibt eine ziemlich eindeutige Antwort: Die Weltmarktpreise für Erdöl ebenso wie für praktisch alle relevanten „endlichen“ Rohstoffe schwanken zwar ständig, sie sind aber im langfristigen Trend real nicht angestie-

gen. Diese „endlichen“ Rohstoffe sind also – trotz enormen weltweiten Wirtschaftswachstums – in einem ökonomischen Sinne mitnichten „knapper“ geworden und erst recht nicht „verbraucht“. Folglich haben wir es mit einem qualitativen bzw. „intensiven“ Wachstum durch technischen Fortschritt zu tun (vgl. Solow, 1957). In diesem Sinne könnte die ursprüngliche Theorie von den „Grenzen des Wachstums“ eigentlich als widerlegt gelten. Allerdings hat das damit verbundene *Narrativ* im politischen und wissenschaftlichen Diskurs durchaus nicht an Wirkungskraft verloren. Es wäre unklug, das zu ignorieren. Wie wird also im aktuellen Postwachstumsdiskurs argumentiert?

Hier wird die These vertreten, dass der aktuelle Postwachstumsdiskurs sich durch eine strukturelle Gemeinsamkeit mit dem Marxismus auszeichnet. Bisweilen wird eine marxistische Perspektive auch explizit betont, bspw. in Kohei Saitos auflagenstarkem und öffentlich breit rezipiertem Buch „Marx in the Anthropocene. Towards the Idea of Degrowth Communism“ (2022) oder bei Olk, Scheider und Hickel (2023). Letztere beziehen sich in ihrer Argumentation etwa auf das Manifest der Kommunistischen Partei (Marx & Engels, 1848) sowie auf einen Text von Lenin (1972 [1917]), worauf Pies und Schultz (2024, S. 12) aufmerksam machen. Woher röhrt nun und worin besteht diese strukturelle Gemeinsamkeit?

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde es aus klassisch-marxistischer Perspektive immer schwieriger, die wirtschaftliche Überlegenheit westlicher Marktwirtschaften im Vergleich zum sozialistischen Ostblock zu leugnen. Theoretisch wäre eine sich zusätzende „Ausbeutung“ der „Arbeiterklasse“ durch „das Kapital“ zu erwarten gewesen, die früher oder später zur Revolution hätte führen und den „Kapitalismus“ hinwegspülen müssen. Stattdessen war aber eine *Bereicherung* der „Arbeiterklasse“ im und am „Kapitalismus“ zu beobachten. Auf diese Überraschung reagierten marxistische Theoretikerinnen und Theoretiker in Ost und West mit unterschiedlichen Strategien.

Strategie 1 bestand darin, im Sinne eines radikalen Falsifikationismus den Marxismus als empirisch gescheitert anzusehen und die Theorie insgesamt zu verwerfen. Die anderen beiden Strategien sahen dagegen nur leichte Modifikationen an der Theorie vor.

Strategie 2 bestand darin, die materiellen Errungenschaften des Kapitalismus für die „Arbeiterklasse“ zwar nicht zu leugnen, sie aber anders zu bewerten im Sinne einer Kritik an der „Konsumgesellschaft“ (vgl. z. B. Baudrillard, 1970 oder Fromm, 1976). So erschien plötzlich als Schwäche, was zuvor als Überlegenheit des „Kapitalismus“ hatte gelten müssen.

Strategie 3 bestand darin, den von Marx postulierten, aber innerhalb westlicher Demokratien und Marktwirtschaften nicht zu beobachtenden „Ausbeutungszusammenhang“ kurzerhand auf das Verhältnis zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern zu projizieren, was bereits Lenin (1926 [1916]) angedeutet hatte. Demzufolge könnte der auf den ersten Blick überraschend hohe Wohlstand der „Arbeiterklasse“ im „Kapitalismus“ auf eine „Ausbeutung“ der Menschen in Entwicklungsländern zurückzuführen sein (vgl. Fanon, 1963). So könnte die marxistische Idee der „Ausbeutung“

grundsätzlich beibehalten werden, nur eben etwas anders, als Marx sich das vorgestellt hatte.

Interessanterweise identifizieren Gräßner-Radkowitsch und Strunk (2023) in ihrer Überblicksstudie zum aktuellen wissenschaftlichen Degrowth-Diskurs zwei Argumentationsstränge, die den oben skizzierten „neo-marxistischen“ Ausweichstrategien aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auffällig ähneln:

Erstens interpretieren zahlreiche Autorinnen und Autoren wachstumskritische Konzepte aus dem „Globalen Süden“ als Inspiration auch für westliche Industrienationen, die sich demzufolge ebenfalls vom „Fortschritt“ im Sinne von Wirtschaftswachstum abwenden sollten (z. B. Gerber & Raina, 2018; Latouche, 2009; Muraca, 2013; Hickel, 2020; Hickel, 2021a; Olk et al., 2023; Schneider et al., 2010; Martínez-Alier, 2010; D’Alisa et al., 2015; Beling, 2019; Beling et al., 2018; Kothari et al., 2014; Thomson, 2011; Unceta Sastrustegui, 2013). Hier leuchtet das neo-marxistische Argumentationsmuster auf, das die Leistungen des „Kapitalismus“ in Bezug auf eine immer bessere Versorgung der Menschen mit Gütern und Dienstleistungen in etwas Negatives umdeutet, um letztlich einen *Verzicht* auf diese Art von Konsum – z. B. zugunsten der Umwelt – zu fordern.

Ein zweiter Argumentationsstrang dagegen ähnelt der Argumentationsstrategie, welche eine „Ausbeutung“ armer Entwicklungsländer durch reiche Industrienationen als Ersatzannahme einführt für die (nicht zu beobachtende) „Ausbeutung“ der „Arbeiterklasse“ durch das „Kapital“ innerhalb westlicher Marktwirtschaften. Aus dieser üblicherweise unter dem Etikett „Postkolonialismus“ firmierenden Perspektive erscheint Wachstum zumindest nicht allen ihren Vertreterinnen und Vertretern per se als Problem, sondern vor allem das Wachstum des „Globalen Nordens“, da es auf Kosten des „Globalen Südens“ gehen würde. Hieraus wiederum wird die Forderung abgeleitet, dass der „Globale Norden“ Sühne bzw. finanzielle Entschädigung zu leisten habe für „past and present colonial exploitation in the Global South“ (Demaria et al., 2013, S. 201), wobei „Ausbeutung“ häufig nicht nur in einem materiellen, sondern in einem weiteren Sinne verstanden wird, etwa auch als „kulturelle Aneignung“. Dem postkolonialistischen Argumentationsstrang zuordnen lassen sich bspw. Chaudhuri (2022), Kumeh und Ramcilovic-Suominen (2023), Menton et al. (2020), Hickel (2020b, 2021) und Ramcilovic-Suominen (2022), wobei sich konsumkritische und postkolonialistische Argumente auch überlagern bzw. ergänzen können, bspw. bei Hickel.

Kontrastieren wir nun diese marxistisch geprägten Diskurse mit dem im vorigen Abschnitt dargestellten „Mainstream-Diskurs“, so wird deutlich, dass die Argumentationsrichtungen beider Diskurse völlig „quer zueinander“ liegen. Während der „Mainstream-Diskurs“ grundsätzlich von einer Zielkomplementarität der SDGs ausgeht, fokussieren die marxistisch geprägten Diskurse grundsätzlich auf Zielkonflikte.

Beide Perspektiven sind schematisch in Abbildung 3 dargestellt. In der linken Hälfte der Abbildung soll die nach oben rechts weisende Gerade im Koordinatensystem die angenommene Zielkongruenz verdeutlichen, wobei die Achsen des Koordinatensystems jeweils Fortschritte in Bezug auf unterschiedliche Nachhaltigkeitsziele (z. B. zwei konkrete SDGs) darstellen sollen.

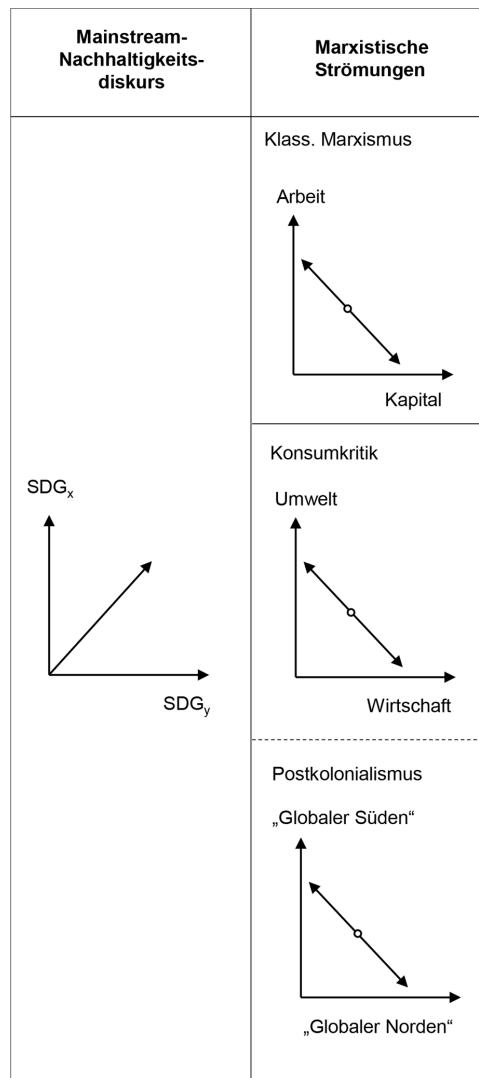


Abbildung 3: Grundsätzliche Argumentationsrichtung der dargestellten Diskurse (eigene Darstellung)

In scharfem Gegensatz dazu gehen die marxistisch geprägten Diskurse grundsätzlich von Zielkonflikten aus, die in den rechten beiden Spalten der Abbildung in Form von Trade-off-Geraden mit negativer Steigung dargestellt sind. Im klassischen Marxismus ist dies der Klassenkonflikt zwischen „Kapital“ und „Arbeit“, im konsumkritischen Diskurs bspw. ein Konflikt zwischen „Umwelt“ und „Wirtschaft“ und im postkolonialen Diskurs ein Konflikt zwischen dem „Globalen Norden“ und dem „Globalen Süden“.

Diese Konfliktfixiertheit marxistischer Perspektiven hat gegenüber dem Mainstream-Diskurs zunächst einmal den *Vorteil*, „kritisch“ zu sein in dem Sinne, dass hier systematisch „der Finger in die Wunde gelegt“ wird: Probleme in Gestalt von Konflik-

ten werden nicht aus- oder abgeblendet, sondern sie springen einem im Gegenteil förmlich ins Auge.

Diese spezifische Art der Problemstellung hat jedoch auch gravierende Schwächen. Denn hier werden Probleme nicht nur ernst, sondern sozusagen persönlich genommen in dem Sinne, dass Problemlösungen jenseits dieser Konflikte gar nicht denkmöglich erscheinen. Deshalb kann eine solche (marxistisch geprägte) Theorie dann letztlich gar nicht anders, als politisch Partei zu ergreifen, bspw. für den „Globalen Süden“ bzw. die „Umwelt“ und damit gegen den „Globalen Norden“ und „die Wirtschaft“.

Dies ist aus zwei Gründen problematisch. *Erstens* basieren solche Politikempfehlungen offensichtlich auf *strittigen* Werturteilen, was streng genommen einem Bruch mit wissenschaftlichen Qualitätsstandards gleichkommt. *Zweitens* dürften solche Forderungen in demokratischen Politikprozessen, welche die faktische Zustimmung hinreichend großer Anteile der Wählerschaft voraussetzen, praktisch gar *nicht implementierbar* sein, weil sie das Eigeninteresse relevanter Wählergruppen ignorieren (müssen). In der Abbildung ist dies durch die in zwei entgegengesetzte Richtungen weisenden Pfeilspitzen der Trade-off-Geraden angedeutet. Soll der Status quo, dargestellt als Punkt auf den Geraden, verschoben werden, so wäre dies nur gegen den Widerstand relevanter Akteure möglich, d. h. mit friedlichen, demokratiekonformen Mitteln: überhaupt nicht.

Kurz zusammengefasst übersieht also der Mainstream-Nachhaltigkeitsdiskurs systematisch potenziell relevante Probleme, während die marxistisch geprägten Diskurse auf Probleme solcher Art fixiert sind, die sie gar nicht (in demokratiekompatibler Weise) lösen können. Was also tun?

3 Kooperation durch Konflikt

Eine Alternative zu den dargestellten Ansätzen wäre es, Probleme nicht auszublenden, sie aber anders zu stellen, nämlich so, dass sie sich in einem zweiten Schritt in Situationen wechselseitiger Besserstellung (Win-Win) überführen lassen. Einen großen Schritt in diese Richtung geht die aufgeklärte Stakeholder-Theorie (Enlightened Stakeholder Theory). Sie wurde zur Lösung von Stakeholder-Management-Problemen in Unternehmen entwickelt, kann aber auch auf Probleme des politischen Nachhaltigkeitsmanagements angewendet werden, wie im folgenden Abschnitt (3.1) gezeigt wird. Der Theorie fehlt aber gewissermaßen noch die zweite Hälfte, nämlich eine Art „Anleitung“, wie bisher nicht sichtbare Potenziale wechselseitiger Besserstellung entdeckt und dann in der Praxis verfügbar gemacht werden könnten. Hier setzt die Ordonomik an (3.2).

3.1 Der Beitrag der aufgeklärten Stakeholder-Theorie

Milton Friedman (1970) formulierte den bis heute für den wirtschaftsethischen Diskurs prägenden Ausgangspunkt der klassischen Shareholder-Theorie, derzufolge alle Entscheidungen angestellter Managerinnen und Manager in privaten Unternehmen im Wettbewerb, auch wenn diese Entscheidungen gesamtgesellschaftlichen oder öko-

logischen Zwecken dienen mögen, stets den Profit der Eigentümerinnen und Eigentümer (Shareholder) maximieren müssten *und sollten*. Anders akzentuiert, betonte R. Edward Freeman (1984), dass (auch) die Interessen (anderer) Stakeholder für jedes Unternehmen von großer Bedeutung seien – die Geburtsstunde der klassischen „Stakeholder-Theorie“.

Die Frage, ob beide Ansätze sich nun widersprechen oder nicht, muss hier aus Platzgründen ausgespart werden. Relevant für die hier verhandelten Nachhaltigkeitsdiskurse ist vor allem ein praktisches Problem des Stakeholder-Managements, das Michael C. Jensen (2020) veranlasst, seine „aufgeklärte Stakeholder-Theorie“ (Enlightened Stakeholder Theory) zu formulieren.

Wie wurde und wird Stakeholder-Management in der Unternehmenspraxis umgesetzt? Hierzu wird häufig ein bestimmtes „Management-Tool“ verwendet, die „Balanced Scorecard“. Sie soll es dem Management ermöglichen, Fortschritte bei der Berücksichtigung unterschiedlicher Stakeholder-Interessen anhand konkreter Kennzahlen zu messen und dann auch zu steuern. Eine „Balanced Scorecard“ würde unterschiedliche Stakeholder-Gruppen zu „Themen“ oder „Nachhaltigkeitsdimensionen“ zusammenfassen und all dies mit konkreten Kennzahlen und Gewichtungen hinterlegen, um den Beitrag einzelner Organisationseinheiten und des gesamten Unternehmens im Bereich Stakeholder-Management messen zu können. Der SDG-Report der Vereinten Nationen (Sachs et al., 2023) folgt genau dieser Logik. In der Unternehmenspraxis sind eine übliche, weil besonders einfach zu messende Kennzahl *Spenden* für wohltätige Zwecke, die sich dann in einer „Balanced Scorecard“ verschiedenen Zieldimensionen zuordnen lassen.

Diese weitverbreitete Praxis wiederum nimmt Jensen (2002) zum Anlass, auf grundsätzliche Probleme der „Balanced Scorecard“ hinzuweisen. Denn bei der Definition der Zieldimensionen und bei der Festlegung der Gewichtungen treten angesichts begrenzter Mittel systematisch Zielkonflikte auf. Mathematisch ist es unmöglich, eine Funktion nach mehreren Variablen gleichzeitig zu maximieren. Anders ausgedrückt, muss das Management ständig strittige Werturteile treffen, um Fragen wie die folgenden zu beantworten: „Auf wie viel Gewinn wollen wir verzichten, um unsere Nachhaltigkeitsziele zu verfolgen?“ „Welche Stakeholder-Gruppen bzw. Zieldimensionen sind wichtiger, ökologische, soziale oder kulturelle Ziele?“

Die dabei auftretenden Orientierungsprobleme könne das Management, so Jensen (2002), letztlich nur durch willkürliche Entscheidung lösen, d. h. zumeist auf der Grundlage der *privaten* Meinungen und Interessen der Managerinnen und Manager selbst. So könnte eine Managerin vielleicht eine Spende für die Rekonstruktion eines historischen Gebäudes veranlassen, weil sie sich für Geschichte interessiert und mit der Vorsitzenden des entsprechenden Fördervereins bekannt ist oder bekannt werden möchte. Ein anderer Manager wird für ein Opernhaus spenden, zu dessen jährlicher Galaveranstaltung er dann nebst Gattin eingeladen wird. Eine dritte Führungskraft wiederum könnte einen Verein zur Umsetzung von Entwicklungsprojekten im „Globalen Süden“ für förderungswürdig halten, der zwar in keinerlei Zusammenhang mit dem Geschäftszweck des Unternehmens steht, aber zweifellos gute Arbeit für eine „gute Sache“ leistet, wie die verantwortliche Führungskraft genau zu beurteilen weiß,

da der Verein in ihrem privaten Wohnort ansässig ist und eines ihrer Kinder dort ein „Freiwilliges Soziales Jahr“ verbracht hat.

Diese selbstverständlich frei erfundenen Beispiele sollen veranschaulichen, dass Stakeholder-Management, wenn es auf diese Weise betrieben wird, genau auf das moralisch-ethische Grundproblem zuläuft, das Friedman (1970) in seiner klassischen Shareholder-Theorie kritisiert hatte: Angestellte Führungskräfte, die versuchen, sich in der Öffentlichkeit durch von ihnen veranlasste Spenden eines Unternehmens hervorzuzeigen, laufen zumindest Gefahr, ihnen zur Mehrung anvertrautes *fremdes* Eigentum zu veruntreuen.

Dieses Problem löst Jensen nun durch einen definitorischen „Kniff“: Er schlägt vor, die verschiedenen Stakeholder-Interessen nicht als (mehrere, konfliktierende) Ziele, sondern als *Mittel* zu definieren, die zur Erreichung eines einzigen Unternehmensziels, nämlich zur Steigerung des langfristigen Unternehmenswertes, dienen. Dadurch würde das Orientierungsproblem des Managements verschwinden. Denn nun wäre es theoretisch immer und in der Praxis vergleichsweise einfach möglich, die Entscheidungen über die Zusammenarbeit oder Nicht-Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Stakeholder-Gruppen anhand der Frage zu treffen, ob und wie viel dies jeweils zum langfristigen Unternehmenswert beiträgt. Jede vernünftige Eigentümerin und jeder vernünftige Eigentümer sollte dies unterstützen. Der scheinbare Konflikt zwischen Shareholder- und (anderen) Stakeholder-Interessen existierte nicht mehr.

Eine konsequente Orientierung an Jensens aufgeklärter Stakeholder-Theorie würde in der Unternehmenspraxis zu ganz anderen Ergebnissen führen. Die Zusammenarbeit mit Stakeholdern würde sich auf solche Aktivitäten konzentrieren, die dem Unternehmen zugleich mehr „Profite“ (Friedman, 1970) bzw. eine Steigerung des langfristigen Unternehmenswertes (Jensen, 2002) versprechen. Dies ist typischerweise bei Aktivitäten der Fall, die sehr nah am bzw. im Kerngeschäft des Unternehmens liegen, bspw. ein Sponsoring eines Vereins für herzkrank Kinder, wenn es sich um ein Unternehmen aus der Medizintechnik handelt, das hierdurch letztlich seine Produkte besser verkaufen kann, dadurch vielen herzkranken Kindern hilft – und zugleich Geld verdient. Spenden für wohltätige Zwecke allein aufgrund der Tatsache, dass diese Zwecke „wohltätig“ sind, würden dagegen grundsätzlich ausscheiden oder es müsste zumindest kritischen Eigentümerinnen und Eigentümern gegenüber sehr gut begründet werden, warum es sich in einem konkreten Fall nicht um einen einseitigen Transfer, sondern tatsächlich um eine *Investition* in den langfristigen Unternehmenswert handeln soll.

Der Umstand, dass eine auf die *Verbesserung* der Praxis abzielende Theorie immer primär auf (noch) *ungelöste* Probleme fokussieren muss, soll hier nicht den Eindruck erwecken, dass es in der Praxis keine wechselseitig vorteilhaften Formen der Zusammenarbeit im Sinne Jensens (2002) gebe. Natürlich gibt es sie, bspw. im Genossenschaftswesen oder bei Bürgerstiftungen, aber natürlich auch in gewinnorientierten Unternehmen und anderen Organisationen verschiedener Rechtsform.

Jensens aufgeklärte Stakeholder-Theorie hat aber gegenüber den oben skizzierten Perspektiven („Mainstream“ und „Marxismus“) zwei bedeutende strukturelle Vorteile, die sich für den Nachhaltigkeitsdiskurs nutzen lassen.

Erstens hat sie einen Paradigmenwechsel eingeleitet, insofern sie den Blick konsequent auf Reziprozität, auf wechselseitig vorteilhafte Kooperation (statt auf einseitige Umverteilung von Ressourcen) richtet. Ein solcher Paradigmenwechsel wäre auch im Bereich der SDGs überaus wertvoll, weil es sich bei den SDGs ebenfalls um mehrere Zieldimensionen handelt, die angesichts begrenzter Ressourcen systematisch in Konflikt zueinander geraten können, solange es nicht gelingt, sie als Mittel zur Erreichung einer *einzig* übergeordneten Zielgröße zu interpretieren, welche die (langfristigen) Interessen der „Shareholder“ abbilden müsste. Die „Shareholder“ (Eigentümerinnen und Eigentümer) wären im Falle der *politisch* beschlossenen und *politisch* umzusetzenden SDGs wohl die (hoffentlich) wahlberechtigten *Bürgerinnen und Bürger* der Mitgliedsländer der Vereinten Nationen. Ihr (langfristiges) Interesse wäre die einzige relevante Zielgröße, während die SDGs lediglich als Mittel im Sinne potenziell fruchtbare „Handlungsfelder“ zu verstehen wären, auf denen unterschiedliche Akteure – Staaten, andere Gebietskörperschaften, staatliche und private Unternehmen, NGOs etc. – nach Möglichkeiten wechselseitig vorteilhafter Kooperation suchen können.

Zweitens ist die aufgeklärte Stakeholder-Theorie als ökonomische Theorie dem methodologischen Individualismus verpflichtet. Deshalb fokussiert sie bei der Formulierung von Ziel und Mitteln auf die Interessen von Individuen oder zumindest konkreter Gruppen von Individuen. Dadurch treten nicht nur die Konflikte und Kooperationspotenziale selbst, sondern auch die davon betroffenen Akteure wesentlich plastischer hervor als bei den SDGs. Letztere sind nämlich eher in der Art abstrakter „Werte“ oder – empirisch – hochaggregierter Makrophänomene formuliert, sodass es ungleich schwerer fällt, natürliche Personen zu identifizieren, die davon positiv oder negativ beeinflusst würden. Ein Beispiel mag das illustrieren. Das SDG 11 lautet „Sustainable Cities and Communities“. Verbesserungen in dieser Zieldimension ließen sich durch den Ausbau des öffentlichen Personennahverkehrs in den Städten erzielen (vgl. Sachs et al., 2023, S. 34). Von einem konkreten Projekt, etwa einer neuen S-Bahn-Linie, würden aber bestimmte Bürgerinnen und Bürger unter dem Strich profitieren, während andere netto Nachteile hätten, etwa, weil sie einen Teil der Kosten tragen müssten, ohne selbst die S-Bahn zu nutzen, oder weil sie für den Bau enteignet oder durch Lärm während der Bauphase oder durch Lärm vorbeifahrender Züge oder wartender Fahrgäste oder durch welches Phänomen auch immer belästigt würden. Dass solche Fragen praktisch implementierungsrelevant sein können, zeigen die allfälligen, teils überaus hitzig geführten und langanhaltenden Auseinandersetzungen um so gut wie jedes größere, in Demokratien angestoßene Infrastrukturprojekt. Probleme dieser Art müsste eine aufgeklärte, demokratiekompatible Nachhaltigkeitstheorie produktiv(er) verarbeiten können, wenn sie in der demokratischen Praxis (mehr) Erfolg haben will. Der Verweis auf ein von den Vereinten Nationen beschlossenes, wohlklingendes SDG dürfte jedenfalls nicht ausreichen, um den Widerstand direkt Betroffener in Unterstützung zu verwandeln.

Nun reicht aber die aufgeklärte Stakeholder-Theorie allein noch nicht aus, um solche Win-Win-Potenziale tatsächlich verwirklichen zu helfen, denn sie geht der Frage nicht weiter nach, wie denn in kritischen Entscheidungssituationen, in denen Win-

Win-Potenziale nicht offensichtlich sind, weiter verfahren werden sollte. Es fehlt der Theorie also noch so etwas wie eine „Anleitung“ für die Suche nach *bisher unentdeckten* Win-Win-Potenzialen bzw. zur Entwicklung *neuer* sozialer Technologien zu ihrer Verwirklichung. Eine solche Anleitung liefert die Ordonomik. Ihre Stoßrichtung ist, ebenso wie die der aufgeklärten Stakeholder-Theorie, in Abbildung 4 als grauer Pfeil in nordöstlicher Richtung dargestellt, wobei die Fokussierung der Ordonomik auf die Frage der *Entdeckung* und *praktischen Implementierung* von Win-Win-Potenzialen dadurch verdeutlicht werden soll, dass der Pfeil in ihrem Falle durchgezogen umrandet

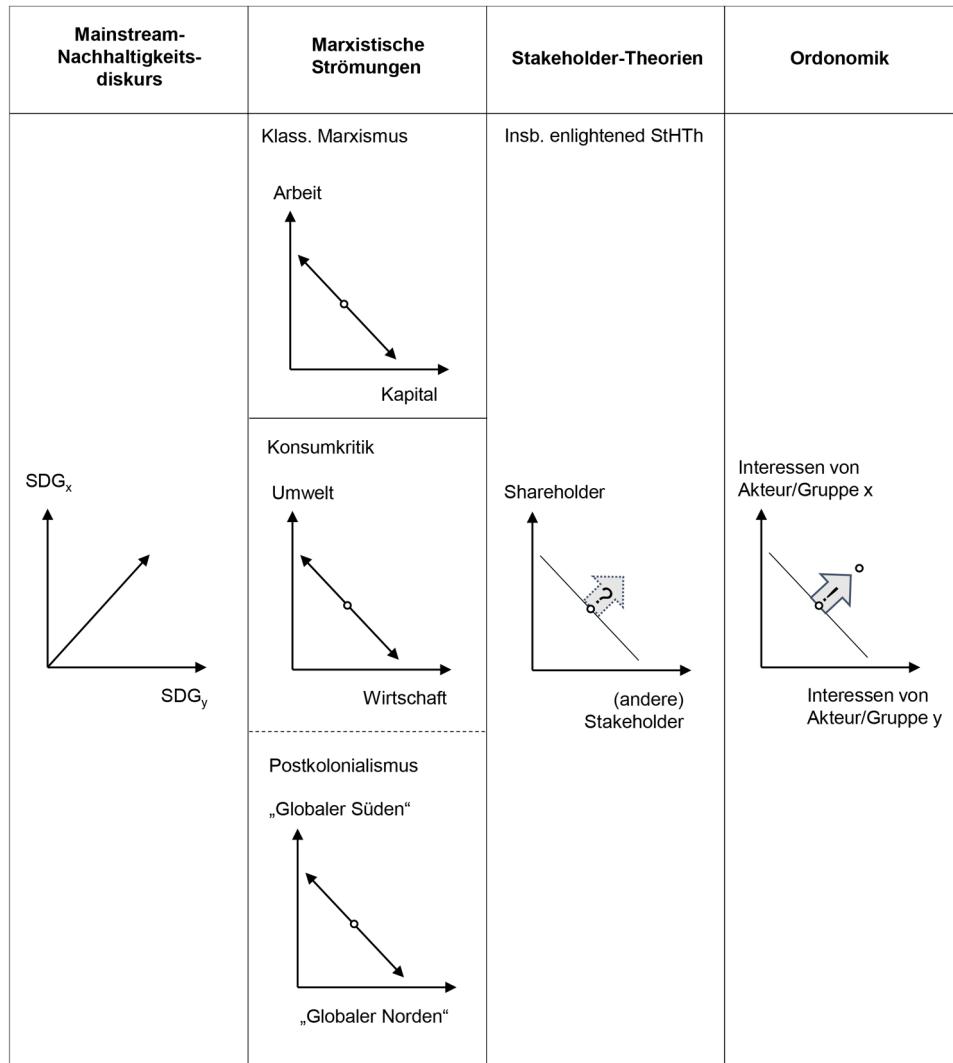


Abbildung 4: Die Stoßrichtungen von Mainstream-Diskurs, marxistischen und Win-Win-orientierten Ansätzen im Vergleich (eigene Darstellung)

(nicht nur gestrichelt) und mit einem Ausrufezeichen (statt einem Fragezeichen) versehen ist.

3.2 Zur ordonomischen Perspektive

Der ordonomische Ansatz wurde von Ingo Pies und seinen Schülerinnen und Schülern aus der durch Karl Homann begründeten, institutionenökonomisch fundierten Wirtschaftsethik entwickelt und auf diverse Probleme angewendet (vgl. Homann, 2001 sowie Pies, 2009; Pies, Hielscher & Beckmann, 2009; Pies, Beckmann & Hielscher, 2010 und 2014; Wockenfuß, 2013).

Es ist in diesem Rahmen unmöglich und auch nicht sinnvoll, die Ordonomik in all ihren Facetten darstellen zu wollen. Es sollen lediglich einige zentrale Elemente betont und sodann anhand eines Beispiels aus dem Themenfeld „Nachhaltigkeit“ illustriert werden.

Zum Verständnis des Theorieaufbaus ist es hilfreich, zu fragen, was die Ordonomik als Theorie eigentlich leisten *will*. Die Ordonomik zielt darauf ab, in der Praxis Paretoverbesserungen, also wechselseitige Besserstellung, oder kürzer Win-Win, zu erzeugen. Hierzu will sie auf den öffentlichen Diskurs einwirken, um dort Konsens über anzustrebende Regelreformen zu erreichen, welche – einmal implementiert – dann in der Praxis die angestrebten Paretoverbesserungen erzeugen sollen. Diese – denkbar kurze – Beschreibung enthält bereits ziemlich viele theoretische Setzungen, die etwas detaillierter zu erläutern sind.

Warum beschränkt sich die Theorie selbst auf Paretoverbesserungen bzw. auf Konsens? Die Frage lässt sich aus (mindestens) zwei Richtungen beantworten, aus einer moralischen und aus einer praktischen.

Moralisch haben wir es in der modernen Gesellschaft mit Wertepluralismus zu tun. Es erscheint also weder möglich noch erstrebenswert, die sehr unterschiedlichen Wertevorstellungen der Menschen in modernen Gesellschaften vollständig in Übereinstimmung bringen zu wollen. Dies wäre, wenn überhaupt, nur durch den hemmungslosen Einsatz von Indoktrination und Repression möglich, was als irrelevante Option aussortiert werden sollte. Folglich kann sich die Ordonomik normativ nur auf eine in gewisser Weise formale Metanorm zurückziehen, die definitionsgemäß unstrittig ist, nämlich das *Konsensprinzip*: Gut ist, auf was sich die Betroffenen einigen können. Damit wird zugleich ein bereits erwähnter wissenschaftlicher Qualitätsstandard eingehalten, weil die Ordonomik so die Gefahr eliminiert, ihr normatives Fundament auf *strittigen* Werturteilen zu errichten. (Das *Konsensprinzip* ist auch ein Werturteil, aber es kann definitionsgemäß nicht strittig sein.)

Die Begründung lässt sich aber auch aus praktischer Perspektive leisten; sie sieht dann so aus: Da die Ordonomik die reale Welt bzw. Praxis tatsächlich verbessern *können* will, muss sie sich auf solche Handlungsempfehlungen beschränken, die die Akteure auch befolgen *wollen*. Denn was würde es bedeuten, diese Selbstbeschränkung *nicht* zu treffen? Es würde bedeuten, bewusst (!) in Kauf zu nehmen, dass die Theorie systematisch (auch) Empfehlungen hervorbringt, von denen von vornherein klar ist, dass sie für die Praxis irrelevant sind, weil sie nicht befolgt werden würden. Um dies zu

vermeiden, benötigt die Theorie also eine Art „Filter“, der aus der Menge aller denkbaren Handlungsempfehlungen diejenigen mit geringer Implementierungswahrscheinlichkeit abscheidet und nur solche übrig lässt, die den Betroffenen (hoffentlich) nützen und deshalb von ihnen (hoffentlich) anerkannt und befolgt werden. Dazu dient das Win-Win-Kriterium.

Beide Kriterien, Win-Win und Konsens, sind damit eigentlich ein und dasselbe, nur sind sie jeweils auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Worum handelt es sich bei diesen Ebenen? Die Ordonomik schlägt ein Drei-Ebenen-Schema vor. Zunächst einmal unterscheidet sie – in leichter Variation von Niklas Luhmann (1980) – zwischen den großen Sphären der Sozialstruktur und der Semantik. Dabei wird, anders als bspw. im marxistischen Materialismus, nicht eine einseitige Abhängigkeit des „Bewusstseins“ (Semantik) vom „Sein“ (Sozialstruktur) angenommen, sondern eine *Interdependenz* dieser Sphären. Zusätzlich wird nun der Bereich der Sozialstruktur in zwei Ebenen unterteilt, nämlich in das „Regelbefolgungsspiel“ (Handlungen) und in den „Regelsetzungsprozess“ (Herstellung der Handlungsbedingungen, z. B. durch Politik). So kommen wir im Ergebnis auf drei analytische Ebenen: Das Regelbefolgungsspiel (Ebene 1), den Regelsetzungsprozess (Ebene 2) und den Regelfindungsdiskurs (Ebene 3) (vgl. Pies, 2009, S. 9, Abb. E-6).

Aus ordonomischer Perspektive entwickelt sich gesellschaftlicher Fortschritt also folgendermaßen: Die Bürgerinnen und Bürger eines Gemeinwesens versuchen, in einem öffentlichen *Diskurs* (Ebene 3) Konsens darüber herzustellen, welche gemeinsamen *Regeln* sie sich geben wollen, die, sobald sie diese *implementiert* haben (Ebene 2), dann ihre *Handlungen* in der Praxis (Ebene 1) verändern und die angestrebten Win-Win-Potenziale verwirklichen würden.

Es stellt sich weiter die Frage, wie wir Situationen ausfindig machen können, die solche Verbesserungspotenziale überhaupt bergen. Mit anderen Worten: Wie kommt die Theorie zu ihren Gegenständen bzw. wie *stellt* sie ihre Probleme? Wir benötigen hierzu eine Art Suchhilfe bzw. Heuristik, um in einer aus menschlicher Perspektive letztlich immer unendlich komplexen Welt systematisch Konstellationen herausgreifen zu können, die bislang unverwirklichte Potenziale wechselseitiger Besserstellung beinhalten.

Als eine solche Heuristik (nicht als ontologische Beschreibung der Realität!) nutzt die Ordonomik das aus der Spieltheorie bekannte Gefangenendilemma (vgl. bereits Petrick & Pies, 2007). Bei sozialen Dilemmastrukturen nach diesem Muster handelt es sich um „Rationalfallen“, in denen mehrere Akteure sich in ihrem Verhalten wechselseitig beeinflussen und im Ergebnis wechselseitig schädigen, obwohl sie je für sich rational im Sinne ökonomischer Theorie handeln, also eigentlich bestrebt sind, ihre eigene Situation zu verbessern. In sozialen Dilemmastrukturen gilt: Individuelle und kollektive Rationalität, gemeinsames Wollen und praktisches Können fallen systematisch auseinander.

Weshalb ist es nun aus Sicht der Ordonomik notwendig, aus der unbegrenzten Fülle sozialer Phänomene gezielt solche herauszugreifen, die sich zu Situationen dieses Typs zusammenfügen lassen, und sie zum Ausgangspunkt aller (ordonomischen)

Überlegungen zu küren? Der Grund lässt sich nachvollziehen, wenn wir uns alle denkbaren Typen sozialer Situationen mit konfligierenden und/oder gemeinsamen Interessen mehrerer Akteure als Kontinuum vorstellen.

Die beiden Extremtypen wären Situationen reiner Interessenharmonie und Situationen reinen Konflikts. Wie bereits anhand der oben rekonstruierten Nachhaltigkeitsdiskurse argumentiert wurde, sind beide Strategien nicht zielführend. Konstellationen reiner Interessenharmonie, wie sie bspw. der „Main-Stream-Nachhaltigkeitsdiskurs“ annimmt, sind als Problemstellung ungeeignet, weil sie von vornherein gar nicht problematisch sind. Fokussieren wir dagegen, etwa aus marxistischer Perspektive, auf Situationen reinen Konflikts, so würden wir die Probleme so stellen, dass sie nicht (friedlich bzw. demokratiekompatibel) lösbar sind. Beide Optionen sind theoriestrategisch unfruchtbar und scheiden daher aus Sicht der Ordonomik aus.

In der Mitte des Spektrums verbleiben nun noch die sogenannten „Mixed-Motive-Games“. Es handelt sich um Situationen, in denen konfligierende und gemeinsame Interessen *gleichzeitig* vorliegen. Dabei ist wiederum zwischen zwei Varianten zu unterscheiden. Dominieren bereits die gemeinsamen Interessen, so sind auch diese Situationen unproblematisch, weil die Akteure sich letztlich auf wechselseitig vorteilhafte Lösungen einigen können. In der zweiten Variante der „Mixed-Motive-Games“ dagegen dominieren im Status quo die konfligierenden Interessen, was zur wechselseitigen Selbstschädigung führt. Dies sind die sozialen Dilemmastrukturen nach dem Muster des „Gefangenendilemmas“. Nur sie sind geeignet, um einerseits einen als kollektiv unbefriedigend empfundenen Status quo zu erklären, gleichzeitig aber Hinweise darauf zu liefern, wie die wechselseitige Selbstschädigung abgestellt und stattdessen eine wechselseitig vorteilhafte Kooperation erreicht werden kann. Dies kann nämlich durch Governance, durch eine Modifikation der Spielregeln geschehen.

Wie kann die Ordonomik nun aber zu verbesserten Regelfindungsprozessen beitragen? Hierzu muss sie im Regelfindungsdiskurs (Ebene 3) ansetzen und ihn von Konflikt auf Konsens „umprogrammieren“. Es bedarf also eines Paradigmenwechsels, wie er oben anhand der aufgeklärten Stakeholder-Theorie illustriert wurde. Einen solchen Paradigmenwechsel bezeichnet die ordonomische Forschung als „orthogonale Positionierung“, womit verdeutlicht werden soll, dass ordonomische Diskursbeiträge sich zu den in einem Diskurs bisher vorfindlichen Wertekonflikten prinzipiell „rechtwinklig“ positionieren sollten, um den Blick (auch) der anderen Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer systematisch auf mögliche Potenziale wechselseitiger Besserstellung zu lenken.

Eingebettet ist die Ordonomik in eine „Diagnose der Moderne“, wobei der Beginn dieser Moderne (semantisch) mit der Entstehung der Aufklärung und insbesondere der Vertragstheorie identifiziert werden kann. Auf der Ebene der Sozialstruktur beginnt wenig später ein im welthistorischen Maßstab beispielloser, explosionsartiger Anstieg des Wohlstands, der ja nicht zuletzt Adam Smith (1776) zu seiner Analyse dieses neuartigen Phänomens veranlasste. Diese bis heute anhaltende, spektakuläre Wohlstandsexplosion lässt sich mit North et al. (2009) durch einen Übergang von der alten „limited access order“ zu einer neuartigen „open access order“ erklären. In letzte-

rer ist die Gesellschaft nicht mehr durch festgefügte Positionen der Menschen aufgrund von Herkunft, Geschlecht, Religion, Stand etc. geprägt. Die „open access order“ entsteht vielmehr durch die systematische Anwendung des Prinzips (Leistungs-)Wettbewerb auf immer mehr gesellschaftliche Subsysteme: auf die Wirtschaft (Gewerbefreiheit), die Politik (Demokratie), die Religion (Religionsfreiheit), die Kunst (Kunstfreiheit), die Wissenschaft (Freiheit von Lehre und Forschung) etc.

Diese Wohlstandsexplosion ist aber nicht als historische Gesetzmäßigkeit zu verstehen. Rückschritte sind jederzeit möglich (und partiell ja leider auch zu beobachten). Denn die moderne Gesellschaft basiert auf modernen Regeln, die ihrerseits auf eine moderne Semantik angewiesen sind. Dominieren im Diskurs alte Ideen oder Paradigmen von Win-Lose, so besteht die Gefahr dysfunktionaler Regelsetzung mit verheerenden praktischen Folgen. Aus diesem Grund versucht die Ordonomik, *Diskrepanzen* zwischen Semantik und Sozialstruktur zu identifizieren und sie durch Aufklärung der Akteure über ihr wohlverstandenes Eigeninteresse zu heilen.

Diese notwendig stark verkürzte Darstellung des ordonomischen Ansatzes soll nun anhand eines Beispiels aus dem Handlungsfeld „Nachhaltigkeit“ illustriert werden.

Die EU-Kommission hat im Dezember 2019 mit dem „European Green Deal“ ein Programm zum Umwelt- und Klimaschutz vorgelegt. Bei der Formulierung der Gesamtstrategie und bei der Umsetzung von Einzelmaßnahmen kam und kommt es immer wieder zu Konflikten, bspw. zwischen „ökologischen“ und „wirtschaftlichen“ Interessen. Denn Klimaschutz ist mit Kosten verbunden und angesichts endlicher Ressourcen gehen die Meinungen darüber, wie hoch diese Kosten sein dürfen, auseinander. Hier liegt also (auch) ein Interessenkonflikt auf der Ebene der Sozialstruktur vor.

Um das Problem jedoch so zu stellen, dass es lösbar wird, müssen wir es als soziales Dilemma (und nicht als reinen Konflikt) rekonstruieren. Wäre es also – bei intelligenterer Regelsetzung – möglich, mehr Klimaschutz *und gleichzeitig* geringere Kosten zu erreichen?

Der „European Green Deal“ setzt einerseits auf marktkonforme Klimaschutzinstrumente, insbesondere auf das European Emissions Trading System (ETS). Dabei wird die Gesamtmenge der zulässigen CO₂-Emissionen der vom System erfassten Sektoren politisch definiert (und im Zeitablauf reduziert). Daraus resultiert eine begrenzte Menge handelbarer Emissionsrechte („cap and trade“). Auf diese Weise wird ein *Wettbewerb* um die wirtschaftlich effizientesten Möglichkeiten der Emissionsminderung erzeugt, sei es durch Einsparungen oder durch Entwicklung neuer Technologien. Denn alle Emittenten, die geringere Grenzvermeidungskosten haben als der Marktpreis der Zertifikate, werden in ihrem wirtschaftlichen Eigeninteresse auf Vermeidung setzen, um ihre Zertifikate verkaufen zu können bzw. keine erwerben zu müssen. Alle Emittenten dagegen, deren Grenzvermeidungskosten höher sind als der Zertifikatspreis, würden Zertifikate erwerben und nutzen. Die politisch beschlossene Emissionsreduktion bleibt davon unberührt, nur können die einzelnen Reduktionsleistungen als Folge des Wettbewerbs nun durch genau diejenigen Akteure umgesetzt werden, denen dies

die geringstmöglichen Kosten verursacht. Dabei können die Akteure selbstbestimmt beliebige Maßnahmen oder Technologien einsetzen oder auch neue erfinden, ohne dass irgendeine zentrale Stelle darüber nähere Kenntnis zu haben braucht. Im ETS wird also „Wettbewerb als Entdeckungsverfahren“ (Hayek, 1969) eingesetzt.

Gleichzeitig enthält der „European Green Deal“ aber auch interventionistische, zentralplanerische, nicht marktkonforme Instrumente, bspw. das Verbot der Neuzulassung von Verbrennungsmotoren ab 2035 (selbst wenn die Fahrzeuge klimaneutral grünen Wasserstoff, Bio-Diesel oder Bio-Ethanol verbrennen würden) oder Sanierungsvorgaben, denen zufolge der Primärenergiebedarf von Gebäuden bis 2035 im Durchschnitt um 20–22 % verringert werden soll.

Das ETS einerseits und die beiden zuletzt genannten Maßnahmen andererseits kontrarieren sich nun wechselseitig in ihrer Wirkung. Denn der bodengebundene Verkehr und das Heizen von Gebäuden sollen bereits 2027 in das ETS integriert werden. Wenn dann später, nämlich 2035, das „Verbrennerverbot“ und die Sanierungsvorgaben in Kraft treten, kann dies keinerlei Klimaschutzeffekt mehr entfalten, weil sich die Gesamtmenge der im ETS ausgegebenen Zertifikate und damit die Gesamt-emissionen einschließlich Verkehr und Heizen dann nicht mehr dadurch verändert, dass bestimmte Gebäude energetisch saniert oder nur noch Fahrzeuge mit einer bestimmten Antriebstechnologie neu zugelassen werden. Der Klimaschutzeffekt von „Verbrennerverbot“ und „Sanierungzwang“ wäre gleich null. Es entstünden lediglich zusätzliche Kosten dadurch, dass zahlreiche Wirtschaftsakteure (Unternehmen und Verbraucher) auf bestimmte Technologien festgelegt und zu Sanierungsmaßnahmen gezwungen würden, die sie aus freien Stücken – auch unter Berücksichtigung der ökologischen Anreize aus dem ETS – nicht gewählt hätten.

In dieser Inkonsistenz der Maßnahmen liegt nun aber gerade ein Potenzial wechselseitiger Besserstellung: Würde auf die interventionistischen Maßnahmen verzichtet, könnten damit enorme volkswirtschaftliche Kosten vermieden werden – ohne negative Klimawirkung. Die Befürworterinnen und Befürworter von mehr Klimaschutz könnten also ein Interesse daran haben, auf diese Maßnahmen zu verzichten, wenn ihre „Gegenspielerinnen und Gegenspieler“, die Vertreterinnen und Vertreter von „Wirtschaftsinteressen“, einer stärkeren und/oder schnelleren Absenkung der Zertifikatsmenge im ETS und/oder einer schnelleren Integration weiterer Sektoren in das ETS zustimmen würden. Das Ergebnis eines solchen „Deals“ könnten ohne Weiteres mehr Klimaschutz *und* geringere gesamtwirtschaftliche Kosten sein, also Win-Win.

Die beschriebene Konstellation kann als soziales Dilemma modelliert werden. In Abb. 5a sind die repräsentativen Spieler eine umweltschutzorientierte Partei U und eine wirtschaftsorientierte Partei W. Die Partei U könnte im Regelsetzungsprozess auf die Einführung interventionistischer Politikinstrumente (bspw. „Verbrennerverbot“ oder „Sanierungzwang“) verzichten oder nicht. Die Partei W könnte ihrerseits ihren Widerstand gegen eine schnellere Absenkung der Zertifikatsmenge im ETS aufgeben oder nicht. Die ordinalen Pay-offs (Nutzenauszahlungen) in den Zellen der Matrix geben die individuelle Vorteilhaftigkeit der jeweiligen Alternativen aus Sicht der Spieler an, wobei der jeweils zuerst genannte Pay-off in jeder Zeller der Matrix für den ersten

Spieler U, der zweite genannte Pay-off für den zweiten Spieler W gilt. Die Pfeile verdeutlichen das individuelle Rationalkalkül der Spieler.

Da das Spiel nach dem Muster des Gefangenendilemmas konstruiert ist, stellt sich als Ergebnis das paretoinferiore Nash-Gleichgewicht in der südwestlichen Zelle der Matrix (2, 2) ein. Dieses Ergebnis ist für beide Spieler weniger vorteilhaft als die nordöstliche Zelle der Matrix (3, 3). Eine gemeinsame Bewegung in nordöstlicher Richtung würde also zu wechselseitiger Besserstellung führen und wäre deshalb im gemeinsamen Interesse der Spieler (konsensfähig). Nur ist dies aufgrund der in den Pay-offs verankerten Anreizstruktur, der Spielregeln, bislang unmöglich.

Genau deshalb könnte das Problem durch eine Änderung der Spielregeln überwunden werden, wie sie in Abb. 5b dargestellt ist. Dort würde eine kollektive Selbstbindung greifen, hier modelliert als „Sanktion“ s. Sie müsste so dimensioniert werden, dass sich die Vorteilhaftigkeit der einzelnen Alternativen dergestalt verändert, dass sich das individuelle Rationalkalkül (die Pfeilrichtung) jeweils umgekehrt.

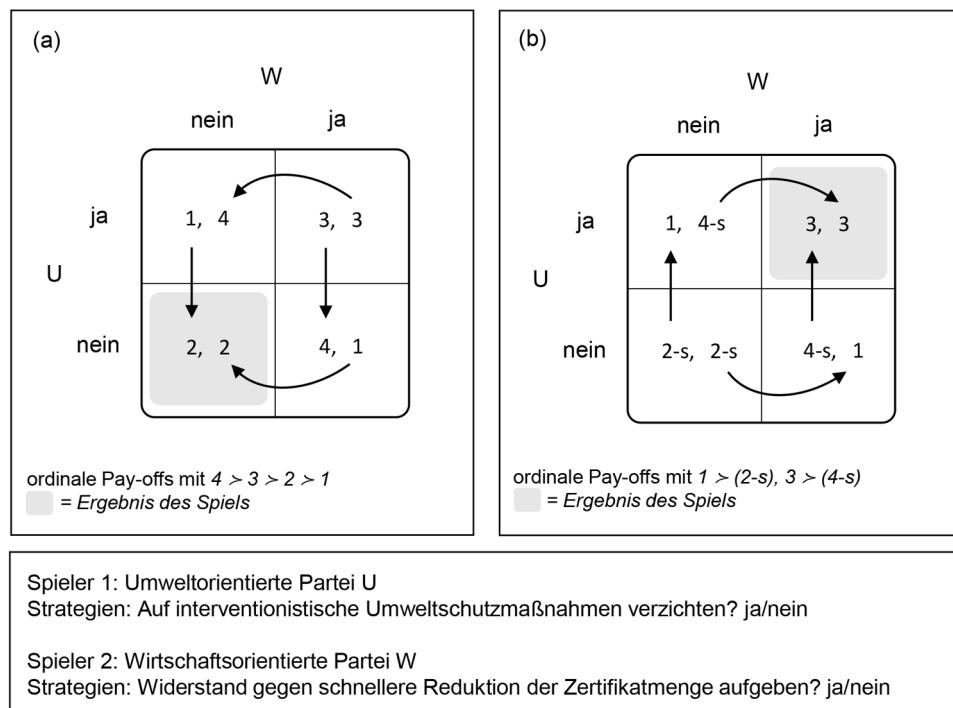


Abbildung 5: Potenzielle wechselseitiger Besserstellung im Rahmen des European New Green Deal (eigene Darstellung)

Am Beispiel argumentiert, könnte im gegenwärtigen Politikprozess (Abbildung a) die Gefahr bestehen, dass Zugeständnisse der einen Seite durch die andere „ausgebeutet“ werden, indem die in Aussicht gestellte politische Gegenleistung verweigert wird. In der politischen Praxis kann dies oft dadurch vermieden werden, dass verschiedene Ge-

setze „im Paket“ beschlossen werden, also beide Zugeständnisse gleichzeitig zur Abstimmung kommen. Dies würde der Wirkung der Sanktionen in Abb. 5b entsprechen. Eine andere mögliche Erklärung für den Status quo wäre, dass die Akteure über ihr Eigeninteresse im Spiel nicht hinreichend aufgeklärt sind, etwa, weil sie die Funktionsweise des ETS nicht verstehen und somit die Wirkungen und Wechselwirkungen der verschiedenen Maßnahmentypen falsch einschätzen. Oder es werden im Regelfindungsdiskurs, also in der politischen Debatte, stark vereinfachend lediglich Konflikte betont, sodass aus Sicht der Akteure Zugeständnisse an die „Gegenseite“ wie ein „Verrat“ an eigenen „Werten“ erscheinen und deshalb gar nicht näher durchdacht bzw. diskutiert werden. All diese kuriosen, nur illustrativ zu verstehenden Erklärungsansätze deuten jedoch auf ein erhebliches Aufklärungspotenzial hin.

Aufklärung ist aber immer nur ein Versuch und ein Angebot. Sollte ein aus ordonomischer Perspektive formulierter Aufklärungsbeitrag (wie der hier buchstäblich nur mit wenigen Strichen skizzierte) in der Praxis nicht verfangen, etwa weil die Argumente den Betroffenen nicht plausibel erscheinen, dann würde dies für die Ordonomik bedeuten, dass die Problemstellung zu überarbeiten und im adressierten „Themenfeld“ nach etwas anders gelagerten, hoffentlich plausibleren Problemkonstellationen zu suchen ist, deren Lösung aber prinzipiell erneut nach dem gleichen Muster zu erarbeiten (und eventuell besser zu kommunizieren) wäre.

4 Zusammenfassung und theoriestrategischer Ausblick

Im Jahr 2015 wurden von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die 17 Sustainable Development Goals (SDGs) verabschiedet, die sich allgemein breiter Zustimmung erfreuen. Die Erfolge bei der Zielerreichung bleiben allerdings empirisch weit hinter den selbstgesteckten Zielen zurück. Auf die Frage, welchen Beitrag die Wissenschaft leisten kann, um diese eklatante Diskrepanz zwischen artikuliertem Wollen und praktischem Können erklären und überwinden zu helfen, sollte der vorliegende Beitrag aus der Perspektive der Ordonomik eine Antwort geben.

Zunächst wurden zwei zentrale Strömungen im aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs rekonstruiert: Der „Mainstream-Diskurs“ ist durch die Annahme gekennzeichnet, dass die verschiedenen Zieldimensionen der Nachhaltigkeit (die 17 SDGs) grundsätzlich nicht im Widerspruch zueinander stehen würden. Dadurch übersieht dieser Diskurs systematisch potenziell implementierungsrelevante Probleme. Kontrastiert wurde diese Perspektive mit der (dem Marxismus strukturverwandten) Degrowth-Debatte. Dort werden im Gegenteil vorrangig Konflikte thematisiert, was wiederum die Suche nach wechselseitig vorteilhaften Problemlösungen erschwert.

Um beide Schwächen zu vermeiden, wurde mit der aufgeklärten Stakeholder-Theorie ein Ansatz vorgestellt, der – ausgehend von Interessenkonflikten – einen Paradigmenwechsel im Sinne einer gezielten Suche nach Win-Win-Potenzialen einleitet. Die Theorie kann allerdings noch keine Auskunft darüber geben, wie Potenziale wechselseitiger Besserstellung in der Praxis entdeckt und verwirklicht werden könnten.

Dies will die Ordonomik leisten, indem sie Problemstellungen systematisch als soziale Dilemmastrukturen rekonstruiert, um sodann wechselseitig vorteilhafte Regelreformen zu entwickeln und sie in den Regelfindungsdiskurs einzuspeisen. Der Ansatz wurde anhand eines Beispiels aus dem Spannungsfeld „Wirtschaft versus Umwelt“ illustriert.

Im Kern sollte gezeigt werden, dass der ordonomische Ansatz erhebliches Aufklärungspotenzial für öffentliche Diskurse und politische Regelsetzungsprozesse birgt und damit ein praxisrelevantes analytisches Instrumentarium zu Generierung wechselseitiger Besserstellung darstellt. Dieses Aufklärungspotenzial könnte sich insbesondere für den aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs als überaus fruchtbar erweisen. Dennoch sollen abschließend zwei theoriestrategische Fragen andiskutiert werden.

Erstens: Könnte das Drei-Ebenen-Schema in seinem Stellenwert für den Ansatz möglicherweise gegenwärtig leicht überbetont sein? Theoretisch wäre es ja möglich, zwei oder auch mehr als drei Ebenen zu wählen.

Natürlich würde auch in einem Zwei-Ebenen-Schema aus Handlungen und Handlungsbedingungen (wie bspw. bei Karl Homann) der Diskurs nicht verschwinden. Er würde nur nicht explizit modelliert, sondern sozusagen direkt im Text geführt – der Text *ist* dann der Diskurs(beitrag). Den Diskurs als dritte Ebene explizit zu modellieren, machte den Text, in dem dies geschieht, zum Metadiskurs, was häufig überaus sinnvoll sein mag, manchmal vielleicht aber auch nicht.

In anderen Kontexten wiederum könnte es zielführend sein, mehr als drei Ebenen anzusetzen. So ließe sich ja bspw. der Regelsetzungsprozess seinerseits in zwei Ebenen aufspalten, etwa um die auch für die Ordonomik grundlegenden Ideen der Constitutional Economics (vgl. Buchanan & Tullock, 1962) stärker zu akzentuieren: Viele Gesetze erscheinen ja auf den ersten Blick gar nicht konsensfähig, weil sie durchaus Gewinner und Verlierer hervorbringen. Das Konsenskriterium als – aus Sicht der Ordonomik – fundamentale demokratische Norm bezieht seine Überzeugungskraft ja aus der Überlegung, dass es neben einfachen Gesetzen noch die Metaregelebene der Verfassung gibt. Einfache Gesetze mögen nicht einstimmig, sondern nach verschiedenen Mehrheitsregeln beschlossen werden. Sie können aber dennoch als konsensfähig interpretiert werden, sofern die Betroffenen sich keine (für alle) bessere Verfassung, welche die Regeln der einfachen Gesetzgebung festlegt, vorstellen können. Diese Differenzierung wird oft überflüssig sein, aber vielleicht nicht immer.

Analog wäre auch eine Aufspaltung der Diskursebene denkbar, bspw. in einen öffentlichen und einen wissenschaftlichen Diskurs. Dies könnte relevant sein, wenn es um eine Selbstbestimmung der Ordonomik als Wissenschaft nicht *über die*, sondern *in der* und *für die* Gesellschaft geht. Welchen Diskurs genau führen wir? Wer sind eigentlich unsere Adressatinnen und Adressaten? Richten wir uns direkt an die Betroffenen in der Praxis? Oder versuchen wir, die Wissenschaft aufzuklären, die dann ihrerseits Rückwirkungen auf den öffentlichen Diskurs und die darunterliegenden Ebenen bis hin zur Praxis entfalten soll? Zwei Diskursebenen zu modellieren, wird vermutlich meistens nicht ratsam sein, in Ausnahmefällen aber vielleicht doch.

Somit stellt sich die Frage, ob dem Drei-Ebenen-Schema nicht ein etwas anderer, nämlich geringerer theorieimmanenter Status als bspw. den sozialen Dilemmastrukturen zugesprochen werden sollte. In Bezug auf die sozialen Dilemmastrukturen kann der Ansatz keine Kompromisse zulassen, weil er sich sonst selbst zerstören würde. In Bezug auf das Drei-Ebenen-Schema dagegen wäre deutlich mehr Flexibilität möglich – und manchmal vielleicht auch sinnvoll.

Zweitens: Fragen zu ihrem theorieinternen Stellenwert ergeben sich auch in Bezug auf die „Diagnose der Moderne“ und die damit zusammenhängende Gegenüberstellung von „modernen“ und „vormodernen“ Gesellschaften bzw. Semantiken. Es ist gewiss ein überaus anschauliches und somit wertvolles Argument, die moderne, anonyme, regelintegrierte Groß- bzw. Weltgesellschaft einer „vormodernen“, werteintegrierten Kleingruppengesellschaft bzw. Gemeinschaft gegenüberzustellen. Aber diese Kontrastierung birgt auch die Gefahr eines (mutmaßlichen) Missverständnisses: Handelt es sich hierbei nicht eigentlich um einen *Dualismus*, der nicht so recht zu passen scheint zu einem grundsätzlich *dialektisch* angelegten Ansatz, der auf die Integration sich (nur scheinbar) antagonistisch gegenüberstehender Werte, Perspektiven, Theorien, Ideen, Begriffe, Interessen etc. abzielt? Man könnte aus der Gegenüberstellung von Moderne und Vormoderne, Gesellschaft und Gemeinschaft nur zu leicht (und fälschlicherweise) schließen, dass ordonomische Überlegungen auf Kleingruppen mit Face-to-Face-Beziehungen prinzipiell gar nicht anwendbar wären. Das aber wäre unglücklich, wenn es darum gehen soll, mit der Ordonomik nicht eine ontologisch auf bestimmte Bereiche (oder historische Zeitabschnitte) beschränkte, sondern eine allgemeine, universell anwendbare Theorie menschlichen Zusammenlebens (weiter-)zu entwickeln.

Literatur

- Baudrillard, J. (1970). *La société de consummation. Ses mythes, ses structures*. Editions Denoël.
- Buchanan, J. M. & Tullock, G. (1962). *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*. The University of Michigan Press.
- Demaria, F., Schneider, F., Sekulova, F. & Martinez-Alier, J. (2013). What is degrowth? From an activist slogan to a social movement. *Environ. Values*, 22(2), 191–215. <https://doi.org/10.3197/096327113X13581561725194>
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. Groove Press.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management. A Stakeholder Approach*. Pitman.
- Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. *The New York Times Magazine*, 13 September 1970.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* Harper & Row.
- Gerber, J.-F. & Raina, R. S. (2018). Post-growth in the global south? Some reflections from India and Bhutan. *Ecol. Econ.*, 150, 353–358. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2018.02.020>

- Gräßner-Radkowitsch, C. & Struk, B. (2023). Degrowth and the Global South: The twin problem of global dependencies. *Ecological Economics*, 213, 107946. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2023.107946>
- Hayek, F. A. v. (1969). Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren. In ders., *Freiburger Studien*. Mohr Siebeck.
- Hickel, J. (2020a). *Less Is More: How Degrowth Will Save the World*. William Heinemann.
- Hickel, J. (2020b). Quantifying national responsibility for climate breakdown: an equality-based attribution approach for carbon dioxide emissions in excess of the planetary boundary. *Lancet Planet Health*, 4, e399–404. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30196-0](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30196-0)
- Hickel, Jason (2021a). The anti-colonial politics of degrowth. *Polit. Geogr.*, 102404. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102404>
- Hickel, J. (2021b). What does degrowth mean? A few points of clarification. *Globalizations*, 18(7), 1105–1111. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1812222>
- Homann, K. (2001). Ökonomik: Fortsetzung der Ethik mit anderen Mitteln. In G. Siebeck (Hrsg.), *Artibus Ingenuis. Beiträge zur Theologie, Philosophie, Jurisprudenz und Ökonomik* (S. 85–110). Mohr Siebeck.
- Jensen, M. C. (2002). Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function. *Business Ethics Quarterly*, 12(2), 235–256. <https://doi.org/10.2307/3857812>
- Kumeh, E. M. & Ramcilovic-Suominen, S. (2023). Is the EU shirking responsibility for its deforestation footprint in tropical countries? Power, material, and epistemic inequalities in the EU's global environmental governance. *Sustain. Sci.*, 18(2), 599–616. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01302-7>
- Lenin, V. I. (1926 [1916]). *Imperialism. The Last Stage of Capitalism*. Communist Party of Great Britain.
- Lenin, V. I. (1972 [1917]). Can the Bolsheviks retain state power? Prosveshcheniye No. 1–2. In *Lenin's Collected Works* (Vol. 26, S. 87–136). Progress Publishers.
- Luhmann, N. (1980). Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (S. 9–71). Suhrkamp.
- Martínez-Alier, J., Pascual, U., Vivien, F.-D. & Zaccai, E. (2010). Sustainable de-growth: mapping the context, criticisms and future prospects of an emergent paradigm. *Ecol. Econ.*, 69(9), 1741–1747. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.04.017>
- Marx, K. & Engels, F. (2002 [1848]). *The Communist Manifesto*. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/communist-manifesto/index.html>
- Meadows, D. H., Dennis L. Meadows, D. L., Randers, J. & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth. A report for the Club of Rome's project on the Predicament of Mankind*. Universe Books. <https://doi.org/10.1349/ddlp.1>
- Menton, M., Larrea, C., Latorre, S., Martínez-Alier, J., Peck, M., Temper, L. & Walter, M. (2020). Environmental justice and the SDGs: from synergies to gaps and contradictions. *Sustain. Sci.*, 15(6), 1621–1636. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00789-8>

- Muraca, B. (2013). Decroissance: a project for a radical transformation of society. *Environ. Values*, 22(2), 147–169. <https://doi.org/10.3197/096327113X13581561725112>
- North, D. C., Wallis, J. J. & Weingast, B. R. (2009). *Violence and Social Orders. A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575839>
- Olk, C., Schneider, C. & Hickel, J. (2023). How to pay for saving the world: Modern Monetary Theory for a degrowth transition. *Ecological Economics*, 214, 107968. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2023.107968>
- Petrick, M. & Pies, I. (2007). In search for rules that secure gains from cooperation: the heuristic value of social dilemmas for normative institutional economics. *European Journal of Law and Economics*, 23, 251–271. <https://doi.org/10.1007/s10657-007-9014-x>
- Pies, I. (2009). *Das ordonomische Forschungsprogramm*. Diskussionspapier No. 2009–7 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale).
- Pies, I., Beckmann, M. & Hielscher, S. (2010). Value Creation, Management Competencies, and Global Corporate Citizenship: An Ordonomic Approach to Business Ethics in the Age of Globalization. *Journal of Business Ethics*, 94(2), 265–278. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0263-1>
- Pies, I., Beckmann, M. & Hielscher, S. (2014). The Political Role of the Business Firm: An Ordonomic Concept of Corporate Citizenship Developed in Comparison with the Aristotelian Idea of Individual Citizenship. *Business & Society*, 53(2), 226–259. <https://doi.org/10.1177/0007650313483484>
- Pies, I., Hielscher, S. & Beckmann, M. (2009). Moral Commitments and the Societal Role of Business: An Ordonomic Approach to Corporate Citizenship. *Business Ethics Quarterly*, 19(3), 375–401. <https://doi.org/10.5840/beq200919322>
- Pies, I. & Schultz, F. C. (2024). *Klimaschutz durch Degrowth? Ordonomische Anfragen an die Position radikaler Wachstumskritik*. Diskussionspapier Nr. 2024–01 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hrsg. von Ingo Pies, Halle (Saale).
- Pies, I. & Wockenfuß, C. (2008). Armutsbekämpfung versus Demokratieförderung: Wie lässt sich der entwicklungspolitische Trade-Off überwinden? In H. O. Lenel et al. (Hrsg.), *ORDO – Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft* (Band 59, S. 405–439). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783828260139-019>
- Ramcilovic-Suominen, S. (2022). Envisioning just transformations in and beyond the EU bioeconomy: inspirations from decolonial environmental justice and degrowth. *Sustain. Sci.*, 18, 707–722. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01091-5>
- Sachs, J. D., Lafontaine, G., Fuller, G. & Drumm, E. (2023). *Implementing the SDG Stimulus. Sustainable Development Report 2023*. SDSN & Dublin University Press. <https://doi.org/10.25546/102924>
- Saito, K. (2022). *Marx in the Anthropocene. Towards the Idea of Degrowth Communism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108933544>

- Schneider, F., Kallis, G. & Martinez-Alier, J. (2010). Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. Introduction to this special issue. *J. Clean. Prod.*, 18(6), 511–518. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2010.01.014>
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00043218>
- Solow, R. M. (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 39(3), 312–320. <https://doi.org/10.2307/1926047>
- United Nations (2015). *Unanimously Adopting Historic Sustainable Development Goals, General Assembly Shapes Global Outlook for Prosperity, Peace*. Press release No. GA/11688, 25 September 2015. <https://press.un.org/en/2015/ga11688.doc.htm>
- United Nations Development Programm UNDP (2024). *UNDP-Shop*. im Internet unter: <https://shop.undp.org/products/sdg-lapel-pins>
- United Nations Development Programme UNDP (o. J.). *Sustainable Development Goals – Background on the Goals*. <https://www.undp.org/sdg-accelerator/background-goals>
- United Nations Global Compact (2017). *Blueprint for Business Leadership on the SDGs – A Principles-Based Approach*. <https://blueprint.unglobalcompact.org/sdgs/intro/>
- Wockenfuß, C. (2013). Entwicklungskonkurrenz. Ein ordonomischer Beitrag zur Förderung von Demokratie und Good Governance in Entwicklungsländern. In I. Pies (Hrsg.), *Ökonomik und Ethik. Studien zur Sozialstruktur und Semantik moderner Governance* (Band 19). WVB Berlin (Dissertation).

Autor

Prof. Dr. Christof Altmann forscht und lehrt am Center for Business Ethics (CBE) der Goethe-Universität Frankfurt am Main und an der Internationalen Berufsakademie (iba) Darmstadt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Wirtschafts- und Unternehmensethik sowie ökonomische Theorie der Politik.

Kontakt: christof.altmann@ibadual.com

Selbstbestimmte Teilhabe im Spannungsfeld von Wettbewerbsdispositiv und Responsibilisierung

Ein Kommentar zu Christof Altmanns Beitrag „Nachhaltigkeit und Demokratie“

TOBIAS KÄRNER

Kurzfassung

Altmanns Beitrag wird anhand von sechs Rückfragen an den Text kommentiert. Diese adressieren die Definition von Zielen und die Anerkennung von Handlungen als Leistungen, das Verständnis von Win-Win-Situationen, mögliche Implikationen der Wettbewerbslogik, die Rolle von Machtbeziehungen im Regelfindungsdiskurs, Regelstellungsprozess und Regelbefolgungsspiel, mögliche Implikationen für demokratische Diskurse sowie die Verantwortlichkeit der Akteure.

Schlagworte: Ziele für nachhaltige Entwicklung, Wettbewerbslogik, Machtbeziehungen, demokratische Diskurse, Verantwortlichkeit, Selbstbestimmung

Abstract

Altmann's contribution is commented on by means of six questions to the text. These address the definition of goals and the recognition of actions as achievements, the understanding of win-win situations, possible implications of the logic of competition, the role of power relations in the rule-finding discourse, rule-setting process and rule-following game, possible implications for democratic discourses, as well as the responsibility of actors.

Keywords: sustainable development goals, competitive logic, power relations, democratic discourse, responsibility, self-determination

1 Vorbermerkung

Als Grundlage meines Kommentars dient Christof Altmanns Beitrag „Nachhaltigkeit und Demokratie. Ein ordonomischer Beitrag zur Aufklärung des aktuellen Diskurses um die United Nations Sustainability Goals (SDGs)“ in diesem Band. Es sei angemerkt, dass sowohl die Sustainable Development Goals (SDGs) als auch die Ordono-

mik bis zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Kommentars für mich Neuland waren und es daher sehr gut möglich ist, dass Aspekte, die ich ansprechen werde, bereits in anderen bzw. früheren Arbeiten diskutiert wurden. Weiterhin sei angemerkt, dass meine Kommentierung eher assoziativ und weniger streng analytisch erfolgt und dass *nicht* die Ordonomik als Theorie, sondern vielmehr die Ausführungen von Altmann zu den SDGs Bezugspunkt meiner Betrachtungen sind. Im folgenden Abschnitt 2 werden zunächst der Beitragsinhalt und die Argumentationsstruktur rekonstruiert, bevor ich in Abschnitt 3 einige Rückfragen an den Beitrag stelle. Diese beziehen sich auf Ziele und Leistungen (3.1), Win-Win-Situationen (3.2), die Wettbewerbslogik (3.3), die Rolle von Machtbeziehungen (3.4), den demokratischen Diskurs (3.5) und die Verantwortlichkeit der Akteure (3.6). Sofern erforderlich, werden in diesem Zusammenhang zunächst Begriffe, welche für meine Argumentation relevant sind, kurz eingeführt, bevor die Rückfragen an den Text diskutiert werden.

2 Kurzzusammenfassung von Altmanns Beitrag

Im *ersten* Abschnitt, der Problemstellung, führt Altmann in das Thema seines Beitrags ein. Die Verabschiedung der sogenannten SDGs durch die Vereinten Nationen (UNO) im Jahr 2015 war mit der Hoffnung verbunden, das, was von der UNO als „globale Nachhaltigkeit“ bezeichnet wird, operationalisierbar und damit steuerbar zu machen. Trotz dieser Bemühungen zeigt der jährliche SDG-Index, dass die Entwicklungen nicht den Erwartungen entsprechen. Altmann zufolge sei mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass keines der 17 SDGs bis zum Jahr 2030 erreicht wird.¹ Hier setzt die Ordonomik an, die darauf abzielt, Diskrepanzen zwischen gesteckten Zielen („Wollen“) und praktischer Umsetzung („Können“) zu überwinden.

Im *zweiten* Abschnitt werden zwei zentrale Strömungen im aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs beleuchtet: der sogenannte Mainstream-Diskurs und Diskurslinien, die sich (neo-)marxistischer Argumente bedienen. Der tugendethisch inspirierte *Mainstream-Diskurs* betont dabei die allgemeine Zustimmung zu den SDGs – „wer würde schon bspw. gegen Armutsbekämpfung [...], hochwertige Bildung [...], Klimaschutz [...] oder Frieden [...] argumentieren?“ (S. 220). Der Mainstream-Diskurs, welcher von einer allgemeinen Zielharmonie oder zumindest von Zielkompatibilität der einzelnen SDGs ausgeht, weist nach Altmann mehrere Schwachstellen auf. Erstens wird die unzureichende Berücksichtigung von Zielkonflikten in der Methodik des SDG-Reports kritisiert. Zweitens scheint die stark emotionalisierte und symbolisch aufgeladene Darstellung der SDGs der tatsächlichen Komplexität nicht gerecht zu werden und die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Trade-offs eher zu verschleiern als offenzulegen. Drittens scheint der Mainstream-Diskurs insgesamt zu stark durch politische Narrative der Zielkongruenz und einer allgemeinen und vermeintlich unstrittigen

¹ Die Einschätzung, dass die SDGs schwerer zu erreichen seien als ursprünglich angenommen, basiert auf einer korrelativen Fortschreibung von Vergangenheitsdaten. Empirische Belege und stichhaltige theoretische Argumente für etwaige (multi-)kausale Effekte fehlen jedoch in den betreffenden SDG-Berichten.

Konsensfähigkeit geprägt zu sein. Die *(neo-)marxistische Perspektive*, insbesondere die sogenannte Degrowth- oder Postwachstumsbewegung, argumentiert, dass der Mainstream-Diskurs Zielkonflikte ignoriere, Ressourcen unwiderruflich verbraucht würden und die Arbeiterklasse (weiter gefasst: der globale Süden) durch den (westlichen) Kapitalismus ausgebeutet werde. Altmann führt Argumente gegen die (neo-)marxistische Perspektive ins Feld. So könne die Fixierung auf Zielkonflikte dazu führen, dass Lösungen außerhalb politischer Ideologien nicht in Betracht gezogen würden. Empirische und argumentationslogische Evidenz, die (neo-)marxistische Thesen widerlegt, werde zugunsten von Werturteilen als Basis für Politikempfehlungen ignoriert. Altmann veranschaulicht seine Gegenüberstellung von Mainstream-Diskurs und (neo-)marxistischen Strömungen in einer Abbildung (Abb. 3). Fraglich bleibt jedoch, ob die beiden Ansätze in der dargestellten Form überhaupt direkt miteinander vergleichbar sind und ob aus dem angestellten Vergleich gefolgert werden kann, dass sie sich, wie behauptet, diametral gegenüberstehen. So werden in der schematischen Darstellung zum Mainstream-Diskurs unterschiedliche Nachhaltigkeitsziele gegeneinander abgetragen, während in der schematischen Darstellung zu den (neo-)marxistischen Strömungen Arbeit gegen Kapital, Umwelt gegen Wirtschaft und der globale Süden gegen den globalen Norden abgetragen sind. Hier stellt sich die Frage, ob die jeweils verwendeten Kategorien direkt miteinander vergleichbar sind, denn „Umwelt“, „Wirtschaft“, „Arbeit“ oder „Kapital“ sind keine Ziele oder Werte bzw. Wertsetzungen an sich, wie sie demgegenüber in den SDGs formuliert werden (z. B. „Keine Armut“, „Hochwertige Bildung“, „Weniger Ungleichheiten“).

Im dritten Abschnitt geht Altmann auf zwei weitere Theorien ein: die aufgeklärte Stakeholder-Theorie und die Ordonomik. Die *aufgeklärte Stakeholder-Theorie* argumentiert, dass die Interessen verschiedener Interessengruppen als Mittel zur Steigerung des langfristigen Unternehmenswerts betrachtet werden sollten. Sie thematisiert die Begrenztheit von Ressourcen und die damit verbundenen Orientierungsprobleme des Managements sowie resultierende, mitunter strittige, individuelle Wertsetzungen und plädiert für eine wechselseitig vorteilhafte Kooperation und Realisierung von Win-Win-Potenzialen. Die aufgeklärte Stakeholder-Theorie versucht hierbei, scheinbare Konflikte zwischen Shareholdern (Anteilseigner) und Stakeholdern (sonstige Interessengruppen) aufzulösen, indem sie entsprechende Interessen als Mittel zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels betrachtet. Potenzielle Schwachstellen der aufgeklärten Stakeholder-Theorie sind zum einen der mögliche Überoptimismus hinsichtlich der Möglichkeit, in sämtlichen Entscheidungssituationen Win-Win-Situationen erreichen zu können. Zum anderen besteht die Möglichkeit einer Übergeneralisierung von Partikularinteressen als ausschließliches Mittel zur Steigerung des Unternehmenswerts, wobei auch die Komplexität und Vielfalt dieser Interessen möglicherweise unterschätzt und potenzielle negative Auswirkungen auf bestimmte Stakeholder-Gruppen vernachlässigt werden könnten. Altmann konstatiert, dass es der aufgeklärten Stakeholder-Theorie „noch an so etwas wie einer ‚Anleitung‘ für die Suche nach bisher unentdeckten Win-Win-Potenzialen bzw. zur Entwicklung neuer sozialer Technologien zu ihrer Verwirklichung [fehlt]“ (S. 230). An dieser Stelle setzt die *Ordonomik* an

(Pies, in diesem Band). Wesentliches Ziel dieser Theorie ist es, paretosuperiore Verbesserungen im Sinne wechselseitiger Besserstellung zu erreichen. Die Theorie zielt auf das Konsensprinzip (als „gut“ bzw. erstrebenswert wird dasjenige angesehen, worauf sich die Betroffenen einigen können; S. 231), das Win-Win-Kriterium sowie die Formulierung von Handlungsempfehlungen ab, denen eine hohe Erfolgs- bzw. Implementierungswahrscheinlichkeit zugeschrieben wird. Die Ordonomik nutzt ein Dreiebenen-Schema zur Modellierung gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse. Die drei Ebenen umfassen den *Regelfindungsdiskurs* (Diskurse bzgl. Regelsetzungen; Ebene 3), den *Regelsetzungsprozess* (Setzung externaler Handlungsbedingungen; Ebene 2) und das *Regelbefolgungsspiel* (Ausführung individueller Handlungen; Ebene 1). Altmann konstatiert, dass sich aus ordonomischer Perspektive gesellschaftlicher Fortschritt folgendermaßen entwickelt:

„Die Bürger eines Gemeinwesens versuchen, in einem öffentlichen Diskurs (Ebene 3) Konsens darüber herzustellen, welche gemeinsamen Regeln sie sich geben wollen, die, sobald sie diese implementiert haben (Ebene 2), dann ihre Handlungen in der Praxis (Ebene 1) verändern und die angestrebten Win-Win-Potenziale verwirklichen würden.“ (S. 232)

Die Analyse konzentriert sich auf soziale Dilemmastrukturen, bei denen „individuelle und kollektive Rationalität, gemeinsames Wollen und praktisches Können systematisch auseinanderfallen“ (S. 232), und sucht nach Potenzialen wechselseitiger Besserstellung, was mittels Modifikation der Spielregeln erreicht werden soll. Zentrales Ziel sei die „Umprogrammierung“ von Konflikt auf Konsens im Zuge des Regelfindungsdiskurses, wobei die globale Anwendung des Prinzips des (Leistungs-)Wettbewerbs in jeglichen Bereichen der gesellschaftlichen Funktionsgliederung (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft etc.) gilt. Altmann veranschaulicht die ordonomische Perspektive anhand des Beispiels des New Green Deal der EU. Bei der Betrachtung von Altmanns Argumenten fallen einige Punkte auf, die nach meinem Eindruck einer detaillierteren Klärung und Erörterung bedürfen. Zum einen könnte die Komplexität des Werte- und Interessenpluralismus unterschätzt werden. Zum anderen birgt die Annahme, dass Konsens als idealtypische und unstrittige Metanorm dient, meines Erachtens in der praktischen Umsetzung das Potenzial für vorschnelle Fehlschlüsse: Wenn Konsens nicht erreicht wird, könnte dieser Umstand leicht als Anomalie bewertet werden, anstatt die individuellen und sozialen Bedingungen von Konsensfähigkeit zu hinterfragen. Weiterhin birgt die Anwendung des Gefangenendilemmas als universelle Heuristik die Möglichkeit einer Übervereinfachung komplexer sozialer Probleme. Argumentationslogisch betrachtet setzt die These, dass jede soziale Dilemmakonstellation durch Regeländerungen in eine Win-Win-Situation verwandelt werden kann, optimistische Annahmen über das rationale Handeln der involvierten Akteure und die Implementierung geeigneter Regeln voraus, was möglicherweise der Komplexität realer individueller und kollektiver Entscheidungsprozesse nicht gerecht wird. Um es an einem Beispiel zu veranschaulichen: Die Klimaveränderungen werden in der Regel als ein globales Dilemma dargestellt, dessen Lösung voraussetzt, dass alle Länder „rational“

handeln“ und kooperieren und die langfristigen globalen Vorteile über kurzfristige nationale Interessen stellen. Diese idealisierte Annahme ignoriert jedoch die Tatsache, dass bspw. in unterschiedlichen Ländern möglicherweise divergierende wirtschaftliche und soziale Bedingungen herrschen, welche die jeweilige Bereitschaft zur Kooperation beeinflussen dürften sowie den Umstand, dass die jeweiligen Regierungen internen politischen, wirtschaftlichen oder auch moralischen Zwängen unterliegen, die möglicherweise der Bereitschaft zu transnationaler Kooperation entgegenstehen.

Im *vierten Abschnitt* fasst Altmann zunächst seine bisherigen Ausführungen zusammen und diskutiert abschließend zwei theoriestrategische Fragen. Erstens hinterfragt er, ob das Drei-Ebenen-Schema möglicherweise überbetont wird und ob es theoretisch nicht auch sinnvoll sein könnte, zwei oder mehr als drei Ebenen zu definieren. Zweitens stellt Altmann die Frage, ob die Gegenüberstellung von „modernen“ und „vormodernen“ Gesellschaften möglicherweise zu einem missverständlichen Dualismus führt. Abschließend diskutiert der Autor die Anwendbarkeit ordonomischer Überlegungen auf Kleingruppen mit Face-to-Face-Beziehungen, um die Theorie universell anwendbar zu machen.

3 Rückfragen an Altmanns Beitrag

3.1 Wie sollen Ziele definiert und welche Handlungen sollen als Leistung anerkannt werden?

Ausgangspunkt von Altmanns Überlegungen sind die SDGs. Es bleibt offen, wie diese genau zustande kamen und definiert wurden, welche Personen und Anspruchsgruppen an der Zieldefinition in welcher Form beteiligt waren und welche methodischen Mängel sie genau aufweisen. Ebenso unklar ist, wie sich potenzielle Mängel in den Folgeprozessen der individuellen und institutionellen Maßnahmenumsetzung fortpflanzen, was auch die Frage einschließt, welche Ressourcen von wem zu welchen Bedingungen für welche Maßnahmenumsetzungen bereitgestellt werden. Dennoch kann man im Sinne einer indirekten, da an Zielen orientierten, Leistungssteuerung annehmen, dass die SDGs, vielleicht nicht in der intendierten, aber zumindest in irgendeiner Form handlungswirksam wurden bzw. werden. Institutionen richten sich entsprechend der Ziele aus und Individuen handeln innerhalb dieses institutionellen Rahmens. Offen bleibt dabei jedoch, aus welchen Gründen und mit welcher Legitimation bestimmte zielbezogene Handlungen als erstrebenswerte Leistungen im Sinne der SDGs anerkannt werden und in welcher Form diejenigen konkreten Personen, welche entsprechenden Leistungen erbringen (sollen), in die Definition derjenigen Kriterien einbezogen wurden/werden, welche für die Leistungsdefinition unerlässlich sind. Leistungen und die damit verbundenen Ziele *existieren* nicht ohne Bezug zu einem konkreten Inhalt. Individuelle Leistung ist nicht einfach ein beobachtbares Verhalten, sondern das Resultat der *Beurteilung* dieses Verhaltens. Konkrete zielgerichtete Handlungen „werden“ erst dann zu Leistungen, wenn sie als solche bewertet und anerkannt werden (Heid, 1992, 2012). Geht man von einem demokratischen bzw. partizipa-

tiven Regelsetzungsprozess aus, bedeutet dies, dass zumindest die folgenden Aspekte definiert werden und bei denjenigen Personen, die von entsprechenden Entscheidungen hinsichtlich der Leistungsdefinition betroffen sind, konsensfähig sein müssen: erstens der Inhalt bzw. das Verhalten, auf den bzw. auf das sich die Leistung beziehen soll; zweitens die Kriterien zur Bewertung des betreffenden Verhaltens; drittens das Prinzip, nach dem die als Leistung gewürdigte Aktivität belohnt und gefördert wird; viertens die Subjekte der Leistungsdefinition und Fragen der Legitimation von Definitions- und Sanktionsmacht; und fünftens die Adressatinnen und Adressaten der Leistungserbringung und deren Mitbestimmungsrechte (Heid, 2012).

3.2 Wie werden unterschiedliche Perspektiven und Interessen bei der Definition von Win-Win-Situationen berücksichtigt?

Kriterien für die Bewertung von Win-Win-Situationen im Sinne wechselseitiger Beserstellung sind eng mit der Definition von Zielen und Leistungen verbunden und spielen eine wesentliche Rolle in Altmanns Argumentation, die die Notwendigkeit von Win-Win-Situationen als Mittel zur Förderung von Nachhaltigkeit betont. Altmann geht davon aus, dass durch geeignete Regelsetzungen und Diskurse Konflikte in Win-Win-Situationen umgewandelt werden können, die allen Beteiligten zugutekommen. Doch es bleibt unklar, in welcher Form die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der beteiligten Akteure im Rahmen der Gewinndefinition genau berücksichtigt werden (sollen). Bspw. ist der Fall denkbar, dass vermeintliche Win-Win-Situationen propagiert werden und die Beteiligten dadurch einem Konsensdruck ausgesetzt sind, während in Wirklichkeit die Interessen definitions- und sanktionsmächtiger Akteure einseitig privilegiert werden. Dies könnte wiederum dazu führen, dass die Interessen von marginalisierten Gruppen und weniger mächtigen Akteuren im Rahmen von Entscheidungsprozessen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

3.3 Welche Implikationen ergeben sich aus der Wettbewerbslogik?

Ein zentraler Punkt in Altmanns Perspektive ist die Wettbewerbslogik als universelles Prinzip, was an folgender Aussage deutlich wird:

„Die ‚open access order‘ entsteht vielmehr durch die systematische Anwendung des Prinzips (Leistungs-)Wettbewerb auf immer mehr gesellschaftliche Subsysteme: auf die Wirtschaft (Gewerbefreiheit), die Politik (Demokratie), die Religion (Religionsfreiheit), die Kunst (Kunstfreiheit), die Wissenschaft etc. Aus ordonomischer Perspektive ist es die Globalisierung dieser Idee, welche für die enorme Wohlstandsexplosion verantwortlich ist, die sich seit dem 18. Jahrhundert von England über Nordamerika und das kontinentale Westeuropa auf weite Teile der Welt ausgebreitet hat und noch immer ausbreitet.“ (S. 234; Altmann mit Referenz auf North et al., 2009)

Altmann geht demnach nach meinem Eindruck von der Annahme aus, dass durch Wettbewerb kontextunabhängig „bessere“ Entscheidungen getroffen werden. Diese Annahme spiegelt für mein Empfinden ein Verständnis von Rationalität wider, in dem der Markt als der „Ort der Produktion und Zirkulation von Wahrheiten“ (Brown, 2021, S. 76) angesehen wird. Demnach ist der Markt im übertragenen Sinne nicht nur ein

Ort, an welchem wirtschaftliche Transaktionen zwischen Akteuren stattfinden, sondern vielmehr ein Ort, an welchem Wissen, Werte und Normen produziert werden (Foucault, 2022). Wenn man der oben genannten Annahme des Marktes als „Entscheidungsgenerator“ folgt, dann wird dabei jedoch möglicherweise übersehen, dass das Wettbewerbsdispositiv spezifische Formen von (instrumenteller) Vernunft privilegiert, andere jedoch vernachlässigt (hierzu z. B. Brown, 2021; Biebricher, 2021; Foucault, 2022; Wetzel, 2017). Würden, wie im vorgenannten Zitat aus Altmanns Beitrag ange deutet, alle gesellschaftlichen Funktionsbereiche nach den Prinzipien des Marktes strukturiert und organisiert werden, könnten damit andere Formen der Rationalität und Wertsetzung möglicherweise überformt oder gar verdrängt werden. Bspw. setzt Demokratie den Wert der Gleichheit voraus, wie das gleiche Gewicht jeder Stimme bei einer Wahl, ein Prinzip, das unter Marktbedingungen nicht gilt, da Marktteilnehmer aufgrund ihrer individuellen Merkmale (z. B. Einfluss, Macht) unterschiedlich starke Gewichte am Markt realisieren können (Brown, 2021). Ein damit verbundenes allgemeines und zunächst zu lösendes Problem liegt auch in der Annahme des Marktes als Mechanismus zur Herstellung von Äquivalenzen und besteht darin, dass entsprechende Äquivalenzen zwischen den am Markt gehandelten Objekten (im Allgemeinen Güter und Dienstleistungen, weitergefasst Handlungen, Meinungen, Werte etc.) sinnvollerweise angenommen oder hergestellt werden können (vgl. Rehbein, 2021). Altmanns Analyse geht davon aus, dass durch Wettbewerbsmechanismen Win-Win-Situationen für alle Beteiligten geschaffen werden können. Zum einen vermag diese Vorstellung jedoch darüber hinwegtäuschen, dass es in einem wettbewerbsorientierten System vermutlich immer Gewinner und Verlierer geben wird (vgl. Heid, 1992) – ohne Ladungsdifferenzen keine Spannung, kein Stromfluss. Zum anderen muss meines Erachtens vorausgesetzt werden können, dass sich die Beteiligten unter Kenntnis möglicher Konsequenzen sowie Neben- und Folgeeffekte einerseits freiwillig dem Wettbewerbsmodus aussetzen wollen und andererseits diejenigen Wettbewerbsbedingungen/-regeln mitbestimmen können, welchen sie sich aussetzen. Treffen die genannten Bedingungen nicht zu, so könnten diejenigen, die sich im Wettbewerb (dessen Regeln sie nicht beeinflussen können und/oder dessen Konsequenzen sie nicht überblicken und abschätzen können), aus welchen Gründen auch immer, nicht durchsetzen können, weiter marginalisiert werden.

3.4 Welche Rolle spielen Machtbeziehungen im Regelfindungsdiskurs, Regelsetzungsprozess und Regelbefolgungsspiel?

Im Allgemeinen kann Macht als ein relationales Konzept verstanden werden, das mindestens zwei Parteien mit je individuellen Interessen umfasst (Han, 2005). Der relationale Charakter von Macht zeigt sich bspw. in der sozialpsychologischen Perspektive von Keltner et al. (2003), die Macht als die relative Fähigkeit eines Individuums definieren, den Zustand anderer zu verändern. Foucault (2021) betont die produktive Seite von Macht und versteht sie als eine Beziehung unter „Partnern“, im Sinne eines Ensembles wechselseitig induzierter und aufeinander reagierender Handlungen. Dabei geht es um die Lenkung des Verhaltens und die Beeinflussung der Handlungsmöglichkeiten anderer Individuen, indem deren mögliches Handlungsfeld strukturiert

wird. Vor diesem Hintergrund vernachlässigt Altmanns Analyse nach meinem Eindruck relevante Machtbeziehungen zwischen den Akteuren im Regelfindungsdiskurs, Regelsetzungsprozess und Regelbefolgungsspiel. Unter der Annahme, dass der Konsens und dessen Erwünschtheit und Erreichbarkeit als zentrale Faktoren betrachtet werden, geht Altmann davon aus, dass durch rationalen Diskurs und geeignete Regelsetzungen Konsens erreicht werden kann. Diese Perspektive übersieht jedoch möglicherweise, dass Machtverhältnisse den Diskurs und die Regelsetzung strukturieren und beeinflussen können, indem bspw. direkt oder indirekt Druck auf Akteure ausgeübt wird, um (vermeintlichen) Konsens zu erreichen. Konsens kann dabei bspw. durch den Einfluss definitions- und sanktionsmächtiger Akteure explizit oder implizit erzwungen werden, was dazu führt, dass weniger mächtige Gruppen oder Gruppen mit speziellen Partikularinteressen benachteiligt oder ausgeschlossen werden. Definitions- und sanktionsmächtige Akteure werden eher in der Lage sein, ihre eigenen Interessen durchzusetzen und gleichzeitig die Interessen marginalisierter Gruppen zu unterdrücken.

3.5 Welche Implikationen ergeben sich für demokratische Diskurse?

Es gibt nicht „die eine“ Demokratie. Vielmehr werden je nach Prämissen und Argumentationslogiken, theoretischer Konzeptionalisierung sowie praktischer Umsetzung (z. B. repräsentative Demokratie vs. Basisdemokratie) unterschiedliche Konsequenzen für den demokratischen Entscheidungsprozess resultieren. Ein gewisser Minimalkonsens besteht darin, dass Demokratie kollektive Selbstverwaltung bedeutet: Die Mitglieder einer Gruppe sind nur den Regeln unterworfen, die sie selbst bestimmen. Um Selbstbestimmung zu erreichen, müssen die Mitglieder diejenigen Regeln beeinflussen können, welche maßgeblich für die Entscheidungsfindung sind (Beckman, 2021; Brown, 2021). Im Zentrum jeder Auseinandersetzung mit Konzepten und Realisierungsformen politischer oder ökonomischer Demokratie steht die Teilhabe der betroffenen Akteure, wobei sich „Wechselseitigkeit“ und „Selbstbestimmung“ als wesentliche Wertgrundlagen des Partizipationspostulats ausmachen lassen. Partizipation beschreibt im Allgemeinen einen sozialen Aushandlungsprozess, der durch einen möglichst sachbezogenen und sachkundigen, offenen, freiwilligen und kooperativen Dialog gekennzeichnet ist. Neben der Einflussnahme auf eine Entscheidung bzw. Handlung ist das gemeinsame Verantworten des Handlungsergebnisses ein zentrales Merkmal von Partizipation. Um Verantwortung übernehmen zu können, müssen Partizipierende informiert und aktiv in den Diskurs eingebunden werden sowie einen entsprechenden Handlungs- und Entscheidungsfreiraum bzgl. externer Bedingungen ihres Wollens und Tuns haben (z. B. Habermas, 1974; Oser & Biedermann, 2007; Reichenbach, 2007; zusammenfassend Heid et al., 2023). Habermas (1984, S. 130) versteht unter einem Diskurs „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation [...], in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“. Wesentliches Ziel des Diskurses ist die Rechtfertigung von „Handlungen im Lichte gültiger Normen oder die Gültigkeit der Normen im Lichte anerkennungswürdiger Prinzipien“ (Habermas, 1988, S. 322) unter der Maxime, dass Entscheidungen getroffen werden, welche bei

allen Betroffenen Zustimmung finden und deren Ergebnisse sowie Neben- und Folgeeffekte von allen Beteiligten zwangslässig akzeptiert werden können (ebd.). Auch sind im diskursiven Austausch gerechtigkeitstheoretische Entscheidungsprinzipien zu berücksichtigen (z. B. Maximin-Prinzip vs. utilitaristisches Prinzip; zusammenfassend Binmore, 2021), deren Auswahl wiederum selbst zur Diskussion stehen sollte.

Soweit zu einem möglichem Grundverständnis derjenigen Begriffe (Demokratie, Diskurs), welche in Altmanns Beitrag zwar verwendet, aber nicht hinreichend definiert wurden. Eine zentrale Frage, die sich mir in diesem Zusammenhang stellt, ist die, inwieweit die Wettbewerbslogik inklusive der in ihr herrschenden Machtbeziehungen das Potenzial in sich birgt, im Kern das auszuhöhlen, was als demokratischer Regelfindungs- und Regelsetzungsdiskurs erwünscht ist und gefordert wird. Bspw. könnte man analog zum Mainstream-Nachhaltigkeitsdiskurs (s. o.) danach fragen, welcher vernünftige Mensch denn schon *gegen* wechselseitige Besserstellung, Win-Win, Kooperation oder Konsens argumentieren würde. Die in diesen Überlegungen mit schwingende „neoliberale Vernunft“ wird aber gerade „durch Erfolgsmethoden und rechtliche Optimierungen [realisiert], kurz durch ‚sanfte Gewalt‘, die sich auf Konsens und Kooperation beruft“ (Brown, 2021, S. 38; dazu auch Han, 2014). Brown (2021) argumentiert, dass die neoliberale Rationalität ein starkes Potenzial in sich birgt, demokratische Prinzipien fundamental zu unterminieren, indem sie als Weltanschauung und als eine „normative Ordnung der Vernunft“ (ebd., S. 54) die Politik (weiter gefasst: sämtliche gesellschaftliche Phänomene) auf ökonomische Marktmechanismen reduziert und die Rolle des Staates sowie demokratischer Institutionen ökonomischen Prinzipien (inklusive Erfolgskennzahlen wie den SDGs) unterordnet. Dabei werden Bürgerinnen und Bürger primär als Marktteurinnen und -akteure betrachtet, die als Humankapitel permanent „in sich selbst investieren“ (Stichwort: Employability), und weniger als Subjekte demokratischer Einflussnahme. Die dominierende Ideologie des Wettbewerbs und der individuellen Selbstverantwortung birgt das Potenzial, solidarische Bindungen und kollektive Interessen zu schwächen, während Deregulierung und Privatisierung die Macht von demokratisch legitimierten Institutionen zu privaten Marktteurinnen und -akteuren verlagern. Solche Entwicklungen entpolitisieren nach Brown (2021) die Demokratie, indem sie politische Fragen in ökonomische Begriffe transformieren und somit den Einfluss der Bürgerinnen und Bürger auf die demokratische Debatte und Entscheidungsfindung reduzieren (ebd.; dazu auch Biebricher, 2021).

Altmanns spieltheoretische Modellierung veranschaulicht zwar einerseits das, was im spieltheoretischen Sinne als Win-Win-Situation zu verstehen ist (vgl. Abb. 5), vereinfacht aber andererseits komplexe gesellschaftliche oder ökologische Probleme zu stark und reduziert diese auf modelltheoretische Annahmen, welche ihrerseits auch wieder einer bestimmten Rationalität folgen. Dies birgt möglicherweise ein gewisses Potenzial zur Technokratisierung in sich, welche die partizipative und deliberative Dimension demokratischer Prozesse vernachlässigt, insbesondere dann, wenn supranationale Organisationen (in)direkten Einfluss auf demokratisch legitimierte Regierungen, deren Institutionen sowie Bürgerinnen und Bürger nehmen. Wird bspw.

Mitbestimmung bzgl. der SDGs (weiter gefasst: von Zielparametern im Allgemeinen) auf das Agieren am Markt reduziert und werden Entscheidungsprozesse an Expertengremien, „die Wissenschaft“ oder „die Wirtschaft“ ausgelagert, besteht die Möglichkeit der Entkopplung entsprechender Prozesse von der demokratischen Legitimation. Auch werden durch die modelltheoretischen Annahmen nach meinem Eindruck bestehende Machtverhältnisse und -dynamiken durch die Betonung von vorgeblich (wert-)neutralem Wettbewerb und Konsens verschleiert, was zur Folge haben kann, dass die Interessen mächtiger Akteure privilegiert werden, während weniger mächtige Akteure unter Druck gesetzt werden, sich einem vermeintlichen Konsens anzuschließen, auch wenn es ihren eigenen Interessen widerspricht. Um es abschließend mit Brown (2021, S. 200) auszudrücken: „Die Unterwerfung demokratischer Politik unter den Markt untergräbt somit gleiche Rechte auf Partizipation oder, umgekehrt formuliert, wenn Rechte auf politische Partizipation vermarktlicht werden, ist die politische Gleichheit das erste Opfer.“

3.6 Wie steht es um die Verantwortlichkeit der Akteure?

Meine letzte Rückfrage an den Text betrifft die Verantwortung, also wer eigentlich aus welchen Gründen für die Umsetzung der SDGs verantwortlich oder zuständig sein könnte oder sollte. Wenngleich die Übernahme von Verantwortung im Sinne der Verpflichtung im Hinblick auf einen bestimmten Sachverhalt (z. B. ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, bestimmte Handlungen zu initiieren und auszuführen oder bestimmte Leistungen zu erbringen) ein wesentlicher Bestandteil des oben genannten Partizipationsbegriffs bzw. von Demokratie im Allgemeinen ist, so müssen zunächst einige Bedingungen verantwortlichen Handelns betrachtet werden, wie sie bspw. von Heid (2005) formuliert werden: Erstens muss eine Person in der Lage sein, die Zwecke ihres Handelns selbst zu bestimmen und sanktionsfrei zu beurteilen. Zweitens benötigt sie das notwendige Wissen, um die möglichen Folgen ihres Handelns abschätzen zu können, einschließlich unbeabsichtigter Nebenwirkungen. Drittens muss sie in allen relevanten Entscheidungen frei von äußerem Zwang sein. Viertens ist zu berücksichtigen, dass Verantwortung auch für Unterlassungen gegeben ist, wenn bspw. durch entsprechendes Handeln negative Konsequenzen verhindert werden könnten. Fünftens betont Heid die normative Dimension der Verantwortung, die von interessenbestimmten Bewertungen abhängt. Schließlich muss die Interdependenz individueller Verantwortlichkeit berücksichtigt werden, da menschliches Handeln in ein komplexes Netzwerk sozialer Bedingtheiten eingebettet ist. Wird Verantwortung übertragen, ohne diese Voraussetzungen zu berücksichtigen, wird potenzielle Fremdbestimmung verstärkt und die Autonomie und informierte Entscheidungsfreiheit der Betroffenen werden untergraben (ebd.). Der für diesem Umstand Pate stehende Begriff ist der der *Responsibilisierung*. Dieser beschreibt die soziale Praxis, Individuen für Aufgaben verantwortlich zu machen, die ursprünglich in den Verantwortungsbereich bspw. staatlicher Institutionen fielen. Damit wird zwar die individuelle Verantwortung betont, systemische und strukturelle Ursachen von Sachverhalten, auf welche die Betroffenen faktisch keinen unmittelbaren Einfluss haben, werden jedoch vernachlässigt (Brown, 2021):

„Ob und wieweit die Umwandlung einer auferlegten Pflicht in eine Selbstverpflichtung oder schärfer: der ‚Zwang‘ zur Selbstverpflichtung aus gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen (Komplexität, Unkalkulierbarkeit), ‚notwendig‘ folgt oder lediglich eine zweckmäßige Maßnahme der Effektivierung, ‚Rationalisierung‘ und ‚Humanisierung‘ sozialer Kontrolle ist (Ersetzung kostspieliger Fremdkontrolle durch kostengünstigere und vielleicht wirksamere Selbstkontrolle)“ (Heid, 1991, S. 470), bleibt in diesem Zusammenhang eine wichtige zu klärende Frage.

Bezieht man diese Überlegungen auf Altmanns Analyse, so könnte eine solche Verantwortungsverschiebung dazu führen, dass die Verantwortung für das Erreichen der SDGs von Regierungsorganisationen auf Individuen verlagert wird, wodurch aber die strukturelle und systemische Bedingtheit gesellschaftlicher und ökologischer Probleme ignoriert oder gar verschleiert wird. Oder positiv ausgedrückt: Wenn die vorgenannten Bedingungen für verantwortliches Handeln anerkannt werden und gelten sollen, dann müssen die Autonomie und demokratische Beteiligung derjenigen, welche die betreffenden Ziele erfüllen sollen und welche im Zuge des Regelfindungsdiskurses, Regelsetzungsprozesses und Regelbefolgungsspiels agieren sollen, uneingeschränkt vorausgesetzt werden können.

4 Schlussbemerkung

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass meine Kommentierung von Altmanns Beitrag skizzenhaft und selektiv bleiben musste. Hinsichtlich der einzelnen Rückfragen an den Text könnte man für jede einzelne einen separaten Beitrag verfassen. Besonders interessant für nachfolgende Betrachtungen erscheint mir die mögliche Unterminierung demokratischer Prozesse und Strukturen durch das, was als „neoliberale Rationalität“ bezeichnet wird und als universalisierte Ausdehnung ökonomischer Prinzipien und Marktlogiken auf sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und die Formung von Individuen als unternehmerische Akteure verstanden werden kann (ausführlicher dazu Biebricher, 2020 und Brown, 2021). Dabei könnte es u.a. auch um Fragen nach der Subjektivierung im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses gehen (vgl. Foucault, 2022). Geht man davon aus, dass es im Kern nicht das external determinierte Verhalten ist, das erwünscht ist bzw. gefördert werden soll, sondern vielmehr die Idee propagiert wird, dass der Mensch entsprechend bestimmter Ziele *selbstbestimmt* und *eigenverantwortlich* handeln sollte, so scheint mir der Fokussierungspunkt das zu sein, was als „das nachhaltige Subjekt“ bezeichnet werden könnte, das sich nicht nur nachhaltig verhält (was auch immer genau darunter zu verstehen sein mag), sondern vielmehr nachhaltig *ist*. Dies führt mich zur These, dass in diesem Subjekt Wettbewerbs- und Responsibilisierungs rationalität als zentrale Konstituenten seiner selbst zusammenfallen, was auch eine genauere Analyse dessen interessant erscheinen lässt, was in diesem Zusammenhang als individuelle Autonomie und selbstbestimmte Teilhabe verstanden werden kann.

Literatur

- Altmann, C. (2024). *Nachhaltigkeit und Demokratie. Ein ordonomischer Beitrag zur Aufklärung des aktuellen Nachhaltigkeits-Diskurses*. In diesem Band.
- Beckman, L. (2021). *Democracy*. Oxford Research Encyclopedia of Politics. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.2001>
- Biebricher, T. (2020). Neoliberalism and Authoritarianism. *Global Perspectives*, 1(1), 11872. <https://doi.org/10.1525/001c.11872>
- Biebricher, T. (2021). *Die politische Theorie des Neoliberalismus* (3. Aufl.). Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23845-2_38
- Binmore, K. (2021). *Imaginary philosophical dialogues between sages down the ages*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65387-3>
- Brown, W. (2021). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2021). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (19. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2022). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorträge am Collège de France 1978/1979* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1974). Politische Beteiligung — ein Wert „an sich“? In P. Ackermann (Hrsg.), *Politische Sozialisation* (S. 138–142). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86106-1_13
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? *Revue Internationale de Philosophie*, 42(166(3)), 320–340.
- Han, B.-C. (2005). *Was ist Macht?* Reclam.
- Han, B.-C. (2014). *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken* (5. Aufl.). Fischer.
- Heid, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31(3), 459–481. <https://doi.org/10.5283/epub.25625>
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108.
- Heid, H. (2005). Übertragung von Verantwortung – die Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen. In M. Eigenstetter & M. Hammerl (Hrsg.), *Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Widerspruch in sich?* (S. 163–182). Asanger.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(1), 22–34. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.art02d>
- Heid, H., Jüttler, M. & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5, 1225620, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>

- Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. (2003). Power, Approach, and Inhibition. *Psychological Review*, 110(2), 265–284. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.265>
- North, D. C., Wallis, J. J. & Weingast, B. R. (2009). *Violence and social orders: A conceptual framework for interpreting recorded human history*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575839>
- Oser, F. & Biedermann, H. (2007). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Rüegger.
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*. In diesem Band.
- Rehbein, B. (2021). *Die kapitalistische Gesellschaft*. UKV Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838557656>
- Reichenbach, R. (2007). Diskurse zwischen Ungleichern. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–62). Rüegger.
- Wetzel, D. J. (2017). Das Wettbewerbsdispositiv im flexibilisierten Kapitalismus. In R. Diaz-Bone & R. Hartz (Hrsg.), *Dispositiv und Ökonomie. Interdisziplinäre Diskursforschung* (S. 327–348). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15842-2_13

Autor

Prof. Dr. Tobias Kärner, Universität Hohenheim, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse, am Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft.

Kontakt: tobias.kaerner@uni-hohenheim.de; <https://wipaed.uni-hohenheim.de/560a>

Replik auf Tobias Kärner

CHRISTOF ALTMANN

Tobias Kärner fasst meinen Beitrag prägnant und zutreffend zusammen. Er formuliert sodann sechs Rückfragen, auf die ich kurz eingehen will:

1. und 2. fragt Kärner, wie „Ziele“, „Leistungen“ und „Win-Win“ definiert werden sollten. Sofern diese Frage nicht an die Vereinten Nationen gerichtet ist, sondern an mich, lautet meine dem methodologischen Individualismus verpflichtete Antwort: Wie die Betroffenen selbst es wollen.

3. fragt Kärner, welche Implikationen sich aus „der Wettbewerbslogik“ ergeben würden. Offenbar war meine Formulierung „(Leistungs-)Wettbewerb“ (S. 234) missverständlich. Ich wollte damit betonen, dass North et al. (2009) an dieser Stelle lediglich den Glücksfall thematisieren, in dem Wettbewerb die Konkurrenten zu Leistungen anspornt, die (nicht von ihnen, sondern) von ihren Tauschpartnern gewünscht werden. Der ordonomische Ansatz bearbeitet allerdings gleichwertig auch den *Unglücksfall* eines dysfunktionalen Wettbewerbs, der zu unerwünschten Ergebnissen führt. So etwas ist natürlich abzustellen.

4. fragt Kärner: „Welche Rolle spielen Machtbeziehungen im Regelfindungsdiskurs, Regelsetzungsprozess und Regelbefolgungsspiel?“ Meine Antwort: im ordonomischen Ansatz eine fundamentale, weshalb sie auch explizit modelliert werden, nämlich als (zu überwindende) Konflikte bzw. Trade-offs (vgl. die rechte Spalte in meiner Abb. 4).

5. fragt Kärner, welche Implikationen sich für demokratische Diskurse ergeben und er bemängelt, dass die Begriffe „Demokratie“ und „Diskurs“ durch mich „nicht hinreichend definiert“ (S. 251) worden wären. Meine Definition von Demokratie als „Anwendung des Prinzips ,(Leistungs-)Wettbewerb‘ auf ... die Politik“ (S. 234) ist – absichtlich – minimalistischer gehalten als seine, die zusätzlich Elemente wie Partizipation und Gleichheit (wovon?) explizit betont. Den Diskursbegriff habe ich gar nicht näher definiert. Das liegt daran, dass die Ordonomik weder eine normative Demokratie- oder Diskurstheorie sein will noch eine normative Nachhaltigkeitstheorie, sondern eine praxisrelevante Theorie wechselseitiger Besserstellung. Deshalb setzt die Ordonomik nicht bei normativen Prämissen *anderer* Theorien an, sondern stattdessen bei konkreten, empirischen, praktischen *Problemen*, die sie dann im Sinne ihres eigenen normativen Fixpunktes, des Konsens-Prinzips (Win-Win), zu lösen versucht. So lautete mein Kernargument in Abschnitt 2.2., dass auf Umverteilung (Win-Lose) abzielende Politikempfehlungen wie etwa die der Degrowth-Bewegung gerade in einer (je nach Definition mehr oder weniger) „demokratischen“ *Praxis* besonders leicht scheitern, weil diejenigen, zu deren Lasten umverteilt werden soll, diese Umverteilung verhindern wollen – und das dann zumeist auch können.

In diesem Zusammenhang greift Kärner eine Kritik von Brown (2021) an *wirtschaftlichem* Wettbewerb auf, der zu ökonomischer Ungleichheit und dadurch zu ungleichen politischen Mitwirkungsmöglichkeiten führen würde. Obwohl ich mich in meinem Hauptbeitrag mit *wirtschaftlichem* Wettbewerb nicht beschäftigt hatte, will ich hierzu zweierlei anmerken.

Erstens ist Wettbewerb in der Ökonomik als das Gegenteil von Machtkonzentrationen definiert. Völlige Ergebnisgleichheit ist faktisch durch Wettbewerb kaum zu erreichen, aber starke Machtkonzentrationen sind definitorisch ausgeschlossen; das Gegenteil von Wettbewerb ist wirtschaftlich das Monopol und politisch die Diktatur.

Zweitens: Hayek (1939, 2012) argumentierte als Erster, dass Demokratie und Sozialismus *systematisch* unvereinbar seien, weil die Herstellung jeder konkreten (z. B. gleichen) Verteilung wirtschaftlicher Ressourcen einen von den Tauschwünschen der Einzelnen abweichenden, zentralen Wirtschaftsplan erfordere. Da dieser stets auch Verliererinnen und Verlierer hervorbringe, könnten sich die Menschen in demokratischen Aushandlungsprozessen darauf niemals einigen. Dies sei nur durch Diktatur zu erreichen. Demokratisch sei lediglich die Einigung auf *allgemeine Regeln* möglich, die wechselseitig vorteilhaften Tausch erleichtern.

Die Empirie gibt Hayek bisher Recht. Es ist kein Fall bekannt, in dem es je gelungen wäre, zentrale Planwirtschaft mit Demokratie zu verbinden. Die argumentative Bringschuld sehe ich deshalb bei denen, die Hayeks Argument und die nicht nur wirtschaftlich, sondern vor allem demokratisch-politisch katastrophale Bilanz zentraler Planwirtschaften beharrlich ignorieren und unbeirrt fortfahren zu behaupten, der „Kapitalismus“ (man beachte die marxistische Terminologie) wäre mit Demokratie unvereinbar. Empirisch sieht es vielmehr so aus, dass nur die (Soziale) Marktwirtschaft mit Demokratie vereinbar ist. Und das sollte aus ordonomischer Perspektive auch nicht weiter überraschen, wenn wir Demokratie und Marktwirtschaft als zwei Anwendungen ein und derselben allgemeinen Idee interpretieren, nämlich der Etablierung von (Leistungs-)Wettbewerb zur Begünstigung von Kooperation (Win-Win).

Den Einwand, ich würde „komplexe gesellschaftliche oder ökologische Probleme zu stark (vereinfachen)“, möchte ich direkt zurückspielen: Die durch Kärner von Brown (2021) übernommene Argumentation vereinfacht nämlich (noch) stärker, da sie sich als simples Nullsummen-Spiel rekonstruieren lässt (vgl. meine Abbildung 3 auf S. 225). Diese Nullsummen-Perspektive hatte ich als dysfunktional zur Identifizierung (und Realisierung) von Win-Win-Potenzialen kritisiert und deshalb das höhere Komplexitätsniveau der Mixed-Motive-Games gewählt (S. 233).

6. fragt Kärner nach der „Verantwortlichkeit im Sinne von Verpflichtung“ der Akteure. Hier liegt offenbar ein grundlegendes Missverständnis vor. Wie die ihr vorausgehende institutionenökonomische Wirtschaftsethik (vgl. z. B. Homann & Blome-Drees, 1992) ist auch die Ordonomik keine deontologische, sondern eine konsequentialistische Ethik. Der Pflicht-Begriff ist ihr fremd, ja geradezu suspekt, weil potentiell Totalitarismus-verdächtig. Ich gehe auch nicht davon aus, dass die idealisierten Diskurs- oder Prozessbedingungen von Heid (2005) empirisch vollständig erfüllt wären.

Denn wie anders sollten Win-Win-Potenziale möglich sein, als ausgehend von einem prinzipiell als defizitär bzw. verbesserungswürdig gedachten Status quo?

Am meisten überrascht hat mich allerdings die Befürchtung Kärners, mein Beitrag könnte eine Verlagerung von „Verantwortung ... von Regierungsorganisationen auf Individuen“ nahelegen. Im Gegenteil ging es mir darum, Individuen von der moralischen Zumutung zu entlasten, systematisch gegen ihre eigenen Interessen verstößen zu sollen. Das Mittel dazu sind innovative Governance-Mechanismen, bessere Spielregeln. Sie werden in der Regel kollektiv, d. h. in einem weiten Sinne politisch gesetzt. Deshalb modelliert die Ordonomik ja auch explizit den (politischen) Regelstellungsprozess und den (politischen) Regelfindungsdiskurs – und benennt sogar sich selbst nach der (politischen) Rahmenordnung, dem Ordo (vgl. Pies, 2009, S. 2). Ich wüsste wirklich nicht, wie man die politische Stoßrichtung einer Theorie noch stärker betonen könnte.

Literatur

- Brown, W. (2021). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Hayek, F. A. v. (1939, 2012). *Freedom and the Economic System*. Martino Publishing. Ursprünglich erschienen in H. D. Gideonse (Hrsg.), *Public Policy Pamphlet No. 29*. Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226321172.001.0001>
- Heid, H. (2005). Übertragung von Verantwortung – die Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen. In M. Eigenstetter & M. Hammerl (Hrsg.), *Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Widerspruch in sich?* (S. 163–182). Asanger.
- Homann, K. & Blome-Drees, F. (1992). *Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Vandenhoeck, Göttingen.
- North, D. C., Wallis, J. J. & Weingast, B. R. (2009). *Violence and Social Orders. A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575839>
- Pies, I. (2009). *Das ordonomische Forschungsprogramm*. Diskussionspapier No. 2009–7 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale).

Intentionale und institutionelle Selbstkorrekturen: Eine Skizze zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen in der Schule

STEFAN HIELSCHER

Kurzfassung

Der vorliegende Beitrag greift eine These von Ingo Pies (in diesem Beitrag) auf und entwickelt weiterführende Überlegungen zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen in der Schule. Die These des Beitrags lautet wie folgt: Um in der Schule kompetente Privat-, Wirtschafts- und Staatsbürger:innen auszubilden – und entsprechende charakterliche Tugenden –, sind ordnomische Kompetenzen der (Selbst-)Aufklärung und (Selbst-)Steuerung auf zwei Ebenen einzuüben: auf der Ebene des Selbstmanagements individuellen Lernens und auf der Ebene der Selbstverwaltung der kollektiven Lerngemeinschaft. Am Beispiel des reformpädagogischen Systems der Acton Academy wird gezeigt, dass hierfür ein iterativer Prozess intentionaler und institutioneller Selbstkorrekturen erforderlich ist, der die Einübung charakterlicher Tugenden – Wachstumsmentalität, Fehlertoleranz und Eigenverantwortung – sowohl mithilfe individual- als auch institutionenethischer Elemente fördert. Ein solcher Prozess, so die Hypothese des Beitrags, dient auch dem institutionellen (Selbst-)Management wettbewerblicher Funktionssysteme in der modernen Gesellschaft.

Schlagworte: Ordonomik, Acton Academy, Lernkompetenzen, Privatbürger, Wirtschaftsbürger, Staatsbürger, selbstgesteuertes Lernen, Individualethik, Institutionenethik

Abstract

Drawing on Pies (2024, in this book), this chapter develops further considerations on the training of ordonomic competences in the classroom. I develop the following argument: Shaping competent citizens at school – and developing corresponding character virtues – requires practicing the ordonomic competences of (self-)enlightenment and (self-)correction at two levels: the self-management of individual learning and the self-administration of the collective learning community. Using the example of Acton Academy's method of disruptive education, I demonstrate that doing so requires an iterative process of intentional and institutional self-correction that promotes character virtues such as a growth mindset, trial-and-error mentality and individual responsibility. Such a process, that uses and combines elements of both individual and institutional ethics, also serves the institutional (self-)management of competitive functional systems in modern society.

Keywords: ordconomics, Acton Academy, learning competences, private citizens, economic citizens, civic citizens, self-directed learning, individual ethics, institutional ethics

1 Einleitung

Ingo Pies formuliert in seinem Beitrag Diagnose und Therapie für die Integration ordonomisch relevanter Bildungsinhalte in der Schule.¹ Die doppelte Diagnose lautet, dass (angehende) Bürger:innen einerseits als Privatpersonen moralisch überfordert sind. Diese Überforderung entsteht, weil gesellschaftliche Erwartungen dazu anregen, systemische Herausforderungen auf dem Wege *intentionaler Selbstkorrektur* zu bewältigen. Andererseits sind sie als Staats- und Gesellschaftsbürger:innen politisch unterfordert. Der Grund hierfür, so Pies, ist eine fehlende konstruktive Anleitung, *institutionelle Selbstkorrekturen* kollektiv ins Werk zu setzen. Die Therapie besteht darin, dieses Phänomen als grundlegend einzustufen und in der schulischen Bildung verstärkt in den Blick zu nehmen.

In diesem Beitrag möchte ich im Anschluss an diese These von Ingo Pies weiterführend einige Überlegungen zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen in der Schule entwickeln. Ich gehe hierzu in vier Schritten vor: Erstens werde ich ein konkretes (reform-)pädagogisches Konzept vorstellen – das Konzept der Acton Academy. Zweitens werde ich mithilfe des ordonomischen Instrumentariums dieses Konzept rekonstruieren. Dabei geht es vor allem um die Analyse und die Bewältigung von Interdependenzen und Diskrepanzen von Gefühlen, Institutionen und Regeln, denen sich die Ordonomik verpflichtet sieht. Mein Argument lautet, dass mithilfe des ordonomischen Ansatzes deutlich wird, dass das Konzept der Acton Academy Kompetenzen der (Selbst-)Aufklärung und (Selbst-)Steuerung auf zwei Ebenen einübt: auf der Ebene des Selbstmanagements individuellen Lernens und auf der Ebene der Selbstverwaltung der kollektiven Lerngemeinschaft(en). Drittens will ich die ordonomische Rekonstruktion nutzen, um das Pies'sche Argument zu untermauern und weiterzuentwickeln. Ich werde zeigen, dass zur Entwicklung ordonomischer (Selbst-)Aufklärung und (Selbst-)Steuerungskompetenzen in Selbstmanagement und -verwaltung ein iterativer Prozess intentionaler und institutioneller Selbstkorrekturen erforderlich ist. Dieser Prozess, so die These, fördert die Einübung charakterlicher Tugenden sowohl mithilfe individual- als auch institutionenethischer Elemente, welche dem institutionellen Management gesellschaftlicher Funktionssysteme dienlich sind.

1 Vgl. Pies (2024).

2 Acton Academy

Ich starte mit einem konkreten Beispiel, wie eine verstärkte Inblicknahme ordonomisch relevanter Bildungsinhalte konkret in der schulischen Bildung aussehen und implementiert werden könnte. Dies wird anhand des pädagogischen Konzepts der „Acton Academy“² (im Folgenden: Acton-Konzeption) illustriert, das außerhalb des deutschen Sprachraums seit mehr als 10 Jahren erfolgreich getestet wird.

Das pädagogische Konzept der Acton Academy baut auf dem Verständnis auf, dass jedes Kind und jeder Mensch ein einzigartiges Talent besitzen. Um dieses Talent zu entdecken und zu entfalten, bedarf es einer geeigneten Lernumgebung („enabling environment“). Das Versprechen von Acton Academy besteht darin, Kinder auf ihrer Talentsuche („Hero’s Journey“) mittels Sokratischer Methode und erfahrungsbasiertem Lernen („experiential learning“) zu unterstützen.

Der Sozialisationsprozess eines Kindes innerhalb der Acton Academy lässt sich – um mit James M. Buchanan zu sprechen³ – in zwei Phasen gliedern: eine konstitutionelle und eine post-konstitutionelle Phase.

2.1 Konstitutionelle Phase: „Building the tribe“

Ich beginne mit der konstitutionellen Phase. Mit Eintritt in eine Acton Academy (sowie bei jedem Übergang von Grund- zu Mittelstufe und von Mittel- zu Oberstufe) diskutieren und verabschieden Lernende – zu Beginn in enger Abstimmung mit Eltern⁴ und Lernbegleiter:innen (Grundstufe), später immer eigenständiger (Mittel- und Oberstufe) – einige grundlegende Rahmenbedingungen der Lerngemeinschaft. Die Rahmenbedingungen beinhalten drei grundlegende Elemente eines enabling environment: die physische Lernumgebung, die digitale Lernumgebung sowie die institutionelle Lernumgebung.

- *Physische Lernumgebung:* Die physische Lernumgebung wird nach dem Lernkonzept von Maria Montessori gestaltet. Der Montessori-Gedanke besteht darin, eine sogenannte „vorbereitete Umgebung“ zu gestalten, in der die Lernenden selbstständig und eigenverantwortlich ihren Lernpfad gestalten können. Die Lernenden sind in altersgemischten Gruppen („studios“) von bis zu 35 Lernenden organisiert, je eine Lerngruppe pro Grund-, Mittel- und Oberstufe sowie in altersgemischten Lern-Zweier-Teams. Je Studio gibt es zwei Lernbegleiter:innen.
- *Digitale Lernumgebung:* Die Besonderheit des Acton-Academy-Konzeptes besteht nun darin, das physische Konzept von Maria Montessori auch auf das digitale Lernumfeld zu erweitern und fakultativ allen Lernenden zur Verfügung zu stellen. Kernkompetenzen (etwa in der Grundschule) werden primär mittels Online-lerntools vermittelt – etwa in Mathematik (Khan Academy), Schreiben (Typing

2 Vgl. Sandefer (2018) sowie <https://www.actonacademy.org>.

3 Vgl. Buchanan (1975).

4 Zu den Herausforderungen für Eltern, die sich auf einen solchen Vertrag einlassen, vgl. Lencioni (2008).

Club) oder Lesen (Lexia) –, wobei die Apps eine vorbereitete Lernumgebung auf digitaler Ebene schaffen, im Grunde ganz im Geist von Maria Montessori.⁵

- *Institutionelle Lernumgebung*: Die institutionelle Lernumgebung wird auf Basis eines „Student Contract“ gestaltet. Jede:r Lernende verspricht, sich an kollektiv diskutierte und beschlossene Prinzipien vertraglich zu binden, die den Prozess der Talentsuche und -entfaltung (Heldenreise) fördern. Die Prinzipien dienen einerseits der Ausbildung von Tugenden, die das Einüben einer Wachstumsmentalität („Growth Mindset“) aller Lernenden innerhalb der Lerngemeinschaft erleichtern. Zu den Tugenden zählen Fehlertoleranz, Lernbegierde, Resilienz, Leadership, Eigenverantwortung, Hilfsbereitschaft und Self-Care („Hero’s Journey“). Anderseits regen die Prinzipien an, „Laster“ zu vermeiden, die dem Ziel einer fehlertoleranten und eigenverantwortlichen Lerngemeinschaft entgegenstehen, wie etwa ein „Fixed Mindset“.⁶ Aus ordonomischer Sicht geht es hier um die Etablierung institutioneller Selbstbindungen⁷, welche die intentionale Selbstkorrektur lernhinderlicher Mentalitäten und Gefühle konstruktiv anleiten.

Der Zusammenhang zwischen allen drei Aspekten einer vorbereiteten Lernumgebung lässt sich nun wie folgt charakterisieren: Die (externe) Gestaltung der physischen Lernumgebung kann auf eine lange Tradition zurückblicken (vgl. Maria Montessori). Ähnliches gilt für die partizipative Selbstgestaltung der institutionellen Lernumgebung, die auch in anderen reformpädagogischen Konzepten eine Rolle spielt, etwa in Deutschland in der „demokratischen Schule“⁸. Auch die Nutzung digitaler Lernwelten wird breit gefördert. Die Innovation des Acton-Academy-Konzeptes besteht nun darin, auf besonders konsequente Weise alle drei Aspekte zu integrieren. Dies hat zwei Vorteile, die andere Konzepte nicht aufweisen: Erstens erweitert Acton Academy das Montessori-Konzept denklogisch auf die Welt des digitalen Lernens. Zweitens ermöglicht die Nutzung von Onlinelerntools eine echte Neuinterpretation und Konzeptualisierung der Lehrperson als Lernbegleiter:in, die bzw. der auch im Alltag mit der „Sokratischen Methode“ und deren Verhaltenskodex arbeiten kann.⁹ Dies betrifft vor allem die Selbstbindung der Lernbegleiter:innen, niemals eine Frage einer oder eines Lernen-

5 Der Landesverband Montessori Bayern etwa, einer der führenden Montessori-Verbände in Deutschland mit der in Deutschland führenden Montessori-Weiterbildungsakademie, definiert das Konzept „vorbereitete Umgebung“ wie folgt: „Die vorbereitete Umgebung ist also der physische und psychische Raum, in dem das Kind die entscheidenden Schritte seines seelischen und geistigen Wachstums vollzieht. Sie ist der zentrale Ort und der psychosoziale Rahmen, in dem der Aufbau von Geist und Charakter gelingen kann.“ Diese Definition würde das digitale Umfeld durchaus miteinschließen. Allerdings findet man weder bei Montessori Bayern noch in der Praxis an Montessori-Schulen in Deutschland ein gesteigertes Interesse an der Nutzung von Onlinebildung. Vgl. <https://www.montessoribayern.de/landesverband/paedagogik/m-paedagogik-die-bereiche/die-vorbereitete-umgebung>.

6 Bei Dweck (2015) liest man über den Unterschied zwischen „Growth Mindset“ (Wachstumsmentalität) und einem „Fixed Mindset“: „In a growth mindset, people believe that their most basic abilities can be developed through dedication and hard work—brains and talent are just the starting point. This view creates a love of learning and a resilience that is essential for great accomplishment. ... In a fixed mindset, people believe their basic qualities, like their intelligence or talent, are simply fixed traits. They spend their time documenting their intelligence or talent instead of developing them. They also believe that talent alone creates success—without effort.“ Vgl. auch Dweck (2007) sowie Coyne (2009).

7 Vgl. Pies, Hielscher und Beckmann (2009).

8 Vgl. <https://eudec.org>.

9 Der sokratische Verhaltenskodex besagt, dass Lernbegleiter:innen keine Fragen der Schüler und Schülerinnen beantworten, sondern nur durch wohlinformierte Fragen den individuellen und kollektiven Lernprozess unterstützen. Vgl. Sandefer (2018, S. 98).

den zu beantworten („Never answer a question, no matter how practical or necessary“¹⁰), da die meisten inhaltlichen Fragen über Richtig und Falsch (etwa in der Mathematik) von der App beantwortet werden. Drittens werden personale Ressourcen freigesetzt, die nun genutzt werden können, um den Prozess der studentischen Selbstgestaltung der institutionellen Lernumgebung verstärkt in den Fokus zu rücken und zu unterstützen. Die letzten beiden Aspekte sind nicht nur in der konstitutionellen, sondern gerade auch in der post-konstitutionellen Phase von zentraler Bedeutung.

2.2 Post-Konstitutionelle Phase: Order into Chaos, Chaos into Order

Ich komme nun zur *post-konstitutionellen Phase*: Im konkreten schulischen Alltag agieren die Lernenden selbst als Agent:innen ihres gemeinschaftlichen Lernerfolgs. Dies bedeutet, dass sie Verantwortung für die Ordnung übernehmen, die für das Selbstmanagement des individuellen Lernens und für die Selbstverwaltung des Lernstudios – und damit für die Umsetzung der von ihnen selbst verabschiedeten Prinzipien – dienlich sind. Im Bereich des Selbstmanagements betrifft dies die (in Grenzen) freie Gestaltung der Lernziele, der Lerngeschwindigkeit oder der Lernmedien¹¹ bei der Einübung von Kernkompetenzen (Mathematik, Lesen und Schreiben etwa in der Grundschule). Im Bereich der Selbstverwaltung betrifft dies die kollektive Gestaltung des Lernumfelds („Studio“), einschließlich der Verrichtung von Arbeiten wie Reinigung oder Müllbeseitigung. In dieser post-konstitutionellen Phase diskutieren und bestimmen die Lernenden nach Bedarf den Erfolg der Umsetzung der Regeln des Lernstudios (u. a.: Wer darf unter welchen Bedingungen mit wie vielen Freiheitsgraden seine/ ihre Lernziele und Lernmittel wählen? Wer ist wann für die Reinigung zuständig?). Diskussion über den Erfolg und den Stand der Umsetzung des Studio Contracts finden im Rahmen sogenannter wöchentlicher „Town Hall Meetings“ statt, wobei Regeln diskutiert und neu beschlossen werden. Die Verwaltung beider Regelaspekte – die individuellen Lernregeln des Selbstmanagements jedes und jeder Einzelnen sowie die kollektiven Regeln der Selbstverwaltung des gesamten Lernstudios – werden explizit den Studierenden selbst übertragen.

Die damit einhergehende individuelle und kollektive Wahlfreiheit erfordert ein sensibles Coaching durch die „Guides“, die sich selbst als sokratische Lernbegleiter:innen verstehen. In beiden Fällen wird ein hohes Maß an Eigenverantwortung kollektiven Lernens aus Erfahrung mithilfe sokratischer Fragen angeregt, das nach Auskunft der Acton-Gründer einer wiederkehrenden Logik folgt: „chaos into order and back“. Das Ziel besteht darin, den alterierenden Prozess von Anarchie und Ordnung nicht zu verhindern, sondern zu moderieren. Lernende sollen mittels unterstützender Fragen und Hinweise in die Lage versetzt werden, alternative Regelarrangements per Trial-and-Error zu testen, um Anarchie in Ordnung zu überführen und aus den Konse-

10 Sandefer (2018, S. 98).

11 Die Freiheit bei der Wahl der Lernziele, -inhalte, und -geschwindigkeit ist mittlerweile eine grundlegende Funktion bei der Nutzung digitaler Lernmedien. Gut genutzte digitale Lernmedien befähigen einerseits die Lernenden in der Bestimmung des eigenen Lernwegs und befreien andererseits die Lehrenden gewissermaßen aus der Rolle der Dompteurin oder des Dompteurs, die bzw. der sich angesichts eines Lehrplans gezwungen sieht, alle Lernenden uniform im Gleichschritt zu unterrichten, und zwar unabhängig von den je individuellen Fähigkeiten und Kompetenzniveaus. Vgl. hierzu u. a. Kahn (2012).

quenzen ihrer individuellen und kollektiven Regelentscheidungen Lernerfahrungen für die nächste Runde von Aktionen und Interaktionen zu ziehen:

- Guides unterstützen und flankieren das *individuelle Selbstmanagement* jeder und jedes Lernenden auf ihrem/seinem selbstbestimmten Lernweg im Hinblick auf die Ausbildung schulischer Kernkompetenzen (etwa Rechnen, Lesen oder Schreiben im Grundschulstudio). Im Mittelpunkt stehen hierbei regelmäßige Check-ins, welche die Lernenden dazu einladen, ihren Lernfortschritt – etwa innerhalb der Onlinelernapps – zu dokumentieren und zu überprüfen. Hier geht es um den periodischen Abgleich, ob die individuellen, zum Teil wöchentlichen, Lernversprechen gegenüber sich selbst eingehalten werden. Da der sokratische Verhaltenskodex keine interventionistischen Eingriffe zulässt, agieren Lernbegleiter:innen mithilfe von Fragen, um bei Bedarf auf alternative Regelarrangements des Selbstmanagements hinzuweisen.
- Guides unterstützen die *kollektive Selbstverwaltung* der Lerngemeinschaft im Lernstudio. Hier geht es um den periodischen Abgleich, ob die kollektiven Handlungsversprechen des Student Contracts eingehalten werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Unterstützung von schülergetriebenem Leadership, etwaige Missstände in die Town-Hall-Diskussionen einzubringen und zu thematisieren sowie Mehrheiten für etwaige Regelsetzungsreformen durch Urteils- und Überzeugungskraft zu organisieren. Auch in Selbstverwaltungsbelangen arbeiten die Lernbegleiter:innen mit Fragen, um die Studierenden zu Experimenten mit alternativen Regelarrangements einzuladen. Z. B. wird angeregt, die Einhaltung von Verhaltensregeln mithilfe quasi-monetarierter Anreize spürbar zu machen („Eagle Bucks“). Hierbei können Belohnungen für individuelle und kollektive Regelbefolgung und harte Arbeit (Austeilung von Eagle Bucks) oder Bestrafungen (Entzug von Eagle Bucks) bei Regelverletzungen vereinbart werden. Eagle Bucks sind quasi-monetär, weil sie gegen materielle und immaterielle Vorteile eingetauscht werden können (wie etwa Kekse oder Freiheitsgrade beim Lernen). Sie werden von Lernenden für Lernende administriert.

Der Zusammenhang zwischen konstitutioneller und post-konstitutioneller Phase lässt sich abschließend wie folgt charakterisieren: Denkt man den Inhalt beider Phasen – den konstitutionellen Vertrag als Ergebnis von Phase 1 (Student Contract) und den post-konstitutionellen Vertrag als Aufgabe von Phase 2 (Selbstverwaltung) – im Zusammenhang, dann wird deutlich, dass der konstitutionelle Vertrag eine wichtige Orientierungs- und Bindungsfunktion für die post-konstitutionellen Herausforderungen erfüllt: Da der Studio Contract kollektiv diskutiert und im Konsens verabschiedet wird, werden Abweichungen als Vertrauensbruch interpretiert und Studierende zugleich angeregt, kollektive Regelreformen ins Werk zu setzen. Diese institutionellen Selbstkorrekturen zielen darauf ab, die gelebte Praxis der Lerngemeinschaft mit dem konstitutionellen Vertrag in Einklang zu bringen. Das Zusammenspiel wird noch deutlicher, wenn man eine ordonomische Rekonstruktion des institutionellen Lernumfelds der Acton Academy vornimmt.

3 Die Funktionsweise von Acton: Eine ordonomische Rekonstruktion

Die Rekonstruktion der Funktionsweise von Acton will ich mithilfe des ordonomischen Instrumentariums bewerkstelligen, das auf die Analyse und die Bewältigung von Interdependenzen und Diskrepanzen von Gefühlen, Institutionen und Regeln spezialisiert ist.¹² Ich gehe hierzu in vier Schritten vor: (1) Zunächst rekonstruiere ich die Selbstbindungsprobleme und deren institutionelle Lösung hinsichtlich des Selbstmanagements individuellen Lernens, sodann (2) die Selbstbindungsprobleme kollektiver Selbstverwaltung von Lerngemeinschaften und deren institutionelle Lösung. Schließlich rekonstruiere ich (3) die Lösungen innerhalb des ordonomischen 3-Ebenen-Schemas, das die Diskurs- und Regelebene simultan einblendet und deren Zusammenhang analysiert. Im letzten Schritt (4) argumentiere ich, dass es innerhalb des Acton-Konzepts gelingen kann, mithilfe intentionaler Selbstkorrekturen lernhinderliche Mindsets (Fixed Mindset) zu korrigieren und durch lernförderliche Mindsets (Growth Mindset) zu ersetzen. Dies interpretiere ich als ein institutionenethisch informiertes Selbstkorrekturmanagement individualethischer Tugenden und Laster.

3.1 Selbstmanagement individuellen Lernens

Das Selbstmanagement individuellen Lernens kann aus ordonomischer Sicht als ein Selbstbindungsproblem des lernenden Individuums gegenüber sich selbst interpretiert werden. Die/Der Lernende wird dabei als Vertragssubjekt zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten gedacht und rekonstruiert, wobei das zukünftige Ich (Ego_{morgen}) einen Vertrag mit dem heutigen Ich (Ego_{heute}) eingeht. Ego_h investiert in die Beziehung zu Ego_m , formuliert realistische Lernziele und organisiert die notwendige Lernumgebung. Ego_m hingegen verspricht Ego_h , die initial gesteckten Lernziele zu einem Zeitpunkt in der Zukunft mit den gewählten Mitteln umzusetzen. Spieltheoretisch gesehen handelt es sich um ein sequenzielles Spiel vom Typ einseitiges Gefangenendilemma.¹³ Je Spieler:in gibt es jeweils zwei Strategieoptionen: Ego_h investiert in die nötige Lernumgebung oder nicht (investieren: ja/nein), während Ego_m seine/ihre Lernversprechen erfüllt oder nicht, also die für den Lernerfolg erforderlichen, zeitintensiven Arbeitsanstrengungen unternimmt (effort: ja/nein). Die in Abb. 1 dargestellten ordinalen Pay-offs stellen das Ergebnis der je individuellen Vorteils- und Nachteilskalkulationen von Ego_h und Ego_m dar, wobei $2 > 1 > 0 > -1$ gilt.

12 Vgl. Pies (2020, 2022); Pies, Beckmann und Hielscher (2009) sowie Pies und Hielscher (2013).

13 Zum einseitigen Gefangenendilemma vgl. Kreps (1990) sowie Greif (2000).

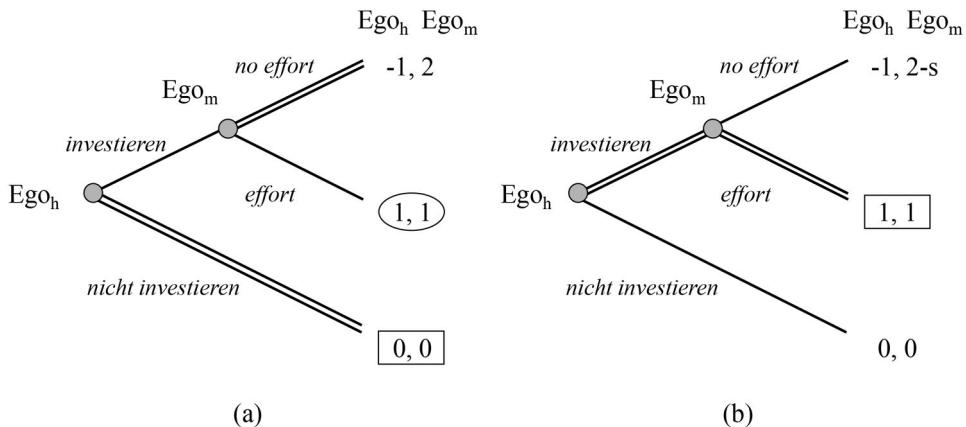


Abbildung 1: Das Selbstmanagementproblem als einseitiges Gefangenendilemma (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pies et al., 2009, S. 383)

Die Herausforderung in dieser Situation lässt sich als Zeitinkonsistenzproblem interpretieren. Trotz guter Absichten unterliegt Ego_m Anreizen, die selbst gesteckten Ziele nicht umzusetzen, weil zum Zeitpunkt der Vertragserfüllung attraktivere Optionen alternativer Zeitverwendung locken: Spielen, Youtube und andere Formen des Medienkonsums, der Ablenkung oder Prokrastination. Ego_m wird daher dazu tendieren, seine Lernversprechen nicht einzuhalten ($2 > 1$). Per Rückwärtsinduktion wird deutlich, dass dies negative Rückwirkungen auf Ego_h haben kann: Er/Sie wird dazu neigen, die initialen Lerninvestitionen unterlassen zu wollen ($0 > -1$). Institutionell gesehen entspräche dieses Ergebnis einem Bruch des konstitutionellen Vertrags (Student Contract). Der/Die Lernende hält seine bzw. ihre selbst gesteckten Ziele und Versprechen nicht ein. Psychologisch gesehen kommt es zu einer Störung des Selbstwertgefühls und der Identitätswahrnehmung: Wer regelmäßig Versprechen gegenüber sich selbst nicht einhält, verliert an Selbstvertrauen. Dies ist besonders in der formativen Phase der Persönlichkeitsentwicklung hinderlich.

Wie überwindet das Acton-Konzept dieses Selbstmanagementproblem mangelhafter Selbstbindung? Spieltheoretisch gesehen wird eine Selbstbindung institutionalisiert, die glaubhaft gemacht wird, indem etwaige Verstöße gegenüber den je individuellen Lernversprechen erkannt (Monitoring), aufdeckt (Disclosure) und sanktioniert (Sanctioning, positiv als Reward für Regelbefolgung oder negativ als Bestrafung für Regelverletzung) werden.¹⁴ Die Anreizwirkung derartiger Selbstbindungen muss geeignet sein, um die Lernanstrengungen von Ego_m (effort) attraktiver zu machen als Faulenzen (no effort). Dies bedeutet: $1 > 2-s$. Das Acton-Konzept sieht folgende Selbstbindungsmechanismen vor:

- Der Student Contract wirkt als übergeordnete Orientierung. Er beinhaltet das grundlegende Versprechen, Lernanstrengungen unternehmen zu wollen, auch wenn Hindernisse auf dem Lernweg auftreten: „I am on a Hero's Journey. Even

14 Zu individuellen Selbstbindungen vgl. allgemein Pies, Hielscher und Beckmann (2009).

though hard times, I will not give up because I have courage. I will be honest with myself and others about the way I lead this journey. I will try my hardest to reach all my goals and I will make new goals as well. I will try new things I have never done before, even things I might not be good at, to discover new talents.“¹⁵

- Die Lernbegleiter:innen und die Mitlernenden („Peers“) machen die Selbstbindung des/der Lernenden an diese Lernversprechen glaubwürdiger, indem sie die Betreffenden an die Folgen erinnern und diese im Zweifelsfall auch durchsetzen. Bei Einhaltung oder Nicht-Einhaltung von Selbstversprechen kann sich der/die Lernende zusätzliche Vorteile oder Nachteile verschaffen, etwa höhere oder niedrigere Freiheitsgrade bei der Wahl des Lernumfelds. Im Fall der Lernbegleiter:innen beziehen sich die Bindungswirkungen auf die konkreten, zum Teil wöchentlichen individuellen Lernversprechen, im Fall der Peers auf die allgemeinen, kollektiven Lernversprechen des Student Contracts. So administrieren die Peers etwa das Anreizsystem der Eagle Bucks und damit die positiven und negativen Sanktionen, die Mitlernende im Geist des Student Contracts entsprechend der Performance des/der Lernenden verhängen (sollen).

3.2 Selbstverwaltung kollektiver Lerngemeinschaften

Kollektiv gesehen existiert insofern ein weiteres Problem, das eng mit dem Selbstmanagement individuellen Lernens verbunden ist. Wie wird sichergestellt, dass sich alle an ihre im Student Contract festgehaltenen, kollektiven Versprechen halten? Wie sieht ein funktionales System kollektiver studentischer Selbstverwaltung aus? Dieses Selbstverwaltungsproblem kollektiver Lerngemeinschaften kann aus ordonomischer Sicht als ein kollektives Selbstbindungsproblem aller Lernenden interpretiert werden.

Spietheoretisch lässt sich die Logik der Anreizsituation mithilfe eines Koordinationsspiels illustrieren. Der Einfachheit halber modelliere ich hier ein Lernstudio mit zwei Lernenden, L₁ und L₂.¹⁶ Beide stehen vor der Wahl, ihre im Student Contract vereinbarten Lernversprechen einzuhalten (ja/nein). Wird der Vertrag eingehalten, herrscht ein Zustand äußerer und innerer Ordnung im Lernstudio: Die Lernenden fo-kussieren auf die Ausbildung von Kernkompetenzen, räumen das Studio auf, halten Ruhe und unterstützen sich wechselseitig bei der Lösung von Lernproblemen. Werden die Lernversprechen nicht eingehalten, sind Ablenkungen aller Art an der Tagesordnung und das Lernstudio verfällt in Anarchie: Kernkompetenzen werden vernachlässigt, Bücher und Laptops liegen auf dem Boden, Lärm stört die Lernerfahrung, Lernende sind mit Videospielen beschäftigt und haben keine Zeit, ihre Peers bei der Problemlösung zu unterstützen. Zwischen den zur Wahl stehenden Strategiekombi-

15 Sandefer (2018, S.179).

16 Hierbei handelt es sich natürlich um eine grob vereinfachende und unrealistische Annahme, schließlich bestehen Lerngemeinschaften aus Gruppen mit mehr als zwei Lernenden. Entscheidend ist jedoch nicht die Realitätsnähe, sondern der Befund, dass das Koordinationsspiel mit n-Spieler:innen die gleiche Logik aufweist wie ein 2-Personen-Spiel. Gemeint ist die Richtung der Anreizwirkung, welche die Spielenden in beiden Spielen dazu anregt, ihre Strategieentscheidungen so zu wählen, dass eines der beiden paretosuperioren Nash-Gleichgewichte als Ergebnis resultiert. Was sich unterscheidet, ist der Prozess. Hier zeigen die einschlägigen Experimente eindrücklich, wie situative Faktoren – einschließlich der Personenzahl – die Koordination in n-Personen-Spielen beeinflussen können. Vgl. Battalio et al. (2001), Schmidt et al. (2003) sowie Belloc et al. (2019).

nationen besteht nun strategische Interdependenz, d. h., die Wahl von L_1 hat Folgen für die Vorteils- und Nachteilskalkulation von L_2 und umgekehrt. Auch die in Abbildung 2 dargestellten ordinalen Pay-offs stellen das Ergebnis der je individuellen Vorteils- und Nachteilskalkulationen von L_1 und L_2 dar, wobei gilt. $4 > 3 > 2 > 1$. Die Pfeile geben die Richtung an, in welche die Handlungsanreize wirken.

Frage: Kollektive Lernversprechen einhalten?

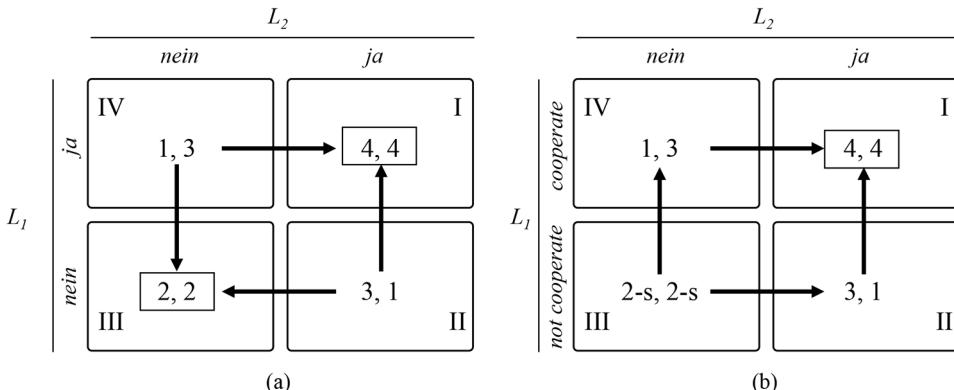


Abbildung 2: Das Selbstverwaltungsproblem als Koordinationsspiel (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pies et al., 2009, S. 384)

Die vorliegenden Auszahlungsoptionen verdeutlichen die Folgen der strategischen Abwägung von L_1 , die ich in diesem Fall als Koordinationsspiel bzw. Stag-Hunt Game interpretiere: Hält sich L_2 an seine/ihre Lernversprechen und trägt somit zur äußeren und inneren Ordnung des Lernstudios bei, hat auch L_1 Anreize, Ordnung zu halten und Anarchie zu vermeiden ($4 > 3$). Beobachtet L_1 hingegen anarchische Tendenzen bei L_2 , sodass das Lernstudio in Chaos verfällt oder zu verfallen droht, fällt auch L_1 das Lernen schwer und es erscheint besser, ebenfalls in lernhinderliche Verhaltensweisen zu verfallen ($2 > 1$). Da für L_2 die gleichen Anreize gelten, hat dieses Koordinationsspiel zwei paretooptimale Gleichgewichte in gemischten Strategien, weil das Ergebnis abhängig ist von der initialen Handlung einer der Akteure bzw. der Akteurinnen. Quadrant I beschreibt das Ordnungsgleichgewicht. Quadrant III das Anarchiegleichgewicht. Allerdings wird III von I paretodominiert, weil I mit besseren Lernerfolgen und damit beruflichen Zukunftsaussichten assoziiert ist als III.

Wie trägt das Acton-Konzept dazu bei, dieses Selbstverwaltungsproblem kollektiver Lerngemeinschaften zu überwinden? Spieltheoretisch gesehen wird eine weitere, glaubhafte Selbstbindung s institutionalisiert, um die Strategie „kollektive Lernversprechen einhalten“ attraktiver zu machen als die Alternative. Die Bedingung hierfür lautet: $2-s > 1$. Ist eine solche Selbstbindung glaubwürdig, wird der Anarchiezustand seiner Gleichgewichtsbedingungen beraubt und der Ordnungszustand das alleinige, paretooptimale Gleichgewicht dieses Spiels. Das Acton-Konzept sieht folgende Selbstbindungsmechanismen vor:

- Wie bereits im Fall individuellen Selbstmanagements vermittelt auch im vorliegenden Fall der Student Contract übergeordnete Orientierung. Er beinhaltet das grundlegende Versprechen, kollektive Lernanstrengungen unternehmen zu wollen. Zudem werden Versprechen formuliert, Leadership zu zeigen und die Peers der Lerngemeinschaft dabei zu unterstützen, ihre Lernversprechen einzuhalten: „I will encourage other people on their journeys but make sure they want and need my help. I will take care of the things around me that help me learn and live.“¹⁷
- Umgesetzt werden diese kollektiven Lernversprechen im Prinzip mittels respektvoller „Peer Accountability“. Dies bedeutet, dass allen Lernenden die Aufgabe zukommt, die Einhaltung der Studioregeln zu beobachten (Monitoring), etwaige Regelverletzungen zu enthüllen (Disclosure) und zu sanktionieren (Sanctioning), etwa durch Achtungskommunikation für Regelbefolgung oder Missachtungskommunikation im Falle von Regelverletzungen. Unterstützt werden diese „Face-to-Face“-Selbstbindungsmechanismen durch Regelsysteme, die von den Lernenden diskutiert und abgestimmt werden. Diese können aber auch als Selbstbindungsinnovationen zur Re-Etablierung von Ordnung von den Lernbegleiter:innen initiiert werden. So etwa wurde ein Chip System basierend auf Eagle Bucks eingeführt, welches die Sanktionierung der Regelbefolgung weitgehend an ein anonymes System delegiert, sodass die Lernenden in der Regelüberwachung entlastet werden. Die Gründerin Laura Sandefer beschreibt dieses System wie folgt: „[We] designed and introduced a crude economic system based on poker chips [and] ... organized the Eagles [Lernende der Mittelschule] into three-person squads. Each Eagle received three chips per week. Each infraction of studio rules that governed ‚listening‘ or ‚respect‘ triggered the loss of a chip. If everyone wasn‘t in place for the opening discussion at 8:30 a.m. or the studio wasn‘t in pristine order by the 3:00 p.m. closing, everyone lost a chip. If every member of the squad had a chip on Friday, the entire squad received a treat.“¹⁸

3.3 **Selbstaufklärung und Selbststeuerung in Selbstmanagement und Selbstverwaltung einer Lerngemeinschaft**

Ich komme nun zur systematischen Einordnung der Selbstbindungsmechanismen des Selbstmanagements und der Selbstverwaltung des Lernens bei der Acton Academy. Hierzu verwende ich das ordonomische 3-Ebenen-Schema. Es unterscheidet generisch zwischen 3 Arenen von Interaktionen: einem Basisspiel der Regelbefolgung, in dem Handlungen unter gegebenen Anreizen stattfinden; einem Metaspiel der Regelsetzung, in dem Regelarrangements mit Anreizwirkungen für das Basisspiel geschlossen werden; und einem Meta-Metaspiel der Regelfindung, in dem alternative Regelarrangements und ihre Folgewirkungen diskutiert werden. Relevant ist die jeweilige Fragestellung. Sie bestimmt, welche Interaktion als Basisspiel und darauffolgend als Meta- sowie Meta-Metaspiel interpretiert wird.

17 Sandefer (2018, S.179).

18 Sandefer (2018, S.102).

Im Fall der kollektiven Selbstverwaltung des Lernens lautet die Fragestellung: Wie kann ein Lernstudio kollektiv so organisiert werden, dass jeder individuell Lernende ein enabling environment vorfindet? Insofern ist hier das Basisspiel durch die Logik des soeben – in vereinfachter 2-Spieler-Version – illustrierte Koordinationsspiel aller Lernenden im Lernstudio bestimmt. Hier werden – unter gegebenen Anreizen und in strategischer Interdependenz – Handlungen vollzogen. Sie können zu Ordnung oder Anarchie führen. Die Diskussion etwaiger anarchischer Missstände sowie die Erörterung alternativer Regelarrangements zur Wiederherstellung von Ordnung erfolgen im Meta-Metaspiel, d. h. in den wöchentlich abgehaltenen Town-Hall-Meetings. Diese Meetings erfüllen auch die Funktion eines Regelsetzungsprozesses im Metaspiel, sofern in ihnen die Abstimmung von Regelreformen erfolgt. Die Pfeile in Abbildung 3a symbolisieren die aus ordonomischer Sicht relevanten Selbstverwaltungsaktivitäten, die den Lernprozess einer selbstgesteuerten Lerngemeinschaft fördern: (1) Selbststeuerung der institutionell vermittelten Handlungsanreize und ihrer Reform mittels Regelreformen und (2) Selbstaufklärung über die Möglichkeit, Positivsummenspiele durch Regelreformen kollektiv ins Werk zu setzen (Win-Win). Pfeil (3) symbolisiert die unterstützende – weil begleitende, aber nicht interventionistische – Anleitung der Lernbegleiter:innen, den Lernprozess von schülerischer Selbststeuerung und Selbstaufklärung konstruktiv ins Werk zu setzen. Hierzu zählt etwa, das kritische Denken der Lernenden zu fördern und die Lernenden dabei zu unterstützen, geeignete Diskursregeln zu etablieren, die sokratische Diskussionen ermöglichen.¹⁹ Zu den angeregten und von den Lernenden beschlossenen Diskursregeln zählen die „Socratic discussion rules of engagement“. Sie umfassen folgende Aspekte: „Be on time and prepared. Listen intently. Take a stand. Build on previous comments. Be concise. Provide evidence and examples.“²⁰ Die provokatorische, handlungsleitende Frage sokratischer Diskussionen lautet: „Would you rather be right or be surprised?“²¹

Im Fall des Selbstmanagements individuellen Lernens lautet die Fragestellung anders: Wie kann der individuelle Lernprozess so organisiert werden, dass jede:r individuell die relevanten Zeitfenster nutzen kann, um ihre/seine Lernziele zu erreichen und Talente entwickeln zu können? Insofern ist hier das Basisspiel durch die Logik des oben zuerst erläuterten einseitigen Gefangenendilemmas bestimmt, in dem der/die Lernende gewissermaßen mit sich selbst „spielt“. Auch hier werden im Basisspiel Handlungen gemäß den vorliegenden Anreizen vollzogen, die zu einem gedeihlichen individuellen Lernprozess führen oder nicht. Die Arena für die Diskussion (Meta-Metaspiel) und Etablierung von Selbstbindungen (Metaspiel) sind die Check-ins, die jede:r Lernende mit den Lernbegleiter:innen wöchentlich absolviert. Hier werden die Einhaltung der Lernversprechen und die Erreichung der Lernziele diskutiert, die Einhaltung überprüft, Folgen implementiert und neue Lernziele beschlossen. Auch

¹⁹ Aus ordonomischer Sicht ist die Etablierung von Diskursregeln als eine neue Situation zu begreifen. Sie ruft zugleich eine neue Problemstellung hervor, für deren Modellierung ein neues 3-Ebenen-Schema erforderlich ist: Ebene 1 ist hier das Basisspiel der Town-Hall-Diskussionen, Ebene 2 das Metaspiel der geltenden Diskursregeln und Ebene 3 stellt die Diskurse über die Diskursregeln und ihre Reform dar.

²⁰ Sandefer (2017, S. 187).

²¹ Diese Frage geht auf Steven Tomlinson zurück und ist vermerkt in Sandefer (2017, S. 161).

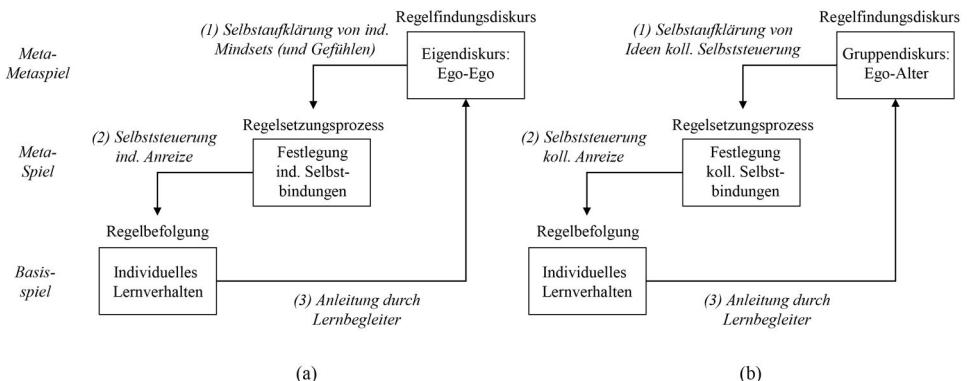


Abbildung 3: Der Prozess der Selbstaufklärung und Selbststeuerung von Selbstmanagement (3a) und Selbstverwaltung (3b) (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pies et al., 2009, S. 386)

hier symbolisieren, wie in Abbildung 3b illustriert, die Pfeile die aus ordonomischer Sicht relevanten Selbstmanagementaktivitäten, die den individuellen Lernprozess fördern: (1) Selbststeuerung der institutionell vermittelten Handlungsanreize für Ego und ihrer Reform mittels Regelreformen und (2) Selbstaufklärung und die Möglichkeit, Positivsummenspiele (mit sich selbst) durch Regelreformen kollektiv ins Werk setzen können (Win-Win). Pfeil (3) symbolisiert die unterstützende – aber nicht interventionalistische – Anleitung der Lernbegleiter:innen, den Lernprozess individueller Selbststeuerung und Selbstaufklärung konstruktiv ins Werk zu setzen.

Abbildung 4 illustriert den selbstverstärkenden Prozess, der durch den wechselseitigen Zusammenhang von Selbstmanagement und Selbstverwaltung in der postkonstitutionellen Phase entstehen kann. Der Prozess des Selbstmanagements individuellen Lernens dient der Etablierung einer individuellen Ordnung des Lernens. Dieser Prozess versucht, Kompetenzen der Selbstaufklärung über realistische Ziele des Lernens sowie Kompetenzen der Selbststeuerung von individuellen Selbstbindungen aufzubauen. Der Prozess der Selbstverwaltung von Lerngemeinschaften dient der Etablierung einer kollektiven Ordnung des Lernens. Dieser Prozess versucht, Kompetenzen der Selbstaufklärung über die Möglichkeit von Positivsummenspielen kollektiven Lernens und Selbststeuerung von kollektiven Selbstbindungen in Gang zu setzen. Beide Prozesse verstärken sich wechselseitig, wenn ein geeigneter konstitutioneller Vertrag (Student Contract) und funktionale Regelsysteme ins Werk gesetzt werden. Ein funktionales Selbstmanagement des Lernens hilft, die Vorteile eines funktionierenden individuellen Lernprozesses offenkundig werden zu lassen. Zudem setzt es Anreize, die Durchsetzung kollektiv gedeihlicher Lernregeln zu diskutieren und institutionell zu fördern. Ein funktionierende Selbstverwaltungsprozess hingegen hilft, die Vorteile eines kollektiv gedeihlichen Lernprozesses auch für das individuelle Selbstmanagement zu unterstreichen, und fördert zudem die Glaubwürdigkeit der Selbstbindungen aller an eine produktive Lernreise.

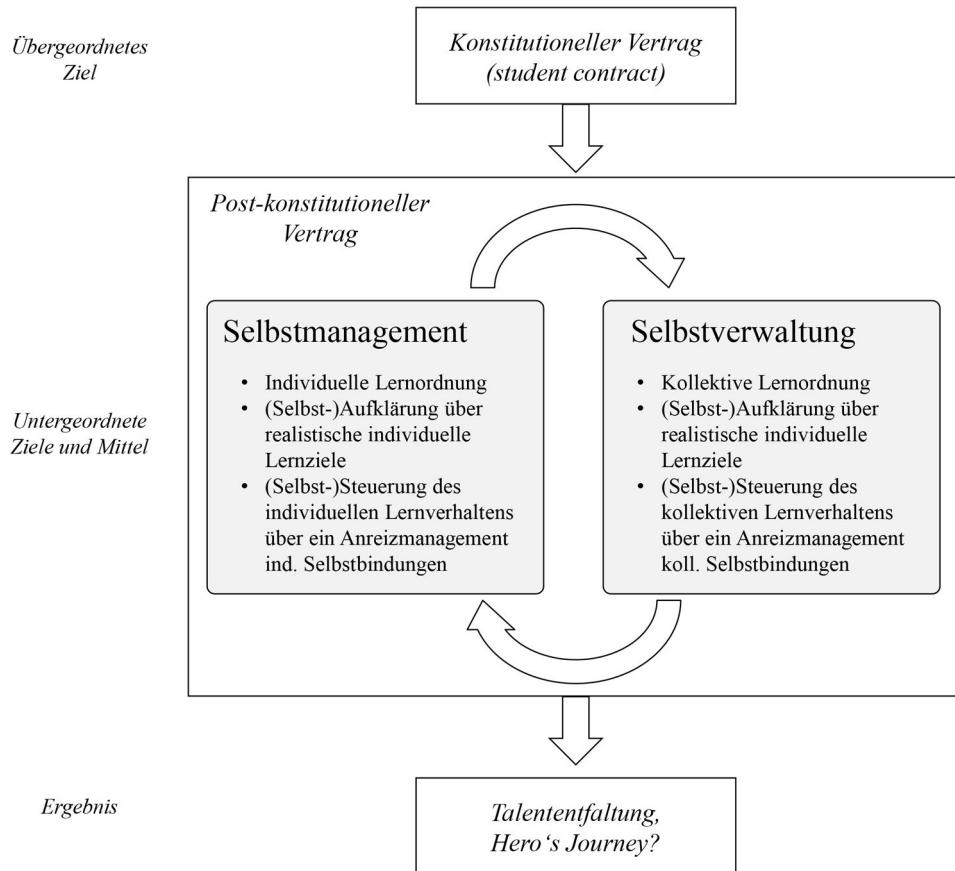


Abbildung 4: Selbstmanagement und Selbstverwaltung im konstitutionellen Zusammenhang (Quelle: eigene Darstellung)

Man kann es auch anders formulieren: Der konstitutionelle Vertrag (Student Contract als Verfassung) formuliert den kollektiven Konsens über die übergeordnete, kollektive Zielstellung der freiwillig gegründeten Lerngemeinschaft. Hier wird bestimmt, welche mentalen Dispositionen als Tugenden und welche als Laster eingestuft werden. Auf der post-konstitutionellen Ebene werden per Trial and Error konkrete untergeordnete Ziele für diverse Aufgabengebiete formuliert, Regelarrangements als Mittel zu deren Zielerreichung getestet sowie deren Handlungsfolgen empirisch erlebbar gemacht. Die Ziel-Mittel-Arrangements unterschiedlicher Aufgabengebiete werden sodann daraufhin geprüft, ob sie dem übergeordneten Ziel der Einübung lernförderlicher Tugenden dienlich sind. Auf diese Weise entsteht ein selbstgesteuertes System unterschiedlicher Handlungsanreize, das die Lerngemeinschaft kollektiv in die Lage versetzt, ihre übergeordneten Lernziele langfristig erfolgreich erreichen zu können. Das bedeutet im Idealfall, dass alle Lernenden die Charaktertugenden aufbauen, die für ihre individuelle Heldenreise zur Ausbildung eines Growth Mindsets förderlich sind.

Das bedeutet: Innerhalb des Acton-Konzeptes werden die Peers und die Lernbegleiter:innen zu Agent:innen im Auftrag des/der Lernenden und des von ihm/ihr kollektiv mit allen anderen beschlossenen Student Contracts.²² Im Idealfall eines funktional ineinandergrifenden, sich selbst verstärkenden Prozesses dienen sie der Ausbildung von individuellen Charaktertugenden wie Eigenverantwortung, Selbstvertrauen (als Vertrauen in die eigenen Versprechen), Resilienz, Mut, und Impulskontrolle.²³ Sie können schließlich zur Ausbildung eines „Growth Mindsets“ beitragen, wie der Student Contract klar formuliert: „I will take care of my body, my brain, and my heart by giving them the things they need to be healthy and grow, such as exercise, information, challenges, and love. I will never give up on myself.“²⁴

3.4 Institutionelles (Korrektur-)Management individualethischer Tugenden und Laster

Ich will nun abschließend die Ergebnisse der ordonomischen Analyse des Acton-Konzeptes in die manchmal als Spannungsfeld wahrgenommene Beziehung zwischen Individual- und Institutionenethik einordnen. Ich interpretiere beide Ethiken grob wie folgt: Das Ziel von Anstrengungen der Individualethik ist die Ausbildung von Tugenden, die gruppendiffentliches Verhalten gewissermaßen zu zweiter Natur werden lassen.  konomisch gesehen geht es hier um die Veränderung von Präferenzen. Das Ziel von Anstrengungen der Institutionenethik ist die Ausbildung von Anreizen, die gruppendiffentliches Verhalten vorteilhaft erscheinen lassen. Wie lässt sich das Acton-Konzept aus dieser Perspektive verstehen?

Abbildung 5 hilft, hierauf eine Antwort zu geben. In vertikaler Ebene sind die Anreize abgetragen, die Gruppen bestimmen können, um gruppendiffentliches Verhalten zu fördern oder zu unterbinden (+/–). In horizontaler Ebene sind die Gefühle abgebildet, die gruppendiffentliches Verhalten intuitiv unterstützen oder hemmen (+/–). Die beiden Konfliktfälle betreffen Abweichungen von den konsentierten Gruppenzielen und werden als Laster charakterisiert: In Quadrant II fördern Impulse und Gefühle unkooperatives Verhalten; in Quadrant IV gibt es Neigungen, gruppendiffentliche Handlungsweisen zu unterlassen. In den beiden Harmonief llen werden Tugenden ausgebildet: In Quadrant I unterstützen die Gefühle gruppendiffentliche Verhaltensweisen; in Quadrant III gibt es Neigungen, unkooperatives Verhalten zu unterlassen.

²² Ordonomisch gesehen stellen Lernbegleiter:innen und Peers einen Service für eine individuelle Selbstbindung der bzw. des Lernenden gegenüber sich selbst bereit, der im Sinne der von der Lernenden oder dem Lernenden akzeptierten Prinzipien der Lerngemeinschaft agiert.

²³ Zur Selbstkontrolle von Lernenden vgl. Stixrud und Johnson (2018).

²⁴ Sandefer (2018, S. 179).

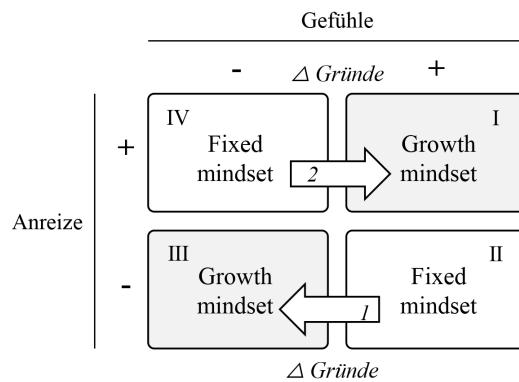


Abbildung 5: Das institutionenethisch informierte Selbstkorrekturmanagement individualethischer Tugenden und Laster (bzw. Mindsets) (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pies, 2020, S. 16 sowie Hiel-scher, 2022, S. 6)

Wie lässt sich Acton in dieses Konzept einordnen? Zunächst ist festzuhalten, dass Acton explizit die individuelle und kollektive Selbststeuerung von Anreizen unterstützt, um gruppendiffentielles Verhalten zu fördern und unkooperatives Verhalten der Lernenden zu entmutigen. Die eben diskutierten Selbstbindungsarrangements zielen damit auf die vertikale Dimension in Abbildung 5. Sie sind somit explizit Teil des institutionenethischen Managements der Lerngemeinschaft Acton, die sich kollektiv darin trainiert, institutionelle Selbstkorrekturen ins Werk zu setzen, um die von Ingo Pies angeregte Terminologie zu verwenden. Die Pfeile 1 und 2 in Abbildung 5 symbolisieren hingegen die Aufgabe der Individualethik innerhalb von Acton. Hier geht es um die individuelle und kollektive Selbstaufklärung über Gründe, warum Tugenden wie das Growth Mindset mit Vorteilen und Laster wie ein Fixed Mindset mit Nachteilen verbunden sein können (und warum unterstützende Gefühle zu fördern und widerstreitende Gefühle zu unterbinden sind). Die eben diskutierten Formen der Diskurskultur, die die Hero's Journey fördern, fallen in diese Kategorie. Sie betreffen die intentionalen Selbstkorrekturen.

4 Schlussfolgerungen: Ein syllogistisches Argument

Auf Basis dieser ordonomischen Rekonstruktion will ich nun abschließend die oben genannten These von Ingo Pies untermauern. Ich stimme der These zu, dass zur Realisierung eines ordonomisch gehaltvollen pädagogischen Konzepts keine konkreten Bildungsinhalte zu vermitteln sind. Zu dieser Schlussfolgerung gelange ich auf Basis zweier Klassen von Prämissen.

((1)) Die erste Prämissen formuliert das normative Ziel: Das Ziel eines ordonomisch gehaltvollen pädagogischen Konzepts besteht darin, Studierende dabei zu unterstützen, kompetente Privat-, Wirtschafts- und Staatsbürgerinnen und -bürger zu werden.

((2)) Die zweite Prämisse formuliert drei positive Bedingungen:

- a) Kompetente Privat-, Wirtschafts- und Staatsbürgerinnen und -bürger verfügen über Selbststeuerungs- und Selbstaufklärungskompetenzen („Tugenden“) sowohl im individuellen Selbstmanagement als auch in der kollektiven Selbstverwaltung.²⁵
- b) Es gibt pädagogische Konzepte, welche die Ausbildung von Selbstmanagement- und Selbstverwaltungskompetenzen („Tugenden“) erfolgreich fördern können, weil sie die Vermittlung von Lerninhalten an digitale Lernplattformen (Khan Academy, Lexia etc.) delegieren. Dies erlaubt es, verstärkt auf die Ausbildung von Tugenden zu fokussieren, wie das Beispiel der Acton Academy deutlich macht.
- c) In derartigen pädagogischen Konzepten leiten Lernbegleiter:innen (mit Unterstützung der Eltern) Studierende zu iterierenden, individuellen und institutionellen Selbstkorrekturen an – also zu ideellen und kollektiven Weichenstellungen im Rahmen von Experiential Learning.

((3)) Damit komme ich zur Conclusio: Zur Realisierung eines ordonomisch gehaltvollen pädagogischen Konzepts zur Ausbildung kompetenter Privat-, Wirtschafts- und Staatsbürgerinnen und -bürger sind keine konkreten Bildungsinhalte zu vermitteln. Vielmehr sind Selbstaufklärungs- und Selbststeuerungskompetenzen im Selbstmanagement und in der Selbstverwaltung aufzubauen, und zwar mithilfe geeigneter intentionaler und institutioneller Selbstkorrekturen.

Aus dieser Schlussfolgerung ergibt sich unmittelbar, dass intentionale und institutionelle Selbstkorrekturen nicht im Widerspruch zueinander stehen müssen. Sie können Hand in Hand gehen. Folgt man der Zuordnung, dass die Individualethik im Wesentlichen auf das Selbstmanagement und entsprechende intentionale – nämlich institutionenethisch informierte (sic!) – Selbstkorrekturen abzielt, während die Institutionenethik die Einübung von kollektiver Selbstverwaltung und entsprechenden Formen der institutionellen Selbstkorrektur fördert, dann lässt sich folgende These formulieren: Selbstmanagementkompetenzen – unterstützt durch deren Einübung und, wenn erforderlich, deren intentionale Selbstkorrektur im schulischen Kontext – können eine wichtige Voraussetzung dafür darstellen, dass (anhende) Wirtschaftsbürger:innen in die Lage versetzt werden, Formen institutioneller Selbstkorrektur kollektiv und konstruktiv ins Werk setzen. Mit anderen Worten: Individualistische Tugenden des Selbstmanagements – Wachstumsmentalität, Fehlertoleranz und Eigenverantwortung – erleichtern es, Selbstaufklärung und Selbststeuerung als kollektive, institutionenethische Aufgabe konsensorientierter Selbstverwaltung (Governance) zu begreifen, zunächst in der Schule und schließlich in der Gesellschaft. Ein solches individuelles Mindset erscheint zudem hoch geeignet zu sein, das institutionelle (Selbst-)

25 Konkret: Steuerungskompetenzen betreffen die Fähigkeit zur Einsicht in die Bedeutung institutionell vermittelter Handlungsanreize und ihrer Reform mittels Regelreformen, sowohl individuell (Zeitinkonsistenzprobleme) als auch kollektiv (kollektive Anreizprobleme). Aufklärungskompetenzen betreffen die Einsichtsfähigkeit in die Möglichkeit, Positivsummenspiele durch Regelreformen kollektiv ins Werk setzen zu können (Win-Win), auch hier individuell und kollektiv. Individuelle Selbstaufklärung bezeichnet die Einsichtsfähigkeit in die Bedeutung und die Einübung lernförderlicher Tugenden wie etwa Fehlertoleranz und Resilienz. Kollektive Selbstaufklärung bezeichnet die Einsichtsfähigkeit in die Möglichkeit von Positivsummenspielen, wenn auch andere Lernende in die Lage versetzt werden, die gleichen Tugenden auszubilden.

Management wettbewerblicher Funktionssysteme in der modernen Gesellschaft zu fördern sowie die zunehmende Kontingenz gesellschaftlicher Herausforderungen konstruktiv(er) angehen und der weit verbreiteten Polarisierung gesellschaftlicher Diskurse entgegenwirken zu können.²⁶

Ich schließe mit einer These und einer Abschlussreflexion.

Die These lautet, dass Steuerungs- und Aufklärungskompetenzen im Selbstmanagement und in der Selbstverwaltung in der Schule vermittelt werden können, sofern das pädagogische Konzept passgenau darauf ausgerichtet ist. Dies setzt freilich voraus, dass die institutionellen Voraussetzungen geschaffen werden, damit Lernende ihre Anlagen in allen Kompetenzbereichen entfalten wollen und können. Diese Bedingung scheint gegenwärtig – wenn ich die empirische Literatur richtig einschätze – im deutschsprachigen Raum in der Breite nicht gegeben zu sein, auch wenn einzelne Ansätze in der Reformpädagogik freier Schulen zu beobachten sind.²⁷

Die Abschlussreflexion betrifft die Binnenperspektive der Ordonomik. Mir scheint, dass in der Ordonomik die in der Individualethik zu verortenden Formen intentionaler Selbstkorrektur bisher weniger beleuchtet wurden, gerade wenn man die ordonomischen Arbeiten betrachtet, die sich explizit mit der Bedeutung und der Rolle der Individualethik befassen.²⁸ Meine Vermutung lautet, dass die betreffenden mentalen Kompetenzen aus verschiedenen Gründen als mehr oder minder selbstverständlich vorausgesetzt werden. Angesichts der empirischen Indizien scheint diese Voraussetzung allerdings nicht (mehr) gegeben zu sein, sodass diese einer besonderen und gesonderten Aufmerksamkeit bedürfen, gerade auch in der Schule.

Literatur

- Battalio, R., Samuelson, L. & Van Huyck, J. (2001). Optimization incentives and coordination failure in laboratory stag hunt games. *Econometrica*, 69(3), 749–764. <https://www.jstor.org/stable/2692208>
- Belloc, M., Bilancini, E., Boncinelli, L. & D'Alessandro, S. (2019). Intuition and deliberation in the stag hunt game. *Scientific reports: Nature research*, 9(1), 14833. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-50556-8>
- Buchanan, J. M. (1975). *The limits of liberty. Between anarchy and Leviathan*. University of Chicago Press.
- Coyne, D. (2009). *The Talent Code: Greatness isn't born. It's grown*. Penguin.
- Douse, M. & Uys, P. (2020). *One World One School. Education's Forthcoming Fundamental Transformation*. Self-Publication (ISBN: 9798626785883).
- Dweck, C. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.

26 Vgl. hierzu Douse und Uys (2020).

27 Hierzu zählen die reformpädagogischen Ideen von Maria Montessori und die Demokratische Schule, um nur zwei aus einer Vielzahl unterschiedlicher Konzepte hervorzuheben. Vgl. <https://www.montessori-deutschland.de> sowie <https://eudec.org>.

28 Vgl. Pies und Hielscher (2013) sowie Pies (2017, 2020) oder Hielscher (2022).

- Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09?cmp=cpc-goog-ew-growth%20mindset&ccid=growth%20mindset&ccag=growth%20mindset&cckw=%2Bgrowth%20%2Bmindset&ccv=content%20ad&gclid=Cj0KEQiAnvfDBRCXrabLl6-6t-0BEiQAW4SRUM7nekFnoTxc675qBMSJycFgwERohguZVVmNDcSUg5gaAk3I8P8HAQ>
- Farnsworth, W. (2023). *The Socratic Method: A Practitioner's Handbook*. Godine.
- Greif, A. (2000). The fundamental problem of exchange: A research agenda in historical institutional analysis. *European Review of Economic History*, 4(3), 251–284. <https://doi.org/10.1017/S1361491600000071>
- Hielscher, S. (2022). Ordonomischer Ansatz (Pies et al.). In M. S. Assländer (Hrsg.), *Handbuch Wirtschaftsethik* (2. Aufl., S. 335–344). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05806-5_31
- Kahn, S. (2012). *The One World School House: Education Reimagined*. Twelve.
- Kreps, D. M. (1990). Corporate Culture and Economic Theory. In J. E. Alt & K. A. Shepsle (Hrsg.), *Perspectives on Positive Political Economy* (S. 90–143). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571657.006>
- Lencioni, P. (2008). *The 3 Big Questions for a Frantic Family. A Leadership fable ... about Restoring Sanity to the Most Important Organization in Life*. Jossey-Bass.
- Pies, I. (2017). *Die Rehabilitierung kommunitarischer Tugendethik in der ökonomischen Theorie – Eine ordonomische Argumentationsskizze*. Diskussionspapier 2017–14 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hrsg. von Ingo Pies, Halle (Saale). https://doi.org/10.1007/978-3-658-16864-3_25-1
- Pies, I. (2020). *Das Moralparadoxon der Moderne – Ordonomische Überlegungen zur modernen Ethik als Ethik der Moderne*, Diskussionspapier Nr. 2020–01 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hrsg. von Ingo Pies, Halle (Saale).
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*, Diskussionspapier Nr. 2024–01 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hrsg. von Ingo Pies, Halle (Saale).
- Pies, I. & Hielscher, S. (2013). *(Verhaltens-)Ökonomik versus (Ordnungs-)Ethik? – Zum moralischen Stellenwert von Dispositionen und Institutionen*. Diskussionspapier Nr. 2013–22 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hrsg. von Ingo Pies, Halle (Saale).
- Sandefur, L. (2018). *Courage to Grow: How Acton Academy Turns Learning Upside Down*. Acton Academy.
- Schmidt, D., Shupp, R., Walker, J. M. & Ostrom, E. (2003). Playing safe in coordination games: the roles of risk dominance, payoff dominance, and history of play. *Games and Economic Behavior*, 42(2), 281–299. [https://doi.org/10.1016/S0899-8256\(02\)00552-3](https://doi.org/10.1016/S0899-8256(02)00552-3)
- Stixrud, W. & N. Johnson (2018). *The Self-Driven Child: The Science and Sense of Giving Children more control over their lives*. Viking Penguin.

Autor

Dr. Stefan Hielscher, geb. 1977, ist Associate Professor für Business and Society an der University of Bath, UK. Er arbeitet am Forschungsprogramm der Ordonomik, und lehrt und forscht vor allem in Bereichen der Unternehmensethik.

Kontakt: s.hielscher@bath.ac.uk

Zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen und inhaltlicher Kernkompetenzen in der Schule

Kommentar zum Beitrag von Stefan Hielscher

EVELINE WUTTKE & SUSAN SEEBER

Kurzfassung

Ausgangspunkt des Beitrages von Stefan Hielscher ist die These, dass Bürger:innen einerseits als Privatpersonen moralisch überfordert und andererseits als Staats- und Gesellschaftsbürger:innen politisch unterfordert sind. Die ‚Therapie‘ für beide Polarisierungen bestehe nun darin, dieses Phänomen als grundlegend einzustufen und in der schulischen Bildung verstärkt in den Blick zu nehmen. Wie dies geschehen soll, wird im weiteren Beitrag am Beispiel des Konzeptes der Acton Academy erläutert.

Wir richten in unserem Kommentar den (skeptischen) Blick auf dieses Konzept und nehmen dabei den organisatorischen Rahmen, die Ausbildung und Kompetenz von Lehrpersonen, die Delegation der Vermittlung von Kompetenzen an Onlinelern-tools sowie die (bislang) fehlenden Befunde zum Erfolg des Konzeptes in den Blick.

Schlagworte: Acton Academy, fehlende Präzisierung der Umsetzung, Ignorieren lehr-lern-theoretischer Befunde

Abstract

The starting point of Stefan Hielscher's article is the thesis that citizens are morally overdemanded as private individuals on the one hand and politically underdemanded as citizens of the state and society on the other. The 'therapy' for both polarisations is to classify this phenomenon as fundamental and to focus more on it in school education. How this should be done is explained in the article using the example of the Acton Academy concept.

In our commentary, we take a (sceptical) look at this concept, focusing on the organisational framework, the training and competence of teachers, the delegation of the teaching of skills to online learning tools and the (so far) lack of findings on the success of the concept.

Keywords: Acton Academy, lack of precision in implementation, ignoring teaching and learning theory findings

1 Ausgangspunkt und eine kurze Beschreibung ordonomischer Kompetenzen

Ausgangspunkt des Beitrages von Stefan Hielscher ist – im Anschluss an den Text von Ingo Pies (in diesem Band) – die These, dass Bürger:innen einerseits als Privatpersonen moralisch überfordert und andererseits als Staats- und Gesellschaftsbürger:innen politisch unterfordert sind. Die Therapie für beide Polarisierungen bestehe nun darin, dieses Phänomen als grundlegend einzustufen und in der schulischen Bildung verstärkt in den Blick zu nehmen. Wie dies geschehen soll, wird im weiteren Beitrag erläutert. Ohne an dieser Stelle schon auf Details einzugehen, kann man festhalten, dass Schüler:innen im Rahmen einer nachfolgend ausgeführten schulischen Bildung zu kompetenten Privat-, Wirtschafts- und Staatsbürger:innen werden sollen. Dazu sollten sie über Selbst-, Selbststeuerungs- und Selbstaufklärungstugenden verfügen, die sie im Rahmen spezifischer pädagogischer Konzepte, insbesondere dem der Acton Academy, erwerben sollen. Bildungsinhalte werden im Beitrag nicht in den Blick genommen, da die Vermittlung von Kernkompetenzen primär mittels Onlinelerntools gestaltet werden soll, man könne sich daher auf die Ausbildung von Tugenden fokussieren.

Folgt man der Ordonomik, sei moralischen Prinzipien am besten dadurch Gelung zu verschaffen, dass man sie als moralkompatible Anreizstrukturen begreift, die das gesellschaftliche und insbesondere das wirtschaftliche Zusammenspiel regulieren. Das funktioniere dann, wenn es für jeden Einzelnen prinzipiell vorteilhaft ist, sie zu befolgen. Jeder soll so frei wie möglich sein, sein Leben nach seinen individuellen Vorstellungen zu gestalten. Da dies aber im Interesse aller liegt, muss der Einzelne mit Blick auf die Regelbefolgung solidarisch sein, d. h. wie alle anderen auch dem Eigeninteresse Beschränkungen auferlegen. Dazu muss es einen grundlegenden fundamentalen Konsens über Regeln und Sanktionen geben. Dieser Konsens muss unter der Gleichheitsbedingung entstanden sein und alle müssen ihm zustimmen. Bei Geltung einer Mehrheitsregel würde gegen das fundamentale Konsensprinzip verstößen.

Dieser Grundidee wird im Konzept der Acton Academy, die im Beitrag von Stefan Hielscher in den Mittelpunkt gerückt wird, insbesondere durch die Gestaltung von Lernumgebungen, durch Selbstaufklärung und durch Selbststeuerung Rechnung getragen. Damit kann der Kerngedanke der Ordonomik umgesetzt werden, dass es einen für alle Beteiligten mittragbaren fundamentalen Konsens geben muss, dem alle zustimmen.

Wir wollen nachfolgend unseren (skeptischen) Blick auf dieses pädagogische Konzept darstellen und nehmen dabei den organisatorischen Rahmen, die Ausbildung und Kompetenz von Lehrpersonen, die Delegation der Vermittlung von Kompetenzen an Onlinelerntools sowie die (bislang) fehlenden Befunde zum Erfolg des Konzeptes (vgl. dazu auch Zenke, 2020, S. 342–345) in den Blick.

2 Ein (skeptischer) Blick auf das pädagogische Konzept der Acton Academy

2.1 Vorbemerkung

Pädagogische Konzepte, die Selbstbindung, Selbststeuerung oder insgesamt Selbstkompetenzen in den Blick nehmen, werden seit Jahrzehnten mit verschiedenen Bezeichnungen und über verschiedene Zugänge diskutiert. Sie folgen in der Regel dem konstruktivistischen Grundgedanken, dass Lernen nicht Abbildung und Aneignung, sondern immer ein konstruktiver Prozess ist (z. B. Piaget, 1966; Vygotsky, 1962, 1978). Um diesen Prozess zu unterstützen, werden dann verschiedene konkrete Ausgestaltungen diskutiert, auf die wir jedoch an dieser Stelle nicht näher eingehen wollen.

So gesehen ist die in der Reformpädagogik zu verortende Acton-Konzeption ein Beispiel unter vielen möglichen Beispielen, die den Aufbau von Selbstkompetenzen in den Blick nehmen. Vor diesem Hintergrund fehlen uns dann aber Grundsatzüberlegungen, wie ordonomische Kompetenzen – losgelöst von einer spezifischen Konzeption und auch lerntheoretisch fundiert – aufgebaut werden können. Sicher kann man der Aussage folgen, dass dafür ein „enabling environment“ notwendig ist, aber damit wird eigentlich nichts Spezifisches festgelegt, das ließe sich vor dem Hintergrund verschiedener Konzeptionen modellieren. Im Folgenden konzentrieren wir uns jedoch auf die konkrete Konzeption und ihren Beitrag zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen.

2.2 Der organisatorische Rahmen und die Gestaltung der Lernumgebungen in der konstitutionellen Phase des Sozialisationsprozesses

Im Beitrag werden drei Lernumgebungen diskutiert, nämlich die physische, die digitale und die institutionelle Lernumgebung (Hielscher, 2024, S. 263 ff.). Deren Ausgestaltung folgt grundsätzlich dem Lernkonzept von Montessori und bildet den Rahmen der Lerngemeinschaft. Sie macht das „enabling environment“ aus. An der Gestaltung selbst sind die Lernenden – mit zunehmendem Alter auch zunehmend eigenständig – beteiligt. Die (1) physische Lernumgebung soll Lernenden ermöglichen, in altersgemischten Gruppen ihren Lernpfad selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten, wobei jede Gruppe zwei Lernbegleiter:innen hat. Die (2) digitale Lernumgebung (als Besonderheit des Acton-Academy-Konzeptes) erweitert das physische Montessori-Konzept auf ein digitales Lernumfeld, in dem Kernkompetenzen primär mittels Online-lerntools vermittelt werden. Die (3) institutionelle Lernumgebung wird auf Basis von „student contracts“ gestaltet, sie umfasst Prinzipien, die der Ausbildung von Tugenden (z. B. Fehlertoleranz, Lernbegierde, Eigenverantwortung) dienen. Diese Prinzipien werden kollektiv diskutiert und beschlossen und die Lernenden versprechen, sich an sie zu binden.

Wir wollen diese Grundidee, die eine sehr umfassende Neugestaltung des schulischen Alltags notwendig machen würde, nun kurz vor dem Hintergrund von organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen reflektieren.

Betrachten wir die Rahmenbedingungen der Acton Academy im Abgleich mit den Gegebenheiten in öffentlichen Schulen:

Tabelle 1: Vergleich der Rahmenbedingungen der Acton Academy mit den Gegebenheiten in öffentlichen Schulen

Acton-Konzeption	Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen
<i>Physische Lernumgebung</i>	
Lernende gestalten selbstständig und eigenverantwortlich ihren Lernpfad in altersgemischten Gruppen (eine pro Grund-, Mittel- und Oberstufe)	Lehrpläne, die bestimmte Inhalte in bestimmten Klassen und zu bestimmten Zeiten verorten, etablierte Klassenstrukturen
Je Studio (eine Gruppe) zwei Lernbegleiter:innen	Eine Lehrperson für eine Klasse, Ausnahmen: Förderschul- und Berufsvorbereitungsklassen, Klassen an Schulen in benachteiligten Lagen
<i>Digitale Lernumgebung</i>	
Primär Onlinetools vermitteln Kernkompetenzen	Technische Ausstattung der Schulen und kostenfreie Verfügbarkeit der Tools und Apps? Datenschutzrechtliche Einschränkungen Inhaltliche und didaktische Qualität der Tools und Apps? Technische Ausstattung der Lernenden?
<i>Institutionelle Lernumgebung</i>	
Bindung der Lernenden an kollektiv diskutierte und beschlossene Prinzipien	Allgemeine Schulpflicht, auch wenn die Bindung nicht erfolgt.

(1) Zur physischen Lernumgebung

Der Gedanke von altersgemischten Gruppen ist nicht neu. Umgesetzt wird das insbesondere in der Grundschule, die altersgemischte Gruppe besteht dort überwiegend (wenn auch nicht nur) aus Schüler:innen der ersten und zweiten Klasse. Oder es werden im Übergang vom Kindergarten in die Schule altersgemischte Gruppen gebildet (s. z. B. Einsiedler, 2012). Im Verlauf des weiteren Bildungsweges wird dann aber bislang meist auf die übliche Jahrgangsstuktur übergegangen. Lehrpläne, die bestimmte Inhalte zu bestimmten Zeiten in bestimmten Klassenstufen verorten (und die eingehalten werden müssen) und die Gliederung bzw. Ausdifferenzierung der Schularten nach dem Primarbereich erschweren altersgemischte Gruppen in höheren Klassen und über Klassenstufen hinweg. Zudem zeigen Forschungsbefunde (hier sei exemplarisch auf zwei Modellversuche verwiesen) zum Lernerfolg altersgemischter Gruppen in der Grundschule bzw. im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, dass die institutionelle Ausgestaltung (also das Bilden altersgemischter Gruppen) allein wenig wirksam ist, dass aber ein ausgeprägt adaptiver Unterricht in den altersgemischten Gruppen vor allem für Risikokinder zu einer leicht kompensierenden Lernleistung führt (Modellversuch Baden-Württemberg, 2006). Ein Schweizer Eingangsstufen-Modellversuch (Moser & Bayer, 2010) mit zwei altersgemischten Versuchsgruppen und

einer Kontrollgruppe (über 5 Messzeitpunkte) zeigt eingangs einen Vorteil für die altersgemischten Gruppen, der jedoch nach einiger Zeit verschwindet. Insgesamt scheint die Adaptivität des Unterrichts wichtiger zu sein als altersgemischte Gruppen. Dies stützen auch Befunde aus großen internationalen Studien, die zeigen, dass der Lernerfolg mehr mit Unterrichtsqualität als mit der Zusammensetzung der Klassen zu tun hat (z. B. Hattie, 2009: Unterrichtsqualität mit der Effektstärke von .77, open vs. traditional classes mit einer Effektstärke von .00).

Im beruflichen Bildungssystem findet man im Übrigen – auch ohne eine von außen gesteuerte Zusammensetzung altersgemischter Klassen – aufgrund unterschiedlicher Vorbildung, Verweildauer im Übergangssystem etc. auch häufig Schüler:innen sehr unterschiedlichen Alters. Teilweise hängt die starke Altersspreizung auch damit zusammen, dass Umschüler:innen am Unterricht teilnehmen, die in der Regel in der Mitte des Berufslebens nochmals auf einen anderen Beruf umlernen. In Klassen für Berufstätige (z. B. Berufsoberschulen oder Fachschulen) ergibt sich erst recht ein heterogenes Bild über lern- und bildungserfolgsrelevante Merkmale.

Die Befundlage zum Lernen in heterogenen oder homogenen Gruppen ist ambivalent, wobei Heterogenität als multidimensionales Konstrukt verstanden wird, das Merkmale des familiären und sozioökonomischen Hintergrunds, das individuelle Lernpotenzial (Vorwissen, Intelligenz, bildungssprachliche Fähigkeiten, Lese- und Lernstrategien etc.), sonderpädagogische Förderbedarfe sowie chronische Erkrankungen und Behinderungen umfasst. Insofern stellt die auf das Alter und Vorwissen bezogene Heterogenität nur einzelne Facetten der Heterogenität dar. Die Forschungserkenntnisse zum Lernen in heterogenen Gruppen zeigen einerseits, dass lernschwache Schüler:innen durchaus von einer solchen heterogenen Zusammensetzung profitieren können und Leistungsstarke davon nicht beeinträchtigt werden (Wocken, 1999), andererseits verweisen Studienbefunde auf eher minimale bis keine Effekte für schwächere Gruppen und ebenso keine Nachteile für leistungsstärkere Gruppen (Scharenberg, 2012). Zudem gibt es Hinweise, dass soziale Kompetenzen in heterogenen Gruppen besonders gut erworben werden können (vgl. Graumann, 2002), allerdings sind hier die Studien insgesamt rar und auch älteren Datums. Neuere Studien verweisen auf die komplexen Herausforderungen zur Erfassung kollaborativer Kompetenzen beim Lösen von Aufgaben in Kleingruppen, für die bislang noch keine methodisch-statistischen Zugänge vorliegen, um genestete Daten bei Kleingruppen einer robusten Analyse zu unterziehen (Paeßens & Winther, 2024, S. 177).

Ein eher pragmatisches Problem, das jedoch zugleich die Professionalisierung des Lehrpersonals berührt, zeigt sich auf der Ebene der personellen Absicherung des Acton-Konzepts: Vor dem Hintergrund des zunehmenden Lehrpersonenmangels für alle Schularten und der erwartbaren steigenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe I in den nächsten Jahren stellt sich die Frage, wie es ermöglicht werden soll, dass jede Gruppe zwei Lernbegleiter:innen hat, die natürlich auch so ausgebildet sind, dass sie altersgemischte Gruppen in verschiedenen Fächern unterstützen können (dazu unten mehr). Aktuell ist es kaum möglich, zuverlässig und ohne Ausfälle eine Lehrperson für eine Klasse einzusetzen. Hinzu kommen die oftmals in Studien kritisierten unzu-

reichenden diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen, denn eine lernbegleitende Diagnostik ist in solchen Settings unerlässlich. Auch werden in Bezug auf die Adaptivität der Lernanregungen und -angebote erhebliche Anforderungen an (fach-) didaktische Kompetenzen von Lernbegleitungen gestellt. Ganz abgesehen davon, dass Lehr-Lern-Materialien für differenzierte Lernangebote (in Zeit, Ziel, kognitivem Anspruchsniveau etc.) nur vereinzelt für Fächer und Themen vorliegen (vgl. zu den Anforderungen an Lernpersonen im Umgang mit Heterogenität auch Vock & Gronostaj, 2017).

(2) Zur digitalen Lernumgebung

Sicher ist die Idee, Lernangebote auch über digitale Lernumgebungen zu unterbreiten und digitale Tools für den Kompetenzerwerb zu nutzen, grundsätzlich zu begrüßen. Letztlich ist das ein bestimmter methodischer Zugang, der aber – wie alle Methoden – nur dann zielführend ist, wenn er qualitativ hochwertig und unter Erfüllung bestimmter Kriterien erfolgt. Ohne hier ausführlich auf Vor- und Nachteile digitaler Angebote einzugehen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Nutzen digitaler Lernumgebungen von ihrer Umsetzung abhängt. In diesem Zusammenhang ist insbesondere an Kriterien der Multimediestaltung zu denken (z. B. ein Überblick bei SWK, 2022 sowie zur Nutzung von Large Language Models vgl. SWK, 2024; auch Niegemann & Weinberger, 2020; Clark & Mayer, 2016; Low & Sweller, 2005; Moreno & Mayer, 1999; Ayres & Sweller, 2005; Mayer & Johnson, 2008). Ohne hier im Detail auf die Ausgestaltung eingehen zu können (zusammenfassend vgl. Wuttke et al., 2023), sollen unter Beachtung dieser Kriterien verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden und es soll der Gefahr entgegengewirkt werden, dass die begrenzte Kapazität des Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungssystems der Lernenden überlastet wird (Clark & Mayer, 2016). Dazu kommt, dass die Arbeit mit und in einer digitalen Lernumgebung nicht emotionsfrei verläuft. In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass einzusetzende Tools emotionsgünstig zu gestalten sind, d. h., neben den Kriterien für die Gestaltung von Multimedia wären auch Kriterien des emotional design zu beachten wie z. B. Benutzerfreundlichkeit, visuelle Gestaltung, die Verwendung sympathischer virtueller Agenten, möglicherweise auch die Interaktion mit virtuellen pädagogischen Agenten etc. (Niegemann et al., 2021). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wer die einzusetzenden Tools gestaltet bzw. wo diese bezogen werden können und ob und in welchem Umfang sie den skizzierten Kriterien tatsächlich genügen. Hier zeigten bspw. Analysen zu kommerziell entwickelten digitalen Tools, dass diese von eher behavioristischen Menschenbildannahmen geprägt sind und kaum konstruktivistische Perspektiven beim Design und bei der Interaktionen mit der Umgebung berücksichtigt wurden (für den kaufmännischen Bereich vgl. eine Auswertung von angebotenen digitalen Lernsettings auf der didacta bei Weber et al., 2020).

Erschwerend kommt hinzu, und das hat sich während der Coronapandemie erschreckend deutlich gezeigt, dass viele Schüler:innen (28 %), aber durchaus auch Lehrkräfte (14 %), nur über eine mangelnde digitale Ausstattung verfügen. Auch die Schulen sind nicht gut ausgestattet, 66 % der Befragten geben an, weniger gut bzw. schlecht

ausgestattet zu sein (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2020, ausführlich s. Schaarschmidt et al., 2020).

Aber weitaus problematischer als die Ausstattung erscheinen die digitalen Kompetenzen der Schüler:innen, die im internationalen Vergleich bei Schüler:innen der 8. Klassenstufe im Bereich von „computational thinking“ deutliche Nachteile im Vergleich zu führenden europäischen Nachbarländern wie den Niederlanden aufzeigen. Mehr als ein Viertel der Mädchen und mit mehr als einem Drittel ein nochmals höherer Anteil bei den Jungen liegen mit ihren IT- und computerbezogenen Kompetenzen auf den unteren beiden Kompetenzstufen, d. h., sie verfügen nur über geringe Kompetenzen im Bereich digitaler Bildung. Abgehängt sind vor allem Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, die signifikant schlechtere Leistungen aufweisen als Jugendliche aus bildungsnäheren Schichten (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019). Hier stellt sich also die Frage, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um mit einem Konzept digitaler Lernumgebungen bzw. digitaler Lern-settings, bei denen der Kompetenzerwerb stark in der Verantwortung der Lernenden liegt (dazu mehr in 2.4), nicht systematisch bestimmte Schülergruppen zu benachteiligen.

(3) Zur institutionellen Lernumgebung

Diese wird auf Basis eines Vertrages mit den Lernenden gestaltet. Jede:r Lernende verspricht, sich an kollektiv diskutierte und beschlossene Prinzipien vertraglich zu binden (Hielscher, 2024, S. 264). Diese Prinzipien dienen der Ausbildung von Tugenden wie Fehlertoleranz, Lernbegierde, Eigenverantwortung etc. Hier stellt sich uns die Frage, wie vor dem Hintergrund einer allgemeinen Schulpflicht damit umgegangen werden soll, wenn a) Lernende das nicht versprechen oder b) das Versprechen nicht halten. Welche „Sanktionen“ treten dann in Kraft? Und entsprechen Sanktionen dann noch dem Grundgedanken der Acton-Konzeption?

2.3 Ausbildung und Kompetenzen der Lehrpersonen

Was guten Unterricht ausmacht, ist – spätestens seit der Metaanalyse von Hattie (2009) – belastbar belegt. Die Studie wird seit Längerem als Meilenstein in der Debatte um erfolgreiches Lernen gesehen (Terhart, 2014, S. 10). Sie zeigt deutlich, dass für den Lernerfolg viele Faktoren eine Rolle spielen, Schulleistung also multikausal ist und aus einem Zusammenspiel von Schülermerkmalen (z. B. Motivation, kognitive Leistungsfähigkeit), unterrichtlichen Faktoren, der Kompetenz der Lehrpersonen und Kontextfaktoren wie dem Elternhaus entsteht. Auch wenn Merkmale der Lernenden selbst den stärksten Einfluss ausüben, stellt Hattie (2013) heraus, dass der Beitrag der Lehrperson und des Unterrichts ebenfalls sehr bedeutsam und für bis zu 30 % der Unterschiede in den Leistungen der Schüler:innen verantwortlich ist. Darunter fallen insbesondere Merkmale wie die formative Evaluation des Unterrichts (das Einholen von Feedback zum eigenen Unterricht durch die Lehrperson), Micro-Teaching in der Lehrerbildung, Feedback im Unterricht, inhaltliche Klarheit etc. (ebd.). Damit kommen wir zu einem zentralen Aspekt, der u. E. im vorliegenden Beitrag zwar vielleicht mitgedacht, aber

nicht explizit diskutiert wurde, nämlich die Professionalität oder die notwendige Kompetenz der Lehrpersonen (oder Lernbegleiter:innen), die erforderlich ist für guten Unterricht und Lernerfolg der Schüler:innen und das natürlich auch, wenn man dem Konzept der Acton Academy folgen möchte.

Zur Frage, wie professionelle Kompetenz zu strukturieren sei, liegen verschiedene Vorschläge vor. Praktisch durchgesetzt hat sich in Anlehnung an Shulman (1987) die Unterscheidung in allgemein pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Die Konstruktion und Steuerung von Lehr-Lern-Umgebungen und -Prozessen sowie die Sicherung von konstruktiv unterstützenden Lernumgebungen – und dieser Aspekt wäre für die Umsetzung der Acton-Konzeption zentral – fällt in erster Linie in den Bereich des allgemeinen pädagogischen Konzeptions- und Planungswissens, ergänzt durch eine domänenspezifische Anforderung an die Gestaltung (Baumert & Kunter, 2006). Für die Gestaltung des digitalen Tools wären zusätzlich insbesondere Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (neben den oben bereits skizzierten Kriterien) in den Blick zu nehmen. Die beiden Konstrukte hängen eng zusammen, sind aber nicht deckungsgleich. Fachwissen scheint dabei „eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitätsvollen Unterricht und Lernfortschritte für Schülerinnen und Schüler zu sein“ (ebd., S. 496). Für die Umsetzung der Acton-Konzeption sehen wir also allgemeinpädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als besonders relevant. Alle sind natürlich Bestandteil der Lehrpersonenbildung. Für das allgemeinpädagogische Wissen und das Fachwissen könnte man, auch bei der Umsetzung der Acton-Konzeption, mehr oder weniger (wie bislang auch) auf die Lehrpersonenbildung vertrauen, auch wenn hier wiederholt aktuelle Studien belegen, dass Kompetenzen im Bereich von Diagnostik (vgl. die Beiträge in Süd-kamp & Praetorius, 2017; Christophel et al., 2017) und Adaptivität sowie Kompetenzen in der Vermittlung funktionaler Kompetenzen für Teilhabe und proaktive Lebensgestaltung durchaus Lücken und damit Entwicklungsbedarfe und Erfordernisse in der Lehreraus- und -fortbildung aufzeigen. Schwieriger wird es mit der fachdidaktischen Kompetenz, die für die Gestaltung der Tools eine große Rolle spielen sollte. Auch wenn wir hierzu keine Studien kennen, sehen wir dies kritisch und vermuten, dass Lehrpersonen dafür bislang nicht ausgebildet werden. Dies darf nun kein grundsätzliches Argument gegen die Umsetzung sein, zu beachten wäre jedoch, dass hierfür zumindest entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zu konzipieren wären. Dies insbesondere auch, weil ziemlich vage bleibt, wie genau die Lernprozesse anzuleiten wären. Sowohl für die Gestaltung der Lernumgebung als auch für die Gestaltung der digitalen Tools wären in diesem Zusammenhang präzisere Hinweise wünschenswert. Wir erläutern dies nachfolgend anhand der in Kapitel 2 dargestellten Funktionsweise von Acton.

2.4 Lernen im Konzept der Acton Academy

1) Zum Selbstmanagement individuellen Lernens und der Selbstverwaltung kollektiver Lerngemeinschaften

Grundlegend für das Funktionieren des Konzeptes ist, dass Lernende sich selbst managen und sich dafür in einem ersten Schritt selbst binden. Dafür schließt – so der Verfasser – das heutige Ego einen Vertrag mit dem morgigen Ego. Das heutige Ego investiert in diese Beziehung und im Gegenzug verspricht das morgige Ego die initial gesteckten Lernziele zu einem Zeitpunkt in der Zukunft umzusetzen. Allerdings unterliegt das morgige Ego ggf. Anreizen, die selbst gesetzten Ziele nicht umzusetzen, weil zum Zeitpunkt der Vertragserfüllung andere Optionen attraktiver sind (Hielscher, 2024). Lernende halten in einem solchen Fall ihre selbst gesteckten Ziele nicht ein. Ordonomisch betrachtet muss die Selbstbindung nun attraktiver gemacht werden als die konkurrierenden Optionen. Dafür sind die Lernbegleiter:innen und die Mitlernenden verantwortlich und dafür gibt es das Anreizsystem der sogenannten Eagle Bucks, die positive oder negative Sanktionen darstellen. Ähnlich wird dies für kollektive Lerngemeinschaften modelliert, allerdings wird hier die Selbstbindung um die Strategie kollektiver Lernversprechen und spezifischer Sanktionen erweitert.

Hierzu lässt sich erneut die pragmatische Frage stellen, wie sich ein solches Anreiz- und Sanktionssystem mit einem allgemeinen Bildungsauftrag von Schulen vereinbaren lässt. Interessanter ist allerdings die Frage, inwieweit man ein solches – doch auch weitreichendes – Selbstmanagement erwarten kann, d. h., inwieweit man erwarten kann, dass Lernende die dafür notwendigen Kompetenzen mitbringen. Denn allein das Verfügbarmachen von Freiräumen und das Steuern über Anreize garantiert nicht, dass Selbstmanagement auch gelingt. So zeigen z. B. Befunde aus der Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung, dass eher lehrerzentrierte Instruktionsformen effektiver sind, wenn ungünstige Lernvoraussetzungen wie Ängstlichkeit, fehlendes Vorwissen oder mangelnde intellektuelle Voraussetzungen gegeben sind. Offene, kooperative Lernumgebungen erweisen sich hingegen bei guten Lernvoraussetzungen (hohes Vorwissen, niedrige Ängstlichkeit, ausgeprägte intellektuelle Voraussetzungen) als vorteilhaft (Helmke, 1988; Renkl, 1996). Folgt man diesen Befunden, würden Schüler:innen mit eher ungünstigen Voraussetzungen in einer Lernumgebung mit ausgeprägtem Selbstmanagement tendenziell benachteiligt werden. Dies ist sowohl mit Blick auf den Lernerfolg als auch mit Blick auf die Ausprägung von individuellen und gruppendiffentlichen Tugenden zu befürchten. Das bedeutet nun jedoch nicht, dass Selbstmanagement oder Selbststeuerung grundsätzlich abzulehnen sind. Vielmehr wären an dieser Stelle die Rolle der Lehrpersonen und die notwendigen (adaptiven) Unterstützungsleistungen in den Mittelpunkt zu stellen, die dann ermöglichen sollten, dass alle Schüler:innen an die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse herangeführt werden.

2) Institutionelles Korrekturmanagement

In der ordonomen Rekonstruktion der Funktionsweise von Acton ist für den Fall, dass das Selbstmanagement nicht gelingt, ein institutionelles Korrekturmanagement angelegt. Allerdings bezieht sich dies nur auf Anreize, die gruppendiffentliches, koopera-

tives Verhalten fördern bzw. unkooperatives Verhalten unterbinden, was durchaus behavioristische Züge eines Reiz-Reaktions-Schemas aufweist.

Sowohl für individuelle als auch für Gruppenlernprozesse ist anzumerken, dass nur oberflächlich ausgeführt ist, wie man sich diese Lernprozesse vorzustellen hat. In diesem Zusammenhang bietet die Beschreibung zur Post-Konstitutionellen Phase (Punkt 1.2 im Text von Stefan Hielscher) einige (wenige) Hinweise. Dort ist skizziert, dass im konkreten schulischen Alltag die Lernenden selbst als Agent:innen ihres gemeinschaftlichen Lernerfolgs agieren. Das bedeutet, dass sie Verantwortung für die Ordnung übernehmen, die für das Selbstmanagement des individuellen Lernens notwendig ist. Dieses Selbstmanagement umfasst die Gestaltung von Lernzielen sowie der Lerngeschwindigkeit und den Einsatz von Lernmedien bei der Einübung von Kernkompetenzen. Im Bereich der Selbstverwaltung betrifft dies die kollektive Gestaltung des Lernumfeldes. Unterstützen soll ein „sensibles Coaching“ durch die Lehrer:innen, die als sokratische Lernberater:innen verstanden werden. Mit Blick auf die Lernprozesse und den Weg zum Lernerfolg bleibt aber das Konstrukt eines „enabling environment“ zumindest mit Blick auf die Unterstützung von Lernprozessen sehr vage. Nun kann man hierfür durchaus die eingangs bereits angesprochenen konstruktivistischen Überlegungen heranziehen, insbesondere Vygotskys (1978) Idee der Zone der proximalen Entwicklung (die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem ein Lernen/Problemlösen möglich ist, und dem Lernen, das die/der Lernende mit Unterstützung durch Dritte erreichen kann). Die Unterstützung wird durch Scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976) geleistet und sukzessive, je eigenständiger Lernende die Anforderungen bewältigen können, zurückgefahren (Fading). Ein solcher Prozess ließe sich sowohl für die Ausbildung von Tugenden als auch für Lernprozesse modellieren. Die Lehrperson (1) präsentiert einen problembehafteten Inhalt so, dass die Lernenden das Problem und die damit verbundenen Fragen zu ihren eigenen machen, und (2) gibt den Lernenden in der Bearbeitung des Problems Raum für konstruktive Tätigkeiten und interveniert nur dort, wo Hilfe benötigt oder eingefordert wird. Diese Aspekte sind jedoch – so Minnameier (2024) – bislang meist auf der Ebene metaphorischer Beschreibungen stehen geblieben (ähnlich wie die Äußerung, man müsse Lernende dort „abholen“, wo sie gerade stehen, was aber auch in pädagogischen Kontexten durchaus kontrovers diskutiert wird) und müssten deshalb natürlich expliziert werden.

2.5 (Bislang) fehlende Operationalisierung und Messung der angestrebten Kompetenzen

Hat man die Lernprozesse modelliert, folgen als weiterer wichtiger Schritt die Operationalisierung und Messung sowohl der zu erlernenden Tugenden als auch der Kernkompetenzen, die im Unterricht erworben werden sollen. Auch in dieser Hinsicht wäre aus unserer Sicht noch ein weiter Weg zu gehen. Die Erreichung der Ziele könnte dann in Feldstudien gemessen werden, denn grundsätzlich wäre ein Erfolgsnachweis des Konzeptes für eine Verbreitung in der Praxis hilfreich. Studien, die dies systematisch geleistet hätten, sind uns nicht bekannt. Allerdings ist uns bewusst, dass dies auch nicht Thema des Beitrags von Stefan Hielscher war, dies ist also eher als ein Weiterdenken denn als kritische Rückmeldung zu lesen.

3 Ein Fazit auf der Basis der Schlussfolgerungen des Autors

Die grundlegende Schlussfolgerung von Stefan Hielscher ist, dass zur Realisierung eines ordonomisch gehaltvollen pädagogischen Konzepts keine konkreten Bildungsinhalte zu vermitteln sind, denn:

1. Das Ziel eines solchen Konzeptes ist, Studierende dabei zu unterstützen, kompetente Privat-, Wirtschafts- und Staatsbürger:innen zu werden.
2. Diese verfügen über Selbststeuerungskompetenz im weiteren Sinne, es gibt Konzepte, die diese Kompetenzen fördern und die Vermittlung von Lerninhalten wird an digitale Lernplattformen abgegeben.

Folglich sind ausschließlich Selbstaufklärungs- und Selbststeuerungskompetenzen aufzubauen. Wir schließen unsere Überlegungen mit einem Zitat von Reichenbach (2020, S. 297): „Was aber genau gefördert werden soll und wofür die Institution – außer als Förderin von individuell einsetzbaren Fähigkeiten – einsteht, d. h. ihre kulturelle Repräsentationsfunktion, bleibt in solchen, nur scheinbar personalen Konzepten des Lernens, nicht nur unterbelichtet, sondern unbeleuchtet.“

Dass und weshalb wir diesen Ansatz nicht unkritisch sehen, sollte unser Text deutlich gemacht haben. Dass die Grundidee, Selbststeuerungskompetenzen aufzubauen und Selbstmanagement und Selbststeuerung im Lernprozesse zu implementieren, gut ist, kann man im Übrigen durchaus aus Befunden der empirischen Lehr-Lern-Forschung schließen. Hier lässt sich z. B. mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 2000) argumentieren, die u. a. das Bedürfnis nach Autonomie – neben dem Bedürfnis nach Kompetenz und nach sozialer Einbindung – als ein grundlegendes menschliches Bedürfnis identifiziert. Sind diese Bedürfnisse erfüllt, sind Menschen im Allgemeinen eher intrinsisch motiviert, sich mit Lerninhalten auseinanderzusetzen (Deci & Ryan, 1993). Intrinsische Motivation sollte dann wiederum eine positive Wirkung auf den Lernerfolg (auch im Bereich der Kernkompetenzen) haben. Metaanalysen zu Effekten intrinsischer Motivation zeigen, dass diese ca. ein Fünftel der Varianz des tiefergehenden Lernens aufklärt, extrinsische Motivation dagegen nur ca. ein Zwanzigstel (Schiefele & Schreyer, 1994). Vor diesem Hintergrund ist zumindest plausibel, dass sich die Umsetzung des Konzeptes der Acton Academy durch den hohen Anteil an Eigenständigkeit durchaus positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt und dies wiederum auch den Lernerfolg bei den „Inhalten“ bzw. zu erwerbenden Kernkompetenzen unterstützt. Dies wäre eine mögliche – und sicher nicht die einzige – Grundlage, um die Wirkungsweise des Konzeptes zu modellieren und den Erfolg zu evaluieren. Das jedoch haben wir im Beitrag vermisst, nämlich wie man konkret – über die Schaffung von Rahmenbedingungen hinaus – ordonomische Kompetenzen und inhaltliche Kompetenzen erwerben und deren Erwerb messen kann.

Literatur

- Ayres, P. & Sweller, J. (2005). The split-attention principle in multimedia learning. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 206–226). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.009>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Christophel, E., Baadte, C., Heyne, N. & Schnotz, W. (2017). Diagnostische und didaktische Kompetenz von Lehrkräften zur Förderung der Text-/ Bild-Integrationsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (DIKOL). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 263–281). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_14
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119239086>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A (2019). Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwipper, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18319>
- Einsiedler, W. (2012). 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung: Rückblick und Ausblick. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 19–38). Bilanz und Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9_2
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. 09.04.2020. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/06.05.2020>.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen Von lernbehindert bis hochbegabt*. Klinkhardt.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.

- Helmke, A. (1988). The role of classroom context factors for the achievement-impairing effect of test anxiety. *Anxiety Research*, 1, 37–52. <https://doi.org/10.1080/10615808808248219>
- Hielscher, S. (2024). *Intentionale und institutionelle Selbstkorrekturen: Eine Skizze zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen in der Schule*. In diesem Band.
- Low, R. & Sweller, J. (2005). The modality principle in multimedia learning. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (227–246). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.010>
- Mayer, R. E. & Johnson, C. I. (2008). Revising the redundancy principle in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.380>
- Minnameier, G. (2024). Professionelle Kompetenzen im Bereich des Scaffolding – Erste Erkenntnisse aus dem Projekt ScaLe-B. In C. Michaelis, R. Busse, E. Wuttke & B. Fürstenau (Hrsg.), *Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung: Digitale Festschrift für Susan Seeber*. bwp@ Profil 10, 22 S. Online: https://www.bwpat.de/profil10_seeber/minnameier_profil10.pdf
- Modellversuch Baden-Württemberg (2006). *Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt*. http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/1u8sxbmebe44i6kb56ulxkpv1af6vbb/show/1267824/2006-Abschlussbericht_24-07.pdf
- Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of educational psychology*, 91(2), 358–368. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.2.358>
- Moser, U. & Bayer, N. (2010). *EDK-Ost 4 bis 8. Schlussbericht der summativen Evaluation*. schulverlagplus.
- Niegemann, H. & Weinberger, A. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9>
- Niegemann, H., Wuttke, E., Seeber, S. & Schumann, M. (2021). Emotional Design: Überlegungen zur Gestaltung von technologiebasierten und komplexen Aufgaben in kaufmännischen Abschlussprüfungen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 187, 26–29.
- Paeßens, J. & Winther, E. (2024). Kollaboration, aber sinnvoll: Wie sich mit komplexen Problemszenarien berufliche und kollaborative Kompetenzen erfassen lassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(2), 162–181. <https://doi.org/10.3262/ZP2402162>
- Piaget, J. (1966). *Autobiographie*. In Jean Piaget – Werk und Wirkung. Kindler. (Original: Jean Piaget et les sciences sociales)
- Reichenbach, R. (2020). Chimäre „selbstorganisiertes Lernen“ – eine kleine Polemik gegen Lernutopien. In C. Schörg & C. Sippel (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert, Festschrift für Erwin Rauschern* (S. 291–298). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.140>
- Renkl, A. (1996). Vorwissen und Schulleistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung* (S. 8–17). Beltz/PVU.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schaarschmidt, N., Schulze-Achatz, S., Köhler, Th., Paraskevopoulou, K. & Rahm, L. (2021). *Distanzlernen während der Pandemie-bedingten Schulschließungen im deutschsprachigen Raum (2020). Eine vergleichende Analyse*. Technische Universität Dresden, Center for Open Digital Innovation and Participation (CODIP). <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A75962/attachment/ATT-0/>
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Waxmann.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsic Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1–13.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.571.j463w79r56455411>
- Südkamp, A. & Praetorius, K. (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Waxmann.
- SWK, Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022). *Bildung und Unterricht in der digitalen Transformation: Perspektiven für lebenslanges Lernen in einer digitalen Welt*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf
- SWK, Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem*. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28303>
- Terhart, E. (2014). Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – Gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 10–23). Kallmeyer u. a.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (14. Aufl.). Harvard University Press.
- Weber, S., Hiller, F., Zarnow, S., Hackenberg, T., Seeber, S., Geiser, P., Achtenhagen, F., Schumann, M., Busse, J. & Lange, A. (2020). Digitalisierung als didaktische Gestaltungsaufgabe im kaufmännischen Bereich. *Berufsbildung*, 74(184), 13–16.
- Wocken, H. (1999). Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen In H. Eberwein (Hrsg.). *Integrationspädagogik* (S. 315–320). Beltz.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

- Wuttke, E., Seeber, S., Meiners, H. & Turhan, L. (2023). Entwicklung und Evaluation eines Trainingskonzeptes für die Gestaltung problemhaltiger technologiebasierter Lern- und Prüfungsaufgaben. *bwp@, Profil 8: Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung. Digitale Festschrift für Bärbel Fürstenau.* Hrsg. v. M. Hommel, C. Aprea & B. Fürstenau. https://www.bwpat.de/profil-8_fuers_tenuau/wuttke-etal
- Zenke, C. T. (2020). „Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft“? Über eine Expedition ins Ungewisse. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 338–353. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.09>

Autorinnen

Prof.in Dr.in Eveline Wuttke, geb. 1960, ist Professorin für Wirtschaftspädagogik, insbesondere empirische Lehr-Lern-Forschung an der Goethe Universität Frankfurt am Main. Sie forscht zur Professionalität von Lehrpersonen, Financial Literacy und ökonomischer Kompetenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Berufsorientierung im Übergangssystem, Organisationaler Identifikation sowie zum Lernen aus Fehlern. Kontakt: wuttke@em.uni-frankfurt.de

Prof.in Dr.in Susan Seeber, geb. 1964, ist Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Sie ist Mitglied der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz und der Autor:innengruppe des Nationalen Bildungsberichts. Ihre Forschungsschwerpunkt sind Ungleichheiten im Ausbildungszugang und Kompetenzerwerb sowie Kompetenzdiagnostik mittels simulations- und technologiegestützter Verfahren.

Kontakt: susan.seeber@uni-goettingen.de

Replik auf Wuttke und Seeber

STEFAN HIELSCHER

Interdisziplinäre Verständigung lebt vom Verständnis der jeweils anderen Position. Insofern möchte ich vorwegschicken, dass ich meine Position in der Diskussion von Wuttke und Seeber in vielen Punkten richtig verstanden fühle, und zwar auch im Detail. Dieser Eindruck wird durch die minutiose Wiedergabe und Kritik meiner ordonomischen Rekonstruktion des Acton-Academy-Konzeptes nur noch unterstützt. Gleichzeitig fühle ich mich auch bestärkt. So entnehme ich dem Diskussionsbeitrag etwa, dass Einigkeit darüber herrscht, dass es generell wünschenswert wäre, mehr Selbst-Steuerungs- und Selbst-Aufklärungskompetenzen in der schulischen Bildung zu implementieren, und dass es hierfür wichtige Belege empirischer Natur gibt. So jedenfalls interpretiere ich das abschließende Statement der Autorinnen, mit dem sie ihre Replik schließen. Sie deckt sich weitgehend mit der Abschlussthese meines Beitrags, die ich hier kurz wiederholen möchte:

„Die These lautet, dass Steuerungs- und Aufklärungskompetenzen im Selbst-Management und in der Selbstverwaltung in der Schule vermittelt werden können, sofern das pädagogische Konzept passgenau darauf ausgerichtet ist. Dies setzt freilich voraus, dass die institutionellen Voraussetzungen geschaffen werden, damit Lernende ihre Anlagen in allen Kompetenzbereichen entfalten wollen und können. Diese Bedingung scheint gegenwärtig – wenn ich die empirische Literatur richtig einschätze – im deutschsprachigen Raum in der Breite nicht gegeben zu sein, auch wenn einzelne Ansätze in der Reformpädagogik freier Schulen zu beobachten sind.“

Der Hinweis auf meine Abschlussthese ermöglicht mir zugleich, auf einen wichtigen Aspekt interdisziplinärer Verständigung einzugehen, nämlich die Bedeutung der Problemstellung. Hier scheint mir ein Missverständnis vorzuliegen, das einer Klärung bedarf. Die erklärte Problemstellung meines Beitrages lautet, im Anschluss an den Beitrag von Ingo Pies, „weiterführend *einige* Überlegungen zum Aufbau ordonomischer Kompetenzen in der Schule [zu] entwickeln“ (Hervorhebung S. H.). Gemeint ist damit, die Möglichkeit – genauer: die Bedingungen der Möglichkeit – der Ausbildung ordonomischer Kompetenzen in der Schule zu diskutieren. Dieser Anspruch wird explizit in der Abschlussthese deutlich und zusammenfassend eingelöst. Wuttke und Seeber jedoch kritisieren, dass viele Herausforderungen bei der Implementierung der Acton Academy oder eines ähnlichen Konzeptes selbstgesteuerten Lernens im gegenwärtigen System öffentlicher Schulen in Deutschland nur angedeutet, angerissen oder generell zu wenig diskutiert werden. Das mag sein, geht aber auch an der Intention meines Beitrags vorbei.

Meine Replik lautet entsprechend: Guilty as charged. Allerdings möchte ich doch darauf hinweisen, dass ich die Implementierungsherausforderungen im deutschen

Schulsystem *nicht* zur Problemstellung meines Beitrags gemacht habe. Das weise ich auch offen aus. Diese Wahl mag man kritisieren. Man mag mir auch Inkonsistenzen in der Vorgehensweise nachweisen. Dass sich Wuttke und Seeber ihrerseits mit den Herausforderungen der Implementierung selbstgesteuerten Lernens in öffentlichen Schulen in Deutschland beschäftigen wollen, ist durchaus begrüßenswert. Aber es fällt mir schwer, dies als Kritik an meinem Beitrag zu werten.

Ich kann in dieser kurzen Replik nicht auf jeden einzelnen Kritikpunkt eingehen und möchte daher nur zu den Umsetzungshindernissen Stellung nehmen, die Wuttke und Seeber in organisatorischer und rechtlicher Hinsicht (vgl. ihre Tabelle 1) diskutieren. Nimmt man Wuttke und Seebers Problemstellung zum Ausgangspunkt, dann mag man – wie die Autorinnen – die Ansätze selbstgesteuerten Lernens dafür kritisieren, dass sie realitätsfern seien, weil sie an Implementierungshürden scheitern könnten. Das ist ein möglicher Weg, mit Innovationen im Bildungssystem umzugehen. Alternativ könnte man auch so ansetzen: Erstens: Man teilt die Auffassung, dass es unter den gegebenen Bedingungen nur schwer möglich erscheint, Konzepte des selbstgesteuerten Lernens im deutschen Schulsystem einzuführen. Zweitens: Man nimmt ernst, dass es gute empirische Evidenz für Potenziale gibt, die Qualität der Schulbildung in Deutschland mit gut flankierten Konzepten des selbstgesteuerten Lernens zu verbessern. Drittens: Wäre es aufgrund dieser beiden Befunde nicht zweckmäßig, die gegebenen Bedingungen im deutschen Schulsystem zu hinterfragen? Müsste man dann nicht alle Anstrengungen darauf verwenden, nach organisatorischen und rechtlichen Reformen zu suchen, um die „institutionellen Voraussetzungen“ für die Implementierbarkeit innovativer Konzepte selbstgesteuerten Lernens zu verbessern, um eine Formulierung in meiner Abschlussthese aufzugreifen?

Stellt man derartige Fragen, käme man z. B. auf die Idee, Eltern mehr Wahlmöglichkeiten in der Bildung ihrer Kinder einzuräumen, etwa durch die Erhöhung des Wettbewerbs alternativer Bildungsangebote. Ein zentraler Reformaspekt beträfe dann die Reform der Schulpflicht, was nicht nur die Gründung freier Schulen, sondern auch die Zulassung des Homeschooling auf breiter Front ermöglichen würde. Dann wäre auch verstärkt darüber nachzudenken, dem Staat eine stärkere Rolle in der Überwachung der Qualität der Lehre zuzuweisen, während man seine Rolle als Betreiber von Schulen wohl korrigieren müsste. Möglicherweise würde man dann auch die Lehrpläne vereinfachen wollen, die Zuordnung in Klassenstufen teilweise aufheben oder den Lehrerschlüssel flexibler gestalten. Derartige Reformen dürften die Bedingungen dafür radikal verbessern, Ansätze des selbstgesteuerten Lernens im deutschen Schulsystem zu implementieren.

Was ich damit sagen will, ist Folgendes: Ich hätte durchaus einige Ideen, wie man mit dem Implementierungsproblem selbstgesteuerten Lernens in der deutschen Schullandschaft umgehen könnte. Dies beträfe auch taktische Überlegungen, wie man so etwas wie die Acton Academy im deutschen Schulsystem verankern könnte. Aber diese Überlegungen sind *nicht* Teil der von mir gewählten Problemstellung. Es handelt sich vielmehr um eine Frage von Wuttke und Seeber, die ich in meinen Überlegungen weitgehend ausgeklammert habe. Dass sich die Autorinnen diesem Problem stellen,

begrüße ich sehr. Ich interpretiere das als äußerst bereichernd für eine wissenschaftliche Debatte, bei der die verschiedenen Facetten eines Phänomens beleuchtet und besser verstanden werden können. Zudem scheint es mir der Idealfall eines interdisziplinär fruchtbaren Gedankenaustausches zu sein, wenn man bedenkt, dass ich – anders als die Autorinnen – von der Ausbildung her kein (Wirtschafts-)Pädagoge bin, sondern Ökonom und Wirtschaftsethiker.

Management als Beruf – Ordonomische und betriebswirtschaftliche Reflexionen

CHRISTIAN RENNERT

Ingo Pies zum 60. Geburtstag gewidmet

Kurzfassung

Der Beitrag erläutert das positive und normative ordonomische Erkenntnisprogramm zur Erzeugung moralischen Fortschritts, wie dieser sich in Produkten und Wertschöpfungsprozessen von Unternehmen widerspiegelt. Im Anschluss daran nimmt der Beitrag aus betriebswirtschaftlicher Perspektive Stellung zu diesem Erkenntnisprogramm. Auf diesem Wege wird der spannungsreiche Wesenskern des Managementberufs sichtbar, ohne dessen Kenntnis Menschen in diesem Beruf nicht heimisch werden können. Zugleich eröffnet sich mit der Adressierung dieser Spannungen ein Weg, den die Betriebswirtschaftslehre einschlagen könnte, um sich erneut ihrer Identität zu vergewissern und um Menschen Orientierungswissen zu bieten, die Management zu ihrem Beruf machen wollen.

Schlagworte: Ordonomik, Beruf, Management, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, gesellschaftliche Wohlfahrt, private Wohlfahrt, Theorie der Unternehmensstrategie, Wertschöpfung, Wertaneignung

JEL-Klassifikation: D41, D43, D46, D61, M10, M21

Abstract

The article explains the positive and normative oronomic program for generating moral progress, as reflected in the products and value creation processes of companies. The article then comments on this program from a business perspective. In this way, the conflictual essence of the management profession becomes visible, without knowledge of which people cannot become familiar with this profession. At the same time, by addressing these tensions, a path is opened up for business administration as a science in order to reassure itself of its identity and to offer orientation to people who want to make management their profession.

Keywords: orconomics, profession, management, economics, business administration, social welfare, private welfare, theory of competitive strategy, value creation, value capture

JEL-Classification: D41, D43, D46, D61, M10, M21

1 Einleitung

Auch wenn es in der wissenschaftlichen Gemeinschaft gelegentlich in Vergessenheit gerät, ist die Vermittlung von Beruflichkeit ein wesentliches Ziel akademischer Ausbildung. Hochschulen geben Studierenden nicht nur Raum, ihre personale und soziale Identität fortzuentwickeln. Sie finden in Hochschulen eine besondere und geschützte Arena vor, die es ihnen ermöglicht, eine berufliche Identität zu formieren.

Hochschulbildung im Sinne von Beruflichkeit geht über „Employability“ hinaus. Letztere bezieht sich auf durch in der Ausbildung zu vermittelnde Kompetenzen, die eine Passung mit kontingenaten Arbeitsplatzanforderungen ermöglichen. Beruflichkeit bedeutet jedoch, diese Kompetenzen in einer Weise aktivieren zu können, die als berufliche Erfüllung der funktionalen Anforderungen eines Arbeitsplatzes und nicht als einfache Ausführung eines Jobs aufzufassen ist (vgl. Beck, 2019, S. 23 f.). Individuen sind im Zustand von Beruflichkeit tätig, wenn sie die normativen Standards, auf die sie sich selbst in ihrer Arbeitstätigkeit verpflichtet sehen bzw. sehen sollen, kritisch reflektieren und sich so in ihrer beruflichen Identität wahrnehmen können (vgl. ebd., S. 29).

Sofern sich Studierende auf den Weg machen, Management als Beruf zu erlernen, ist die Betriebswirtschaftslehre aufgefordert, das notwendige Orientierungswissen für die Entwicklung dieses Beruflichkeitsbewusstseins zur Verfügung zu stellen. Insbesondere stellt sich ihr die Aufgabe, Studierenden aufzuzeigen, welche Beiträge ihre spätere Managementtätigkeit zum Gedeihen und Fortschritt der Gesellschaft, in der sie leben, zu leisten vermag. Ohne das Erkennen einer solchen überindividuellen Sinnhaftigkeit (Sinnkognition) kann im Managementhandeln kaum mehr als ein Mittel zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse etwa nach finanzieller Sicherheit und sozialem Status gesehen werden (vgl. ebd., S. 27; Minnameier, 2022, S. 104).

Nun überrascht es, dass die Betriebswirtschaftslehre, deren pädagogische Aufgabe darin besteht, Studierende zur Ausbildung einer beruflichen Identität als Managerinnen und Manager zu ermutigen und zu befähigen, selbst mit erheblichen Identitätsproblemen zu kämpfen hat. Im Gegensatz etwa zur Psychologie und Soziologie existiert eine *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre* mit einer identitätsstiftenden theoretischen Basis, die verschiedenen Forschungsrichtungen und Lehrmeinungen eine Heimat zu geben vermag, nicht mehr (vgl. Weber, 2018, S. 29 ff.; Schreyögg, 2007, S. 145). Die Ausdifferenzierung der Betriebswirtschaftslehre in viele „Spezielle Betriebswirtschaftslehren“ lässt den Kern der Disziplin „verdeckt und diffus“ (Brockhoff, 2008/2021, S. 255) erscheinen. Dieser Verlust einer generalistischen Perspektive auf die Betriebswirtschaftslehre beschleunigt die Produktion spezialisierten, nicht aber orientierenden Wissens (vgl. ebd., S. 255 f.; Weber, 2018, S. 32).

Eine Betriebswirtschaftslehre, die mit der Identifizierung ihres identitätsstiftenden Kerns hadert und sogar Gefahr läuft, ihn nicht mehr entdecken zu können, lässt eine Leerstelle im Hinblick auf ihre pädagogische Aufgabe, Studierende zu befähigen, sich in einen Status von Beruflichkeit einzufinden und sich in ihm zurechtzufinden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Er beschäftigt sich mit der Frage, ob und inwie-

fern die Ordonomik die von der Betriebswirtschaftslehre ausgewiesene Leerstelle zu füllen vermag. Drei Gründe sind für dieses Vorgehen ausschlaggebend.

Erstens adressiert die Ordonomik insbesondere die beruflichkeitskonstituierende Sinnkognition. Ihr pädagogisches Anliegen besteht darin, „jungen Menschen eine Hilfestellung zu geben, wie sich ihre oft durchaus als widersprüchlich empfundenen Rollen als Privatpersonen, Wirtschaftsbürger und politische Bürger miteinander ver-einbaren lassen, sodass sie sich als Individuen in der modernen Welt zurechtfinden und sogar heimisch fühlen können, weil sie nicht die Opfer des Systems sind, sondern sich als die Nutznießer und souveränen Gestalter des Systems selbst wahrzunehmen und selbst zu verwirklichen vermögen“ (Pies, 2022a, S. 27).

Zweitens wählt die Ordonomik für die Einlösung dieses normativen Anliegens ein dezidiert positives Vorgehen. Bevor sie Forderungen nach einer normativen Neuorientierung formuliert, wie dies Vertreterinnen und Vertreter aus betriebswirtschaftlicher Praxis und Wissenschaft vor allem in Krisensituationen häufig tun (vgl. Foss, Klein & Murtinu, 2022), beabsichtigt die Ordonomik, zunächst die systemischen Funktionsbedingungen der modernen Gesellschaft und insbesondere ihrer Subsysteme „Wirtschaft“ (mit der Arena „Markt“) und „Politik“ (mit der Arena „Staat“) theoretisch zu durchdringen (vgl. Pies, 2022a, S. 4). Ohne positive Theorie(vor)arbeit wäre ein groß angelegter normativer „Reset“ mit der Gefahr verbunden, einer Entfremdung vom Managementberuf Vorschub zu leisten, wenn Studierende in der späteren Ausübung ihres Berufs feststellen müssten, dass sich die systemische Realität wettbewerblich strukturierter Marktwirtschaften der Verwirklichung dieser normativen Ideale entgegenstemmt.

Dies führt zum *dritten* und vielleicht wichtigsten Punkt: Die Ordonomik rekonstruiert die moderne Gesellschaft und ihre Subsysteme „Wirtschaft“ und „Politik“ als wettbewerblich strukturiert (vgl. ebd., S. 9) und vollzieht diese Rekonstruktion mit den Mitteln der neoklassischen Standardmikroökonomik. Damit schlägt sie der Betriebswirtschaftslehre erneut vor, als ihren Gegenstand nicht nur die Unternehmung zu wählen, woran spätestens seit der Habilitationsschrift von Erich Gutenberg (1929) auch kein Zweifel mehr bestehen kann, sondern dass sie sich vielmehr mit der Unternehmung *im Wettbewerb* – als dem für die Moderne typischen Koordinationsmechanismus – auseinandersetzen sollte. Ebenso unterbreitet sie der Betriebswirtschaftslehre den Vorschlag, erneut darüber nachzudenken, ob nicht doch eine neoklassische Mikroökonomik ein geeignetes Dach wäre, unter dem sich die auseinanderdriftenden betriebswirtschaftlichen Teildisziplinen auf eine gemeinsame Problemstellung einigen können, auf die sie mit je unterschiedlichen und alle Sozialwissenschaften einbeziehenden Problembehandlungsmodi in ihrer teildisziplinären Forschung und Lehre Bezug nehmen können.¹

1 Anfang des 20. Jahrhunderts fiel in der Gründungsphase der deutschen Betriebswirtschaftslehre die Entscheidung, die damals gängige Fachbezeichnung „Privatwirtschaftslehre“ durch die Bezeichnung „Betriebswirtschaftslehre“ zu ersetzen (vgl. z. B. Schneider, 2012, S. 38). Damit geriet in der deutschen Betriebswirtschaftslehre die Idee in den Hintergrund, die Einbettung der Unternehmung in wettbewerblich strukturierte Märkte und die daraus resultierende systemische Bedeutung der Gewinnerzielung als Ausgangspunkt für Theorieentwicklung zu betrachten. Diese Richtungsentscheidung ermöglichte eine bis in die Gegenwart reichende Dominanz der amerikanischen Betriebswirtschaftslehre in der Theorie- und Praxisarena des Managements, da in den USA eine solche „inhaltliche Fehlprogrammierung“ (Wenger, 1989, S. 158) unterblieb.

Zum Vorgehen im Einzelnen: Kapitel 2 zeigt die Logik wettbewerblich strukturierter Märkte im Licht des ordonomischen Scheinwerfers. Wie fördern Märkte gesellschaftliche Wohlfahrt und welche Verantwortung erwächst daraus für Unternehmen und die dort tätigen Managerinnen und Manager? In Kapitel 3 wird der betriebswirtschaftliche Scheinwerfer auf wettbewerblich strukturierte Märkte gerichtet. In diesem Scheinwerferkegel offenbaren sich Details der in Kapitel 2 dargestellten Marktsituations und -prozesse, die deutlich werden lassen, dass sich die Betriebswirtschaftslehre nicht im Hinblick auf das positive Verständnis wettbewerblich strukturierter Märkte von der Ordonomik unterscheidet, sondern im Hinblick auf deren normative Interpretation. Kapitel 4 fasst zusammen und zeigt, dass diese Unterschiede den spannungsreichen Wesenskern des Managementberufs ausmachen, ohne dessen Kenntnis Menschen in diesem Beruf nicht heimisch werden können. Zugleich eröffnet sich mit der Adressierung dieser Spannungen ein Weg, den die Betriebswirtschaftslehre einschlagen könnte, um sich erneut ihrer Identität zu vergewissern und um Menschen Orientierungswissen zu bieten, die Management zu ihrem Beruf machen wollen.

2 Die Logik wettbewerblich strukturierter Märkte im ordonomischen Scheinwerfer

2.1 Wettbewerblich strukturierte Märkte und gesellschaftliche Wohlfahrt

Die Ordonomik will die moralische Qualität der Marktwirtschaft sichtbar machen und aufzeigen, wie sie zur Verwirklichung moralischer Anliegen beiträgt (vgl. Pies, 2022a, S. 19). So ist die Erzeugung gesellschaftlicher Wohlfahrt nicht nur ein quantitatives ökonomisches Projekt, wie dies insbesondere von wachstumskritischen Akteurinnen und Akteuren häufig unterstellt wird, sondern vor allem auch ein qualitatives moralisches Projekt.

Abbildung 1 verdeutlicht die ordonomische „Mechanik“, wie gesellschaftliche Wohlfahrt auf wettbewerblich strukturierten Märkten entsteht, indem entlang des Gewinnmotivs handelnde Unternehmen diese gesellschaftliche Wohlfahrt in ihren Produktangeboten und Wertschöpfungsprozessen abbilden (vgl. zum Folgenden Pies, 2022b, S. 92 ff.).

Die Ordinate zeigt den Gewinn eines Unternehmens in Euro.² An der Abzisse sind moralisch erwünschte Aktivitäten (MEA) abgetragen, die die gesellschaftliche Wohlfahrt in Merkmalen wie etwa „Nachhaltigkeit“ oder „Berücksichtigung von Stake-

2 Ebenso wie in der Ordonomik wird im vorliegenden Zusammenhang nicht der buchhalterische, sondern der in der Volkswirtschaftslehre gängige ökonomische Gewinnbegriff verwendet (vgl. Pies, 2022b, S. 81). Der ökonomische Gewinn berechnet sich als Umsatz minus ökonomische Kosten. Die ökonomischen Kosten entsprechen den buchhalterischen Kosten sowie den Opportunitätskosten der Eigenkapitallieferanten. Ist der ökonomische Gewinn eines Unternehmens = 0, reichen die Umsatzerlöse gerade aus, um die vertraglichen Ansprüche der am Wertschöpfungsprozess beteiligten Resourcenlieferanten zu erfüllen sowie die nicht vertraglich gedeckten Ansprüche der Eigenkapitallieferanten nach Deckung ihrer Opportunitätskosten zu befriedigen. Ein Unterschreiten dieser erwarteten Mindestverzinsung des eingesetzten Kapitals würde einen Rückzug der Eigenkapitalgeber aus den Unternehmen einleiten. Der ökonomische Gewinnbegriff findet in der Betriebswirtschaftslehre Verwendung, sofern sie sich mit der wertorientierten Unternehmensführung (vgl. z. B. Ballwieser, 2004, Sp. 1619) oder der strategischen Unternehmensführung (vgl. z. B. Barney, 2011, S. 26 f.) auseinandersetzt.

holderinteressen“ abbilden. Die konkreten Inhalte, die diesen Merkmalen zugeschrieben werden, hängen von kontingenzen und heterogenen Auffassungen über Produktion, Konsum und Arbeit ab. Diese Auffassungen verdichten sich gegenwärtig etwa in den sogenannten E(nvironment)S(ocial)G(Governance)-Kriterien, über deren Berücksichtigung in Europa ansässige Unternehmen auf der Grundlage einer EU-Richtlinie, der „Corporate Sustainability Reporting Directive“, Rechenschaft abzulegen verpflichtet sind (vgl. Haller & Wagenhofer, 2024).

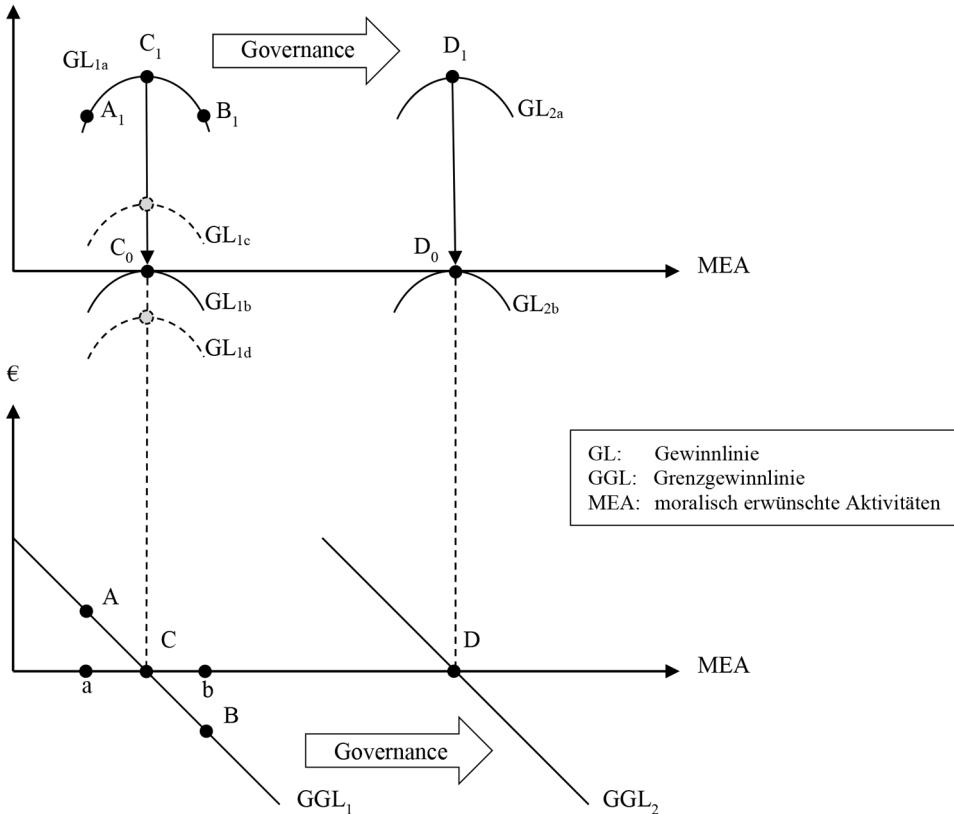


Abbildung 1: Gewinn und Grenzgewinn (Quelle: nach Pies, 2022b, S. 93)

Der obere Teil der Grafik zeigt die Gewinnlinien (GL) jeweils in Form eines umgekehrten U. Der untere Teil zeigt die zu den einzelnen Gewinnlinien gehörende Grenzgewinnlinie (GGL). Die Grenzgewinnlinie entspricht der ersten Ableitung der jeweiligen Gewinnlinie in Form einer negativ geneigten Geraden. Diese Gerade schneidet die Abszisse genau dort, wo die zugehörige Gewinnlinie ihr Maximum aufweist.

Marktsituation C₁

Die Marktsituation C₁ stellt sich ein, wenn ein oder mehrere Unternehmen in einem Markt ökonomische Pioniergewinne unter Berücksichtigung moralisch erwünschter

Aktivitäten erwirtschaften. Diese Marktsituation entspricht dem Monopol oder der monopolistischen Konkurrenz. Pioniergevinne belohnen gelungene Wertschöpfung. Kunden entrichten Preise für Produkte, die über den ökonomischen Kosten liegen.

Marktprozess von C_1 nach C_0

Die Ordonomik argumentiert gleichgewichtstheoretisch. Die Marktsituation C_1 stellt den *instabilen Ausnahmefall* in Gestalt des kurzfristigen Gleichgewichts bei unvollständiger Konkurrenz dar (vgl. Pies, 2022b, S. 104). Pioniergevinne sind im Wettbewerb demzufolge nur transitorischer Natur. Im oberen Teil der Abbildung 1 verdeutlicht der Pfeil von GL_{1a} zu GL_{1b} den Prozess abschmelzender Pioniergevinne. Dieser Abschmelzungsprozess erfolgt, weil nachahmende Unternehmen in den Markt eintreten (Imitationswettbewerb) und durch das vermehrte Angebot auf dem Absatzmarkt ein Sinken der Absatzpreise herbeiführen. Zugleich steigen die Preise auf den Ressourcenmärkten infolge der zusätzlichen Ressourcennachfrage der in den Markt eingetretenen Nachahmer (vgl. Pies, 2023, S. 170, Fußnote 37). Diese Prozesse werden unten in Kapitel 3.2 und 3.3 im Detail beschrieben, um verstehen zu können, wie die Betriebswirtschaftslehre mit diesen Prozessen theoretisch umgeht (Kapitel 3.4 bis 3.6).

Marktsituation C_0

Der Abschmelzungsprozess findet sein Ende in der Marktsituation C_0 . Deshalb ist die Gewinnlinie GL_{1b} das Gravitationszentrum im langfristigen Gleichgewicht der vollständigen Konkurrenz und stellt den *stabilen Regelfall* dar (vgl. Pies, 2022b, S. 104). Kurzfristige Bewegungen in der Gewinnzone (GL_{1c}) bzw. in der Verlustzone (GL_{1d}) können sich zwar einstellen. Aber das langfristige Gleichgewicht ist durch Nullgewinn in der Marktsituation C_0 gekennzeichnet. Kunden entrichten Preise für die Produkte, die die ökonomischen Kosten genau decken. Die Belohnung für die gelungene Wertschöpfung bleibt aus, was die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Unternehmen, die diese Wertschöpfung zustande gebracht haben, als Zumutung empfinden könnten. Die Ordonomik interpretiert die Nullgewinnsituation in Marktsituation C_0 jedoch nicht aus der Perspektive der Unternehmen, die ihre Belohnung eingebüßt haben, sondern aus der Perspektive der Wertschöpfungspartner dieser Unternehmen:

„Wenn ein Unternehmen ... im volkswirtschaftlichen Sinne Nullgewinn macht, befindet es sich in der komfortablen Situation, sämtliche Entgeltansprüche der (expliziten und impliziten) Vertragspartner unternehmerischer Wertschöpfung bedienen zu können“ (ebd., S. 81).

Marktsituation C_0 stellt einerseits ein *effizientes, paretooptimales* Gleichgewicht *unter den gegebenen Bedingungen* dar. Werden nun Forderungen an Unternehmen nach weiteren moralisch erwünschten Aktivitäten gerichtet, die die Unternehmen unter den gegebenen Bedingungen in der Nullgewinnsituation nur unter Hinnahme von Verlusten umsetzen können, stellt Marktsituation C_0 andererseits ein *ineffizientes, paretoinferiores* Gleichgewicht dar. Unternehmen, die diesen Forderungen in der Marktsituation C_0 nachkommen, produzieren in der Verlustzone (Punkt B auf der Grenzgewinnlinie

GG₁) und werden gezwungen, aus dem Markt auszuscheiden. Die zusätzlich geforderten moralisch erwünschten Aktivitäten bleiben daher von den Unternehmen unberücksichtigt. Nullgewinnsituationen sind durch Zielkonflikte zwischen Gewinn und gesellschaftlicher Wohlfahrt gekennzeichnet.

Pfeil „Governance“

Die Ordonomik argumentiert institutionen- bzw. governancetheoretisch. Die Aufklärung über institutionell bedingte Ineffizienzen und deren Beseitigung durch institutionelle Reformen markieren Eckpfeiler ihrer Theoriebildung (vgl. Pies, 2022b, S. 81).³ Marktsituation C₀ liegt daher eine Governancestruktur mit dysfunktionalen Anreizen im Hinblick auf die Berücksichtigung der zusätzlich geforderten moralisch erwünschten Aktivitäten in den Produkten und Wertschöpfungsprozessen der Unternehmen zugrunde. Diese Ineffizienzen lassen sich in ordonomischer Perspektive nur durch Governancereformen und die damit einhergehenden Anreizänderungen beseitigen. Die Governancereformen verschieben die Gewinnlinien und die dazugehörige Grenzgewinnlinie nach rechts.

Marktsituation D₁

Durch die Governancereformen werden Unternehmen angeregt, sich mit den zusätzlich geforderten moralisch erwünschten Aktivitäten auseinanderzusetzen. Die geänderte Anreizsituation ermöglicht es, diese Aktivitäten ohne Hinnahme von Verlusten in Produkten und Wertschöpfungsprozessen abzubilden. Die zusätzlichen moralisch erwünschten Aktivitäten werden unter den neuen Bedingungen zu Geschäftschancen, die es zu nutzen gilt (vgl. Pies, 2022b, S. 82). Einige Pionierunternehmer preschen voran, investieren und bringen diese Aktivitäten über ihre Produkte und Wertschöpfungsprozesse in den Markt (schöpferischer Wettbewerb). So entsteht Marktsituation D₁. Für diese gelungene Wertschöpfung werden die vorpreschenden Unternehmen erneut mit Pioniergeginnen belohnt. Das gesellschaftliche Wohlfahrtsniveau ist durch innovative Wertschöpfung als Folge innovativer Governancereformen *qualitativ* gewachsen.

Nun wiederholen sich die bereits beschriebenen Prozesse. Die Pioniergevinne schmelzen im Zeitablauf durch Imitationswettbewerb ab. Darauf verweist der Pfeil von Gewinnlinie GL_{2a} zu Gewinnlinie GL_{2b}. Der Abschmelzungsprozess findet sein Ende in der Marktsituation D₀. GL_{2b} ist das Gravitationszentrum im neuen, langfristigen Gleichgewicht der vollständigen Konkurrenz, das durch Nullgewinn im Punkt D₀ gekennzeichnet ist. D₀ entspricht dem Maximum von GL_{2b} und zugleich Punkt D auf der Grenzgewinnlinie GG₂. Durch diesen Imitationswettbewerb ist das gesellschaftliche Wohlfahrtsniveau *quantitativ* gewachsen. Immer mehr nachahmende Unternehmen bilden die zusätzlich geforderten moralisch erwünschten Aktivitäten in ihren Pro-

3 Die Ordonomik benutzt die Begriffe „Institution“, „Governancestruktur“ und „Sozialstruktur“ weitgehend synonym. Sie bezeichnen formale und informale Anreizmechanismen, welche die Vor- und Nachteilkalkulationen, damit die Rangordnung der Präferenzen und so schließlich die gewählte Handlung von Akteuren bestimmen (vgl. Pies, 2024, S. 18 f.; Hielischer, 2022, S. 335 f.). Institutionen ordnen das Handeln und machen es für Dritte erwartbar.

dukten und Prozessen ab, sodass immer mehr Konsumenten die Produkte aufgrund der sinkenden Preise erwerben können.

2.2 Rekonstruktion der ordonomischen Begründung von Unternehmensverantwortung

Märkte sind in ordonomischer Perspektive immer durch eine Abfolge von instabilen Situationen unvollständiger Konkurrenz und stabilen Situationen vollständiger Konkurrenz gekennzeichnet. Die Stabilität lässt sich nur durch Handlungen auf der institutionellen Ebene, eben durch innovative Änderungen von Governancestrukturen, auflösen. Die Produktion gesellschaftlicher Wohlfahrt durch Unternehmen bedarf also einer geschickten Gestaltung von Governancestrukturen und ihrer kontinuierlichen Reformierung entlang kontingenter Auffassungen über Konsum, Produktion und Arbeit.

Aus dieser institutionentheoretisch begründeten Perspektive auf die Produktion gesellschaftlicher Wohlfahrt leitet die Ordonomik ihre Auffassung von Unternehmensverantwortung ab. Unternehmen fällt nicht nur die Verantwortung zu, die moralisch erwünschten Aktivitäten in ihren Produkten und Wertschöpfungsprozessen abzubilden (*Handlungsverantwortung*). Sie haben darüber hinaus eine Verantwortung für die (Neu-)Gestaltung der Governancestrukturen, die die Berücksichtigung dieser Aktivitäten überhaupt erst möglich macht (*Ordnungsverantwortung*) (vgl. Pies, 2022a, S. 4f.). Wenn Unternehmen nicht auf Pioniergevinne in Marktsituation D₁ verzichten wollen, liegt es in ihrem ureigenen Interesse, an der Entwicklung von Governanceformen, die für die Realisierung von Marktsituation D₁ und – aus ordonomischer Perspektive auch – D₀ erforderlich sind und die in Abbildung 1 durch die Rechtsverschiebung von Gewinn- und Grenzgewinnlinien repräsentiert werden, mitzuarbeiten.

Inhaltlich unterscheidet die Ordonomik zwei Varianten, wie Unternehmen durch Governance Ordnungsverantwortung übernehmen können (vgl. Pies, 2022b, S. 100 f.):

1. *Marktendogene Ordnungsverantwortung* umfasst die Neugestaltung expliziter und impliziter Verträge mit den Ressourcenlieferanten bzw. Stakeholdern, die das jeweilige Unternehmen, das die Wertschöpfung organisiert, für die Wertschöpfung benötigt. Hier gestalten Unternehmen die Governancestruktur „Wertschöpfungsnetzwerk“. Die monetären und nicht-monetären Ansprüche der Stakeholder sind so zu berücksichtigen, dass diese ein Interesse haben, an der Wertschöpfung mitzuwirken. Über die Neugestaltung der Governancestruktur „Wertschöpfungsnetzwerk“ bilden Unternehmen insbesondere zukünftige Stakeholderinteressen als ein Merkmal gesellschaftlicher Wohlfahrt ab.
2. *Marktexogene Ordnungsverantwortung* bezeichnet die politische Einflussnahme auf die öffentliche Meinungsbildung und Gesetzgebung. Hier wirken Unternehmen an der Gestaltung bzw. neuen Einrichtung der Governancestruktur „Markt“ mit. Über diese Mitwirkung ermöglichen Unternehmen sich und ihren Wettbewerbern, insbesondere „Nachhaltigkeit“ als Merkmal gesellschaftlicher Wohlfahrt in ihren Prozessen und Produkten abzubilden. Nicht nachhaltige Produktion ist häufig ein Indikator für das Vorliegen externer Effekte, die erst dann

internalisiert – d. h. im Investitionskalkül der Unternehmen berücksichtigt – werden, wenn Märkte so eingerichtet sind, dass Preise den nicht nachhaltigen Ressourcenverbrauch widerspiegeln (vgl. Pies, 2024, S. 28).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Richtet man den ordonomischen Scheinwerfer auf wettbewerblich strukturierte Märkte, wird die Logik der gesellschaftlichen Wohlfahrtsproduktion durch Unternehmen und eine daraus abgeleitete Unternehmensverantwortung deutlich sichtbar. Wie sind nun wettbewerblich strukturierte Märkte aus der Perspektive der Betriebswirtschaftslehre zu beurteilen? Unterstützt die Betriebswirtschaftslehre die ordonomische Konzeption von Unternehmensverantwortung oder nicht? Um diese Fragen zu beantworten, sind zunächst einige definitorische Überlegungen notwendig. Insbesondere ist die von der Ordonomik fokussierte Wertschöpfung von der Wertaneignung abzugrenzen.

3 Die Logik wettbewerblich strukturierter Märkte im betriebswirtschaftlichen Scheinwerfer

3.1 Wertschöpfung und Aneignung der Wertschöpfung

Die *Wertschöpfung*, die von einem Unternehmen organisiert wird, besteht aus der Differenz zwischen der maximalen Zahlungsbereitschaft der Konsumenten sowie der minimalen Verkaufsbereitschaft der Ressourcenlieferanten, die am Wertschöpfungsprozess des Unternehmens beteiligt sind (s. Abbildung 2). Die maximale Zahlungsbereitschaft der Konsumenten bezeichnet deren Opportunitätskosten. Sie verzichten mit dem Kauf des Guts eines Unternehmens auf den Nutzen eines alternativen Guts, das sie bei einem anderen Unternehmen erwerben könnten. Die minimale Verkaufsbereitschaft der Ressourcenlieferanten bezeichnet deren Opportunitätskosten und entspricht dem Nutzen, auf dessen Realisierung sie verzichten, weil sie ihre Ressourcen dem Unternehmen – und keinem anderen – für die Wertschöpfung zur Verfügung stellen (vgl. Oberholzer-Gee & Yao, 2013, S. 265 f.).⁴

Die Differenz zwischen der maximalen Zahlungsbereitschaft der Konsumenten und dem tatsächlichen Preis auf dem Absatzmarkt entspricht der *Konsumentenrente* als dem Teil der Wertschöpfung, den sich die Konsumenten aneignen.

Die Differenz zwischen dem tatsächlichen Absatzmarktpreis und den ökonomischen Kosten des Unternehmens entspricht dem *ökonomischen Gewinn* oder der *Produzentenrente* des Unternehmens. Der ökonomische Gewinn fällt dem Unternehmen, das die Wertschöpfung organisiert, gewissermaßen als eigenständiger juristischer Person bzw. als korporativem Akteur zu. Der ökonomische Gewinn entspricht der Gratifikation des Unternehmens für die gelungene Wertschöpfung.

4 Kunden und Ressourcenlieferanten werden hier als Stakeholder der Unternehmen bezeichnet, die die Wertschöpfung organisieren. Kunden nehmen am Wertschöpfungsprozess insofern teil, weil sie erst mit der Aktivierung ihrer Zahlungsbereitschaft dokumentieren, dass im Zuge des Wertschöpfungsprozesses wirklich Werte geschöpft wurden (vgl. Werder, 2009, S. 9).

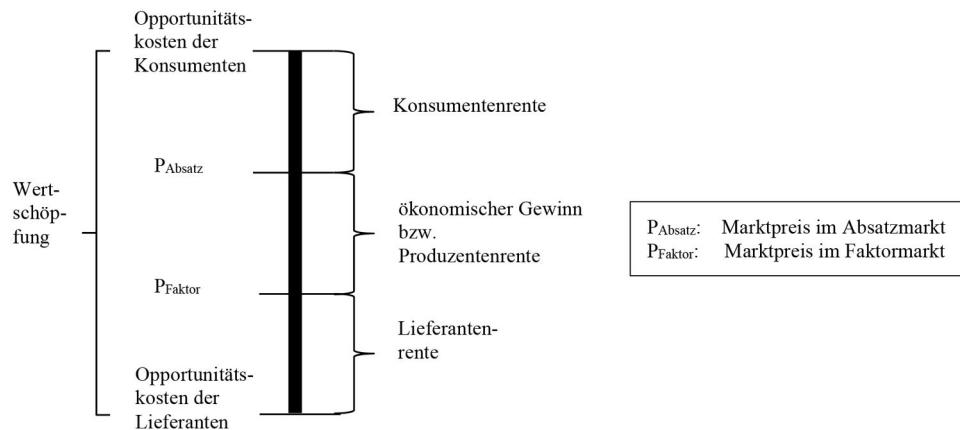


Abbildung 2: Wertschöpfung und Wertaneignung (in einer Marktsituation mit unvollständiger Konkurrenz)
(Quelle: nach Oberholzer-Gee & Yao, 2013, S. 266)

Die Differenz zwischen den Verkaufspreisen der Ressourcenlieferanten und deren Opportunitätskosten entspricht der Produzentenrente der Ressourcenlieferanten – oder der *Lieferantenrente* –, als dem Teil der Wertschöpfung, den sich die Ressourcenlieferanten aneignen.

Sofern sich die am Wertschöpfungsprozess beteiligten Akteure nicht mit der Erwirtschaftung ihrer Opportunitätskosten zufriedengeben und Einkommen jenseits ihrer Opportunitätskosten – Renten – erzielen wollen, entsteht Wettbewerb um die Aneignung der vom Unternehmen organisierten Wertschöpfung.⁵ Nun geraten die Stakeholder, die mit Blick auf das Zustandekommen der kollektiven Wertschöpfung ihr Eigeninteresse an individueller monetärer Besserstellung in den Hintergrund gerückt haben, in konfliktreiche Verhandlungsprozesse mit dem Unternehmen, das die Wertschöpfung organisiert, und versuchen, ihren Wertschöpfungsanteil jeweils zu maximieren (vgl. Barney & Rangan, 2022, S. 212; Stoelhorst, 2021, S. 1492). Warum soll nicht die Wertschöpfung angeeignet werden, die tatsächlich auch angeeignet werden kann? Die in diesen Verhandlungsprozessen entstehende Allokation der Wertschöpfung auf die verschiedenen Akteure in Gestalt von Renten ist Gegenstand der neoklassischen Preistheorie. Sie befasst sich mit dem Zustandekommen der Preise auf wettbewerblich strukturierten Absatz- und Faktormärkten und informiert über die Renten, die sich mit den Marktpreisen für die Unternehmen und die am Wertschöpfungsprozess der Unternehmen beteiligten Stakeholder ergeben.⁶

5 Die Konsumentenrente beschreibt das einbehaltene, für den Kauf *nicht* verausgabte, Einkommen von Nachfragern.

6 In diesem Prozess der Aneignung der Wertschöpfung zeigen sich die wesentlichen Merkmale der neoklassischen Gleichgewichtsökonomik, die Paul Krugman (1999, S. 21) so zusammenfasst: „... economics is about interaction, and the agents are intelligent; but exactly how intelligent are they, and what is the nature of their interaction? For there is no question that conventional economics has gone beyond the general ideas of intelligence and interaction to a much harder-edged, extreme formulation. At least since Paul Samuelson published ‚Foundations of Economic Analysis‘ in 1947, the overwhelming thrust of conventional theory has been to say that agents are not only intelligent, they maximize – that is, they chose the best of all feasible alternatives. And when they interact, we assume that what they do is achieve an equilibrium, in which each individual is doing the best he can given what all the others are doing.“

Um die neoklassische Preistheorie für die Betriebswirtschaftslehre zu öffnen, so dass mit ihrer Hilfe nicht nur die genannten volkswirtschaftlichen, sondern auch betriebswirtschaftliche Zusammenhänge eingefangen werden können, wird sie im vorliegenden Argumentationszusammenhang als Machttheorie interpretiert. Dazu sei auf die klassische Machtdefinition von Max Weber (1922/1985, S. 28 f.) zurückgegriffen:

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. ... Der Begriff ‚Macht‘ ist soziologisch amorph. Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“

Preise spiegeln Machtdifferentiale wider. Preise bilden sich auf Absatz- und Faktormärkten auf der Grundlage des je unterschiedlichen Machtpotentials, das den um die Wertschöpfung rivalisierenden Akteuren in diesen Verhandlungsprozessen zur Verfügung steht (vgl. Bowman & Ambrosini, 2000, S. 9 ff.; Coff, 1999):

- (1) Besitzen *Konsumenten* in ihren Verhandlungen um die Aneignung der Wertschöpfung mit dem Unternehmen, das die Wertschöpfung organisiert, keine Macht, so entspricht der Preis für die Leistung, die sie als Ergebnis des Wertschöpfungsprozesses erwerben, ihren Opportunitätskosten. Freiwillig gibt das die Wertschöpfung organisierende Unternehmen keinen Anteil am geschöpften Wert an die Konsumenten ab. Erst wenn Konsumenten Macht aufbauen, können sie ihren eigenen Willen, der sich auf den Erhalt des für sie maximal erreichbaren Wertschöpfungsanteils bezieht, gegen das Widerstreben des die Wertschöpfung organisierenden Unternehmens durchsetzen. *Konsumentenrente entsteht erst dann, wenn Konsumenten Macht besitzen.*
- (2) Besitzen die *Ressourcenlieferanten* in ihren Verhandlungen um die Aneignung der Wertschöpfung mit dem Unternehmen, das die Wertschöpfung organisiert, keine Macht, so entspricht der Preis für die Ressource, die sie in den Wertschöpfungsprozess einbringen, ihren Opportunitätskosten. Freiwillig gibt das die Wertschöpfung organisierende Unternehmen keinen Anteil am geschöpften Wert an die Lieferanten ab. Erst wenn Lieferanten Macht aufbauen, können sie ihren eigenen Willen, der sich auf den Erhalt des für sie maximal erreichbaren Wertschöpfungsanteils bezieht, gegen das Widerstreben des die Wertschöpfung organisierenden Unternehmens durchsetzen. *Lieferantenrente entsteht erst dann, wenn Lieferanten Macht besitzen.*

Nun ist die Grundlage geschaffen, um den betriebswirtschaftlichen Scheinwerfer auf wettbewerblich strukturierte Märkte zu richten. In seinem Lichtkegel zeigen sich Details, die verständlich werden lassen, warum die Betriebswirtschaftslehre insbesondere den Imitationswettbewerb und das sich im Zuge seiner Entfaltung einstellende Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz grundlegend anders als die Ordonomik beurteilen muss. Dies hat zur Folge, dass die Betriebswirtschaftslehre zu anderen Schlussfol-

gerungen im Hinblick auf die Verantwortung von Unternehmen und der dort tätigen Managerinnen und Manager gelangt. Zur Erläuterung dieser Unterschiede werden die in Abbildung 1 gezeigten Marktprozesse zunächst mithilfe des Modells des mehrseitigen Gefangenendilemmas dargestellt, wie dieses in der Ordonomik Verwendung findet (vgl. Pies, 2022c, S. 14 f.; ferner Homann, 2014, S. 80 ff.).

3.2 Wertaneignung durch Kunden

Ein wettbewerblich strukturierter Absatzmarkt lässt sich mithilfe eines horizontalen Gefangenendilemmas zwischen den Anbietern veranschaulichen. Erzielen Unternehmen auf einem solchen Markt ökonomische Pioniergewinne (Marktsituationen C₁ und D₁ in Abbildung 1), regt dies Wettbewerber an, die Absatzleistungen – bzw. zunächst die für die Entwicklung, Herstellung und Vermarktung dieser Absatzleistungen erforderlichen Ressourcen – der etablierten Unternehmen zu imitieren und in den Markt einzutreten, um an den ökonomischen Pioniergewinnen der im Markt etablierten Unternehmen zu partizipieren (*Imitationswettbewerb*) (vgl. Hayek, 1969/1994, S. 260 f.; Arndt, 1952/1975). Diese Partizipation gelingt, wenn die Wettbewerber den etablierten Unternehmen Kunden abspenstig machen.

Im Modell des Gefangenendilemmas lässt sich dieser Wettbewerb um knappe Kunden als ein Defektieren auf Anbieterseite rekonstruieren (s. Abbildung 3). Der Wettbewerb setzt die Rivalen unter Druck, sich gegenseitig preislich zu unterbieten, um Transaktionen mit Nachfragern einzuleiten. Dieser wettbewerblich induzierte Transaktionsdruck hat jedoch für die Anbieter nicht nur erwünschte Folgen in Gestalt realisierter Transaktionen. Nachfrager erhalten *durch Wettbewerb* Chancen – d. h. Macht –, die Preise *herunter* zu verhandeln. Dieser wettbewerbliche Prozess entspricht einem sequenziellen Hin- und Herspringen zwischen den Quadranten II und III mit dem Ergebnis sinkender ökonomischer Gewinne und steigender Konsumentenrenten (vgl. Homann, 2002, S. 99). Abbildung 1 zeigt dies mit den Pfeilen von C₁ nach C₀ und D₁ nach D₀. Sofern dieser Wettbewerb um die knappen Kunden, der mithilfe des Absatzinstruments „Preis“ ausgetragen wird, ungehindert ablaufen kann, sinken die Preise so lange, bis der ökonomische Gewinn der Unternehmen = 0 ist, d. h. die Umsatzerlöse gerade ausreichen, um die vertraglichen Ansprüche der Ressourcenlieferanten zu erfüllen sowie die nicht vertraglich gesicherten Ansprüche der Eigenkapitallieferanten nach Deckung ihrer Opportunitätskosten zu befriedigen.

Die Marktsituation, in der die ökonomischen Gewinne der um die Kundengunst rivalisierenden Unternehmen auf 0 gesunken sind, entspricht dem *Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz* auf dem Absatzmarkt (Quadrant IV in Abbildung 3 sowie Marktsituationen C₀ und D₀ in Abbildung 1). Der Wettbewerb der anbietenden Unternehmen um die knappen Kunden hat dazu geführt, dass sich die Nachfrager den gesamten ökonomischen Gewinn der Unternehmen als maximal mögliche Konsumentenrente aneignen konnten. So bewirkt der Wettbewerb – pointiert ausgedrückt – eine „Sozialisierung“ (Erhard, 1957/2020, S. 8; ebenso Arndt, 1952/1975, S. 257) des zunächst privaten ökonomischen Gewinns.

		Anbieter B	
		Verkaufspreis nicht senken (Kooperation)	Verkaufspreis senken (Defektion)
Anbieter A	Verkaufspreis nicht senken (Kooperation)	3/3 I	II 1/4
	Verkaufspreis senken (Defektion)	4/1 III	IV 2/2

Abbildung 3: Preiswettbewerb auf dem Absatzmarkt⁷ (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Aneignung ökonomischer Gewinne durch Nachfrager zeigt zugleich einen gelingenden gesellschaftlichen Lernprozess an (vgl. Nelson, 2018, S. 21; Arndt, 1952/1975, S. 255 u. 260). Im Verlauf dieses Prozesses verbleiben unternehmensbezogene, private – d. h. unter den Wettbewerbern heterogen verstreute – Ressourcen nicht bei einem oder wenigen Unternehmen, sondern verteilen sich auf dem Wege der Imitation homogen unter den Wettbewerbern. Diese Diffusion – bzw. ebenso „Sozialisierung“ – zunächst privater Ressourcen ermöglicht neuen Unternehmen den Markteintritt und führt zum Ausbruch des Preiswettbewerbs. Im Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz bieten alle Unternehmen die gleichen Absatzleistungen an und besitzen die gleichen Ressourcen. Hat ein Absatzmarkt den Zustand der vollständigen Konkurrenz erreicht, ist der gesellschaftliche Lernprozess beendet. Das Pionierwissen ist vollständig sozialisiert und zu den Wettbewerbern des Pioniers diffundiert. Es existiert nur noch für alle Wettbewerber gleichermaßen verfügbares – generisches –, aber kein privates Wissen mehr, das jedoch für die Erzeugung ökonomischer Gewinne notwendig ist.

3.3 Wertaneignung durch Ressourcenlieferanten

Ein wettbewerblich strukturierter Faktormarkt lässt sich ebenso mithilfe des horizontalen Gefangenendilemmas, nun jedoch zwischen den Ressourcennachfragern, darstellen. Treten Unternehmen in Faktormärkte ein, weil sie ökonomische Pioniergewinne mithilfe der zu erwerbenden Ressourcen erwarten (Marktsituationen C₁ und D₁ in Abbildung 1) oder weil sie an den ökonomischen Gewinnen der Pioniere partizipieren wollen (s. o.), regt dies die Ressourcenbesitzer an, ihre Verkaufspreise herauf zu verhandeln.

⁷ Die erste arabische Ziffer in den einzelnen Quadranten stellt das Nutzenniveau des Anbieters A, die zweite Ziffer das Nutzenniveau des Anbieters B dar. Die Nutzenniveaus in den Quadranten stellen sich als Ergebnisse der jeweils gewählten Handlungen der Akteure ein.

		Ressourcennachfrager B	
		Einkaufspreis für Ressource nicht erhöhen (Kooperation)	Einkaufspreis für Ressource erhöhen (Defektion)
Ressourcennachfrager A	Einkaufspreis für Ressource nicht erhöhen (Kooperation)	3/3 I	1/4
	Einkaufspreis für Ressource erhöhen (Defektion)	4/1 III	2/2 IV

Abbildung 4: Preiswettbewerb auf dem Faktormarkt (eigene Darstellung)

Der Wettbewerb um die knappen Ressourcen lässt sich im Modell des Gefangenendilemmas als ein Defektieren auf der Nachfrageseite rekonstruieren (s. Abbildung 4). Der Wettbewerb setzt die Rivalen unter Druck, sich preislich gegenseitig zu überbieten, um Transaktionen mit den Besitzern jener Ressourcen einzuleiten, ohne die sie die Produkte nicht entwickeln, herstellen und vermarkten können. Der Wettbewerb erzeugt auch in diesem Fall Transaktionsdruck, der für die Ressourcennachfrager nicht nur erwünschte Folgen in Gestalt realisierter Transaktionen mit den Ressourcenbesitzern hat. Die Ressourcenbesitzer erhalten *durch Wettbewerb* Chancen – d. h. Macht –, die Preise *herauf* zu verhandeln. Dieser wettbewerbliche Prozess entspricht ebenso einem sequenziellen Hin- und Herspringen zwischen den Quadranten II und III in Abbildung 4 mit dem Ergebnis sinkender ökonomischer Gewinne (s. die Pfeile von C_1 nach C_0 und D_1 nach D_0 in Abbildung 1) und nun jedoch steigender Lieferantenrenten. Sofern dieser Wettbewerb um die knappen Ressourcen, der mithilfe des Beschaffungsinstruments „Preis“ ausgetragen wird, ungehindert ablaufen kann, steigen die Ressourcenpreise so lange, bis der erwartete ökonomische Gewinn der ressourceneinkaufenden Unternehmen = 0 ist.

Die Marktsituation, in der die ökonomischen Gewinne der ressourceneinkaufenden Unternehmen auf 0 gesunken sind, entspricht dem *Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz* auf dem Faktormarkt (Quadrant IV in Abbildung 4 sowie Marktsituationen C_0 und D_0 in Abbildung 1). Der Wettbewerb der Unternehmen um die knappen Ressourcen, die sie für die Entwicklung und Herstellung von Produkten für die Nachfrager benötigen, hat dazu geführt, dass sich die Ressourcenbesitzer den gesamten erwarteten ökonomischen Gewinn des Unternehmens als maximal mögliche Lieferantenrente aneignen konnten. Der Wettbewerb bewirkt auch hier eine „Sozialisierung“ des privaten ökonomischen Gewinns.

Im Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz sind alle asymmetrischen Informationsverhältnisse zwischen den Akteuren auf dem Faktormarkt aufgelöst. Es exis-

tiert nur noch generisches, d. h. homogen verteiltes und somit „sozialisiertes“, aber kein privates Wissen mehr, das unterschiedliche Erwartungen im Hinblick auf das Potenzial der Ressourcen, ökonomische Gewinne zu erzeugen, begründen könnte. Die Erwartungen der ressourceneinkaufenden Unternehmen und der Ressourcenbesitzer stimmen im Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz überein (vgl. Barney & Clark, 2007, Kapitel 2).

3.4 Vollständige Konkurrenz aus betriebswirtschaftlicher Perspektive

Wie dies die Ordonomik hervorhebt, bilden Absatz- und Faktormärkte, auf denen die dargestellten wettbewerblichen Prozesse ungehindert ablaufen, früher oder später ein Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz aus (Marktsituationen C_0 und D_0 in Abbildung 1). Der Wettbewerb „zwingt“ die Unternehmen, ihre Belohnung für die von ihnen organisierte Wertschöpfung in Gestalt von ökonomischen Gewinnen an Nachfrager und Ressourcenlieferanten – ihre Stakeholder – abzugeben, was sie ohne Wettbewerb nicht tun würden. Anders ausgedrückt: Sofern die Stakeholder für die anbietenden Unternehmen knapp sind und demzufolge Wettbewerb um sie oder ihre Leistungen – d. h. um ihren Einbezug in den Wertschöpfungsprozess – entsteht, verleiht ihnen dieser Wettbewerb Macht und vermittelt ihnen Chancen, sich den ökonomischen Gewinn der Unternehmen anzueignen, die die Wertschöpfung organisieren. Der Wettbewerb entfaltet sich mit Walter Eucken (1952/1990, S. 237) als *Entmachtungsverfahren*, dem sich die Unternehmen, die die Wertschöpfung organisieren, ausgesetzt sehen.

Aus der Perspektive der Unternehmen – und der Betriebswirtschaftslehre als der Wissenschaftsdisziplin, die sich positiv mit ihnen befasst und normativ um ihr Wohlergehen bemüht sein muss – stellt diese wettbewerblich erzwungene Minimierung ökonomischer Gewinne bis hin zu deren volliger „Sozialisierung“ bei vollständiger Konkurrenz die stärkste Herausforderung dar, mit der sie sich auseinanderzusetzen haben. Aus dieser Entmachtungs- und Gewinnminimierungslogik, die die neoklassische Preistheorie präzise abbildet, folgt, dass die Maximierung ökonomischer Gewinne – bzw. präziser ausgedrückt: die Vermeidung ökonomischer Verluste (vgl. Pies, 2024, S. 26) – durch Machtaufbau das systemische Ziel für jedes Unternehmen darstellen muss, das auf wettbewerblich strukturierten Märkten agiert.

Je mehr sich Unternehmen der vollständigen Konkurrenz nähern, desto stärker lastet der Druck zur Maximierung des ökonomischen Gewinns auf diesen Unternehmen und den in diesen Unternehmen handelnden Managerinnen und Managern. Die Atmosphäre in den Unternehmen wird angespannter und autoritärer (vgl. Harms et al., 2018, S. 114 f.). Die Neigung der in den Unternehmen handelnden Managerinnen und Manager, moralisch problematische Entscheidungen zu treffen bzw. treffen zu „müssen“, um das Überleben ihrer Organisation zu sichern, nimmt zu (vgl. Desmet et al., 2015).

Können Unternehmen der vollständigen Konkurrenz nicht mehr aus dem Weg gehen, führen Absatz- und Beschaffungskrisen unmittelbar zum ökonomischen Verlust und bedrohen die Existenz der Unternehmen. Der Ruf nach staatlicher Unterstützung liegt auf der Hand, sofern sich Stakeholder den Bemühungen der „Nullge-

winn-Unternehmen“ widersetzen, einer Umverteilung der Wertschöpfung durch Absatzpreiserhöhungen oder Einkaufspreissenkungen im Rahmen von Restrukturierungen des Wertschöpfungsnetzwerks zuzustimmen. Bei vollständiger Konkurrenz sind alle Verteilungsspielräume aufgezehrt, die etwa für Gehaltssteigerungen oder die (gemein)wohlwollende Finanzierung der eingangs erwähnten moralisch erwünschten Aktivitäten zur Verfügung stehen. Die mit diesen nicht erfüllbaren Forderungen konfrontierten Managerinnen und Manager sehen sich in solchen Situationen starken Anreizen ausgesetzt, scheinheilige Argumentationsmuster zu entwickeln („greenwashing“, „social washing“, „rainbow washing“) und sich entgegen eigenen Moralvorstellungen zu verbiegen, sofern ihnen ansonsten an aufrichtiger Kommunikation gelegen ist (vgl. Brunsson, 1993).

Die Betriebswirtschaftslehre muss daher die mit den Marktsituationen C_0 und D_0 in Abbildung 1 dargestellte Nullgewinnsituation bei vollständiger Konkurrenz gänzlich anders als die Ordonomik interpretieren. Die Nullgewinnsituation kann aus der Perspektive ihres Erkenntnisobjekts – der Unternehmung – nicht komfortabel sein, sondern entspricht vielmehr dem organisationalen und personalen Ausnahmestand, den es mit allen Mitteln zu vermeiden gilt.

Betrachtet die Ordonomik das Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz (Marktsituationen C_0 und D_0 in Abbildung 1) als unausweichlichen Regelfall, so bestreitet die Betriebswirtschaftslehre diese Unausweichlichkeit kategorisch und versucht, den Gegenpol zur vollständigen Konkurrenz in Gestalt des Monopols (Marktsituationen C_1 und D_1 in Abbildung 1) anzusteuern oder wiederherzustellen und möglichst dauerhaft beizubehalten. Das Monopol erzeugt keine situativen Anreize, die eine autoritäre, auszehrende Arbeitsatmosphäre unterstützen oder moralisch problematische Entscheidungen evozieren. Im Monopol können sich Unternehmen „moralisches Verhalten durchaus leisten“ (Herzog, 2021, S. 204). Kurzum: „The best of all monopoly profits is a quiet life“ (Hicks, 1935, S. 8; ebenso Hayek, 1982/2003, S. 383), und zwar *in economic and moral terms*.

Forderte man von der Betriebswirtschaftslehre eine andere Ausrichtung als das Theoretisieren über die Gelingensbedingungen unvollständiger Konkurrenz mit dem Extremfall des Monopols, so müsste man Gründe liefern, warum Unternehmen ein Interesse an Sozialisierung im Sinne von Erhard (in Abbildung 1 dargestellt durch die Pfeile C_1 nach C_0 und D_1 nach D_0) und nicht an Privatisierung ihres Wissens und ihrer ökonomischen Gewinne (dargestellt durch die Punkte C_1 und D_1) haben sollten. Man müsste erläutern, warum die Betriebswirtschaftslehre über Entmachtung im Sinne von Eucken (dargestellt durch die Pfeile C_1 nach C_0 und D_1 nach D_0) und Einschränkung betrieblicher Handlungsspielräume und nicht über Machtaufbau, -erhalt und Ausweitung betrieblicher Handlungsspielräume theoretisch nachdenken sollte. Man müsste begründen, warum Entmachtung auf der betriebswirtschaftlichen Agenda stehen sollte, obwohl der Marktwert von Unternehmen im Sinne abgezinster, zukünftiger ökonomischer Gewinne (vgl. Ballwieser, 2004) nur durch Aufbau, Ausschöpfung und *Verteidigung* von Machtpotenzialen steigen kann.

Genauso wie sich mithilfe der neoklassischen Preistheorie das positive und normative unternehmensethische Erkenntnisprogramm der Ordonomik in Abbildung 1 veranschaulichen lässt, verdeutlicht diese Abbildung das positive und normative betriebswirtschaftliche Erkenntnisprogramm, wie es sich im vorliegenden Argumentationszusammenhang in der Auseinandersetzung mit der Ordonomik ergibt und in der Betriebswirtschaftslehre durch die Theorie der Unternehmensstrategie abgearbeitet wird:

1. Die durch die Pfeile von C_1 nach C_0 und D_1 nach D_0 symbolisierten marktlichen Entmächtungsprozesse, die die Sozialisierung ökonomischer Gewinne und privaten Wissens verursachen, sind aufzuhalten und, wenn möglich, umzukehren. Der Imitationswettbewerb und der darauffolgende Preiswettbewerb sollen sich nicht entfalten.
2. Die Schaffung und Aufrechterhaltung von Pioniermonopolen, dargestellt durch die Punkte C_1 und D_1 , sind theoretisch zu erfassen.

3.5 Unternehmensstrategien als Mittel zur Ausschaltung des Imitationswettbewerbs

3.5.1 Unternehmensstrategien zur Erzeugung von Monopolrenten

Imitations- und Preiswettbewerb entfalten sich nicht, wenn potenzielle Wettbewerber die Ressourcen und Produkte der im Markt befindlichen Unternehmen zwar imitieren, aber nur schwer oder nicht in den Absatzmarkt eintreten können, auf dem diese Produkte gehandelt werden. Ebenso lässt die Wettbewerbsintensität auf Faktormärkten nach, da Ressourcenlieferanten nun einer geringeren Zahl an potenziellen Transaktionspartnern gegenüberstehen als bei vollständiger Konkurrenz. Der Wettbewerb wirkt nicht mehr als Entmächtungsverfahren. Nachfrager und Ressourcenlieferanten verlieren Chancen, ihre Renten zulasten des ökonomischen Gewinns der Unternehmen zu erhöhen, die die Wertschöpfung organisieren.

Über Instrumente zu einer solchen Behinderung des Imitationswettbewerbs informieren betriebswirtschaftliche Marktmachttheorien, die sich in der volkswirtschaftlichen Theorietradition der *Industrieökonomik* verorten lassen (vgl. grundlegend Porter, 1979). Sie kehren das normative Anliegen der Industrieökonomik, das die Entmächtigung der im Markt befindlichen Unternehmen und die darauffolgende Entfesselung des Wettbewerbs in wenig wettbewerbsintensiven Industrien zum Ziel hat, geradewegs um (vgl. Barney & Mackey, 2018, S. 361; Barney, 2011, S. 27). Behinderungen des Imitationswettbewerbs entstehen im Wesentlichen durch Barrieren, die den Markteintritt neuer Wettbewerber, die ähnliche Produkte oder Substitute anbieten, erschweren oder unmöglich machen. Zu solchen Barrieren gehören typischerweise Economies of Scale, Firmenzusammenschlüsse (Industriekonsolidierung), Absatzdifferenzierung, Niedrigpreisstrategien und politisches Lobbying (vgl. Barney & Mackey, 2018, S. 361ff.). Auf digitalen Märkten entstehen Markteintrittsbarrieren zudem durch selbstverstärkende Netzwerkeffekte, die plattformbetreibende Unternehmen zu umso attraktiveren Transaktionspartnern machen, je mehr Transaktionspartner sie auf der Faktor- und Absatzseite ihrer Plattformen aufweisen (vgl. Haucap & Schweitzer, 2021).

Wenn der Imitationswettbewerb durch die Errichtung von Markteintrittsbarrieren behindert wird, fällt das Angebotsvolumen im Absatzmarkt geringer aus als bei vollständiger Konkurrenz. Die ökonomischen Gewinne der im Markt befindlichen Unternehmen erodieren nicht und nehmen die Gestalt von *Monopolrenten* an (vgl. in diesem Sinne Barney & Mackey, 2018, S. 359; Hayek, 1982/2003, S. 378).

3.5.2 Unternehmensstrategien zur Erzeugung von Ricardorenten

Wenn potenzielle Wettbewerber keine Möglichkeiten haben, die Ressourcen der im Markt befindlichen Unternehmen zu imitieren, die sie für die Entwicklung, Herstellung und Vermarktung der Produkte benötigen, mit denen die im Markt befindlichen Unternehmen ökonomische Gewinne erzielen, kann sich der Imitations- und Preiswettbewerb ebenso nicht entfalten.

Über Instrumente zu einer solchen Ausschaltung des Imitationswettbewerbs informieren betriebswirtschaftliche Ressourcentheorien, die in einer *ricardianischen Theorettradition* stehen und Wettbewerbsbehinderungen auf Faktormärkten in den Blick nehmen (vgl. Barney & Mackey, 2018, S. 363 ff.). Diese Ressourcentheorien weichen eine wesentliche Bedingung der Nullgewinnsituation im Gleichgewicht bei vollständiger Konkurrenz auf und gehen nicht von einem elastischen, sondern von einem unelastischen Ressourcenangebot aus (vgl. Barney, 2011, S. 27). Die für die Entwicklung, Herstellung und Vermarktung von Absatzleistungen erforderlichen Ressourcen werden als unter den Wettbewerbern heterogen verteilt angenommen, *und diese Heterogenität bleibt trotz wettbewerblich induzierten Homogenisierungs- bzw. Sozialisierungsdrucks erhalten*. Die schwere Imitierbarkeit oder Nicht-Imitierbarkeit der Ressourcen und Fähigkeiten ist demzufolge Quelle ökonomischer Gewinne.

Unternehmen, die ökonomische Gewinne aufgrund schwer imitierbarer Ressourcen erzeugen, müssen (zunächst) keine Markteintrittsbarrieren errichten, um Wettbewerber vom Absatzmarkt im Sinne der oben genannten Marktmachttheorien fernzuhalten. Sie nutzen das Potenzial dieser nur ihnen zur Verfügung stehenden „Ricardorenten“ für die Wertschöpfung aus und entkoppeln sich so von den in Kapitel 3.3 erläuterten Wettbewerbsprozessen auf Faktormärkten. Die resultierenden ökonomischen Gewinne lassen sich daher als *Ricardorenten* bezeichnen (vgl. in diesem Sinne Barney & Mackey, 2018, S. 359; Hayek, 1982/2003, S. 378 f.). Ricardorenten liegen Wertschöpfungsaktivitäten zugrunde, die andere Unternehmen nicht ausführen können, weil ihnen die unternehmerische Fähigkeit fehlt(e), die notwendigen Ressourcen zu identifizieren, zu entwickeln und vor Imitation zu schützen.

Wie bei Marktmachttheorien steht auch bei Ressourcentheorien nicht die Wertschöpfung, sondern die Aneignung der Wertschöpfung durch die Unternehmen, die die Wertschöpfung organisieren, im Vordergrund. Der Imitationswettbewerb und der sich anschließende Preiswettbewerb sollen ausgeschaltet werden. Die Entmachtung der Unternehmen, die die Wertschöpfung organisieren, soll nicht stattfinden. Nicht die Sozialisierung, sondern die Privatisierung ökonomischer Gewinne und privaten Wissens stehen im Fokus dieser betriebswirtschaftlichen Theorettradition. Wie dies auch bei Marktmachttheorien der Fall ist, bilden nicht transitorische, sondern dauer-

hafte ökonomische Gewinne in Gestalt von Ricardorenten das Erkenntnisziel der Resourcentheorien (vgl. Barney & Clark, 2007, S. 52 f.).

3.6 Unternehmensstrategien zur Erzeugung von Pioniergehörnern

Unternehmen erzeugen nicht nur ökonomische Gewinne, indem sie den Imitationswettbewerb behindern und Gewinne aus *gegenwärtiger* Wertschöpfung vor Diffusion schützen und in Renten transformieren. Sie können ebenso für ökonomische Gewinne aus *neuer* Wertschöpfung sorgen, die durch Innovation entsteht. In diesem *schöpferischen Wettbewerb* eilen Unternehmen dem Imitationswettbewerb gleichsam voraus und kümmern sich weniger um dessen Ausschaltung (vgl. Arndt, 1952/1975). Aus diesem Grund werden die im schöpferischen Wettbewerb entstehenden ökonomischen Gewinne auch als Pioniergehörnern und nicht als Pionierrenten bezeichnet. Pioniergehörnern sind transitorischer Natur. Renten sind nicht-transitorischer Natur (vgl. Stoelhorst, 2021, S. 1490).

In Abbildung 1 markieren die Punkte C₁ und D₁ solche Pioniermonopole, die ökonomische Gewinne in Gestalt von Pioniergehörnern ermöglichen. Über Instrumente zum Aufbau von Pioniermonopolen informieren strategische Entrepreneurship-Theorien, die erst seit Kurzem im Mainstream der betriebswirtschaftlichen Forschung und Lehre Beachtung finden (vgl. Klein, Barney & Foss, 2013). Grundsätzlich lässt sich zwischen neuer Wertschöpfung durch inkrementelle und radikale Innovationen unterscheiden (vgl. Ettlie, Bridges & O'Keefe, 1984). Zur Veranschaulichung dieser Wertschöpfungsprozesse bietet es sich an, auf Abbildung 2 zurückzugreifen und diese zu verfeinern (s. Abbildung 5).

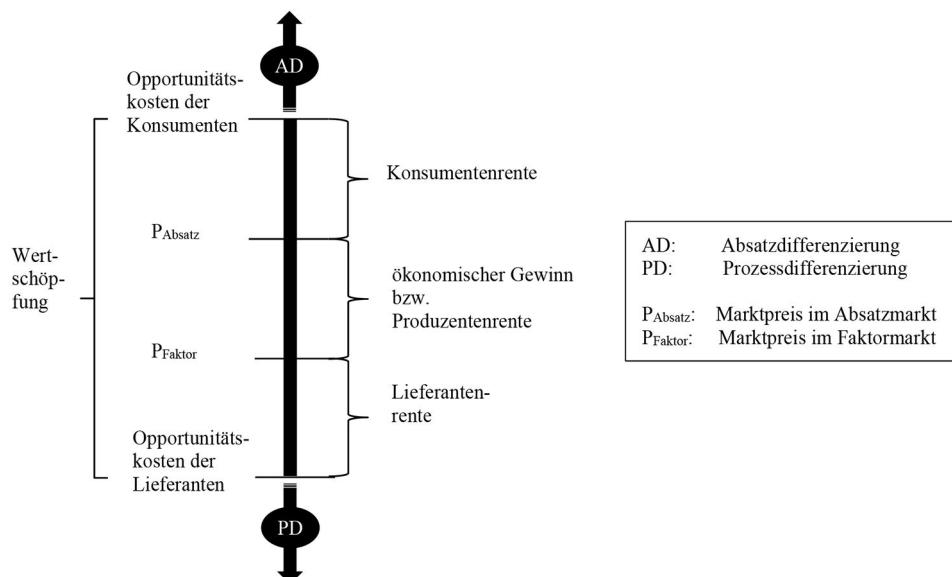


Abbildung 5: Wertschöpfung und Wertaneignung (in einer Marktsituation mit unvollständiger Konkurrenz): inkrementelle Innovation (Quelle: nach Oberholzer-Gee, 2021, S. 92)

Inkrementelle Innovationen ermöglichen Differenzierungen der Absatzleistung und des Wertschöpfungsprozesses (vgl. Oberholzer-Gee, 2021; Brandenburger & Stuart, 1996, S. 16 ff.):

1. Die von einem Unternehmen organisierte Wertschöpfung steigt, wenn *Differenzierungen der Absatzleistung* Nachfragerbedürfnisse nuancierter befriedigen und zu einer höheren maximalen Zahlungsbereitschaft der Nachfrager führen (Pfeil „AD“ in Abbildung 5). Je präziser das die Wertschöpfung organisierende Unternehmen die je individuellen, emotionalen und sachlichen Lebensumstände der Konsumenten im Konsumgütergeschäft bzw. organisationalen Leistungsumstände der Kunden im Investitionsgütergeschäft im Produktangebot abbildet, desto begehrter und knapper werden die Produkte und desto „williger“ werden die Nachfrager sein, für diese Individualisierung höhere Preise im Absatzmarkt zu entrichten.⁸
2. Die von einem Unternehmen organisierte Wertschöpfung steigt ebenso, wenn *Differenzierungen im Wertschöpfungsprozess* Bedürfnisse der Ressourcenlieferanten nuancierter befriedigen und deren Opportunitätskosten, die mit der Mitwirkung am Wertschöpfungsprozess verbunden sind, reduzieren (Pfeil „PD“ in Abbildung 5).⁹ Je präziser das die Wertschöpfung organisierende Unternehmen auf die je individuellen, emotionalen und sachlichen Lebensumstände oder organisationalen Bedingungen der Ressourcenlieferanten eingeht, desto begehrter und knapper wird die Mitwirkung im Wertschöpfungsprozess und desto „williger“ werden die Ressourcenlieferanten sein, ihre Ressourcen zu niedrigeren Preisen in den Wertschöpfungsprozess einzubringen.

Im Gegensatz zu inkrementellen Innovationen bewirken *radikale Innovationen* keine Differenzierungen von Absatzleistungen und Wertschöpfungsprozessen, sondern führen zu deren „schöpferischen Zerstörung“ (Schumpeter, 1950/1987, S. 137 f.). Märkte und Wertschöpfungsnetzwerke verschwinden und werden durch neue ersetzt. Markteintrittsbarrieren und Ricardo-Ressourcen, die Unternehmen bisher vor Nachahmern geschützt haben, verlieren ihre Wirkung, weil sie in den neu entstehenden Märkten keine Bedeutung mehr für die Ausschaltung des Imitationswettbewerbs haben (vgl. Barney, 1986, S. 795 ff.).

4 Schlussfolgerungen

Die Ordonomik rekonstruiert die wettbewerblich strukturierte Marktwirtschaft als genuin moralisches Projekt. Unternehmen erzeugen qualitativen, gesellschaftlichen Fortschritt, indem sie ihre Wertschöpfung inkrementell oder radikal entlang kontin-

8 Durch die Produktdifferenzierung steigen die Opportunitätskosten einer Entscheidung für ein alternatives undifferenziertes Produkt, weil der Nutzen des differenzierten Produkts höher ist.

9 Durch die Prozessdifferenzierung sinken die Opportunitätskosten einer Entscheidung für die Mitwirkung an dem differenzierten Wertschöpfungsprozess, weil der Nutzen einer Mitwirkung an einem alternativen undifferenzierten Wertschöpfungsprozess geringer ist.

genter, heterogener moralischer Ansprüche zu erneuern gezwungen werden (schöpferischer Wettbewerb). Ihre Wertschöpfung ist ebenso Grundlage für quantitativen, gesellschaftlichen Fortschritt, indem der Imitationswettbewerb dafür sorgt, dass nicht sie, sondern ihre Wertschöpfungspartner sowie ihre Kunden die monetären Früchte dieser Wertschöpfung in Gestalt von Renten ernten. Mit dieser Instrumentalisierung von Unternehmen für gesellschaftlichen Fortschritt ordnet sich die Ordonomik einerseits in eine auf Adam Smith zurückgehende Theorietradition ein. Smith entwickelte ein Plädoyer für offene Märkte in der Absicht, die monetären Früchte der Wertschöpfung nicht zu privatisieren, um den „Wohlstand von Unternehmen“ zu erhöhen, sondern zu sozialisieren, um den „Wohlstand der Nationen“ wachsen zu lassen (vgl. Pies, 2022b, S. 84). Andererseits geht die Ordonomik über Smith hinaus, indem sie ihren Fokus nicht nur auf Wertaneignung – also Tausch und Preisbildung –, sondern vor allem auf dynamische Wertschöpfung legt. Damit schließt sie an die aktuelle volkswirtschaftliche Forschung an, die den „blindlen Wertschöpfungsleck“ bei Smith bearbeitet und den „Wohlstand der Nationen“ auf schöpferische Zerstörung im Schumpeterischen Sinne – gleichsam als Voraussetzung von Tausch und Preisbildung – zurückführt (vgl. Aghion et al., 2021; ferner bereits Arndt, 1952/1975).

Welche Implikationen ergeben sich für Menschen, die im System der Wirtschaft einer modernen Gesellschaft tätig werden und Management zu ihrem Beruf machen wollen?

Die Ordonomik vermittelt Orientierungswissen zur Aktivierung einer beruflichkeitskonstituierenden Sinnkognition in einem Umfang und in einer Verdichtung, wie dies in der gegenwärtigen wirtschaftswissenschaftlichen Landschaft nur schwer zu finden ist. Wenn die Erkenntnis einer überindividuellen Sinnhaftigkeit und gesellschaftlichen Bedeutung des Managementhandelns einen wichtigen intrinsischen Antrieb für die berufliche Ausübung einer Managementtätigkeit darstellt, wird kaum ein Weg daran vorbeiführen, sich mit der ordonomischen „Mechanik“ zur Produktion gesellschaftlicher Wohlfahrt vertraut zu machen. Sie zeigt, dass der systemspezifische Beitrag von Unternehmen und der dort tätigen Managerinnen und Manager zum qualitativen gesellschaftlichen Fortschritt in der Ermöglichung (Ordnungsverantwortung) und Durchführung (Handlungsverantwortung) von Investitionen in innovative Wertschöpfung liegt, die eine gesellschaftliche Unterversorgung mit moralisch erwünschten Aktivitäten adressiert und behebt. Mit dieser Kernaussage bietet die Ordonomik ein ermutigendes und sinnstiftendes Leitmotiv für Menschen, die den Managementberuf erlernen wollen.

Dennoch liegen Ermutigung und – zumindest temporäre – Entmutigung nahe beieinander. So informiert die Ordonomik angehende Managerinnen und Manager ebenso, dass sich quantitativer *gesellschaftlicher* Fortschritt erst dann einstellt, wenn quantitativer *betrieblicher* Fortschritt in Gestalt ökonomischer Gewinne sozialisiert wird. Spätestens dann müssen angehende Managerinnen und Manager zu verstehen lernen, dass sie im Managementberuf nicht für eine Tätigkeit in dem für sie sinnstiftenden – aber distalen – Projekt eines „Wohlstands der Nationen“ bezahlt werden, sondern ihre originäre – proximale – Aufgabe darin besteht, den „Wohlstand von Unter-

nehmen“ zu mehren. Sie müssen mit dem Argument zu leben lernen, dass sie durch Wettbewerb entmachtet und gezwungen werden müssen, um im Managementalltag das ins Werk zu setzen, woraus sie eigentlich ihre intrinsische Motivation ableiten, nämlich die Erfüllung eines überindividuellen, gesellschaftlichen Auftrags. Sie müssen die Frage zulassen, ob sich die von ihnen angestrebte Tätigkeit überhaupt als Beruf rekonstruieren lässt, wenn sich Gesellschaften nicht darauf verlassen können, dass Managerinnen und Manager ohne wettbewerblichen Zwang der beruflichen Erfüllung ihrer Aufgaben nachgehen.

Welche Impulse vermittelt die Betriebswirtschaftslehre der Ordonomik?

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive sind Zweifel angebracht, ob Unternehmen und die dort tätigen Managerinnen und Manager Ordnungsverantwortung für die Einrichtung neuer Märkte (marktexogene Governance) in dem Umfang übernehmen können, wie dies die Ordonomik nahelegt. Sofern Unternehmen im schöpferischen Wettbewerb handeln, sind sie als „*Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag*“ (Pies, 2024, S. 26) tätig und werden für die innovative Wertschöpfung mit Pioniergeginnen belohnt. Pionierunternehmen haben daher ein Interesse an der institutionellen Einrichtung neuer Märkte und beteiligen sich an deren Formierung, wie dies die Ordonomik darlegt (vgl. z. B. Alvarez, Young & Woolley, 2015). Sofern Unternehmen jedoch das Ziel der Ausschaltung des Imitationswettbewerbs verfolgen, handeln sie als *Wertaneignungsagenten im privaten Auftrag* und werden nicht für innovative Wertschöpfung, sondern für die innovative Aneignung der Wertschöpfung mit Renten belohnt. Unternehmen gehen unter, wenn deren Managerinnen und Manager nur die Erzeugung ökonomischer Gewinne in der Logik transitorischer Pioniergevinne, aber nicht in der Logik von Monopol- oder Ricardorenten in den Blick nehmen. In die gleiche Richtung weisen empirische Befunde, die zeigen, dass auf Aktienmärkten Wertaneignung und nicht Wertschöpfung mit steigenden Kursen belohnt wird (vgl. Mizik & Jacobson, 2003). Einzelne Unternehmen werden daher nur so lange Miterantwortung für die institutionelle Einrichtung von Märkten übernehmen, wie es ihren Sonderinteressen als Wertschöpfungspioniere dient. Ein weitergehendes Interesse an funktionierenden Märkten kann man von Unternehmen nicht erwarten (vgl. Aghion & Howitt, 2022).

Welche Impulse vermittelt die Ordonomik der Betriebswirtschaftslehre?

In dem Maße, wie die Betriebswirtschaftslehre die Ordonomik darauf hinweist, wo die originäre Ordnungsverantwortung von Unternehmen für den Wohlstand der Nationen nicht liegen kann, informiert die Ordonomik die Betriebswirtschaftslehre, wo die originäre Ordnungsverantwortung von Unternehmen für den Wohlstand der Nationen liegen muss. Dies ist das weite Feld der marktendogenen Governance, der Gestaltung der Governancestruktur „*Wertschöpfungsnetzwerk*“ mit dem Ziel, jene Stakeholder für die Mitwirkung an der Wertschöpfung zu motivieren, ohne deren Beiträge die Wertschöpfung nicht möglich ist. Damit greift die Ordonomik einen Impuls auf, den die Betriebswirtschaftslehre seit den 1970er-Jahren von der ökonomischen Theorie der

Firma in der Tradition von Ronald Coase (1937) erhält und der die „Corporate Governance Revolution“ in der Managementpraxis einleitete (vgl. Werder, 2009). Stand zunächst die Sicherung der Interessen potenzieller Eigenkapitalgeber an den monetären Früchten der Wertschöpfung im Vordergrund, um diese Stakeholdergruppe zur Mitwirkung an der Wertschöpfung zu animieren, konzeptualisiert die aktuelle betriebswirtschaftliche Forschung alle für die Wertschöpfung bedeutsamen Stakeholder als gleichrangig wichtige Akteure, deren monetäre, aber vor allem auch nichtmonetäre Interessen in Gestalt der oben erwähnten moralisch erwünschten Aktivitäten zu berücksichtigen sind, wenn Wertschöpfung gelingen soll (vgl. Stoelhorst, 2021; Amis, Barney, Mahoney & Wang, 2020; McGahan, 2020; Barney, 2018, 2020; Benkler, 2017, S. 271f.). Indem die Ordonomik die betriebswirtschaftliche Aufgabe der Gestaltung der Governancestruktur „Wertschöpfungsnetzwerk“ in einen Sachzusammenhang mit dem volkswirtschaftlichen Projekt der Steigerung des Wohlstands der Nationen stellt, leistet sie jene *integrative* Theoriearbeit, die notwendig ist, um überkommene Auffassungen über Märkte und Unternehmen aufzulösen, die einer innovativen Befassung mit den Problemen, mit denen Gesellschaften heute konfrontiert sind, im Wege stehen (vgl. Barney & Rangan, 2022).

Dennoch wird durch die Verknüpfung von volkswirtschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Perspektive, die die Ordonomik wie keine andere Theoriearchitektur zulässt und einfordert, ebenso deutlich, dass Maßnahmen zur Erhöhung des Wohlstands der Nationen und Maßnahmen zur Erhöhung des Wohlstands von Unternehmen auf unterschiedlichen Logiken beruhen. Nur in dem Ziel der Ermöglichung von Pioniergewinnen lassen sich diese Logiken ineinander überführen. Bei Fragen der Verteilung dieser Gewinne trennen sich die Wege. In diesem Spannungsfeld bewegt sich der Managementberuf. Im Aushalten dieser Spannungen und im Umgang mit ihnen liegt seine Faszination. Managerinnen und Manager müssen den Dienst „für die Gesellschaft“ in Gestalt von Wertschöpfung und den Dienst „gegen die Gesellschaft“ in Gestalt von Wertaneignung *zugleich* beherrschen.

Im Zuge der theoretischen und empirischen Befassung mit diesem „zugleich“ könnte sich auch eine neue Identität für die gegenwärtig zersplitterte Betriebswirtschaftslehre herausschälen, an der die auseinanderdriftenden betriebswirtschaftlichen Teildisziplinen Gefallen finden könnten. Wenn Namen Programm sind, kann diese Betriebswirtschaftslehre jedoch nicht mehr „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre“ heißen. Sie müsste „Wettbewerbskonforme Betriebswirtschaftslehre“ heißen und wäre ein Angebot, das die sinnsuchende Managementpraxis und der sinnsuchende Managementnachwuchs wahrscheinlich mit Interesse zur Kenntnis nehmen würden.

Literatur

- Aghion, P., Antonin, C. & Bunel, S. (2021). *The Power of Creative Destruction. Economic Upheaval and the Wealth of Nations*. Belknap. <https://doi.org/10.4159/9780674258686>
- Aghion, P. & Howitt, P. (2022). Creative Destruction and US Economic Growth. *Capitalism & Society*, 16(1), Aufsatz 2. <https://doi.org/10.1017/S1752196322000396>

- Alvarez, S. A., Young, S. L. & Woolley, J. L. (2015). Opportunities and institutions: A co-creation story of the king crab industry. *Journal of Business Venturing*, 30(1), 95–112. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2014.07.011>
- Amis, J., Barney, J. B., Mahoney, J. T. & Wang, H. (2020). From the editor: Why we need a theory of stakeholder governance – and why this is a hard problem. *Academy of Management Review*, 45(3), 499–503. <https://doi.org/10.5465/amr.2020.0181>
- Arndt, H. (1952/1975). Wettbewerb der Nachahmer und schöpferischer Wettbewerb. In K. Herdzina (Hrsg.), *Wettbewerbstheorie* (S. 246–268). Kiepenheuer & Witsch (Erstveröffentlichung 1952).
- Ballwieser, W. (2004). Wertorientierte Unternehmensführung. In G. Schreyögg & A. v. Werder (Hrsg.) *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4. Aufl., Sp. 1615–1623). Schäffer Poeschel.
- Barney, J. B. (1986). Types of Competition and the Theory of Strategy. *Academy of Management Review*, 11(4), 791–800. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283938>
- Barney, J. B. (2011). Establishing strategic management as an academic discipline. In R. Huggins & H. Izushi (Hrsg.), *Competition, Competitive Advantage, and Clusters. The Ideas of Michael Porter* (S. 25–31). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199578030.003.0002>
- Barney, J. B. (2018). Why resource-based theory's model of profit appropriation must incorporate a stakeholder perspective. *Strategic Management Journal*, 39(1), 3305–3325. <https://doi.org/10.1002/smj.2949>
- Barney, J. B. (2020). Measuring firm performance in a way that is consistent with strategic management theory. *Academy of Management Discoveries*, 6(1), 5–7. <https://doi.org/10.5465/amd.2018.0219>
- Barney, J. B. & Clark, D. N. (2007). *Resource-Based Theory. Creating and Sustaining Competitive Advantage*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199277681.001.0001>
- Barney, J. B. & Mackey, A. (2018). Monopoly Profits, Efficiency Profits, and Teaching Strategic Management. *Academy of Management Learning & Education*, 17(3), 359–373. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0171>
- Barney, J. B. & Rangan, S. (2022). Editors' comments: Introduction to the Special Topic Forum on New Theoretical Perspectives on Market-Based Economic Systems. *Academy of Management Review*, 47(2), 210–213. <https://doi.org/10.5465/amr.2022.0149>
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19–33). wbv. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_2
- Benkler, Y. (2017). Peer production, the commons, and the future of the firm. *Strategic Organization*, 15(2), 264–274. <https://doi.org/10.1177/1476127016652606>
- Bowman, C. & Ambrosini, V. (2000). Value Creation Versus Value Capture: Towards a Coherent Definition of Value in Strategy. *British Journal of Management*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00147>

- Brandenburger, A. M. & Stuart Jr., H. W. (1996). Value-Based Business Strategy. *Journal of Economics & Management Strategy*, 5(1), 5–24. <https://doi.org/10.1111/j.1430-9134.1996.00005.x>
- Brockhoff, K. (2008/2021). *Betriebswirtschaftslehre in Wissenschaft und Geschichte. Eine Skizze* (6. Aufl.). SpringerGabler (Erstaufl. 2008). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34900-4>
- Brunsson, N. (1993). The Necessary Hypocrisy. *The International Executive*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/tie.5060350102>
- Coase, R. H. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 4(16), 386–405. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>
- Coff, R. W. (1999). When Competitive Advantage Doesn't Lead to Performance: The Resource-Based View and Stakeholder Bargaining Power. *Organization Science*, 10(2), 119–133. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.2.119>
- Desmet, P. T. M., Hoogevorst, N. & Van Dijke, M. (2015). Prophets vs. profits: How market competition influences leaders' disciplining behavior towards ethical transgressions. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1034–1050. <https://doi.org/10.1016/j.lequa.2015.07.004>
- Erhard, L. (1957/2020). *Wohlstand für Alle* (Nachdruck der 8. Aufl. v. 1964). Econ (Erstaufl. 1957).
- Ettlie, J. E., Bridges, W. P. & O'Keefe, R. D. (1984). Organization Strategy and Structural Differences for Radical versus Incremental Innovation. *Management Science*, 30(6), 682–695. <https://doi.org/10.1287/mnsc.30.6.682>
- Eucken, W. (1952/1990). *Grundsätze der Wirtschaftspolitik* (6. Aufl.). Mohr Siebeck (Erstaufl. 1952).
- Foss, N. J., Klein, P. G. & Murtinu, S. (2022). The economy doesn't need a reset, and neither does management theory. *Scandinavian Journal of Management*, 38(3), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2022.101214>
- Gutenberg, E. (1929). *Die Unternehmung als Gegenstand betriebswirtschaftlicher Theorie*. Spaeth & Linde.
- Haller, A. & Wagenhofer, A. (2024). Nachhaltigkeit verlangt viel. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18.03.2024, 16.
- Harms, P. D., Wood, D., Landay, K., Lester, P. B. & Vogelsang Lester, G. (2018). Autocratic leaders and authoritarian followers revisited and agenda for the future. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 105–122. <https://doi.org/10.1016/j.lequa.201712.007>
- Haucap, J. & Schweitzer, H. (2021). Die Begrenzung überragender Marktmacht digitaler Plattformen im deutschen und europäischen Wettbewerbsrecht. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 22(1), 17–26. <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0015>
- Hayek, F. A. v. (1969/1994). Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren. In F. A. v. Hayek, *Freiburger Studien* (S. 249–265). Mohr Siebeck.
- Hayek, F. A. v. (1982/2003). *Recht, Gesetz und Freiheit. Eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie*. Mohr Siebeck.
- Herzog, L. (2021). Markt und Wettbewerb. In L. Heidbrink, A. Lorch & V. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Wirtschaftsphilosophie III. Praktische Wirtschaftsphilosophie* (S. 201–213). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22107-2_16

- Hicks, J. (1935). Annual Survey of Economic Theory: The Theory of Monopoly. *Econometrica*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.2307/1907343>
- Hielscher, S. (2022). Ordonomischer Ansatz (Ingo Pies et al.). In M. S. Aßländer (Hrsg.), *Handbuch Wirtschaftsethik* (2. Aufl., S. 335–344). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05806-5_31
- Homann, K. (2002). Die Bedeutung von Dilemmastrukturen für die Ethik. In K. Homann, *Vorteile und Anreize* (hrsg. von C. Lütge) (S. 94–106). Mohr Siebeck.
- Homann, K. (2014). *Sollen und Können. Grenzen und Bedingungen der Individualmoral*. Ibera.
- Klein, P. G., Barney, J. B. & Foss, N. J. (2013). Stichwort „Strategic Entrepreneurship“. In E. H. Kessler (Hrsg.), *Encyclopedia of Management Theory*, Vol. 2 (S. 778–782). Sage.
- Krugman, P. (1999). What Economists Can Learn From Evolutionary Theorists – and Vice Versa. In J. Groenewegen. & J. Vromen (Hrsg.), *Institutions and the Evolution of Capitalism: Implications of Evolutionary Economics* (S. 17–29). Edward Elgar.
- McGahan, A. (2020). Where does an organization's responsibility end?: Identifying the boundaries on stakeholder claims. *Academy of Management Discoveries*, 6(1), 8–11. <https://doi.org/10.5465/amd.2018.0218>
- Minnameier, G. (2022). Wie sollen junge Kaufleute über Nachhaltigkeit denken? – Normative Aspekte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 91–111). wbv.
- Mizik, N. & Jacobson, R. (2003). Trading Off Between Value Creation and Value Appropriation: The Financial Implications of Shifts in Strategic Emphasis. *Journal of Marketing*, 67(1), 63–76. <https://doi.org/10.1509/jmkg.67.1.63.18595>
- Nelson, R. R. (2018). Economics from an Evolutionary Perspective. In R. R. Nelson, G. Dosi, C. Helfat, A. Pyka, S. G. Winter, P. P. Saviotti, K. Lee, F. Malerba & K. Dopfer (Hrsg.), *Modern Evolutionary Economics. An Overview* (S. 1–34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108661928>
- Oberholzer-Gee, F. (2021). Eliminate Strategic Overload. How to select fewer initiatives with greater impact. *Harvard Business Review*, 99(3), 88–97.
- Oberholzer-Gee, F. & Yao, D. A. (2013). Market imperfections and sustainable competitive advantage. In C. R. Thomas & W. F. Shugart II (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Managerial Economics* (S. 262–277). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199782956.013.0012>
- Pies, I. (2022a). Ordonomische Wirtschafts- und Unternehmensethik als Beitrag zur ökonomischen Bildung und Moralpädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil* 7, 1–30.
- Pies, I. (2022b). 30 Jahre Unternehmensethik – Ein ordonomischer Rückblick, Überblick und Ausblick. In I. Pies (Hrsg.), *30 Jahre Wirtschafts- und Unternehmensethik: Ordonomik im Dialog* (S. 77–109). wbv.
- Pies, I. (2022c). 30 Jahre Wirtschaftsethik – Zur Entwicklung des ordonomischen Forschungsprogramms. In I. Pies (Hrsg.), *30 Jahre Wirtschafts- und Unternehmensethik: Ordonomik im Dialog* (S. 8–76). wbv.

- Pies, I. (2023). Managementkompetenzen für nachhaltige Wertschöpfung – Anregungen aus ordonomischer Sicht. In K. Thürbach & R. Völker (Hrsg.), *Globale Verantwortung. Wert und Werte in Marktwirtschaft und Unternehmen* (S. 155–173). Kohlhammer.
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*. In diesem Band.
- Porter, M. E. (1979). The structure within Industries and Companies' Performance. *The Review of Economics and Statistics*, 61(2), 214–227. <https://doi.org/10.2307/1924589>
- Schneider, D. (2012). Prägende Persönlichkeiten in der Gründungsphase des VHB 1921–1933. In Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (Hrsg.), *Der Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft. Geschichte des VHB und Geschichten zum VHB* (S. 38–44). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-7132-6_2
- Schreyögg, G. (2007). Betriebswirtschaftslehre nur noch als Etikett? Betriebswirtschaftslehre zwischen Übernahme und Zersplitterung. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), Sonderheft 56/07*, 140–160. <https://doi.org/10.1007/BF03373736>
- Schumpeter, J. A. (1950/1987). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (6. Aufl.). Francke (Erstaufl. 1950).
- Stoelhorst, J. W. (2021). Value, rent, and profit: A stakeholder resource-based theory. *Strategic Management Journal*, 44(6), 1488–1513. <https://doi.org/10.1002/smj.3280>
- Weber, M. (1922/1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Weber, W. (2018). Allgemeine versus Spezielle Betriebswirtschaftslehre. In W. Matiaske & W. Weber (Hrsg.), *Ideengeschichte der BWL. ABWL, Organisation, Personal, Rechnungswesen und Steuern* (S. 21–39). SpringerGabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15403-5_2
- Wenger, E. (1989). Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. In W. Kirsch & A. Picot (Hrsg.), *Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung* (S. 155–181). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-663-06909-6_9
- Werder, A. v. (2009). Ökonomische Grundfragen der Corporate Governance. In P. Hommelhoff, K. J. Hopt & A. v. Werder (Hrsg.), *Handbuch Corporate Governance. Leitung und Überwachung börsennotierter Unternehmen in der Rechts- und Wirtschaftspraxis* (2. Aufl., S. 3–37). Schäffer Poeschel/Dr. Otto Schmidt.

Autor

Prof. Dr. Christian Rennert ist seit 2010 Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung an der TH Köln. Er arbeitet an neuen theoretischen Perspektiven und resultierenden Handlungsprogrammen für die Führung von Unternehmen in wettbewerblich strukturierten Marktwirtschaften.

Kontakt: christian.rennert@th-koeln.de

Eine wirtschaftspädagogische Sicht auf „Management als Beruf“

Kommentar zum Beitrag von Christian Rennert

ROLAND HAPP

Kurzfassung

Christian Rennert diskutiert in seinem Beitrag „Management als Beruf – Ordonomische und betriebswirtschaftliche Reflexionen“ den Ansatz der Ordonomik, der maßgeblich auf die Arbeiten von Pies (2024) zurückgeht, aus betriebswirtschaftlicher Sicht. In dem vorliegenden Koreferat wird wiederum der Ansatz von Rennert aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft beleuchtet. Die Sichtweise von Rennert findet in dem Koreferat große Zustimmung. Lediglich kleinere Hinweise, die primär in der Verwendung der Begrifflichkeiten zu sehen sind, werden gegeben. Es stellt sich allerdings die Frage, wie ein Studienprogramm für den Hochschulkontext aussehen könnte, das die vielfältigen Ideen von Rennert auch an zukünftige Managementgenerationen weitergeben kann.

Schlagworte: Kompetenzorientierung, wirtschaftspädagogische Sichtweise, Hinweise für die Curriculumgestaltung

Abstract

In his article “Management as a Profession – Ordonomic and Business Reflections”, Christian Rennert discusses the ordonomic approach, which is largely based on the work of Pies (2024), from a business perspective. In this co-presentation, Rennert’s approach is highlighted from the perspective of educational science. Rennert’s point of view is met with great approval in the co-presentation. Only minor points are made, primarily concerning the use of terminology. However, the question arises as to what a study program for the university context could look like that would be able to pass on Rennert’s diverse ideas to future generations of managers.

Keywords: competence orientation, business education perspective, guidance for curriculum design

1 Vorbemerkung

Ich bin ausgebildeter Wirtschaftspädagoge, Leiter des Instituts für Wirtschaftspädagogik und Studiendekan an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Durch meine Tätigkeit habe ich umfassende studienpraktische Erfahrungen mit den verschiedenen Disziplinen einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gesammelt. Nicht selten nimmt ein Wirtschaftspädagoge den Platz zwischen den beiden Stühlen der Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre ein. Den Begriff Ordonomik habe ich bei der Anfrage im Oktober 2023 zu meinem Koreferat zu der Fachtagung „Ordonomik als Beitrag zur Bildung für gesellschaftliche Verantwortung“ im Juni 2024 in der Lutherstadt Wittenberg das erste Mal gehört. Vor diesem Hintergrund sind diese Ausführungen zu dem Text von Rennert zu verstehen. Ich habe mich zwar mit der neueren Fachliteratur zur Ordonomik (u. a. Pies, 2024; Altmann, 2024 – in diesem Sammelband) beschäftigt, aber das erhebt keinen Anspruch, die Theorieentwicklung der Ordonomik tiefgehend zu durchdringen. Meine Ausführungen sind nicht darauf ausgerichtet, die theoretische Basis der Ordonomik zu hinterfragen. Es geht – um es in den Worten von Rennert auszudrücken – darum, den wirtschaftspädagogischen und damit auch erziehungswissenschaftlichen Scheinwerfer auf die von Rennert skizzierte betriebswirtschaftliche Sichtweise auf die Ordonomik anzulegen. Aus diesem Grund bin ich auch insbesondere daran interessiert, wie ein Curriculum aussehen könnte, das den Ansatz von Rennert berücksichtigt und damit zukünftige Managementgenerationen auf ihre Aufgaben im Beruf vorbereitet.

2 Kurzzusammenfassung von Rennerts Beitrag

Rennert setzt in seinem Beitrag die betriebswirtschaftliche Brille auf und beleuchtet aus dieser Perspektive das ordonomische Erkenntnisprogramm nach Pies (2024). Er arbeitet heraus, dass dabei Spannungen zum Tragen kommen, die das Potenzial haben, die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre in Zukunft zu beeinflussen. In dem Beitrag setzt sich der Autor außerordentlich kritisch mit der eigenen Disziplin auseinander, indem er eine richtungsweisende Identität in der Betriebswirtschaftslehre vermisst. Dieses Defizit für seine eigene Disziplin erkennt nicht nur Rennert. Auch Brockhoff (2014) und Weber (2018) gehen mit der Disziplin der Betriebswirtschaftslehre und dem eigenen Selbstverständnis kritisch um. Diese Identität ist heute weiterhin nach der Wahrnehmung von Rennert bspw. in der Psychologie oder der Soziologie deutlich überzeugender ausgeprägt.

Die vier Kapitel des Beitrags von Rennert durchzieht ein klarer roter Faden: *Welche Potenziale erwachsen aus der Ordonomik, um eine zeitgemäße Identität der Betriebswirtschaftslehre zu entwickeln?* Die Motivation dahinter ist klar: Rennert selbst hat als Inhaber der Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung betriebswirtschaftliche Studiengänge an der TH Köln zu verantworten und sorgt sich so um das, was er den Studierenden im Studium mit auf den Weg zu geben vermag. Aus wirtschaftspädagogischer Sicht ist es äußert lobenswert, dass Rennert

den wirtschaftspädagogischen Diskurs zur Beruflichkeit (Beck, 2019) elaboriert in seine Überlegungen einbezieht. Damit stellt er die Relevanz seiner Ausführungen auf ein in der wirtschaftspädagogischen Forschung etabliertes theoretisches Fundament. Rennert möchte normative Standards ableiten, an denen sich angehende Führungskräfte in ihrer Arbeitstätigkeit orientieren können.

Was die Ordonomik aus Sicht von Rennert der aktuellen betriebswirtschaftlichen Sichtweise voraus hat, sind ihre gesellschaftstheoretische Fundierung und insbesondere die Rekonstruktion der Gesellschaft streng aus einer wettbewerblichen Sichtweise, bei der die Instrumente der neoklassischen Standardmikroökonomik Anwendung finden. Auf dem Weg, die Potenziale des ordonomischen Programms für die Betriebswirtschaftslehre zu verdeutlichen, beleuchtet Rennert wettbewerblich strukturierte Märkte mit denselben Mitteln, die die Ordonomik verwendet. Diese Sichtweise ist aus meiner Sicht einmalig. Dabei hebt der Autor immer wieder die Bezüge zu der Verantwortung von Managern und Managerinnen der heutigen Zeit hervor. Kapitel 3 setzt vollends die betriebswirtschaftliche Brille auf und analysiert wettbewerblich strukturierte Märkte aus dieser Perspektive. Für Rennert ist die normative Interpretation der Marktsituationen und der dort ablaufenden Prozesse der entscheidende Unterschied, wie sich der Blick der Betriebswirtschaftslehre auf wettbewerblich strukturierte Märkte von der Ordonomik unterscheidet.

Für Rennert ergibt sich hier ein Spannungsfeld. Dieses zu erfahren, ist aus seiner Sicht ein wichtiger Auftrag, der sich an die betriebswirtschaftliche Ausbildung von Studierenden richtet. Gleichzeitig sieht er in diesen Spannungen identitätsstiftende Merkmale, die die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre in Zukunft steuern können. Für Rennert mündet dies in eine *Wettbewerbskonforme Betriebswirtschaftslehre*, in der eine Verknüpfung von volkswirtschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Sichtweise ganz im Sinne des ordonomischen Erkenntnisprogramms nach Pies (2024) zugelassen wird.

3 Rückfragen an Rennerts Beitrag aus wirtschaftspädagogischer Sicht

3.1 Zum Titel des Beitrags

Rennert hat für den Beitrag den Titel „Management als Beruf – ordonomische und betriebswirtschaftliche Reflexionen“ gewählt. Dieser Titel suggeriert aus meiner Sicht, dass es eine Trennung zwischen der ordonomischen und betriebswirtschaftlichen Sichtweise gibt. In der Anlage der Ordonomik, so wie Pies diese in seinen Beiträgen skizziert (z. B. Pies, 2015, 2024), ist diese Trennung keineswegs vorzufinden. Pies arbeitet die beiden Bereiche ordonomische Wirtschaftsethik und ordonomische Unternehmensethik heraus. Zwar – und dies kann mit Blick auf die zur Ordonomik publizierte Literatur festgehalten werden – befassen sich mehr Aufsätze mit einem wirtschaftsethischen Fokus, der eher als volkswirtschaftlich zu charakterisieren ist. Dies zeigt sich auch an der Auswahl der Vortragenden für die Fachtagung „Ordonomik als Beitrag zur

Bildung für gesellschaftliche Verantwortung“ selbst. Auch diese lässt sich mit Blick auf die Vorträge (nicht die Diskussionen) als volkswirtschaftslastig charakterisieren.

Aber auch die ordonome Unternehmensethik ist nach meiner Wahrnehmung der Theoriearbeit von Pies (2015, 2024) gleichberechtigter Partner im ordonomen Erkenntnisprogramm. Aus diesem Grund sehe ich den Titel mit der Erwähnung der ordonomen *und* betriebswirtschaftlichen Sichtweise als kritisch an, da er eine Trennung zwischen der Ordonomik und der Betriebswirtschaftslehre suggeriert. In einer Überarbeitung kann bspw. der folgende Titelvorschlag einfließen: „Management als Beruf – ordonome Reflexionen aus betriebswirtschaftlicher Sicht“. Es soll gar nicht erst der Gedanke bei dem Leser und der Leserin auftreten, dass die Ordonomik und die Betriebswirtschaftslehre zwei getrennte Gebiete sind, sondern das ordonome Forschungsprogramm vereint sowohl die Volkswirtschaftslehre als auch die Betriebswirtschaftslehre.

3.2 Zur Relevanz des Beitrags

Bei der Relevanz des Themas stützt sich Rennert auf die folgende Argumentation:

„Sofern sich Studierende auf den Weg machen, Management als Beruf zu erlernen, ist die Betriebswirtschaftslehre aufgefordert, das notwendige Orientierungswissen für die Entwicklung dieses Beruflichkeitsbewusstseins zur Verfügung zu stellen.“

Aus meiner Sicht lässt diese Argumentation eine Tatsache außer Acht. Die absolute Mehrheit von befragten Personen mit Führungserfahrungen hat keine klassische Managementausbildung absolviert. Laut einer Studie des Chartered Management Institutes aus dem Jahr 2023 haben unter 300 Befragten 82 % nicht den klassischen Weg über ein Managementstudium gewählt. Dies lässt sich auch mit Daten von Müller-Stewens (2010, S. 196) stützen, die ein wenig weiter zurückliegen. Ich frage mich, wie dieser Großteil der Personen, die Führungsaufgaben in ihrem Beruf wahrnehmen, an das – aus der Sicht von Rennert – bedeutende und unverzichtbare Orientierungswissen gelangen. Eine ganz ähnliche Herausforderung sehen wir übrigens auch in der Erziehungswissenschaft. Der Anteil der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, insbesondere in der beruflichen Bildung (Destatis, 2024; Frommberger & Lange, 2019), ist hoch. Die Quereinsteigenden haben keine klassische universitäre Lehramtsausbildung absolviert. Studien zeigen zudem, dass Quereinsteigende nicht zwangsläufig über ein deutlich geringeres Professionswissen verfügen (Richter et al., 2019), wobei die Befundlage hier noch gering ist (Schwalbe & Puderbach, 2023) und empirische Belege noch weitgehend fehlen. Auch in der Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage, wie sich diese Gruppe das notwendige Professionswissen aneignet.

Die Tatsache, dass nicht alle Personen mit Führungserfahrungen eine klassische Managementausbildung absolviert haben, könnte ungeachtet der Parallele zu anderen Disziplinen in dem Beitrag von Rennert ein wenig selbstkritischer reflektiert werden. Denn auch das am Ende des Beitrags angedeutete Studienprogramm, was vom Wesen eine *Wettbewerbskonforme Unternehmensführung* beinhaltet, wird nur eine vergleichsweise kleine Zahl an zukünftigen Managerinnen und Managern erreichen. Ich würde diese Einschränkung in der Relevanz des Beitrags berücksichtigen. Aus diesem Grund

sehe ich manche Aussagen in dem Beitrag als ein wenig übertrieben an. So schreibt Rennert bei der Vorstellung des Aufbaus des Beitrags:

„Kapitel 4 fasst zusammen und zeigt, dass diese Unterschiede den spannungsreichen Wessenskern des Managementberufs ausmachen, ohne dessen Kenntnis Menschen in diesem Beruf nicht heimisch werden können.“

Dass junge Erwachsene im Management nicht heimisch werden können, ist eine sehr gewichtige Aussage, die ich abschwächen würde. Mich würde an dieser Stelle gleichzeitig auch interessieren, was *heimisch* hier genau bedeutet.

Ich möchte an dieser Stelle aber betonen, dass ich den Grundtenor von Rennert durchaus teile. Wenigstens diejenigen, die ein Studium der Betriebswirtschaftslehre durchlaufen, sollten wissen, was Beruflichkeit für Managerinnen und Manager bedeutet. Hier sitzt die Wirtschaftspädagogik im selben Boot, in dem diejenigen, die ein genuines wirtschaftspädagogisches Lehramtsstudium durchlaufen, auch erkennen sollen, was Beruflichkeit für die Wirtschaftspädagogik heißt. Aber wir sollten uns vor Augen führen, dass diesen klassischen Weg zum Managementberuf ebenso wie dem Lehrberuf bei Weitem nicht alle eingeschlagen haben, wir also nur einem Teil die Beruflichkeit mit auf den Weg geben können.

3.3 Zur Kompetenzorientierung

Aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Sicht und unter Zugrundelegung der Erziehungswissenschaft als Grunddisziplin ist es nicht sauber, von „zu vermittelnden Kompetenzen bei Studierenden zu sprechen“. Als Erziehungswissenschaftler lege ich dabei die grundlegenden Arbeiten von Emanuel Weinert (2001) zugrunde.¹ Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Die Definition von Weinert kann, aufgrund des Einbezugs von sowohl kognitiven als auch non-kognitiven Facetten, als *weite* Definition von Kompetenz charakterisiert werden. An dem Ansatz von Weinert wurde kritisiert, diese Definition sei zu umfassend und die Operationalisierung sowie die Messbarkeit seien daher kaum möglich. Aus dieser Diskussion heraus haben Klieme und Leutner (2006, S. 879) eine Eingrenzung vorgenommen: Kompetenzen werden als Ergebnisse von Bildungsprozessen und „kontextspezifische[n] kognitive[n] Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“, definiert. Unabhängig davon, welcher dieser beiden kognitionsbezogenen Ansätze aus der Kompetenzmodellierung zugrunde gelegt wird, sowohl Weinert (2001) als auch Klieme und Leutner (2006) betonen den aktiven Erwerb von Kompetenzen durch die Lernenden bzw. Studierenden. Rennert spricht in seinem Bei-

¹ Die Kompetenzdefinition von Weinert ist bei Weitem nicht die einzige in der Erziehungswissenschaft. So liefern bspw. auch Chomsky und Piaget Hinweise zur theoretischen Fundierung des Kompetenzkonstrukt. Weinert kann in meiner Wahrnehmung aber als der am weitesten Verbreitete angesehen werden, weshalb an dieser Stelle auf diesen referiert wird.

trag von zu vermittelnden Kompetenzen. Die *Vermittlung* kann als Gegenstandzentrierung charakterisiert werden, die die Rolle der/des Lehrenden in den Fokus stellt. Im Sinne der Kompetenzorientierung sollte der Beitrag eine Lernerzentrierung vornehmen, die den aktiven Erwerb zum Ausdruck bringt (Reinmann & Mandl, 2006). Die Studierenden erwerben die Kompetenzen und erhalten von den Lehrenden die Möglichkeiten, sich diese aktiv anzueignen. Das sollte sprachlich angepasst werden.

Aus meiner Sicht ist dies lediglich eine kleine sprachliche Ungenauigkeit, die bei Rennert zum Tragen kommt. Aus dem gesamten Beitrag wird deutlich, dass, wenn zukünftige Manager und Managerinnen im Rahmen ihres Studiums Wertschöpfungsprozesse aus ordonomischer Sicht beurteilen wollen, sie eine aktive und durchdringende Haltung einnehmen müssen. Aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge, die Rennert skizziert, ist aus meiner Sicht eine Lehrendenzentrierung ausgeschlossen, weshalb es sich bei der angesprochenen Anpassung um eine vergleichsweise geringe sprachliche Veränderung handelt.

An dem Beispiel des Kompetenzbegriffs zeigt sich m. E. deutlich der Mehrwert, den die Tagung im Juni 2024 erneut gebracht hat. Im Grundtenor folgt Rennert der Lernendenzentrierung. Der aktive Wissenserwerb wird in seinen Ausführungen deutlich, der notwendig ist, damit die Zusammenhänge von den Studierenden erkannt werden. Die sprachlichen Unterschiede können aber nur im gemeinsamen Gespräch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik aufgeklärt werden. Eine interdisziplinär ausgerichtete Tagung begünstigt diese Austauschprozesse.

3.4 Zur weiteren Vorgehensweise in dem Artikel

Das verblüffende an den Ausführungen von Rennert ist aus meiner Sicht die Tatsache, dass er als Professor der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung grundsätzlich erst einmal streng volkswirtschaftlich vorgeht. Dies macht die Herangehensweise von Rennert sehr kompatibel zu dem ordonomischen Forschungsprogramm. Allerdings stellt sich mir hier die Frage, wieso Rennert diese *extrem* volkswirtschaftliche Sichtweise einnimmt und dies noch als „betriebswirtschaftlicher Scheinwerfer“ bezeichnet wird.

Was an dem Beitrag deutlich wird, ist der extreme *Selbstzweifel*, den Rennert zu der Ausrichtung der Betriebswirtschaftslehre äußert. Er übt scharfe Kritik an der Betriebswirtschaftslehre und bemängelt das Fehlen einer klaren Identität, die als Orientierung dienen könnte. Hier kann ich an dieser Stelle nur erste Überlegungen anstellen, woraus diese Sinnfrage resultiert. Rennert wurde noch in der klassischen Betriebswirtschaftslehre sozialisiert. Daher greift er auch häufiger die Diskussion um allgemeine und spezialisierte Betriebswirtschaftslehre auf, wie diese bspw. bei Schreyögg (2007) und Weber (2018) geführt wurde. Natürlich reichen die Diskussionen zur spezialisierten Betriebswirtschaftslehre ebenfalls in die Zeit zurück, in der Rennert sein Studium und seinen wissenschaftlichen Werdegang begonnen hat (Wenger, 1989). Allerdings scheint er sich damit nie ganz identifiziert zu haben. Ein Stück weit ist diese Haltung von Rennert aus meiner Sicht gut nachvollziehbar. Als ich kürzlich in der aktuellen DFG-Fachsystematik nachgeschlagen habe, ist mir aufgefallen, dass

das Fach *Betriebswirtschaftslehre* verschwunden ist. Das klingt für einen Außenstehenden erstmal verblüffend. Als ich in meiner Zeit an der Universität Mainz noch Studien zur Kompetenzmodellierung von wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulstudierenden durchgeführt habe, war Betriebswirtschaftslehre ein Fach (Nummer 112–03). Es fand scheinbar ein Prozess der Auflösung statt. Anstelle der Betriebswirtschaftslehre tauchen nun 3 Fächer auf:

- Accounting und Finance,
- Management und Marketing
- sowie Operations Management und BWL-spezifische Wirtschaftsinformatik.

Für Rennert mag diese Entwicklung die Frage nach dem Grund für die Elimination des Fachs *Betriebswirtschaftslehre* aufwerfen, die wohl am ehesten Vertreterinnen und Vertreter des Faches selbst (bspw. VHB) beantworten können. Ob hierzu nun dem Autor Informationen vorliegen, kann ich nicht beurteilen. Definitiv würden mich aber der Blick und die Einschätzung von Rennert auf diese Entwicklung interessieren. Die drei Kategorien (Accounting und Finance; Management und Marketing; Operations Management und BWL-spezifische Wirtschaftsinformatik) sind Funktionen und diese greifen nicht mehr die (gesellschaftliche) Rolle von Unternehmen als Ganzes auf. Im Sinne der von Rennert geforderten Beruflichkeitsperspektive stellt diese Entwicklung in der DFG-Fachsystematik einen Verlust an Identität dar. Diese Einschätzung teile ich. Mich würden aber die Hintergründe dieser Entwicklung aus der Disziplin heraus interessieren.

4 Schlussbemerkung

Die Frage steht – auch aus meiner Perspektive der Erziehungswissenschaft und als Studiendekan der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig – im Raum: *Wie sollte ein Studienprogramm aussehen, das Studierende auf diese Herausforderungen vorbereitet?* Mir ist derzeit im deutschsprachigen Raum ein derartiges Programm nicht bekannt. Rennert selbst liefert in seinem Beitrag einen ersten Hinweis. Er spricht von der *Wettbewerbskonformen Betriebswirtschaftslehre*, die einen solchen Studiengang inspirieren könnte.

„Wenn Namen Programm sind, kann diese Betriebswirtschaftslehre jedoch nicht mehr ‚Allgemeine Betriebswirtschaftslehre‘ heißen. Sie müsste ‚Wettbewerbskonforme Betriebswirtschaftslehre‘ heißen und wäre ein Angebot, das die sinnsuchende Managementpraxis und der sinnsuchende Managementnachwuchs wahrscheinlich mit Interesse zur Kenntnis nehmen würden.“

Für dieses Studienprogramm dürfte eher ein Masterstudiengang geeignet sein, da die Studierenden aufbauend auf den Grundlagen eines wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiums das von Rennert in seinem Beitrag skizzierte Spannungsfeld überhaupt erst durchdringen können. Aus diesem Grund möchte ich an dieser Stelle ein paar, aus wirtschaftspädagogischer Sicht, relevante Hinweise geben, die womöglich die Konzeption dieses Studiengangs begünstigen können.

Für die Konzeption von Studienprogrammen kann sich als Orientierung auf die sogenannte Curriculum-Instruction-Assessment-Triade zurückgegriffen werden (Pellegriño, 2010). Das Curriculum (im Sinne der zu fördernden Kompetenzen), die Instruktion und das Assessment sollten optimal aufeinander abgestimmt sein, um Lehr-Lern-Prozesse bei den Studierenden nachhaltig zu fördern. Daher müssen alle drei Eckpunkte (Curriculum, Instruktion und Assessment) gleichermaßen berücksichtigt und aufeinander abgestimmt werden. Folgende Leitfragen können dabei hilfreich sein:

- Curriculum: Welche beruflich relevanten Kompetenzen sollen erworben werden?
- Instruktion: Wie sollen die beruflich relevanten Kompetenzen gefördert werden?
- Assessment: Wie sollen die beruflich relevanten Kompetenzen erfasst/überprüft werden?

Ich wäre sehr daran interessiert, Einblicke in ein derartiges Studienprogramm zu erhalten und über Formen der Instruktion und des Assessments zu sprechen. Gängige hochschuldidaktische Konzeptionen werden dabei rasch an ihre Grenzen stoßen. Hier bin ich nun gespannt, welche Ideen Christian Rennert in seiner Antwort auf dieses Koreferat geben wird.

Literatur

- Altmann, C. (2024). *Nachhaltigkeit und Demokratie – Ein ordonomischer Beitrag zur Aufklärung des aktuellen Nachhaltigkeits-Diskurses*. In diesem Band.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19–33). wbv. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_2
- Brockhoff, K. (2014). *Betriebswirtschaftslehre in Wissenschaft und Geschichte*. Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4713-0>
- Chartered Management Institute (2023). Taking responsibility: Why UK PLC needs better managers: The result of a nationwide study into the state of UK management and leadership.
- Destatis (2024). *Pressemitteilung Nr. N041 vom 20. August 2024*.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2019). Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals Status Quo und Reformansätze. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 519–532). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_40-1
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.

- Müller-Stewens, G. (2010). Management und Strategie als Beruf. Ein Plädoyer für eine Professionalisierungsinitiative. In S. Kunisch, C. Welling & R. Schmitt (Hrsg.), *Strategische Führung auf dem Prüfstand: Chancen und Herausforderungen in Zeiten des Wandels* (S. 193–210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-05474-7_14
- Pellegrino, J. W. (2010). The design of an assessment system for the race to the top: A learning sciences perspective on issues of growth and measurement. *Educational Testing Service*.
- Pies, I. (2015). Ordnungsethik für eine bessere Ordnungspolitik. Ordonomische Anregungen zum schulischen Bildungsauftrag. *Unterricht Wirtschaft und Politik*, 2, 56–57.
- Pies, I. (2024). *Ordonomik als Beitrag zur politischen und moralischen Bildung*. In diesem Band.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Beltz PVU.
- Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2019). *Lehrkräfte im Quereinstieg: Sozial ungleich verteilt?* Bertelsmann Stiftung.
- Schreyögg, G. (2007). Betriebswirtschaftslehre nur noch als Etikett? Betriebswirtschaftslehre zwischen Übernahme und Zersplitterung. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf)*, Sonderheft 56/07, 140–160. <https://doi.org/10.1007/BF03373736>
- Schwalbe, A. & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 367–384). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-21>
- Weber, W. (2018). Allgemeine versus spezielle Betriebswirtschaftslehre. In W. Matiaske & W. Weber (Hrsg.), Ideengeschichte der BWL. ABWL, Organisation, Personal, Rechnungswesen und Steuern (S. 21–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15403-5_2
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wenger, E. (1989). Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. In W. Kirsch & A. Picot (Hrsg.), *Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung* (S. 155–181). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-663-06909-6_9

Autor

Prof. Dr. Roland Happ ist Inhaber des Lehrstuhls für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaft am Institut für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig (<https://www.wifa.uni-leipzig.de/institut-fuer-wirtschaftspaedagogik>).

Kontakt: happ@wifa.uni-leipzig.de

Replik auf Roland Happ

CHRISTIAN RENNERT

Ich danke Roland Happ für seinen ausführlichen Kommentar zu meinem Beitrag. Es würde zu viel Platz erfordern, auf alle von ihm aufgeworfenen Punkte im Detail einzugehen. Ich möchte mich daher auf die Beantwortung seiner Kernfrage konzentrieren, wie ein Studienprogramm aussehen könnte, das Studierenden Orientierungswissen für den Managementberuf nahebringt und ihnen Möglichkeiten zum Erwerb damit zusammenhängender Kompetenzen verschafft, wie ich es in meinem Aufsatz in Auseinandersetzung mit der Ordonomik skizziert habe.

Im Sommer 2021 erhielt ich die Möglichkeit, den Masterstudiengang „Marktorientierte Unternehmensführung (M. Sc.)“ an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der TH Köln gemeinsam mit einem Kollegen neu auszurichten. Da ich mich, wie Happ richtig bemerkt, seit Studentagen nie damit abgefunden habe, dass sich die Betriebswirtschaftslehre in ihre Einzelteile zerlegt und damit institutionelle Voraussetzungen verloren gehen, einen theoretisch sortierten Blick *aus der Vogelperspektive* auf Märkte und Unternehmen in der Forschung zu entwickeln und in der Lehre mit Studierenden zu teilen, habe ich diese Aufgabe zur Studiengangsgestaltung sofort als erfreuliche Gelegenheit begriffen, einen Beitrag in der Auseinandersetzung um zukünftige Konturen der Betriebswirtschaftslehre zu leisten. Ungewöhnlich ist, dass sich dieser Beitrag nicht im fachwissenschaftlichen Journaldiskurs herausschält, sondern im Zuge der Durchführung eines Studiengangs. Aber Gelegenheiten sind beim Schopfe zu packen. So versteht sich der Studiengang als ein sich im Austausch mit Studierenden, Lehrenden und Forschenden entfaltendes Projekt, das die Revitalisierung der „Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre“ in einem neuen Gewand als notwendig ansieht und diesen Bedarf an Erneuerung mit seinem Lehrveranstaltungsangebot adressiert. Ich kippe in dieses Projekt die Idee einer „Wettbewerbskonformen Betriebswirtschaftslehre“ ein, wie ich sie im Aufsatz begründet habe.

In diesem Studiengang öffnet sich der Lernraum für die Studierenden im ersten Semester mit einem Modul, das den Namen „Markets and Organizations“ trägt. Diese Lehrveranstaltung enthüllt die Logik wettbewerblich strukturierter Märkte und führt den Studierenden vor Augen, dass der Wettbewerb den Wohlstand von Unternehmen gleichsam arbeitstäglich infrage stellt und daher der Umgang mit Wettbewerb – bzw. zugespitzt formuliert: die Ausschaltung desselben – die betriebliche Agenda in der Praxis prägt. In den Folgesemestern bauen die Studierenden die zur Bearbeitung dieser Agenda benötigten Kompetenzen, die sie zuvor im Bachelorstudium erworben haben, weiter aus, und zwar insbesondere in den funktionalen Handlungsfeldern „Marketing“, „Controlling“ und „Finance“ sowie in Modulen, die einem funktionsübergreifenden Feld mit dem Namen „Strategy/Organization/Human Resources“ zugeordnet sind.

Der programmatische Clou dieses Studiums befindet sich an seinem Ende. Hier absolvieren die Studierenden eine volkswirtschaftliche Lehrveranstaltung mit dem Namen „Competition Economics and Policy“. In diesem Modul stellen sie fest, dass Unternehmenshandlungen, die sie in betriebswirtschaftlichen Modulen als „competitive behaviour“ bezeichnet haben, aus volkswirtschaftlicher Perspektive nicht selten als „anti-competitive behaviour“ beschrieben werden. Hier werden sie aufgefordert, sich mit der Frage zu befassen, ob bzw. unter welchen Bedingungen Handlungen, die den Wohlstand von Unternehmen erhöhen, zugleich gesellschaftlichen Fortschritt bewirken oder nicht bewirken.

Wenn die Studierenden diese Konfrontation von betriebswirtschaftlicher und volkswirtschaftlicher Logik als spannungsvoll empfinden und eine Freude entwickeln, diese Spannungen auszuhalten und konstruktiv – oder programmatisch formuliert: innovativ – zu bearbeiten, dann hätte der Studiengang einen Beitrag dazu geleistet, dass sie im Managementberuf *heimisch* werden können und später nicht einer Beratungs- und Coachingindustrie anheimfallen, die sie auf dem Weg nach Sinn zu begleiten versucht.

Ordonomische Anregungen für den Schulunterricht zur politischen Bildung: Zur Interpretation und Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsenses¹

FELIX CARL SCHULTZ & INGO PIES

Abstract

Das ordonomische Forschungsprogramm ist nicht für die Schulbildung entwickelt worden, aber es ist darauf anwendbar. Wir wollen an einem konkreten Beispiel deutlich machen, wie fruchtbar dies sein kann. Zu diesem Zweck analysieren wir den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“, eine grundlegende Richtlinie für die politische Bildung an Schulen in Deutschland, die 1976 formuliert wurde und eine tiefgreifende Bedeutung erfahren hat, die bis heute anhält. Unsere ordonomische These lautet, dass der Beutelsbacher Konsens einen Lernprozess vom Wertekonsens zum Wertpluralismus markiert und dass wir es für möglich und in der Tat auch für wünschenswert halten, diesen Lernprozess weiter voranzutreiben: vom Wertpluralismus zum Regelkonsens.

Schlagworte: Politische Bildung, Beutelsbacher Konsens, Polarisierung, Diskurs, Ordonomik

Abstract

The ordonomic research program is not designed for school education, but it is applicable to it. We want to use a concrete example to illustrate how fruitful this can be. To this end, we analyze the so-called “Beutelsbach Consensus”, a fundamental guideline for political education in schools in Germany, which was formulated in 1976 and has taken on a profound significance that continues to this day. Our ordonomic thesis is that the Beutelsbach Consensus marks a learning process from value consensus to value pluralism and that we consider it possible and indeed desirable to further advance this learning process: from value pluralism to rule consensus.

Keywords: political education, Beutelsbach Consensus, polarization, discourse, ordonomics

¹ Dieses Kapitel wurde ohne finanzielle Förderung als autonomer Beitrag verfasst. Etwaige Interessenkonflikte liegen nicht vor.

1 Unsere Fragestellung: Der Beutelsbacher Konsens aus ordonomischer Perspektive

Das Forschungsprogramm der Ordonomik untersucht die Interdependenzen zwischen Sozialstruktur und Semantik, zwischen Institutionen und Ideen im Rahmen gesellschaftlicher Lernprozesse. Eine zentrale Fragestellung der semantischen Analysen lautet: *Wie wird gedacht, wenn so gedacht wird, wie hier gedacht wird?* Diese Frage zielt darauf ab, die kategorialen Hintergrundannahmen des zugrunde liegenden Denkrahmens zu ergründen.

Ausgerüstet mit dieser – ordonomisch instruierten – Fragestellung wollen wir im weiteren Verlauf den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ untersuchen, eine grundlegende Richtlinie für die politische Bildung an Schulen in Deutschland. Der Konsens wurde 1976 formuliert und bezieht sich auf drei zentrale Prinzipien (bpb, 2011): (1) das Überwältigungsverbot, (2) das Kontroversitätsgebot und (3) das Gebot der Schülerorientierung.

Unserer ordonomischen Interpretation zufolge legt der Beutelsbacher Konsens Zeugnis davon ab, dass in den turbulenten 1970er-Jahren der Bundesrepublik weite Teile der Bevölkerung einschließlich der Lehrerschaft (und der Bildungsforschung) einen etwaigen Wertekonsens als zerbrochen betrachtet haben. So erklärt sich, warum sich der Beutelsbacher Konsens für einen Wertpluralismus engagierte und gerade mit diesem Engagement allgemeine Zustimmung und eine immense Bedeutung errungen hat, die bis heute andauert: Als *Konsens* formuliert der Beutelsbacher Konsens, worauf man sich noch einigen kann, wenn man sich auf bestimmte Werte *nicht* mehr einigen kann. Seine drei zentralen Prinzipien spiegeln insofern ein gesellschaftliches Umdenken von Wertekonsens zu Wertpluralismus wider. Sie formulieren Verbote und Gebote, welche eine *pluralistische politische* Bildung etablieren sollen, die den Lernenden Raum gewährt für eine je eigene, aber nicht mehr kollektiv verbindliche Urteilsbildung.

Angesichts der bis heute unverändert großen Bedeutung, die der Beutelsbacher Konsens in der Praxis unseres Bildungssystems genießt, wollen wir hier nicht die Frage erörtern, ob es gerade der richtige Zeitpunkt ist – und ob es überhaupt taktisch klug sein mag –, an diesem Grundpfeiler politischer Schulbildung zu röhren. Das mögen die Insiderinnen und Insider entscheiden. Wir verstehen unsere Rolle anders. Uns geht es darum, als jenseits des Sektors politischer Schulbildung angesiedelte Außenstehende eine Art „Schubladenkonzept“ (vgl. Friedman, 1986) vorzustellen, auf das Insiderinnen und Insider bei Bedarf zurückgreifen können, sobald es ihnen als ratsam erscheinen mag, den Beutelsbacher Konsens zu reformieren.

Um aber ein wichtiges Missverständnis von vornherein gar nicht erst aufkommen zu lassen: Uns geht es natürlich nicht darum, den Beutelsbacher Konsens wieder *zurückzuentwickeln*, vom Wertpluralismus zum Wertekonsens. Ganz im Gegenteil! Uns geht es darum, den Beutelsbacher Konsens nach vorn *weiterzuentwickeln*: Schließlich lautet ein wichtiges ordonomisches Motto: „Regelkonsens statt Wertekonsens“ (Pies, 2012). Die Hauptthese unseres Beitrags besagt, dass der Schritt vom Wer-

tekonsens zum Werteppluralismus allenfalls die Hälfte jenes Weges zurücklegt, der zu einem sinnvollen – vollends demokratischen – Konzept politischer Schulbildung führt, und dass die zweite Hälfte darin besteht, auch noch den nächsten Schritt vom Werteppluralismus zum Regelkonsens zu gehen.

Die nachfolgenden Ausführungen sind wie folgt gegliedert: In Abschnitt 2 rekonstruieren und in Abschnitt 3 dekonstruieren wir den Beutelsbacher Konsens aus ordonomischer Sicht. In Abschnitt 2 erläutern wir unser Verständnis – unsere Außenseiterinterpretation – des Beutelsbacher Konsenses. In Abschnitt 3 führen wir aus, wie wir uns aus ordonomischer Sicht seine konzeptionelle Weiterentwicklung vorstellen. Abschnitt 4 enthält eine kurze Skizze, warum es wichtig sein oder wichtig werden könnte, mit unserem Schubladenkonzept für die politische Schulbildung auf den Eventualfall vorbereitet zu sein, dass eine Neuinterpretation oder Überarbeitung des Beutelsbacher Konsenses als erforderlich wahrgenommen wird.

2 Ordonomische Interpretation des Beutelsbacher Konsenses: Vom Wertekonsens zum Werteppluralismus

Der Beutelsbacher Konsens ist Ausdruck der gesellschaftlichen Turbulenzen der 1970er Jahre. Die intensiven Studentenproteste, die Friedensbewegung, die aufkommende Umweltbewegung und Frauenbewegung sowie die ersten Wellen des Terrorismus waren Ausdruck tiefgreifender sozialer und politischer Spannungen in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. In dieser stürmischen Phase sahen sich die Akteure der politischen Schulbildung mit der Herausforderung konfrontiert, auf die zunehmende Polarisierung der Gesellschaft zu reagieren. Deshalb nahmen sie Zuflucht in der Etablierung einer pluralistischen Meinungsbildung. Die drei elementaren Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses: (1) *Überwältigungsverbot*, (2) *Kontroversitätsgebot* und (3) *Schülerorientierung* sollten einen Rahmen bieten, innerhalb dessen politische Schulbildung dazu beiträgt, kritisches Denken zu fördern und die Lernenden zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werten und unterschiedlichen Ansichten zu befähigen.

Diese drei Prinzipien können wie folgt gekennzeichnet werden:

1. **Überwältigungsverbot:** „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“ (Wehling, 1977, S. 179 f.)
2. **Kontroversitätsgebot:** „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste [...] verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist

der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern [...] von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind [...].“ (ebd.)

3. **Schülerorientierung:** „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist [...].“ (ebd.)

Diese drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses sind ganz offenkundig darauf ausgerichtet, als Ausweg aus dem zerbrochenen Wertekonsens einen Übergang in einen Wertpluralismus zu weisen, der politischer Indoktrination den Zugang versperren soll.

Wie bereits angekündigt fragen wir nun: *Wie wird gedacht, wenn so gedacht wird, wie hier gedacht wird?*

Unsere Antwort entwickeln wir mithilfe von Abbildung 1, die für jedes Prinzip eine Grafik enthält. Dies dient einer ordonomischen Rekonstruktion des Beutelsbacher Konsenses, die wir nun schrittweise vornehmen.

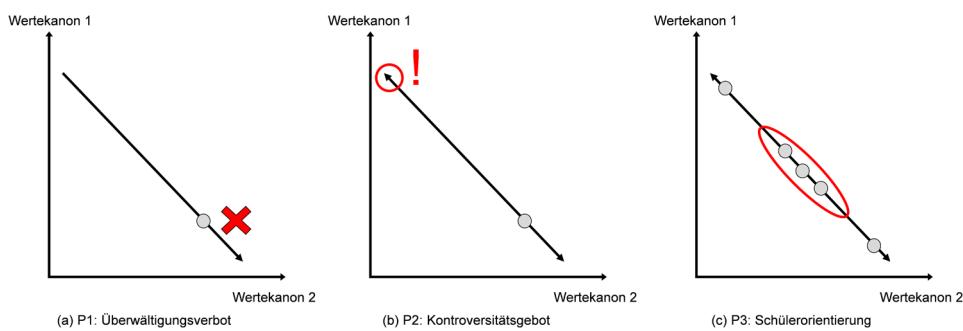


Abbildung 1: Ordonomische Rekonstruktion der drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses

Das erste Prinzip des Beutelsbacher Konsenses, das *Überwältigungsverbot*, denkt das zu lösende Problem im Rahmen eines wertepluralistischen Trade-offs, wie er durch die negativ geneigte Gerade grafisch repräsentiert wird (Abb. 1a). Es besagt, dass eine Lehrkraft keine Indoktrination durchführen darf. Es wird verboten (symbolisiert durch das rote X), die Schülerinnen und Schüler zu überwältigen, also sie bspw. zugunsten des Wertekanons 2 zu manipulieren und entlang der Trade-off-Geraden in die von der Lehrkraft präferierte Richtung nach rechts unten zu ziehen.

Das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsenses, das *Kontroversitätsgebot*, denkt das zu lösende Problem ebenfalls im Rahmen eines wertepluralistischen Trade-offs, wie er durch die negativ geneigte Gerade grafisch repräsentiert wird (Abb. 1b). Es ruft die Lehrenden dazu auf, die Lernenden mit dem gesamten Wertespektrum bekannt zu

machen. Konkret wird von einer Lehrkraft erwartet, dass sie aktiv (und ggf. auch gegen den Widerstand der Klasse, die anderes präferiert) etwaige Alternativpositionen, z. B. unbekannte Minderheitenpositionen, aufzeigen und plausibilisieren solle. Dieses Prinzip beinhaltet die Aufforderung (symbolisiert durch das rote Ausrufezeichen), dass möglichst alle pluralistischen Wertepositionen entlang der Trade-off-Linie gezeigt, vertraut gemacht und kritisch diskutiert werden sollen. Hier geht es offensichtlich darum, das Wahrnehmungsspektrum möglicher Werte für die Lernenden nicht zu verengen, sondern auszuweiten.

Das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses, die *Schülerorientierung*, denkt das zu lösende Problem ebenfalls im Rahmen eines wertepluralistischen Trade-offs, wie er durch die negativ geneigte Gerade grafisch repräsentiert wird (Abb. 1c). Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, ihre Positionierung im Wertespektrum frei zu wählen. Unausgesprochen, so unsere Interpretation, steht die demokratische Hoffnung im Raum, dass die Schülerinnen und Schüler – in Kenntnis der sich wechselseitig relativierenden Werteextreme – eine eher moderate Position in der Mitte einnehmen mögen (symbolisiert durch die Punkte innerhalb der roten Ellipse). Sie sollen ja schließlich nicht zu Extremistinnen und Extremisten erzogen werden, sondern zu politisch mündigen Bürgerinnen und Bürgern, die als überzeugte Demokratinnen und Demokraten fest auf dem Boden des Grundgesetzes stehen.

In der ordonomischen Gesamtbetrachtung hängen die drei Prinzipien also wie folgt zusammen: (1) Lehrende dürfen die Lernenden nicht auf einen bestimmten Punkt im Wertespektrum festlegen. Dies wäre Indoktrination. (2) Lehrende sollen Lernenden vielmehr das gesamte Wertespektrum vor Augen führen. (3) In Kenntnis des gesamten Wertespektrums sollen Lernende sich selbst positionieren können, was (unausgesprochen) mit der Hoffnung verknüpft ist, die vorurteilsfreie Kenntnis des breiten Spektrums möge zur Mäßigung und zur Auswahl moderater Positionen beitragen.

3 Ordonomische Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsenses: Vom Wertepluralismus zum Regelkonsens

Der Beutelsbacher Konsens programmiert den Schulunterricht zur politischen Bildung darauf, die Lernenden zu befähigen, sich im Wertepluralismus mental einzurichten. Das ist nicht *nichts*. Aber wäre vielleicht *mehr* möglich, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, dem demokratischen Rechtsstaat mit vertieftem Verständnis und innerer freier Zustimmung zu begegnen? Die ordonomische Antwort hierauf fällt positiv aus: *Regelkonsens erscheint uns als das leistungsfähigere Konzept für politische Schulbildung*. Abbildung 2 hilft, unser ordonomisches Argument zu verdeutlichen.

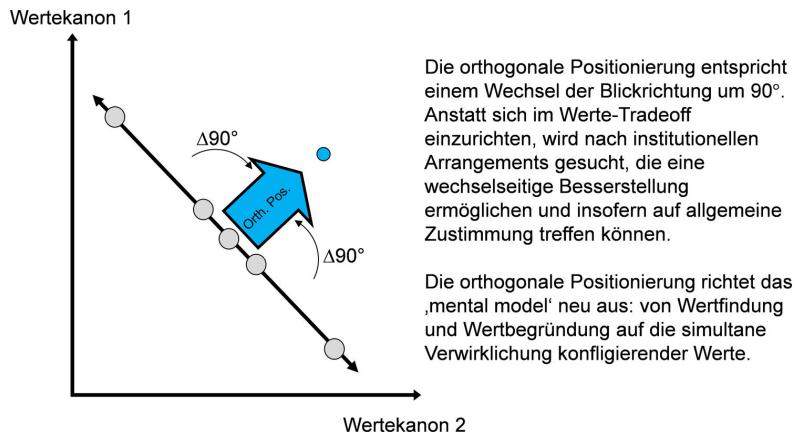


Abbildung 2: Die orthogonale Positionierung

Zusätzlich zu den Punkten auf der negativ geneigten Trade-off-Geraden ist noch ein Pfeil eingezeichnet, der in nord-östliche Richtung weist. Er symbolisiert einen Wechsel der Blickrichtung um 90° , eine „orthogonale Positionierung“. Sie öffnet den Denkraum um eine neue Dimension: Anstatt in der Klasse über individuelle Wertebegründung und subjektive Wertefindung zu räsonieren, wird der Diskurs darauf gelenkt, kollektiv über Werteverwirklichung nachzudenken, und anstatt über Wertkonflikte zu lamentieren, rückt der für die Demokratie absolut grundlegende Sachverhalt in den Vordergrund, dass es gerade *konfigurerende Handlungsinteressen* (individueller Werteverfolgung) sind, die – *inter-subjektiv!* – *gemeinsame Regelinteressen* an einer freiheitlichen Rechtsordnung konstituieren.

Es geht uns nicht darum, den Wertpluralismus zu leugnen. Ganz im Gegenteil! Aber wir wollen bei ihm auch nicht einfach stehen bleiben. Vielmehr wollen wir ihn als Sprungbrett benutzen, um Demokratie als *Verfahren* zu thematisieren. Uns geht es darum, eine *Prozessperspektive* auf Politik zu eröffnen, die sich nicht darin erschöpft (oder gar sich resignierend damit abfindet), Lernende darüber zu unterrichten, dass es entlang der Trade-off-Geraden kein Kriterium gibt, demzufolge es wahrheitsfähig (und mithin kollektiv zustimmungspflichtig) wäre, einen Punkt alternativen anderen Punkten als vorzugswürdig auszuzeichnen.

Die orthogonale Positionierung – die perspektivische Fokussierung auf demokratischen Regelkonsens – lenkt die Aufmerksamkeit von der (unbeantwortbaren) Frage, was denn nun die „richtigen“ Werte seien, hin zu der sehr wohl beantwortbaren Frage, welche Verfahren am ehesten geeignet sind, die Gemeinwohlvorstellungen der Bürgerinnen und Bürger zu verwirklichen. Erst so erkennt man die Funktionalität des Wertpluralismus für gesellschaftliche Lernprozesse.

Um uns kurz zu fassen, verweisen wir hier nur auf zwei klassische Zitate von John Stuart Mill. Sie helfen auf besonders markante Weise, den ordonomisch ange strebten Perspektivwechsel hin zum Regelkonsens zu verdeutlichen. Beide Zitate stammen aus seiner 1859 veröffentlichten Schrift „On Liberty“.

Das erste Zitat verweist auf die Notwendigkeit eines freien Diskurses zwischen Menschen unterschiedlicher Meinung, der schon allein deshalb benötigt wird, um die *eigene* Meinung besser zu verstehen. Es lautet (S. 245): „He who knows only his own side of the case, knows little of that.“ Mills Argument für Gedanken- und Redefreiheit stellt nicht darauf ab, dass ich sagen darf, was *mir* gefällt, sondern dass andere sagen dürfen, was mir *nicht* gefällt. Es setzt epistemische Demut voraus und fokussiert auf die wechselseitige Vorteilhaftigkeit konstruktiver Kritik. Richtig verstanden, geht es Mill darum, dass die politische Auseinandersetzung die Parteien *nicht* entzweit, wenn man sie *nicht* als Streit wahrnimmt, *nicht* als Konkurrenzkampf, den es zu gewinnen gilt, sondern als gemeinsames – und letztlich sogar Gemeinsamkeit stiftendes – Ringen um das bessere Argument.²

Das zweite Zitat verweist auf den gesellschaftlichen Lernprozess, der durch das konstruktive Zusammenspiel unterschiedlicher politischer Kräfte mit unterschiedlichen Einstellungen und Anschauungen vorangetrieben wird. Es lautet (S. 253): „In politics ... it is almost a commonplace, that a party of order or stability, and a party of progress or reform, are both necessary elements of a healthy state of political life.“ Für Mill ist demokratische Politik ein Verfahren antagonistischer Kooperation: Hier liegt die Vorstellung zugrunde, dass die politische Auseinandersetzung – das *Gegeneinander* – nicht zum bloßen Nennwert genommen werden darf, sondern auf einer höheren Stufe als *Miteinander* zu interpretieren ist. Keine Partei allein kann auf Dauer Ordnung stiften, und schon gar nicht kann eine Partei im Alleingang die gesellschaftliche Ordnung nachhaltig produktiv weiterentwickeln. In diesem Sinne sind die Parteien, so sehr sie auch miteinander konkurrieren mögen, doch wechselseitig aufeinander angewiesen. Ihre politische Konkurrenz dient letztlich dem Zweck politischer Kooperation.

Gestützt auf diese beiden Zitate können wir nun versuchen, den schulischen Mehrwert der orthogonalen Positionierung zu charakterisieren: Verändert man die Blickrichtung vom Werte-Trade-off zum Regelkonsens, rücken im Unterricht andere Fragen und mithin auch neue Einsichten ins Zentrum der Diskussion. Anstatt zu fragen, wie ich die von mir präferierten Werte gegen die Werte der anderen durchsetzen kann – eine Frage, die auf Wertekonflikt fokussiert –, wird nun darüber nachgedacht, inwiefern es ein *gemeinsames* Interesse an Regeln für den politischen Meinungsaustausch in der demokratischen Öffentlichkeit sowie an parlamentarischen Regeln für die Auswahl und Kontrolle der Politikerinnen und Politiker gibt, sodass wir uns *trotz* – oder vielmehr: gerade *aufgrund* – unserer unterschiedlichen Werte wechselseitig besserstellen. Zur Prozessdimension demokratischer Politik gehören auch Institutionen wie die unabhängige Justiz in Form von Verwaltungs- und Verfassungsgerichten.

Uns geht es um eine Weiterentwicklung der Fragestellung für den Unterricht zur politischen Bildung, von „Wo bestehen Interessenunterschiede im Wertespektrum

2 Für eine populärwissenschaftliche Ausarbeitung vgl. Galef (2021). Sie arbeitet mit der Gegenüberstellung eines „soldier mindset“ und eines „scout mindset“, um zwei unterschiedliche Diskuseinstellungen auf den Begriff zu bringen. Im „mental model“ eines Soldaten empfindet man Gegenargumente als Bedrohung, gegen die man sich zu verteidigen sucht. Hier geht es darum, einen Streit zu gewinnen. Im „mental model“ eines Pfadfinders hingegen ist man, um zum Ziel zu kommen, an einer möglichst korrekten Kartierung der Realität interessiert und begegnet Gegenargumenten deshalb mit intellektueller Offenheit: Pfadfinder sind daran interessiert, auf eigene Fehler aufmerksam (gemacht!) zu werden, um eine bessere Karte erstellen zu können.

politischer Meinungen?“ hin zu „Wo bestehen gemeinsame Interessen trotz unterschiedlicher Werteauffassungen?“. Die orthogonale Positionierung zielt auf einen Ebenenwechsel von Werten zu Regeln, von Intentionen zu Institutionen, vom Wollen zum Können, von Fragen subjektiver Beliebigkeit zu Fragen, die sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen beantworten lassen.

Würde die politische Schulbildung nicht länger darauf verpflichtet (und verengt), den Lernenden ein pluralistisches Nebeneinander von Werten vorzustellen, dann könnte der Unterricht (angesichts knapper Ressourcen wie Zeit und Aufmerksamkeit) stärker auf wahrheitsfähige Instruktion fokussiert werden: auf Einsichten in die objektiven Anreizwirkungen institutioneller Arrangements, an denen Demokratinnen und Demokraten ein Interesse haben, und zwar völlig unabhängig davon, welche konkreten Werte sie aus subjektiven Gründen favorisieren.

Wir wollen abschließend versuchen, diesen aus ordonomischer Sicht durchaus zentralen Punkt mithilfe einer Analogie zu verdeutlichen: Übertragen auf das weite Feld des Fußballs stellt der Beutelsbacher Konsens darauf ab, Schülerinnen und Schülern in ihrer Rolle als angehende Fußballfans zu helfen, sich den für sie „richtigen“ Verein auszusuchen, mit dem sie sich identifizieren wollen. Das ist auch gut und schön. Aber Unterricht könnte mehr. Er könnte ein Verständnis dafür entwickeln, wie sich Regeln – und dynamisch betrachtet: wie sich Regelreformen – auf die Praxis des Spiels auswirken, etwa die Abseitsregel, mit der seit vielen Jahren experimentiert wird, oder die Regel, bestimmte Rückpässe zur Torwärterin oder zum Torwart unter Strafe zu stellen. Unterricht könnte zudem darüber informieren, wie die Vereine in Verbandsstrukturen organisiert sind und wie im Profisport darum gerungen wird, Einnahmen zu generieren, um sich Spielerinnen und Spieler leisten zu können, mit denen man in der Liga erfolgreich ist, sodass es einen Feedback-Loop gibt zur Zahlungsbereitschaft der Zuschauerinnen und Zuschauer. Erst mit einem solchen Perspektivwechsel kann der Gedanke aufkommen und ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden, dass es beim Fußballspiel nicht bloß darum geht, dass hoffentlich der eigene Verein gewinnen möge, sondern dass ein Spiel entsteht, das möglichst *alle* Zuschauerinnen und Zuschauer als *attraktiv* empfinden, und zwar völlig unabhängig davon, ob sie als Fan einem Verein – und wenn ja: *welchem* – die Daumen drücken. Zur Erinnerung: Das Wort „Fan“ kommt von „fanatic“. Schulunterricht kann mehr, als nur einer durch Indoktrination erfolgenden Fanatisierung maßvoll entgegenzuwirken und Verständnis dafür zu wecken, dass auch andere Vereine als der eigene von Fans unterstützt werden und dass diesen Fans prinzipiell die gleiche Legitimität zukommt wie einem selbst. Schulbildung könnte darüber hinaus die Einsicht vermitteln, dass es beim Fußball nicht bloß darauf ankommt, ob die eigene Mannschaft gewinnt, sondern dass der eigentliche Sinn des Spiels letztlich darin besteht, für weit mehr als nur die eigene Fangemeinde eine allgemeine Fußballbegeisterung zu ermöglichen, was faire Regeln voraussetzt, die mal den einen und mal den anderen Verein gewinnen lassen sowie generell für spannende Spiele sorgen, die man sich gerne ansieht. Im Fußball gilt wie in der Politik: Letztlich steht die Konkurrenz im Dienst einer Kooperation auf höherer Ebene.

4 Ausblick zur Relevanz: Wozu Regelkonsens?

Wenn der Eindruck nicht täuscht, hat die Bundesrepublik – für Österreich und die Schweiz gilt Ähnliches – in den letzten Jahren nicht nur eine Diversifizierung des politischen Meinungsspektrums erlebt, sondern auch das, was in der Politikwissenschaft als „affektive Polarisierung“ beschreiben und empirisch erforscht wird (Herold et al., 2023). Es geht um das Phänomen, dass sich die Anhängerinnen und Anhänger bestimmter Positionen und Parteien wechselseitig mit persönlicher Geringschätzung, ja sogar Verachtung begegnen. Für das Funktionieren demokratischer Prozesse hat das negative Auswirkungen. Vorländer (2023, S. 2) schreibt hierzu warnend: „Diskurse verschärfen sich nicht nur, sie verlaufen auch zunehmend emotional aufgeladen. Nicht selten gehen sie mit Empörung, Hass und Diffamierung Andersdenkender einher und erschweren demokratische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. ... [W]enn aus politischen Gegnern Feinde werden, erreicht gesellschaftliche Polarisierung ihr demokratiegefährdendes Potenzial.“

Aus ordonomischer Sicht liegt die Vermutung nahe, dass die Ursache affektiver Polarisierung in einem unglücklichen Zusammenspiel liegt zwischen Moralisierung politischer Diskurse und ihrer anschließenden Tribalisierung, die zu weiterer Moralisierung Anlass gibt, sodass schließlich eine sich selbst verstärkende Spiralwirkung entsteht, durch die der öffentliche Adrenalinpegel steigt, die Emotionalisierung zunimmt und die Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer immer rigider dazu neigen, sich wechselseitig im Schema von „gut“ und „böse“ wahrzunehmen. Damit einher geht die Tendenz, von Überzeugungs- zu Bekundungsargumenten zu wechseln: Man wendet sich mit eigenen Diskursbeiträgen nicht an das politische Gegenüber, sondern an das eigene Lager, in der Positur eines „moral grandstanding“. Die Folge: Man redet nicht mehr miteinander, sondern übereinander – und aneinander vorbei. Politischer Verständigung ist das abträglich. So gerät Demokratie in Gefahr.

Vor diesem Hintergrund wird hoffentlich besser deutlich, warum wir den Lernprozess vom Wertekonsens zum Wertpluralismus für halbierten Fortschritt halten und ihn weiter vorantreiben wollen, vom Wertpluralismus zum Regelkonsens. Allgemein gilt: Jeder politischen Position liegt ein gut gemeintes und berechtigtes moralisches Anliegen zugrunde. In Zeiten affektiver Polarisierung aber neigen Anhängerinnen und Anhänger jeder politischen Position auch zu extrem(istisch)en Übertreibungen. Viele können der Versuchung nicht widerstehen, ihre Position absolut zu setzen, sie radikal *aufzuwerten* – und abweichende Meinungen radikal *abzuwerten*. So erscheint Wertpluralismus als Verlegenheit, als Quelle demokratischer Unfähigkeit, Probleme zu lösen. Hier führen Denkblockaden zu Handlungsblockaden.

Demgegenüber eröffnet der Ebenenwechsel von Wertkonflikten auf Regelkonsens ein neues Verständnis (und eine neue Wertschätzung) für Wertpluralismus. Hiermit verbinden sich zwei Lektionen, die jeweils mit einem der beiden Mill-Zitate korrespondieren: (1) Lernende können durch Schulunterricht dafür sensibilisiert und ertüchtigt werden, sich nicht vom zunehmend verbreiteten Hang zur Moralisierung, Tribalisierung und Polarisierung politischer Diskurse ins Bockshorn jagen zu lassen.

Sie können exemplarisch einüben und schließlich die Urteilskraft erwerben, die Spreu vom Weizen zu trennen, d. h. den Kern eines moralischen Anliegens von exzessiven Übertreibungen zu unterscheiden. Dies betrifft den Diskurs, den freien Meinungsaustausch, dessen Leistungsfähigkeit gesteigert wird, wenn man als Fan lernt, auch die eigene Position mithilfe andersmeinender Fans infrage zu stellen und ggf. zu korrigieren. (2) Lernende können durch Schulunterricht dafür sensibilisiert und ertüchtigt werden, sich von der Teilnehmerperspektive des Fans zu emanzipieren und eine distanzierte Beobachterperspektive einzunehmen, aus der sie sich gleichsam selbst über die Schulter schauen – und den Blick dafür frei bekommen, wie institutionelle Anreizarrangements zur Problemlösung beitragen können und wie bestehende Problemlösungen in historischen Lernprozessen, die ggf. Jahre und Jahrzehnte in Anspruch nehmen, konstruktiv weiterentwickelt werden, indem man mal in die eine und mal in die andere Richtung experimentiert. Es ist diese zu Toleranz und Pragmatismus erziehende Prozessperspektive, in der Politik nicht als Trennendes, sondern als Verbindendes erscheint: Der Grundkonsens, der die Demokratie zusammenhält, ist ein *Regelkonsens*, der den Wertpluralismus konstruktiv(istisch) wendet und für das Vorantreiben gesellschaftlicher Lernprozesse produktiv einspannt.

Wir wollen als Schlusspointe mit folgendem Hinweis enden: Die zweite Lektion hilft bei der ersten!

Literatur

- Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (2011). *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>
- Friedman, M. (1986). Economists and economic policy. *Economic Inquiry*, 24(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1986.tb01793.x>
- Galef, J. (2021). *The scout mindset: Why some people see things clearly and others don't*. Penguin.
- Herold, M., Joachim, J., Otteni, C. & Vorländer, H. (2023). *Polarisierung in Deutschland und Europa. Eine Studie zu gesellschaftlichen Spaltungstendenzen in zehn europäischen Ländern*. MIDEM Studie 2023–2. Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/polarisierung-in-deutschland-und-europa/>
- Mill, J. S. (1859/1977). On Liberty. In ders., *Collected Works of John Stuart Mill*, Volume XVIII (S. 213–310). Edited by J. M. Robson. Introduction by A. Brady. University of Toronto Press; Routledge and Kegan Paul.,
- Pies, I. (2012). *Regelkonsens statt Wertekonsens: Ordonomische Schriften zum politischen Liberalismus*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin (wvb).
- Vorländer, H. (2023). Vorwort. In Herold et al. (Hrsg.), *Polarisierung in Deutschland und Europa. Eine Studie zu gesellschaftlichen Spaltungstendenzen in zehn europäischen Ländern*. MIDEM Studie 2023–2. Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/polarisierung-in-deutschland-und-europa/>

Wehling, H. G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In B. Widmaier, B. & Zorn, P., *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Aus: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.) (1977), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente* (Bd. 17, S. 173–184, hier S. 179 f.). Klett-Verlag.

Autoren

Dr. Felix Carl Schultz ist Habilitand am Lehrstuhl für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet und lehrt im Bereich der Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Kontakt: felix.schultz@wiwi.uni-halle.de

Prof. Dr. Ingo Pies ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet an einem ordonomischen Forschungsprogramm und lehrt sowie forscht hierauf basierend vor allem in den Bereichen der Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Kontakt: ingo.pies@wiwi.uni-halle.de

Teil IV: Abschließende Würdigung

Auskünfte zur Ordonomik: Problemstellung und Problembearbeitung

INGO PIES

Kurzfassung

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über das ordonomische Forschungsprogramm und erläutert, wie hier Probleme gestellt und bearbeitet werden. Die Ausführungen sind um zwei Thesen zentriert: (a) Die Ordonomik interessiert sich für die Interdependenzen zwischen Ideen und Institutionen im Rahmen gesellschaftlicher Lernprozesse in Wirtschaft und Politik, in Öffentlichkeit und Wissenschaft. (b) Das ordonomische Drei-Ebenen-Schema ist geeignet, die Arena der demokratischen Öffentlichkeit als soziales Dilemma zu beleuchten, um dem Phänomen eines Diskursversagens mit Diagnose und Therapie wirksam zu begegnen.

Schlagworte: Sozialstruktur, Semantik, Moralparadoxon der Moderne, Diskursversagen, Ordonomik

JEL-Klassifikation: A21, B41, D21, L21, M21

Abstract

This article gives an overview of the ordonomic research program and explains how problems are posed and dealt with here. The explanations are centered around two theses: (a) Ordonomics is interested in the interdependencies between ideas and institutions in the context of social learning processes in business and politics, in the public sphere and science. (b) The ordonomic three-level scheme is suitable for illuminating the arena of the democratic public sphere as a social dilemma in order to effectively counter the phenomenon of discourse failure with diagnosis and therapy.

Keywords: social structure, semantics, moral paradox of modernity, discourse failure, osrdonomics

JEL Classification: A21, B41, D21, L21, M21

„We have a duty to preserve the health of our epistemic commons.“
Hrishikesh Joshi (2021, S. 66)

Ich bin allen Mitwirkenden sehr zu Dank verpflichtet. Jedem einzelnen Beitrag ist anzusehen, mit welch großer Ernsthaftigkeit und Sorgfalt die Ordonomik auf den Prüfstand der Kritik gestellt wurde. Hier wird mit intellektueller Neugier und interdisziplinärem Wohlwollen die Frage verhandelt, ob und inwiefern dieses Forschungsprogramm Inspirationen für ein Anwendungsfeld zu geben vermag, das nicht im Fokus

seiner Theoriearbeit und Entwicklung stand. Für mich ist diese Spiegelung der Ordonomik im Hinblick auf Schulbildung sehr aufschlussreich und inspirierend. Sie hat mir viel zu denken gegeben.

Da mir nur wenig Raum zur Verfügung steht, statte ich meinen Dank *nicht* dadurch ab, dass ich nun zu jedem Hauptbeitrag und Kommentar eigens eine Replik verfasse. Stattdessen will ich versuchen, zwei Themenkomplexe zu behandeln, um in aller Kürze Fragen zu beantworten, die in mehreren Beiträgen aufgeworfen werden und insofern einen gewissen Auskunftsbedarf indizieren.

Bevor es sogleich *in medias res* geht, möchte ich mit einer selbstkritischen Anmerkung beginnen, die ich gleichsam vor die Klammer ziehen will. Über die Ordonomik kursieren zahlreiche Missverständnisse, für die in erster Linie ich selbst verantwortlich zeichne und nicht etwa eine mangelhafte Aufmerksamkeit der Interpretinnen und Interpreten. Dies liegt daran, dass es mir über die letzten 30 Jahre hinweg nicht kontinuierlich gut gelungen ist, eine geeignete Lösung für zwei Probleme zu finden, die ich hier offen ansprechen möchte, zumal das zweite dieser Probleme an Virulenz stetig zunimmt.

Zum ersten Problem: Wenn man wissenschaftliche Aufsätze oder Bücher schreibt, hat man typischerweise einen bestimmten Leserkreis vor Augen, den man gerne adressieren möchte. Konkret heißt das: Wenn man für Mitglieder der ökonomischen Zunft schreibt, benutzt man eine bestimmte Terminologie und bestimmte Hintergrundannahmen, die in diesem Expertenkreis bekannt und weitestgehend unstrittig sind. Schreibt man für Mitglieder der philosophischen Zunft, verhält es sich ebenso. Schreibt man nun für ein generell interdisziplinäres Publikum, so begegnet einem die Schwierigkeit, dass angesichts einer diversen Leserschaft bestimmte Begriffe unterschiedlich verstanden werden und bestimmte Hintergrundannahmen unbekannt bzw. unverständlich sind, obwohl sie sich in einschlägigen (disziplinären) Theorieprogrammen als robust bewährt haben und gut begründet werden können(ten).

Am Beispiel: Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre arbeiten mit unterschiedlichen Definitionen von „Gewinn“. Die Volkswirtschaftslehre zieht vom Umsatz sämtliche Opportunitätskosten ab, die bei den Ressourceneigentümern für die zur Wertschöpfung eingesetzten Produktionsfaktoren anfallen. Die Betriebswirtschaftslehre hingegen weist im externen Rechnungswesen den kalkulatorischen Unternehmerlohn für die von ihm eingesetzte Arbeitskraft sowie die kalkulatorischen Zinsen für das eingesetzte Eigenkapital als Gewinn aus. Die Ordonomik verwendet stets die volkswirtschaftliche Definition – auch dort, wo dies nicht eigens kenntlich gemacht ist. Dies kann leicht für Verwirrung sorgen, insbesondere dort, wo ausgesagt wird, dass Wettbewerbsmärkte eine Tendenz zum Nullgewinn auslösen, was natürlich nur Sinn macht, wenn man nicht die betriebswirtschaftliche, sondern die volkswirtschaftliche Terminologie verwendet. *Mea culpa!*

Um sogleich ein zweites Beispiel zu geben: Der Begriff des „Dilemmas“ wird in der Philosophie ganz anders verwendet als in den Sozialwissenschaften. In der Philosophie bezeichnet man damit eine schwierige Entscheidungssituation, in der nur *tragic choices* verfügbar sind, weil man gewissermaßen nur zwischen Pest und Cholera

wählen kann. In den Sozialwissenschaften hingegen bezeichnet man als „Dilemma“, insbesondere als „soziales Dilemma“, eine Situation strategischer Interdependenz, mit deren Gleichgewichtslösung alle Beteiligten unzufrieden sind.

Diese terminologische Idiosynkrasie ist eine kräftig sprudelnde Quelle konzeptieller Missverständnisse, die den interdisziplinären Diskurs bis hin zur Sprachlosigkeit bzw. Verständnislosigkeit lahmlegen können. Deshalb ist vielleicht die folgende Klärung hilfreich: Ordonomisch rekonstruiert geht es beim philosophischen Dilemmabegriff um eine *reaktionsanalytische* Perspektive auf einen Trade-off, beim sozialwissenschaftlichen Dilemmabegriff hingegen um eine *interaktionsanalytische* Perspektive auf ein Positivsummenspiel, dessen Potenzial zu wechselseitiger Besserstellung (Win-Win) anreizbedingt unausgeschöpft bleibt. Die Ordonomik verwendet durchgängig – also buchstäblich ausnahmslos – das sozialwissenschaftliche Begriffsverständnis. Aber ich gebe freimütig zu, dass es zahlreiche Textpassagen gibt, in denen dies sicherlich nicht deutlich genug ausgewiesen worden ist.

Zum zweiten Problem: Im Verlauf von nunmehr über 30 Jahren Theoriearbeit sammelt sich so einiges an. Anwendungen des Ansatzes führen zu Erfahrungen und Einsichten, die auf den Ansatz zurückwirken und mit eingearbeitet werden. So nimmt die Komplexität stetig zu. Dadurch wird es zunehmend schwierig, in einer einzigen Publikation noch ein *Gesamtbild* des ordonomischen Ansatzes zu zeichnen. Gewissermaßen kann in jedem Text nur noch *paris pro toto* argumentiert werden. Dies freilich löst selbst in einer präzisen aufmerksamen Leserschaft die Tendenz aus, die *methodisch verbürgte Systematizität* ordonomischen Denkens zu unterschätzen.

Um den enormen Komplexitätsaufwuchs zu reduzieren und handhabbar zu machen, arbeite ich mit der beim Wissenschaftsphilosophen Imre Lakatos (1968/1974) und (1974) entlehnten Idee eines analytischen Kerns nicht-falsifizierbarer Elemente, die nach dem Kriterium ausgesucht (und ggf. weiterentwickelt) werden, ob sie in der Lage sind, produktive Anwendungen zu ermöglichen und mithin ein progressives Forschungsprogramm in Gang zu setzen und in Gang zu halten. Der gegenwärtige Stand sieht so aus: Der analytische Kern der Ordonomik enthält sechs Schemata, deren Zusammenspiel innerhalb eines Rahmens justiert wird, der konstituiert wird durch eine Diagnose der Moderne sowie durch Theorien biologischer und kultureller Ko-Evolution. Abbildung 1 gewährt einen Überblick.

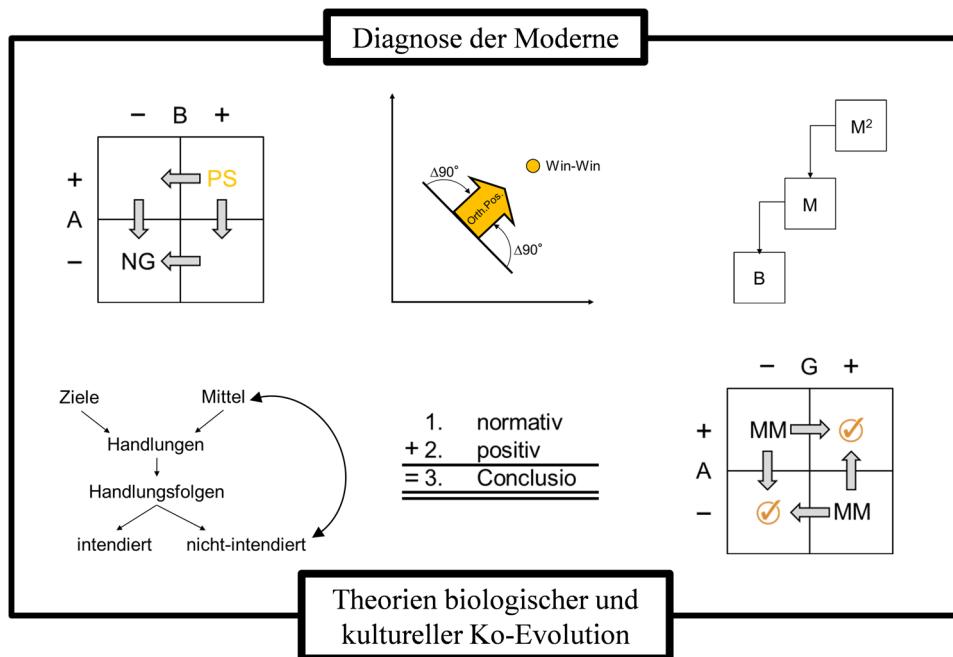


Abbildung 1: Das ordonomistische Forschungsprogramm im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)

An dieser Stelle ist es vielleicht angebracht, die sechs Schemata wenigstens kurz zu benennen, die innerhalb dieses Rahmens den analytischen Kern der Ordonomik ausmachen. Genau genommen handelt es sich um zwei Dreiergruppen von Schemata, weil in jeder Dreiergruppe jeweils – von links nach rechts betrachtet – ein Element der Kategorie „Sozialstruktur“, „Semantik“ und „Interdependenzen zwischen Sozialstruktur und Semantik“ zugeordnet werden kann.

- **Zur Sozialstruktur:** Links oben abgebildet steht – stellvertretend für Modelle sozialer Dilemmata generell – das mehrseitige Gefangenendilemma mit Nash-Gleichgewicht (NG) und paretosuperiorer Strategiekombination (PS); links unten das rational-choice-basierte Zurechnungsschema des berühmt-berüchtigten Homo oeconomicus, das nach ordonomistischem Verständnis nur dann sinnvoll angewendet wird, wenn man Mitteländerungen (= Anreizwirkungen) zur Erklärung *nicht-intendierter* Handlungsfolgen heranzieht.
- **Zur Semantik:** In der Mitte oben abgebildet ist die orthogonale Positionierung; ein das Trade-off-Denken transzender Perspektivwechsel um 90°; in der Mitte unten der praktische Syllogismus, den die Ordonomik für Downstream- und Upstream-Argumente verwendet.
- **Zur Interdependenz zwischen Sozialstruktur und Semantik:** Rechts oben abgebildet ist das ordonomistische Drei-Ebenen-Schema mit Basisspiel (B), Metaspiel (M) und Meta-Metaspiel (M^2); rechts unten das Schema von Gründen und Anreizen, in dem zwei Quadranten mit Mismatch (MM) eingezeichnet sind und die Pfeile

angeben, wie solche Mismatches entweder durch eine Anpassung der Semantik an die Sozialstruktur (horizontale Pfeile) oder aber umgekehrt durch eine Anpassung der Sozialstruktur an die Semantik (vertikale Pfeile) aufgelöst werden können, sodass Gründe und Anreize (wieder besser) zueinanderpassen.

Der Rahmen dient dazu, die Ordonomik auf ein ganz spezifisches Forschungsproblem zu fokussieren. Und die sechs aufeinander abgestimmten Schemata dienen dazu, dieses spezifische Forschungsproblem konstruktiv(istisch) zu bearbeiten. Bei diesem Forschungsproblem handelt es sich um das *Moralparadoxon der Moderne*: um eine ganz bestimmte *Diskrepanz zwischen Sozialstruktur und Semantik*, die evolutionstheoretisch als *Mismatch*-Phänomen und zeitdiagnostisch als *Signum der modernen Wachstumsellschaft* aufgefasst wird. Es geht um den denkwürdigen Sachverhalt, dass die moderne Gesellschaft mit ihren auf Wettbewerb beruhenden Funktionssystemen (in Wirtschaft und Politik, in Öffentlichkeit und Wissenschaft usw.) in historisch bisher ungekanntem Ausmaß moralische Anliegen zu verwirklichen vermag und tatsächlich ansatzweise auch bereits verwirklicht, während sie gleichzeitig auf moralische Vorbehalte stößt, die bis hin zur radikalen Ablehnung ihrer Funktionsprinzipien reichen können.

Die ordonomische Vorgehensweise beruht auf einem komplexen Zusammenspiel dieser methodologisch abgestuften Theorieelemente – Rahmentheorien und Schemata. Hinzu kommt, dass *Problembearbeitung* und *Problemstellung* sorgsam aufeinander abgestimmt sind. Dies freilich ist schwierig zu kommunizieren und transparent zu machen. Insofern gebe ich freimütig zu, dass es zahlreiche Textpassagen gibt, in denen dies sicherlich nicht deutlich genug formuliert worden ist.

Vor diesem Hintergrund habe ich mich entschlossen, die in den Hauptbeiträgen und Kommentaren enthaltenen Anfragen auf zwei Themenkomplexe zuzuspitzen. Der erste erläutert die ordonomische *Problemstellung*, der zweite die ordonomische *Problembearbeitung*.

1 Das ordonomische Erkenntnisinteresse fokussiert auf Interdependenzen zwischen Sozialstruktur und Semantik

Die Ordonomik interessiert sich für das *Gelingen* – aber insbesondere auch für das *Misslingen* – gesellschaftlicher Lernprozesse und erforscht mit diesem Erkenntnisinteresse die Interdependenzen – und insbesondere auch die Diskrepanzen – zwischen „Sozialstruktur“ und „Semantik“. Diese beiden Begriffe haben für viel Verwirrung gesorgt. Aber sie wurden nicht zufällig ausgewählt. Deshalb will ich den Hintergrund dieser Terminologiewahl kurz erläutern.

Die ordonomische Terminologie ist inspiriert von einer intensiven Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. Er unterscheidet zwischen „Gesellschaftsstruktur“ und „Semantik“ (vgl. hierzu die vierbändige Buchreihe Luhmann, 1980, 1981, 1989 und 1995). Die Ordonomik entlehnt seinen Semantikbegriff, aber sie übernimmt nicht sei-

nen Begriff der „Gesellschaftsstruktur“, sondern verwendet stattdessen – gleichsam als Gegenbegriff – den Ausdruck „Sozialstruktur“.

Für Luhmann geht es bei „Semantik“ um Kommunikation. Er meint damit die gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungsmuster und Sinnstrukturen. Ähnlich definiert die Ordonomik: Semantik bezieht sich auf die sprachlichen Begriffe und die ihnen zugrunde liegenden Denkkategorien, also gewissermaßen auf die *ideative Ordnung*.

Für Luhmann geht es bei „Gesellschaftsstruktur“ um das dominierende Funktionsprinzip. Hier unterscheidet er segmentäre, stratifikatorische und funktionale Differenzierung. Bei ihm läuft dies auf die Pointe hinaus, das Moderne der modernen Gesellschaft als funktionale Differenzierung und das Signum der Moderne als die aus funktionaler Differenzierung resultierenden Kommunikationsprobleme beschreiben zu können.

Die Ordonomik geht hier dezidiert einen anderen Weg und weist dies auch terminologisch aus, indem sie nicht von „Gesellschaftsstruktur“, sondern von „Sozialstruktur“ spricht, mit folgender Definition: Sozialstruktur bezieht sich auf die gesellschaftlichen Regelarrangements und die von ihnen ausgehenden Anreizwirkungen, also gewissermaßen auf die *institutionelle Ordnung*.

Die ordonomische Abgrenzung zu Luhmann trägt dem Tatbestand Rechnung, dass seine Systemtheorie kategorial darauf zugeschnitten ist, die *Unterschiede* zwischen den gesellschaftlichen Subsystemen (mit ihrer jeweiligen kommunikativen Eigenlogik und die aus diesen Eigenlogiken resultierenden Kommunikationsschwierigkeiten) zu betonen. Demgegenüber wurde der Begriff „Sozialstruktur“ ganz gezielt gewählt, um auf die *Gemeinsamkeiten* zwischen den gesellschaftlichen Subsystemen zu fokussieren. Die mit überragender Bedeutung wichtigste Gemeinsamkeit besteht aus ordonomischer Sicht darin, dass alle Subsysteme – namentlich Wirtschaft und Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft – *wettbewerblich* verfasst sind und mithin *Konkurrenz* für das Anliegen gesellschaftlicher Kooperation in *Dienst nehmen*. Hinzu kommt, dass sich der situationslogische Grundzug des Wettbewerbsdrucks, die Tendenz, die Konkurrenten zu kollektiver Selbstschädigung anzuhalten, mit einfachen Modellen sozialer Dilemmata hinreichend präzise einfangen lässt.

Luhmanns Systemtheorie und die Ordonomik bearbeiten also ein ähnliches Thema: die insbesondere in der modernen Gesellschaft auftretenden Kommunikationsschwierigkeiten, die sich graduell als mehr oder minder starkes Diskursversagen manifestieren können. Aber die Art der Themenbehandlung ist radikal unterschiedlich, weil die Ordonomik den Gesellschaftsbegriff nicht kommunikationstheoretisch auflöst, sondern an der (für Luhmann: alteuropäischen) Vorstellung festhält, die Gesellschaft als Ensemble von Akteuren – von natürlichen und juristischen Personen, von Menschen und Organisationen – aufzufassen, deren Interaktionen mithilfe einer spieltheoretisch und institutionenökonomisch elaborierten Rational-Choice-Theorie analysiert werden können.

Ich will nun versuchen, in aller Kürze zu erläutern, wie die Ordonomik Modelle sozialer Dilemmata einsetzt, um semantische Aha-Effekte zu erzielen.

- Es gibt Situationen, die so beschaffen sind, dass das *gute* Beispiel Schule macht. Sie lassen sich als einseitiges Gefangenendilemma modellieren. Hiermit verbindet sich unmittelbar die Pointe, die *Dialektik von Macht und Ohnmacht* dechiffrieren zu können: Wer andere ausbeuten kann, scheint stark zu sein. Doch der Schein trügt, wenn die potenziellen Ausbeutungsoptimalen über eine Exitoption verfügen und so dem Ausbeuter ausweichen können. Dann schlägt seine Macht in Ohnmacht um. Und diese Ohnmacht ist es, die ihn dazu bewegen kann, auf seine Ausbeutungsoption freiwillig zu verzichten. So lässt sich die Logik individueller (Selbst-)Bindung ordonomisch dechiffrieren – und mithin die kontra-intuitive Einsicht vermitteln, warum Unternehmen daran interessiert sind, ihren Kunden gegenüber Produktgarantien abzugeben oder warum Regierungen daran interessiert sind, den Bürgerinnen und Bürgern gegenüber durch eine Verfassung gebunden zu sein.
- Es gibt Situationen, die so beschaffen sind, dass das *schlechte* Beispiel Schule macht. Sie lassen sich als mehrseitiges Gefangenendilemma modellieren. Hiermit verbindet sich unmittelbar die Pointe, die *Dialektik von Freiheit und Zwang* dechiffrieren zu können: Gerade weil wechselseitige Ausbeutung alle Akteure schlechterstellt, können ihre Freiheitsspielräume durch ein Zwangsarrangement erweitert werden. So lässt sich die Logik kollektiver (Selbst-)Bindung ordonomisch dechiffrieren – und mithin die kontra-intuitive Einsicht vermitteln, warum Unternehmen daran interessiert sind, dass bestimmte Standards für alle Wettbewerber gleichermaßen gelten oder warum Bürgerinnen und Bürger daran interessiert sind, dass Gesetze für alle gleich gelten, ohne Ansehen der Person. Durch ein funktionales Zwangsarrangement kann man der Tendenz zur Unterversorgung mit öffentlichen Gütern ebenso wirksam entgegentreten wie der Tendenz zur Übernutzung von Allmendegütern. Vor diesem Hintergrund hilft das mehrseitige Gefangenendilemma, wenn man es perspektivisch richtig einsetzt, auf eine für demokratische Legitimation konstitutive Argumentationsfigur zu fokussieren und Herrschaftslegitimation zu denken als „*Mutual Coercion Mutually Agreed Upon*“ (Hardin, 1968, 1247, H. i. O.).
- Ein spezifisch ordonomischer Aha-Effekt besteht darin, die Institution eines Wettbewerbsmarktes als Arrangement sorgsam ineinander verschachtelter mehrseitiger Gefangenendilemmata zu rekonstruieren. Dies wird von Kritikerinnen und Kritikern zumeist nicht verstanden oder sogar gänzlich ignoriert. Dabei ist die Gedankenführung recht einfach. Sie besteht aus drei Schritten. Erstens wird das bilaterale vertikale Verhältnis zwischen Anbieter und Nachfrager als (z. B. mittels Tauschvertrag) überwundenes Gefangenendilemma interpretiert. Zweitens wird das horizontale Verhältnis zwischen den Konkurrenten auf einer Marktseite als (z. B. mittels Kartellverbot) gezielt etabliertes Gefangenendilemma interpretiert. Drittens wird das kollektiv vertikale Verhältnis zwischen den (jeweils als Gruppe betrachteten) Anbietern und Nachfragern als überwundenes Gefangenendilemma interpretiert. Die Pointe: Horizontale Dilemmata werden gezielt eingerichtet und auf Dauer gestellt, um vertikale Dilemmata zu überwinden. Oder an-

ders: Konkurrenz tritt hier in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation. Oder noch mal anders: Die gezielte *Destabilisierung* von Kartellierungshandlungen dient der *Stabilisierung* von Tauschhandlungen und macht die gesellschaftlich verfügbaren Tauschgewinne so groß wie möglich.

- Die ordonomische Marktprozessbetrachtung lässt sich weiter vorantreiben, wenn man auch die Dynamik von Innovationswettbewerb und Imitationswettbewerb mit dem Scheinwerfer eines mehrseitigen Gefangenendilemmas beleuchtet. So wird die Perspektive darauf fokussiert, dass funktionierende Märkte (in volkswirtschaftlicher Terminologie formuliert) eine Tendenz zum Nullgewinn bzw. (in betriebswirtschaftlicher Terminologie formuliert) eine Tendenz zur Renditenormalisierung aufweisen. Mehr noch: Auch Oligopolmärkte lassen sich dilemmaatisch modellieren, sofern man daran interessiert ist, ihren situationslogischen Grundzug einzufangen. Dies gilt sowohl für das Preissetzungsverhalten im Bertrand-Wettbewerb als auch für das Mengensetzungsverhalten im Cournot-Wettbewerb.

Ich hoffe, mit diesen Beispielen deutlich gemacht zu haben, dass die von der Ordonomik verwendeten Dilemmamodelle zur situativen Anreizanalyse ihre Berechtigung allein daraus beziehen, für eine erfolgreiche Bearbeitung der ausgewiesenen Problemstellung zweckdienlich zu sein. Für andere Fragestellungen mögen andere Modelle und mithin andere Antworten geeigneter erscheinen. *Auf den Kontext kommt es an, und auf den Fokus der Fragestellung!* So jedenfalls lautet meine methodologische Replik auf den Hauptbeitrag von Nils Goldschmidt und Marco Rehm, auf den zugehörigen Kommentar von Alexander Dilger sowie auf den zweiten Teil des Hauptbeitrags von Christian Müller und Sebastian Panreck.

Anders als Christof Altmann, Stefan Hielscher und Felix Schultz gehören Georg Hans Neuweg, Dirk Loerwald und Christian Rennert schon allein ausbildungsbedingt nicht zum engeren Kreis ordonomischer Autoren. Gerade deshalb vermitteln mir ihre drei Hauptbeiträge den Eindruck, dass es – trotz aller Unzulänglichkeiten ordonomischer Publikationen – durchaus möglich zu sein scheint, das zugrunde liegende Theorieanliegen geradezu mustergültig rezipieren und umsetzen zu können. Sie reflektieren auf je eigene Weise die Einsicht, dass es der Ordonomik darum geht, Lernprozesse gesellschaftlicher (Selbst-)Steuerung und (Selbst-)Aufklärung zu forcieren, und zwar durch Argumente zugunsten institutioneller oder ideativer (Re-)Formierung, sodass Sozialstruktur und Semantik wechselseitig aneinander angepasst werden.

Ich wende mich nun einem zweiten Problemkontext zu, der zwei tief schürfende Fragen beantwortet, die neben Christof Altmann vor allem Gerhard Minnameier in seinem überaus konstruktiven Hauptbeitrag aufgeworfen hat. Gerhard Minnameier fragt im Hinblick auf das ordonomische Drei-Ebenen-Schema, ob die Ordonomik statt mit drei Ebenen auch mit zwei Ebenen auskommen könnte und ob es nicht ratsam wäre, auch andere Spiele als immer nur Varianten des Gefangenendilemmas heranzuziehen. Und Christof Altmann fragt, ob angesichts unterschiedlicher Diskurse vielleicht mehr als drei Ebenen eingeführt werden sollten.

2 Konzeptionelle Grundlagenfragen zum ordonomischen Forschungsprogramm: Zwei oder drei oder vier Ebenen? Und nochmals: Warum das Gefangenendilemma?

Um mit meiner Antwort auf die zweite Frage des Abschnittstitels zu beginnen: Es gibt die Norm, bei der Zweitteilung eines Kuchens die 50:50-Regel anzuwenden, sodass zwei gleich große Stücke zur Verfügung stehen. Viele Menschen empfinden das als *prima facie* gerecht – sofern nicht neben der Distribution auch noch andere Aspekte zu berücksichtigen sind, etwa die Leistungsanreize, den zu verteilenden Kuchen allererst zu backen.¹

Es hat auf mich einen tiefen Eindruck gemacht, als ich bei Thomas Schelling den Gedanken gefunden habe, dass die 50:50-Regel nicht deshalb eine hohe Salienz aufweist, weil sie fair ist, sondern dass sie – geradewegs umgekehrt! – als fair erscheint, weil sie so salient ist.² Hier wird die *Normativität* des Alltagsverständs einer *positiven* Analyse unterzogen. Hier wird *erklärt*. Dass Menschen etwas als normativ empfinden, wird *kausal* darauf zurückgeführt, dass es als *focal point* zur erfolgreichen Gleichgewichtsbildung bzw. Gleichgewichtsauswahl beiträgt und insofern hilft, gesellschaftliche Probleme zu lösen. Hier wird also eine evolutionäre Funktionslogik dechiffriert.

Vor diesem Hintergrund finde ich es faszinierend, wie Ken Binmore die historische Genese des Gerechtigkeitsempfindens spieltheoretisch zu rekonstruieren versucht und hierbei der *Nash bargaining solution* für ein *Verhandlungsspiel* einen zentralen Stellenwert zuweist.³ Ich kann auch sein Argument gut nachvollziehen, dass das Gefangenendilemma nicht das richtige Modell ist, wenn es darum geht, das „game of life“ mit den Mitteln der Spieltheorie zu analysieren.⁴

Noch faszinierender – und m. E. sogar weitaus überzeugender – finde ich, wie Peter DeScioli und Robert Kurzban (2009) die kulturübergreifend essenziellen Moral-empfindungen mit einem *Koordinationsspiel* zu erklären versuchen. Zugrunde liegt die Überlegung, dass ein Konflikt zwischen zwei Gemeinschaftsmitgliedern alle anderen Mitglieder zu einer Stellungnahme nötigt und dass „Moral“ ihren Ursprung darin hat, die Funktion zu übernehmen, eine überwiegende Mehrheitsbildung zu ermöglichen. Dies setzt voraus, dass nicht Verwandtschaftsverhältnisse oder sonstige Kriterien sozialer Nähe die Koalitionsbildung dominieren, sondern stattdessen die situative Wahrnehmung, welche der beiden Konfliktparteien als Täter und welche als Opfer wahrgenommen werden kann. Hier löst der moralische Instinkt, Opfern *helfen* und Täter *bestrafen* zu wollen, das Problem, nicht die ganze Gemeinschaft in den Konflikt hineinzuziehen, also alle Mitglieder jeweils Partei werden zu lassen, was die für die Gemein-

1 Vgl. Starmans et al. (2017). Wird die *Interdependenz von Allokation und Distribution* berücksichtigt, verliert die gleiche Aufteilung nach der 50:50-Regel sehr schnell an Zustimmung.

2 Vgl. hierzu Schelling (1960/1980, S. 65 und S. 69) sowie die Interpretation seiner Theorie der Fokalpunkte bei Pies (2007/2016, S. 359–370).

3 Binmore (2011, S. 60): „Fairness ... evolved as an equilibrium selection device“.

4 Vgl. Binmore (2011, S. 66). Er verweist darauf, dass die in einem Gefangenendilemma involvierten Spielerinnen und Spieler das Dilemma nicht *spielintern* überwinden können, sondern nur *spieleextern*: durch Regeländerung. Dies entspricht zu exakt 100 % der ordonomischen Auffassung – mit folgender Pointe: Das Gefangenendilemma ist spieltheoretisch trivial, aber institutionenökonomisch aufschlussreich und sogar für Semantikanalysen geeignet.

schaft letztlich existenzbedrohende Gefahr mit sich brächte, dass sich dann im Konflikt zwei in etwa gleich große Koalitionen gegenüberstehen könnten. Stattdessen versetzt das Aufkommen von Moral die Gemeinschaftsmitglieder in die Lage, eine Schiedsrichterrolle einzunehmen und den Konflikt in großem Einvernehmen zu entscheiden – und folglich zu entschärfen. Den Kerngedanken dieses Erklärungsansatzes bringt ein Aufsatztitel von DeScioli (2023) auf den Punkt: „The Dangers of Alliances Caused the Evolution of Moral Principles“.

Ich kann es gar nicht stark genug betonen: Erklärungsansätze naturalistischer Ethik zur evolutionshistorischen Genese von Moral sind informativ und wichtig. Sie sollten – insbesondere innerhalb der Moralphilosophie und endlich auch in der Schulbildung – weitaus stärker rezipiert werden, als dies bislang der Fall ist. Aber sie behandeln eine *andere Problemstellung* als die Ordonomik, die sich primär – und funktions-systemübergreifend – mit institutionell gestaltbaren Wettbewerbsanreizen befasst. Dass und warum das Gefangenendilemma das für diese ordonomische Problemstellung am besten geeignete Referenzmodell darstellt, wird sogleich deutlich werden.

Um nun die erste im Abschnittstitel aufgeworfene Frage zu beantworten: Ich halte es für einen großen Fortschritt, dass die Ordonomik analytisch mit einem *Drei-Ebenen-Schema* arbeitet und dass alle drei Ebenen im spieltheoretischen Sinne als Spiele aufgefasst werden, d. h. als gesellschaftliche Arenen, in denen eigeninteressierte Akteure miteinander interagieren.

Anstatt dafür nun theoriestrategische und forschungsprogrammatische Gründe anzuführen, argumentiere ich anhand eines Beispiels, das ich für wichtig halte, das mich in letzter Zeit sehr beschäftigt und zu dem ich hier Überlegungen mitzuteilen habe, von denen einige bislang noch nicht anderweitig veröffentlicht wurden.

Mittlerweile ist nicht mehr zu übersehen, dass der demokratische Diskurs in allen westlichen Gesellschaften in schwere Turbulenzen geraten ist und dass sich abzeichnet, dass dies für die demokratischen Politikprozesse extrem folgenreich sein kann. Die ordonomische These hierzu lautet: *Diskursversagen ist die Achillesferse der Demokratie*.

Füllt man das ordonomische *Drei-Ebenen-Schema* inhaltlich, indem man das Basisspiel (Ebene 1) als Wirtschaft, das Metaspiel (Ebene 2) als Politik und das Meta-Metaspiel (Ebene 3) als Öffentlichkeit interpretiert, dann wird die Logik der ordonomischen Argumentation sofort deutlich: Ein gut funktionierender Diskurs in der Öffentlichkeit setzt die Politik unter Druck, gemeinwohlzuträgliche Gesetze zu beschließen, die als Ordnungsrahmen für die Wirtschaft Markakteure mit Anreizen versehen, wechselseitig vorteilhafte Tauschakte durchzuführen. Und analog gilt: Ein *schlecht* funktionierender Diskurs – ein öffentliches *Diskursversagen* – setzt die Politik unter Druck, gemeinwohlabträgliche Gesetze zu beschließen, die als Ordnungsrahmen für die Wirtschaft Markakteure mit *Fehlanreizen* versehen. Aus ordonomischer Sicht ist der öffentliche Diskurs so etwas wie die *Schaltzentrale der Demokratie*. Funktioniert sie schlecht, erfahren die Politikprozesse nicht Orientierung, sondern *Desorientierung*. Dies kann gesellschaftliche Lernprozesse zur Ko-Evolution von Ideen und Institutionen entgleisen lassen.

Um dieses Phänomen nun mit positiven und normativen Erkenntniszielen im Sinne von Anamnese, Diagnose und Therapie genauer zu analysieren, geht die Ordonomik so vor, ihr Drei-Ebenen-Schema in der Tat als *Schema* zu verwenden und es inhaltlich neu zu füllen. Bildlich kann man sich das so vorstellen, dass die analytische Unterscheidung von Regelbefolgungsspiel, Regelsetzungsspiel und Regelfindungsspiel gleichsam um zwei Ebenen nach oben verschoben wird. Abbildung 2 hilft, sich das vor Augen zu führen: Das ursprüngliche Meta-Metaspiel des öffentlichen Diskurses (im linken Teil der Abbildung) wird nun in der neuen Betrachtung (im rechten Teil der Abbildung) als Basisspiel interpretiert, zu dem es ein eigenes Metaspel und Meta-Metaspiel gibt.

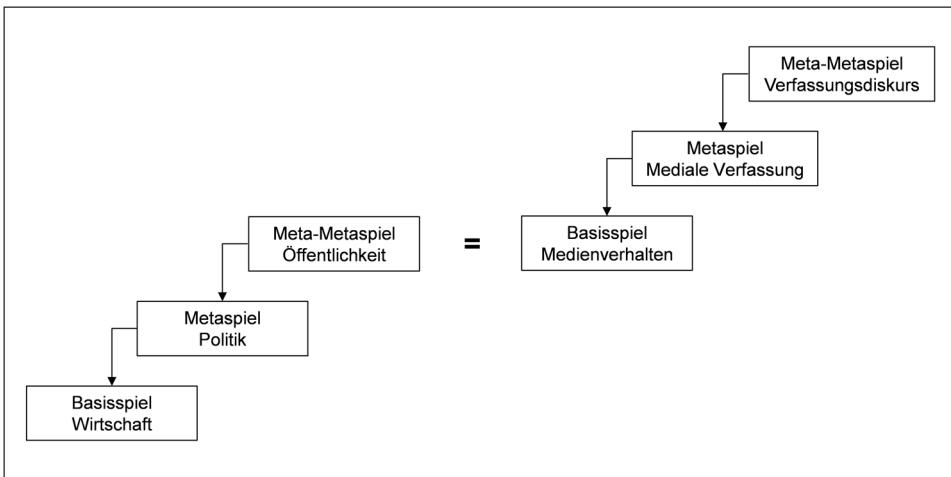


Abbildung 2: Das Drei-Ebenen-Schema im ordonomischen Einsatz (Quelle: eigene Darstellung)

Die ordonomische Bestandsaufnahme lautet, dass eine *Moralisierung* politischer Diskurse zu ihrer *Tribalisierung* und *Polarisierung* geführt hat. Diese Anamnese stützt sich auf folgende Befunde:

- Für die USA ist bekannt, dass auf der Plattform „X“ (vormals „Twitter“) 10 % der Nutzerinnen und Nutzer 97 % der politischen Tweets schreiben. Hierdurch entsteht medial der falsche Eindruck, dass es im politischen Spektrum keine Mitte mehr gibt, sondern nur noch die beiden Extreme links und rechts (vgl. hierzu Robertson et al., 2024; Figure 1, S. 5 sowie den zugehörigen Text.).
- Empirische Untersuchungen für Europa (vgl. Herzog et al., 2023) belegen einen hohen Grad an „affektiver Polarisierung“: Anhängerinnen und Anhänger unterschiedlicher politischer Auffassungen – in Deutschland: vor allem die Anhängerinnen und Anhänger der Grünen und der AfD – begegnen einander nicht nur mit Achtungsentzug, sondern mit wechselseitiger Missachtung und sogar Verachtung.
- Die Mehrheit der Deutschen traut sich nicht mehr, ihre politische Meinung öffentlich kundzutun. Ende 2023 wurde in einer repräsentativen Umfrage folgende

Frage gestellt: „Haben Sie das Gefühl, dass man heute in Deutschland seine politische Meinung frei sagen kann, oder ist es besser, vorsichtig zu sein?“ Hierauf antworteten im Durchschnitt 40 % mit „Man kann frei reden“ (Grünen-Sympathisierende 75 %, AfD-Sympathisierende 11 %). Im Durchschnitt antworteten 44 % mit „Es ist besser, vorsichtig zu sein“ (Grünen-Sympathisierende 19 %, AfD-Sympathisierende 62 %). Vgl. Petersen und Schmidt (2023; Graphik 1, S. 19).

Wenn der Eindruck nicht täuscht, ist vor allem durch das Aufkommen der neuen *social media* eine Art Einschüchterungskultur entstanden: Es kommt zu einer Lagerbildung, die moralisch aufgeladen und sodann emotional ultrahocherhitzt wird. Das Freund-Feind-Denken hält Einzug und verändert die politische Kommunikation grundlegend. Von Überzeugungsargumenten wird umgestellt auf Bekundungsargumente, die nicht mehr an das politische Gegenüber, sondern – in der Positur des *moral grandstanding* (vgl. Tosi & Warmke, 2016 und 2020) – an das eigene Lager gerichtet sind: Man wendet sich – offenkundig im Bemühen um Statuszugewinn – an die eigene In-Group, indem man die Out-Group denunziert und diskreditiert. Das bedeutet: Man redet nicht mehr miteinander, sondern übereinander – und aneinander vorbei.

Kurz zusammengefasst: Der demokratische Diskurs ist eine prozedurale Quelle politischer Orientierung, die – um ein Spektrum graduellen Diskursversagens anzudeuten – verunklart, verschmutzt, vergiftet und sogar ausgetrocknet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist die in den (un-)sozialen Medien praktizierte Moralkommunikation aufgrund ihrer toxischen Wirkung bestens geeignet, Sprachlosigkeit zu erzeugen und der Schaltzentrale demokratischer Politik schwere Funktionsstörungen zuzufügen.

Damit stellt sich die Frage nach den Ursachen dieses Phänomens. Hierzu liest man in der einschlägigen Literatur folgende These (Robertson et al., 2024, S. 8):

„Social media operates in an attention economy, where design features and algorithms are designed to elicit as much engagement as possible ... Platforms then sell ad space to companies based on indices of attention. As such, there is a strong incentive for users to create content that maximizes engagement – rather than content that reflects reality. And, given that those who are the most active on social media are also the most extreme ..., this creates a perverse incentive structure to reward surprising, negative, extreme or divisive content. For instance, news stories that express outgroup animosity are 67% more likely to be shared on social media ... Thus, people with more extreme or hostile beliefs tend to dominate discourse – drowning out or overshadowing more mild or nuanced content ... and leading to false beliefs about the norms of a community.“

Die Ordonomik nimmt diesen bereits vorfindlichen Hinweis auf perverse Fehlanreize im medialen Aufmerksamkeitswettbewerb ernst und verarbeitet ihn konstruktiv weiter zu einer sozialstrukturellen Problemdiagnose, indem sie die Situation eines typischen Anbieters von politischen Tweets (A) in der Interaktion mit zahlreichen anderen Anbietern (R für „Rest der Anbietergruppe“) als mehrseitiges Gefangenendilemma modelliert (vgl. Abbildung 3): Hier sieht sich jede am Spiel teilnehmende Person vor die Wahl gestellt, sich entweder mit sachlichen Stellungnahmen zu bescheiden oder

stattdessen auf möglichst emotionalisierende Tweets zu setzen, die primär das eigene Lager ansprechen, indem sie das als feindlich wahrgenommene Lager gegenüber in einem möglichst schlechten Licht darstellen – bis hin zur „*Monstrositätsimagination*“, dem Gegenüber statt guter Absichten explizit *böse und hier sogar die schlimmstmöglichen bösen Absichten zu unterstellen*.

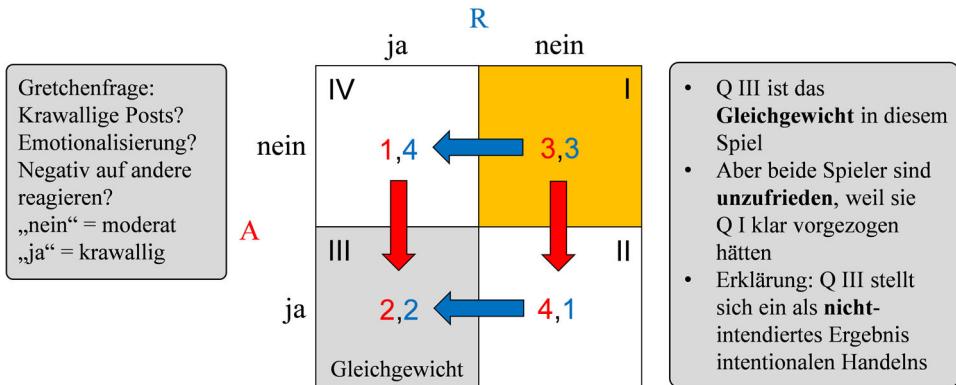


Abbildung 3: Mediales Verhalten im Gefangenendilemma (Quelle: eigene Darstellung)

Die Diagonale der Quadranten II und IV bildet asymmetrische Strategiekombinationen ab. Hier ist der *worst case* für A der *best case* für R – und umgekehrt: Wer sich bescheiden wollte, nähme gravierende Wettbewerbsnachteile in Kauf. Die Diagonale der Quadranten I und III bildet demgegenüber symmetrische Strategiekombinationen ab. Hier zeigen sich gemeinsame Interessen: Die beteiligten Personen präferieren Quadrant I im Vergleich zu Quadrant III, weil letztlich niemand in einer Welt der Wutkommunikation leben will. Allerdings kann dieses gemeinsame Interesse an einer paretosuperioren Strategiekombination anreizbedingt nicht realisiert werden. Realisiert wird vielmehr das paretoinferiore Nash-Gleichgewicht in Quadrant III – ein Spielergebnis, das sich als *nicht-intendierte* Folge intentionalen Handelns einstellt und mit dem die beteiligten Personen durchaus unzufrieden sind.

Mit dieser Diagnose lässt sich die empirisch beobachtbare Tendenz zur Hassrede und Wutkommunikation im Internet gut erklären, ohne auf personalisierte Schuldzuweisungen zurückgreifen zu müssen. Hier lautet das ordonomische Motto: „*Don't blame the players. Blame the rules of the game.*“

Welche Therapieoptionen folgen nun aus dieser Diagnose? Um mich kurz zu fassen, will ich nur zwei Möglichkeiten andeuten und darauf verweisen, dass wir es hier mit Reformoptionen zu tun haben, bei deren Empfehlung Ordnungsethik und Individualethik Hand in Hand gehen können.

Ordnungsethisch kommt es darauf an, den institutionellen Rahmen der gegenwärtigen Aufmerksamkeitsökonomie zu verbessern. Hier geht es bspw. darum, mit neuen Bezahlmodellen zu experimentieren und mithin andere Algorithmen einzuführen.

ren, damit Internetanbieter, die affektive Polarisierung betreiben – und vorantreiben –, dafür nicht länger monetär belohnt, sondern nach Möglichkeit bestraft werden.

Individualethisch kommt es darauf an, Verhaltensweisen einzuüben, die darauf angelegt sind, die in Face-to-Face-Kontexten üblichen Moralnormen durch eine neue „(N)Etikette“ ergänzend zu flankieren. Orientiert an Paul Watzlawicks ironischer „Anleitung zum Unglücklichsein“ skizziert Abbildung 4 ganz analog eine „Anleitung zum Unglücklichmachen“ (vgl. Watzlawick, 1983, 2001. Für weitere Inspirationsquellen vgl. Boghossian & Lindsay, 2019; Galef, 2021; Craitu, 2024.)

1. Wähle eine Position und mache sie zum Dreh- und Angelpunkt Deiner Identität und Loyalität, nach dem Motto: <i>right or wrong, my tribe!</i>	4. Bestärke die Mitglieder der In-Group in der Wahrnehmung, bedroht zu werden und sich gegen Angriffe der Out-Group verteidigen zu müssen.	6. Vermine das sprachliche Gelände: Erkläre Worte für verboten und schließe das Meinungsfenster hermetisch ab.
2. Verorte die Gegenposition im Land des Bösen.	5. Fördere das Ausleben exzessiver Dichotomie(n) zur moralischen Selbstbe(s)tätigung: Im Namen der Moral kann man keine Fehler machen (bzw. eingestehen).	7. Stelle jedes Mitglied der In-Group an den Pranger, sobald es Verständnis für die Out-Group und deren Anliegen aufzubringen versucht: Verrat darf man nicht dulden, Verräter nicht tolerieren.
3. Bestärke die Mitglieder der In-Group darin, Vertreter des Guten zu sein.		

Abbildung 4: Vorsicht Satire! – Anleitung zum Unglücklichmachen (Quelle: eigene Darstellung)

Funktionale Anstandsnormen für die sozialen Medien würden entstehen, wenn mehr – insbesondere auch schon junge – Menschen dafür sensibilisiert (und im Rahmen des Tugenderwerbs bzw. zur Vermeidung moralischer Laster darauf trainiert) werden könnten, in ihrem eigenen Privatverhalten jeden einzelnen der sieben aufgelisteten Punkte individuell *nicht* zu befolgen.

Mein methodisches Fazit lautet: In theoriestrategischer und forschungspragmatischer Hinsicht hat sich das ordonomische Drei-Ebenen-Schema bislang außerordentlich gut darin bewährt, die Interdependenzen zwischen Sozialstruktur und Semantik gedanklich zu ordnen. Mehr noch: Mit seiner Hilfe lässt sich die hier vorangestellte *Diagnose*, nicht ein etwaiges Markt- oder Politikversagen, sondern vielmehr ein *Diskursversagen* sei die eigentliche Achillesferse der Demokratie, durch eine zweite These ergänzen, die eine angemessene *Therapie* benennt. Sie lautet: *Eine funktionierende Demokratie bedarf nicht nur einer politischen Verfassung* (für das Metaspel auf der linken Seite in Abbildung 2), *sondern ergänzend auch einer epistemischen Verfassung* (für das Meta-Metaspel auf der linken Seite in Abbildung 2).⁵ Der gesamte mediale Sektor einschließlich des öffentlich-rechtlichen Rundfunks steht vor der Notwendigkeit einer

5 Dies ist übrigens keine genuin neue Idee der Ordonomik, sondern allenfalls die ordonomische Reaktualisierung einer historisch weit zurückreichenden Idee, wie die nun folgenden Zitate aus dem 17., 18. und 19. Jahrhundert verdeutlichen mögen. Sie stammen von Autoren, die Politik nicht primär als Machtkampf, sondern als epistemisches Ringen aufgefasst haben und sensibel dafür waren, dass ein Diskursversagen bspw. zu Hexenverfolgungen führen kann, weil die Öffentlich-

ganz grundlegend neuen institutionellen Ordnung, damit die öffentliche Meinungsbildung in ihrer Leistungsfähigkeit – und dies vor allem: hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Selbstkorrektur – system(at)isch gesteigert wird. Unsere zeitgenössischen Demokratien benötigen gewissermaßen eine Ökologie höherer Ordnung, die ihr Nachhaltigkeitsverständnis nicht nur auf Natur begrenzt, sondern auf Kultur erweitert, um den kollektiven Tendenzen zu geistiger Umweltverschmutzung wirksam(er) entgegentreten zu können.⁶ Es geht darum, Anreizreformen zu implementieren, die dem gegenwärtigen Diskursversagen entgegenwirken und die öffentliche Meinungsbildung als Steuerungszentrale der Demokratie mit neuer Vitalität konstitu(tionalis)ieren.⁷ Genau so jedenfalls möchte ich das diesem Beitrag vorangestellte Motto verstanden wissen.

Literatur

- Binmore, K. (2011). *Natural Justice*. Oxford University Press.
- Boghossian, P. & Lindsay, J. (2019). *How to Have Impossible Conversations. A Very Practical Guide*. Hachette Book Group.
- Craitu, A. (2024). *Why Not Moderation? Letters to Young Radicals*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108848855>
- DeScioli, P. (2023). The Dangers of Alliances Caused the Evolution of Moral Principles. *Psychological Inquiry*, 34(3), 175–179. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2023.2274398>

- keit einen Druck aufbaut, dem politische Herrschaftsinstanzen sich nicht auf Dauer entziehen können. Bereits bei Hobbes (1681/1990, S. 16) liest man die These: „[T]he power of the mighty hath no foundation but in the opinion and belief of the people.“ Ganz auf dieser argumentativen Linie schreibt auch David Hume (1739/1985, S. 32): „It is ... an opinion only that government is founded“. Und bei John Stuart Mill (1836/1977, S. 126 f.) liest man hierzu die noch weitaus spezifischere Aussage: „[D]emocracy ... [is] the government of public opinion.“ – Für neuere Literatur zum Thema vgl. die populärwissenschaftliche Darstellung bei Rauch (2021). Für die neuere Journalliteratur vgl. Licon (2024; Abschnitt 4, erster Absatz) mit folgender Erkenntnis, die auf eine für die Ordonomik unmittelbar anschließfähige Weise ein für die Demokratie höchst relevantes *soziales Dilemma* thematisiert: „[T]he proliferation of bullshit pollutes the epistemic commons.“
- 6 Joshi (2021) populärisiert den Begriff einer Erkenntnis-Allmende („epistemic commons – the stock of facts, ideas, and perspectives that are alive in society's discourse“, S. 8, H. i. O.), mit folgender Pointe (S. 4, H. i. O.): „As the ocean is vulnerable to overfishing and the atmosphere is vulnerable to pollution, the epistemic commons is vulnerable to social pressure. Social pressure can distort our picture of the world, often dangerously. And if we have a distorted view of what the world is like, then the actions we take can be counterproductive – even if our intentions are good.“
- 7 Ich möchte hier noch einen weiteren Punkt zumindest als Fußnote anfügen. Grundlegenden Reformbedarf gibt es nicht nur beim politischen Diskurs der demokratischen Öffentlichkeit, sondern auch beim Forschungsdiskurs. Der gegenwärtige Wissenschaftsbetrieb leidet unter zahlreichen Missständen, von der Replikationskrise über die Forschungsbürokratisierung bis hin zu gravierenden Fehlanreizen der finanziellen Forschungsförderung. Hinzu kommt, dass einige Gebiete unter dem Deckmantel der Ideologiekritik *de facto* Ideologieproduktion betreiben, mit eklatanter Verletzung bewährter Seriositätsstandards wissenschaftlicher Forschung, so als gelte es, Karl Marx posthum zu überbieten. Aber es gibt auch ermutigende Zeichen der prozeduralen Selbstkorrektur, etwa Ansätze zu einer disziplinübergreifenden Metawissenschaft mit empirischen Metastudien. Sie zielen darauf ab, die einzelwissenschaftlichen Forschungsanstrengungen nicht zuersetzen, sondern zu ergänzen – und zu verbessern. Aus ordonomischer Sicht wäre es wünschenswert, hier mehr als nur die Bewältigung der Replikationskrise in den Blick zu nehmen, indem man Forschungsprogramme miteinander ins Gespräch bringt, zwischen denen derzeit interdisziplinäres Schweigen herrscht. Um diese Stoßrichtung ordonomischen Denkens vorsichtig zumindest als Frage anzudeuten: *Vielelleicht benötigen wir eine Konsilienwissenschaft, um die Wissenschaftskonsilien wirksam(er) voranzubringen?* Abschließend hierzu noch ein letzter Gedanke: *Die Wissenschaft ist gewissermaßen der epistemische Anker der demokratischen Öffentlichkeit.* Deshalb steht letztlich das gesellschaftliche Systemvertrauen auf dem Spiel, wenn der Wissenschaftsprozess auch nur partiell außer Kraft gesetzt wird. Insofern ist die *Integrität* des Forschungsdiskurses von allerhöchster Priorität, wenn Demokratie funktionieren soll. Deshalb bedarf auch der wissenschaftliche Diskurs als sozialer Prozess arbeitsteiliger Wissensproduktion und mithin antagonistischer Kooperation einer geeigneten *Verfassung* zur Anreizsetzung. Instruktiv hierzu nochmals Joshi (2021, S. 18): „Science works well only in a context of institutionalized disconfirmation: that is, a situation wherein researchers are free and even incentivized to disconfirm any and all hypotheses that are in contention.“

- DeScioli, P. & Kurzban, R. (2009). Mysteries of morality. *Cognition*, 112(2), 281–299. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.05.008>
- Galef, J. (2021). *The Scout Mindset*. Portfolio/Penguin.
- Hardin, G. (1968). *The Tragedy of the Commons*. *Science*, 162(3859), 1243–1248. <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>
- Herold, M., Joachim, J., Otteni, C. & Vorländer, H. (2023). *Polarisierung in Deutschland und Europa. Eine Studie zu gesellschaftlichen Spaltungstendenzen in zehn europäischen Ländern*. MIDEM Studie 2023–2. Mercator Forum Migration und Demokratie (MIDEM), Dresden. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/polarisierung-in-deutschland-und-europa/>
- Hobbes, T. (1681/1990). *Behemoth or the Long Parliament*. Edited by F. Tönnies, with an Introduction by S. Holmes. The University of Chicago Press.
- Hume, D. (1739/1985). *Of the First Principles of Government*. In ders., *Essays. Moral, Political and Literary*. Edited by Eugene F. Miller. Liberty Fund.
- Joshi, H. (2021). *Why It's OK to Speak Your Mind*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003145752>
- Lakatos, I. (1968/1974). Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt* (S. 89–189). Vieweg.
- Lakatos, I. (1974). Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt* (S. 271–311). Vieweg.
- Licon, J. A. (2024). Democracy Incentivizes Bullshit: From Weak Incentives to Epistemic Crises. *Social Philosophy Today*, 40, 113–126. <https://doi.org/10.5840/socphiltoday202485112>
- Luhmann, N. (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 1. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1981). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 2. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1989). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 3. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 4. Suhrkamp.
- Mill, J. S. (1836/1977). Civilization. In J. S. Mill, *The Collected Works, Volume XVIII* (S. 117–147). Routledge and Kegan Paul.
- Petersen, R. & Schmidt, R. E. (2023). Erosion der subjektiven Meinungsfreiheit: Tiefster Stand seit Erhebungsbeginn vor 70 Jahren. In T. Schatz, R. Petersen & R. E. Schmidt (Hrsg.), *Bricht die Mauer des Schweigens? Freiheitsindex 2023 – das Forschungsprojekt des Instituts für Demoskopie Allensbach und Media Tenor International* (S. 17–23). InnoVatio Verlag. http://www.mediatenor.com/images/library/reports/Freiheitsindex_2023.indd%20Freiheitsindex_2023_web.pdf

- Pies, I. (2007/2016). Thomas Schellings strategische Ökonomik. In ders., *Moderne Klassiker der Gesellschaftstheorie* (S. 351–388). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.36198/9783838545752>
- Rauch, J. (2021). *The Constitution of Knowledge: A Defense of Truth*. Brookings Institution Press.
- Robertson, C. E., del Rosario, K. & Van Bavel, J. J. (2024). *Inside the Funhouse Mirror Factory: How Social Media Distorts Perceptions of Norms*. PsyArXiv Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kgcraq>
- Schelling, T. C. (1960/1980). *The Strategy of Conflict*. Harvard University Press.
- Tosi, J. & Warmke, B. (2016). Moral Grandstanding. *Philosophy & Public Affairs*, 44(3), 197–217. <https://doi.org/10.1111/papa.12075>
- Tosi, J. & Warmke, B. (2020). *Grandstanding: The Use and Abuse of Moral Talk*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190900151.001.0001>
- Vorländer, H. (2023). Vorwort. In Herold et al. (Hrsg.), *Polarisierung in Deutschland und Europa. Eine Studie zu gesellschaftlichen Spaltungstendenzen in zehn europäischen Ländern*. MIDEM Studie 2023–2. Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/polarisierung-in-deutschland-und-europa/>
- Watzlawick, P. (1983/2001). *Anleitung zum Unglücklichsein*. Pieper.

Autor

Prof. Dr. Ingo Pies, geb. 1964, ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet an einem ordonomischen Forschungsprogramm und lehrt sowie forscht hierauf basierend vor allem in den Bereichen der Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Kontakt: ingo.pies@wiwi.uni-halle.de



Klaus Beck, Jürgen Seifried (Hg.)

Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs

Zum zehnjährigen Jubiläum der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung in 2023 wird ein Blick zurück auf die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geworfen: Nachwuchswissenschaftler:innen und Preisträger:innen der Stiftung erläutern die Stärken und Schwächen ihrer Disziplin. In acht Kapiteln reflektieren sie über ihre eigenen Arbeitsschwerpunkte, ziehen Vergleiche zu Nachbardisziplinen und besprechen, welche Entwicklung das Feld in Zukunft nehmen sollte. Auf die jeweiligen Standpunkte folgen stellungnehmende Kommentare von etablierten Professorinnen und Professoren der Vorgängergeneration, wodurch ein allgemeiner Diskurs über die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsteht. Der Band schließt mit einem Kapitel zur Geschichte und Arbeit der Stiftung.

wbv.de/bwp

 Wirtschaft – Beruf – Ethik, 43
2023, 400 S., 59,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7605-8
E-Book im Open Access

In einer Zeit, in der Bildung für gesellschaftliche Verantwortung von grundlegender Bedeutung ist, beleuchtet dieser Sammelband den innovativen Ansatz der Ordonomik. Er bietet ein wertvolles Analyseinstrument zur Lösung sozialer Dilemmata und fördert die ethische, ökonomische und politische Bildung.

Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Disziplinen erörtern die Relevanz der Ordonomik u. a. für die Nachhaltigkeitsbildung und Werteerziehung und würdigen Ingo Pies' Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung dieses Ansatzes. Der Band dokumentiert kritische Diskurse, die zu weiterführenden Diskussionen anregen.

Die Reihe **Wirtschaft – Beruf – Ethik** widmet sich ökonomischen und ethischen Fragen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs- und Unternehmenskultur.

Gerhard Minnameier (Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Birgit Ziegler (Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt) geben die Reihe gemeinsam heraus.

wbv



ISBN: 978-3-7639-7740-6

wbv.de