ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Pies, Ingo

Working Paper

Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive

Diskussionspapier, No. 2017-13

Provided in Cooperation with:
Martin Luther University of Halle-Wittenberg, Chair of Economic Ethics

Suggested Citation: Pies, Ingo (2017) : Ökonomische Bildung 2.0: Eine ordonomische Perspektive, Diskussionspapier, No. 2017-13, ISBN 978-3-86829-910-6, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik, Halle (Saale), https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-77292

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/170468

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

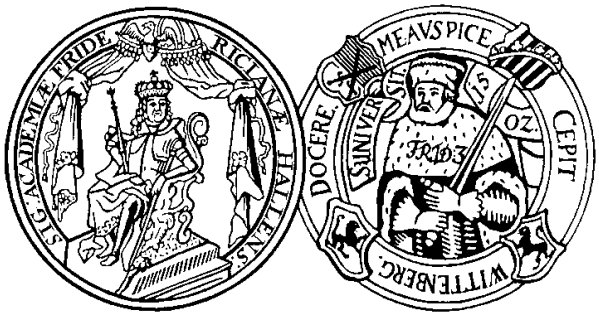
Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft



Ingo Pies

Ökonomische Bildung 2.0 – Eine ordonomische Perspektive

Diskussionspapier Nr. 2017-13

des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
hrsg. von Ingo Pies,
Halle 2017

Haftungsausschluss

Diese Diskussionspapiere schaffen eine Plattform, um Diskurse und Lernen zu fördern. Der Herausgeber teilt daher nicht notwendigerweise die in diesen Diskussionspapieren geäußerten Ideen und Ansichten. Die Autoren selbst sind und bleiben verantwortlich für ihre Aussagen.

ISBN 978-3-86829-909-0 (gedruckte Form)
ISBN 978-3-86829-910-6 (elektronische Form)
ISSN 1861-3594 (Printausgabe)
ISSN 1861-3608 (Internetausgabe)

Autoranschrift

Prof. Dr. Ingo Pies
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Juristische und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Wirtschaftswissenschaftlicher Bereich
Lehrstuhl für Wirtschaftsethik
Große Steinstraße 73
D-06108 Halle
Tel.: +49 (0) 345 55-23420
Fax: +49 (0) 345 55 27385
Email: ingo.pies@wiwi.uni-halle.de

Korrespondenzanschrift

Prof. Dr. Ingo Pies
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Juristische und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Wirtschaftswissenschaftlicher Bereich
Lehrstuhl für Wirtschaftsethik
Große Steinstraße 73
D-06108 Halle
Tel.: +49 (0) 345 55-23420
Fax: +49 (0) 345 55 27385
Email: ingo.pies@wiwi.uni-halle.de

Kurzfassung

Ökonomische Bildung 1.0 vermittelt Wirtschaftskunde. Ökonomische Bildung 2.0 vermittelt die sozialwissenschaftliche Perspektive ökonomischen Denkens. Es geht um Theorie-„Bildung“. Zentral hierfür ist die spezifisch ökonomische Denkfigur nicht-intendierter Folgen intentionalen Handelns. Sie führt zu den drei Einsichten, (a) dass sich diese Folgen institutionell kanalisieren lassen, (b) dass die Rahmenbedingungen einer solchen Kanalisierung mittels politischer (Re-)Formierung gestaltbar sind und (c) dass dies im weltweiten Maßstab zur Verwirklichung moralischer Anliegen beitragen kann. Ökonomische Bildung 2.0 im Schulunterricht trägt uno actu zur wirtschaftlichen, moralischen und politischen Aufklärung der Schülerinnen und Schüler bei, indem sie diese befähigt, mit Hilfe der ökonomischen Argumentationsfigur nicht-intendierter Effekte intentionalen Handelns selbstständig zu denken. Auf diese Weise lässt sich die Kompetenz vermitteln, die im alltagsweltlichen Denken weit verbreiteten intentionalistischen Fehlschlüsse eigenständig zu identifizieren und zu korrigieren.

Schlüsselbegriffe: Ökonomische Bildung, Ordonomik, intentionalistischer Fehlschluss, Verschwörungstheorie

Abstract

Economic Education 1.0 teaches facts of everyday business. Economic Education 2.0 teaches a perspective of social theory. Its elementary notion is the specifically economic thought category of not-intended consequences of intentional action, including the three insights that (a) these consequences can be channeled by institutions, (b) that institutions can be politically (re-)formed, and that (c) this may amount to implementing moral desiderata even at a global level. Introducing Economic Education 2.0 in school curricula contributes uno actu to the enlightenment of students with regard to business, morality and politics. The elementary notion helps to cultivate the competence of identifying and correcting the intentionalistic fallacy, which is widespread in our everyday thinking.

Keywords: economic education, ordonomics, intentionalistic fallacy, conspirational theory

Ökonomische Bildung 2.0 – Eine ordonomische Perspektive

Ingo Pies*

Einleitung

Ich betrachte mich nicht als Experte für die schulische Didaktik ökonomischer Theorie. Bislang habe ich mich mit diesem Thema nur sporadisch und allenfalls am Rande beschäftigt.[1] Aber vielleicht ist es trotzdem möglich, aus dem Blickwinkel des Außenseiters einen sinnvollen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die allgemeine, flächendeckende Einführung eines Schulfachs „Wirtschaft" zu leisten. Die Perspektive, die ich einnehme, ist die eines aus der Wirtschafts- und Unternehmensethik heraus entstandenen Forschungsprogramms, das unter der Bezeichnung „Ordonomik" versucht, den *wechselseitigen* Anpassungen von Institutionen und Ideen nachzugehen, die für die gesellschaftlichen Lernprozesse der Moderne typisch – und sogar konstitutiv – sind.[2]

Basierend auf diesem ordonomischen Ansatz entwickle ich eine Positionsbestimmung, die zwischen zwei Didaktikkonzepten unterscheidet: (a) der Vermittlung von wirtschaftlichem Faktenwissen („Ökonomische Bildung 1.0" im Sinne von Wirtschaftskunde) und (b) der Vermittlung ökonomischer Theorie („Ökonomische Bildung 2.0" als Kennenlernen einer sozialwissenschaftlichen Denkweise), deren Kennzeichen die Argumentationsfigur nicht-intendierter Folgen intentionalen Handelns ist.

Charakteristisch für den ordonomischen Ansatz ist die Vorgehensweise, eine empirische Bestandsaufnahme der öffentlichen Debattenlage vorzunehmen und von da ausgehend zu bestimmen, welche Fragen zu beantworten sind, um einen Beitrag zur demokratischen Konsensfindung zu leisten. So will ich es auch hier halten.

1. Ein Blick auf die zeitgenössischen Positionen der öffentlichen Debatte: Wie lauten die richtigen Fragen?

Bislang haben nur einige wenige Bundesländer (z.T. gegen massive Widerstände) Wirtschaft als Schulfach eingeführt. Das Thema wird immer noch kontrovers diskutiert. Hierzu will ich als Wirtschaftsethiker – aus der Außenseiterperspektive des ordonomischen Forschungsprogramms – Stellung nehmen. Zu diesem Zweck rekonstruiere ich zunächst einige Positionen pro und contra, wie sie in der öffentlichen Debatte typischerweise vertreten werden. Meine empirische Bestandsaufnahme setzt also nicht beim wissenschaftsinternen Fachdiskurs, sondern stattdessen beim massenmedial vermittelten Diskurs in der demokratischen Öffentlichkeit an.

---

* Dies ist die schriftliche Ausarbeitung eines Vortrags, der am 28. Oktober 2016 auf der Tagung „Moralische Entwicklung und wirtschaftliches Verstehen" an der Universität Siegen gehalten wurde. – Für wertvolle Hinweise und anregende Kritik danke ich Sebastian Everding, Lothar Funk, Stefan Hielscher, Ulrich Koester, Dirk Loerwald und Gerhard Minnameier.

[1] Vgl. Pies (2009a), (2015a), (2016a) und (2017f). Vgl. ferner die speziell auf Abiturienten und Erstsemesterstudierende ausgerichtete Trilogie Pies (2015b), (2016b) und (2017a).

[2] Buchpublikationen zur Ordonomik umfassen Pies (2008), (2009b), (2009c), (2012), (2015c) und (2016c). Für einschlägige Übersichtsaufsätze vgl. Pies (2015d), (2016d), (2017b), (2017c) und (2017d).

(1) Im Jahr 2015 nahm Daniel Senf, seinerzeit Bundesvorsitzender der Wirtschaftsjunioren Deutschland, in einem Beitrag für die Süddeutsche Zeitung zum Thema wie folgt Stellung: „Junge Menschen werden in Deutschland nicht auf die Realität des Wirtschaftslebens vorbereitet. Von Vertragsabschlüssen über Kredite und Zinsen bis hin zur Suche nach dem eigenen Beruf – Schulen müssen mehr leisten, um Jugendliche zu mündigen Menschen zu erziehen. »Die junge Wirtschaft« als Vertreter junger Unternehmer und Führungskräfte fordert deshalb die bundesweite Einführung eines Pflichtschulfachs Wirtschaft.“[3] In diesem Zusammenhang liegt ihm am Herzen „für mehr Gründergeist zu werben. In einem Schulfach Wirtschaft sollte das Thema Unternehmertum deshalb eine zentrale Rolle spielen, zum Beispiel durch die Integration von Gründungsplanspielen. Dabei sind die Vernetzung mit der Wirtschaft und der Austausch mit Unternehmern auf vielfältige Weise denkbar. Vorstellbar wäre eine Art Bildungspakt zwischen Schulen und Wirtschaft zur Unterstützung der Schüler beim Übergang in das Berufsleben. Als junge Unternehmer sind wir hier gerne zu einer Selbstverpflichtung bereit.“[4]

(2) Die Gegenposition vertrat Reinhold Hedtke, Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld. Er schrieb 2015, ebenfalls für die Süddeutsche Zeitung: „Wer heute ein eigenes Fach Wirtschaft fordert, verkennt die Fakten. Jugendliche wissen über Wirtschaft nicht weniger als über Politik oder Recht. Dennoch fordern Wirtschaftsverbände mehr Zeit für Wirtschaft als für Geschichte, Geografie, Gesellschaft und Politik zusammen. Sie haben jedes Maß verloren. Schon in den letzten 15 Jahren haben Unterricht und Schule eine beispiellose Ökonomisierung erlebt, noch mehr Wirtschaft stärkt eine einseitig ökonomistische Sichtweise und treibt utilitaristisches Denken und Handeln weiter voran. Diese Schieflage bedroht bereits jetzt den Bildungsauftrag der Schulen.“[5] Hedtke bedauert, dass sich das Thema zu einem „Dauerbrenner in der öffentlichen Debatte“[6] entwickelt hat. Für ihn ist das „ein Erfolg der Wirtschafts- und Unternehmerverbände, ihrer Think Tanks und Stiftungen. Sie wollen ihren Einfluss auf die Schulen stärken. Ihre Positionen und Konzepte sollen dort dominieren.“[7] Und weiter heißt es dann bei ihm: „Mit einem Bundesunterrichtsfach verschwände die Vielfalt der Zugänge zu Wirtschaft. Das Einheitsfach soll Einheitsdenken fördern. Kritische Reflexion über Wirtschaft wird so aus dem Unterricht vertrieben. Die politische und mediale Macht der Lobbygruppen wird das garantieren. Sie wollen die Vorherrschaft der Wirtschaft gegenüber Politik und Gesellschaft. Ein Fach Wirtschaft bereitet den Weg dafür. Ein solches Fach zielt nicht auf allgemeine Bildung, sondern auf besondere Interessen. Es ist überflüssig.“[8]

(3) Einen ähnlichen Austausch von Pro und Contra wie in der Süddeutschen Zeitung gab es 2015 auch in der Online-Ausgabe der ZEIT. Christoph Lütge, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Technischen Universität München, äußerte sich als Befürworter. Er schrieb: „Mittlerweile haben mehrere Bundesländer das Fach Wirtschaft auf den Lehrplan gesetzt, am weitesten geht derzeit Baden-Württemberg mit einem Pflichtfach ab Klasse 5.“[9] Und weiter: „Kritiker sind der Meinung, die Arbeitgeberlobby hätte sich damit durchgesetzt, ein Schulfach Wirtschaft sei nicht notwendig. Sie ignorieren,

[3] Senf (2015).
[4] Senf (2015).
[5] Hedtke (2015).
[6] Hedtke (2015).
[7] Hedtke (2015).
[8] Hedtke (2015).
[9] Lütge (2015).

dass die Wirtschaft in der globalisierten Welt eine zentrale Rolle einnimmt. Sie lassen außer Acht, dass gerade angehende Abiturienten auf diese Wirtschaft vorbereitet werden und ihre Funktionsweise verstehen müssen."[10] Hinsichtlich der Lehrinhalte trifft Lütge die gleiche Unterscheidung zwischen lebensweltlichen und systemischen Kenntnissen, die ich mit der Differenzierung zwischen Ökonomischer Bildung 1.0 und 2.0 auf den Begriff zu bringen versuche: „Wichtig sind sowohl praxisnahe als auch theoretische Kenntnisse. Schülerinnen und Schüler sollten die Grundzüge des Rechnungswesens kennen und wissen, welche Rechte und Pflichten sich aus einem Kaufvertrag ergeben. Sie sollten aber auch wissen, nach welchen Mechanismen Märkte und Preisbildung funktionieren, wie das Steuer- und Abgabensystem verfasst ist und welchen Sinn Wettbewerb und Markt in einer demokratischen Gesellschaft mit sozialer Marktwirtschaft haben."[11] Seine Vorstellungen von Ökonomischer Bildung 2.0 weiter konkretisierend, liest man bei ihm: „Schülerinnen und Schülern sollte die soziale Marktwirtschaft als Grundlage unserer Gesellschaft nahegebracht werden. Und dazu gehört, wie durch Wettbewerb – im Rahmen der bestehenden Regeln und Gesetze – soziale Belange gefördert werden, indem Arbeitsplätze bereitgestellt werden, indem innovative und kostengünstige Produkte produziert werden, indem Steuern und Abgaben gezahlt werden. Die Marktwirtschaft hat nicht nur im Westen, sondern mittlerweile auch in vielen anderen Regionen der Erde den Lebensstandard breiter Bevölkerungskreise in historisch unvergleichlicher Weise angehoben. Auch das sollte im Fach Wirtschaft vermittelt werden."[12]

(4) Die Contra-Seite vertrat Dirk Lange, Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Hannover. Er äußerte sich kritisch über „den Bildungsplan zum neu geplanten Schulfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung" in Baden-Württemberg. Sein vernichtendes Urteil lautete: „[L]eider verschafft der Lehrplan dem Neoliberalismus eine Renaissance."[13] Hierfür gab Lange folgende Begründung: „[A]lle, die gedacht haben mögen, dass Wirtschaftsfragen in ökologische, soziale, politische und ethische Kontexte eingebunden werden, müssen schwer enttäuscht sein. Herausgekommen ist der Entwurf eines monodisziplinären Unterrichtsfachs, das eine verengte Sichtweise auf das Ökonomische entwirft. Die Wirtschaftswissenschaften werden zur Hauptbezugsquelle eines sozialwissenschaftlichen Lerngegenstandes."[14] Weiter heißt es: „In diesem Fall wird der Homo Oeconomicus zum Leitbild der ökonomischen Bildung. Dabei wird beansprucht, mit Modellierungen der ökonomischen Verhaltenslehre die soziale Welt zu erklären. Dies soll quasi eine Alternative zu den diskursiven Formen sein, in denen sich die Unterrichtsfächer der politischen Bildung bislang mit ökonomischen Phänomenen auseinandergesetzt haben."[15] Warnend fügte Lange hinzu: „Die Schule und insbesondere die politische Bildung dürfen nicht zur Arena von Lobbyisten werden. Dafür ist ein bildungspolitischer Konsens notwendig, dass Schülerinnen und Schülern keine Meinungen, Ideologien oder einseitige Sichtweisen anerzogen werden. Das gilt auch für die Sichtweisen auf die Wirtschaft. Lernende müssen die verschiedenen gesellschaftlichen Positionen und wissenschaftlichen Perspektiven kennenlernen und so ihre Urteilskraft schulen."[16]

[10] Lütge (2015).
[11] Lütge (2015).
[12] Lütge (2015).
[13] Lange (2015).
[14] Lange (2015).
[15] Lange (2015).
[16] Lange (2015).

(5) Wenn man diesen Austausch von Argumenten pro und contra genauer betrachtet, dann wird schnell klar, dass der eigentliche Streit gar nicht darum geht, *ob* Wirtschaft als Schulfach eingeführt werden soll. Insofern ist diese Frage falsch gestellt. Der Streit geht vielmehr allein darum, *wer* den Wirtschaftsunterricht durchführen soll.

Die Vertreter der Contra-Seite wollen ganz offenkundig die traditionelle Vorrangstellung des sozialwissenschaftlich und politikwissenschaftlich ausgebildeten Lehrpersonals verteidigen. Hedtke beispielsweise legt Wert auf die Feststellung: „Mehr Wirtschaft in der Schule zu fordern fällt leicht, doch was sagen die Fakten? In den Lehrplänen allgemeinbildender Schulen ist das Fach fest verankert, etabliert und vergleichsweise komfortabel aufgestellt. … Wirtschaft gehört längst zum Pflichtpensum in Fächern wie Politik/Wirtschaft, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Politik.“[17] Und Lange formuliert mit einer Offenheit, die keine Zweifel aufkommen lässt, als sein eigentliches Hauptargument: „Die Wirtschaftswissenschaften stellen nur eine von mehreren Bezugsdisziplinen ökonomischer Allgemeinbildung dar. In der Demokratie müssen wirtschaftliche Themen zugleich der sozialwissenschaftlichen Reflexion und der politischen Urteilsbildung unterliegen. Das kann aber nur gewährleistet werden, wenn das ökonomische Lernfeld weiterhin den Prinzipien einer sozialwissenschaftlichen Demokratiebildung unterliegt.“[18] Klarer kann man nicht zum Ausdruck bringen, dass hier ein Abwehrkampf geführt wird, um nicht nur die Vertreter der Wirtschaft, sondern vor allem auch die Vertreter der Wirtschaftswissenschaften aus der Schule fernzuhalten.

Das zentrale Gegenargument der Pro-Seite formuliert Lütge: „Die Politische Bildung, so wichtig sie als Fach auch ist, kann Wirtschaftskompetenzen unter ihrem Dach aber nicht vermitteln. Schon deshalb nicht, weil ihre Lehrer die notwendigen ökonomischen Kompetenzen in der Regel nicht mitbringen. Ein eigenständiges Fach ist notwendig – im Interesse der Schülerinnen und Schüler.“[19]

Und hierauf erwidert Hedtke mit dem zentralen Hauptargument der Contra-Seite: „Ein Fach Wirtschaft … zielt nicht auf allgemeine Bildung, sondern auf besondere Interessen.“[20] Befürchtet wird nicht nur, dass Unternehmer in der Schule als Lobbyisten auftreten. Befürchtet wird auch und vor allem, dass Ökonomen die schulische Deutungshoheit über wirtschaftliche Sachverhalte beanspruchen könnten. Hedtke und Lange sähen darin eine neoliberale Indoktrination.

(6) Ich denke, vor diesem Hintergrund kann man viele Streitpunkte, die die öffentliche Diskussion beherrschen, ad acta legen oder zumindest in ihrer Wichtigkeit drastisch herunterstufen. Sie betreffen allenfalls Nebenaspekte, die geeignet sind, von den Hauptaspekten abzulenken. Zu solchen Nebenaspekten zähle ich die immer wieder gern angeführten Schwierigkeiten, im Stundenplan Platz für ein neues Fach zu schaffen, aber auch die konservativen Standesinteressen, eine traditionelle Vorrangstellung bestimmter Fächer gegen neu aufkommende Konkurrenz verteidigen zu wollen. Die Schule ist ja letzten Endes nicht für die Lehrer da, sondern für die Schülerinnen und Schüler. Deshalb muss sie prinzipiell offen sein und offen gehalten werden für Innovationen. Die 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.

---

[17] Hedtke (2015).
[18] Lange (2015).
[19] Lütge (2015).
[20] Hedtke (2015).

(7) Ich wende mich nun dem zu, was ich für die inhaltlichen Hauptaspekte halte. Hierzu ist zunächst ein wichtiger Ausgangsbefund festzuhalten: Wirtschaft muss nicht erst als neues Schulfach eingeführt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler in Religionskunde die Vertreibung der Händler aus dem Tempel durchnehmen, wenn sie in Erdkunde die Abholzung des Regenwaldes besprechen, wenn sie in Physik den Klimaeffekt von Treibhausgasen kennenlernen, wenn sie in Sozialkunde oder Politik über die Eurokrise oder den Freihandel diskutieren, dann wird immer schon das Thema der Ökonomie verhandelt und Wirtschaftsunterricht erteilt. Deshalb lautet die entscheidende Frage: *Wer* soll das Fach Wirtschaft unterrichten?

Zur Beantwortung dieser Frage hilft die Unterscheidung zwischen Ökonomischer Bildung 1.0 und 2.0.

Solange es darum geht, lebensweltliche Wirtschaftskenntnisse zu vermitteln, also etwa Betriebspraktika zu organisieren, Gastreferenten aus der Wirtschaft einzuladen, ein Börsenspiel zu veranstalten oder die Schülerinnen und Schüler darüber aufzuklären, worauf man beim Handykauf achten muss und welche Musik- und Video-Downloads illegal sind, wird man vielleicht sagen können, dass dies durch die Kompetenzen eines sozial- oder politikwissenschaftlichen Lehrpersonals abgedeckt werden kann.[21] Das gilt auch für große Teile dessen, was man sich von einem schulischen Beitrag zur „financial literacy" verspricht. Um jungen Menschen beizubringen, wie sie mit ihren (finanziellen) Ressourcen klugerweise haushalten sollten, geht es weniger um die Feinheiten (und Fallstricke) einer intertemporal optimalen Gestaltung von Finanzströmen unter Einschluss einer verbesserten Risikoallokation durch moderne Finanzmärkte mit ihren innovativen Finanzprodukten. Vielmehr geht es ganz basal darum, dass man sich darauf gefasst machen muss, Schulden samt Zins und Zinseszins zurückzuzahlen und dass man deshalb daran arbeiten sollte, sich im Hinblick auf instinktive Kaufgelüste (und die spontane Inanspruchnahme von Kreditangeboten) in den Griff zu bekommen.

Aber spätestens dann, wenn man sich schulpolitisch entschließt, auch – ich würde sogar sagen: *vor allem* – die Inhalte einer Ökonomischen Bildung 2.0 in den Unterricht einzuführen, wird man sich keinesfalls mehr auf autodidaktisch angelesene Kenntnisse verlassen wollen, sondern stattdessen ganz konsequent darauf setzen, dass das Lehrpersonal über eine professionelle Fachexpertise verfügt, weil es einige Semester lang an einer Universität mit der einschlägigen Forschung vertraut gemacht worden ist. Ansonsten wäre die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass der Unterricht nicht darüber hinaus kommt, die im Bevölkerungsdurchschnitt populären – und von den Medien kolportierten – Vor- und Fehl-Urteile über wirtschaftliche Sachverhalte immer wieder neu zu reproduzieren. Wenn man dem verbreiteten Phänomen eines ökonomischen Analphabetismus wirksam entgegentreten will, benötigt man Lehrerinnen und Lehrer, die ökonomische Fachliteratur zu lesen verstehen und darüber hinaus gelernt haben, ökonomische Analysen didaktisch so zu vermitteln, dass Schülerinnen und Schüler zumindest die Grundlagen intellektuell nachvollziehen und eigenständig weiterdenken können.[22]

---

[21] Aber selbst dies lässt sich schon bestreiten. Ausgewiesene Experten für ökonomische Bildung machen darauf aufmerksam, dass die sinnvolle Einbindung von Praxiskontakten in den Unterricht ökonomische Fachkenntnisse voraussetzt. Vgl. z.B. Loerwald (2008).

[22] Dies wird auch in der einschlägigen Fachliteratur so gesehen, und zwar schon seit langem. Vgl. z.B. Krol (2001). Eine in der hier interessierenden Hinsicht sehr aufschlussreiche Passage findet man bei Krol et al. (2006; S. 7): „Bisherige Erfahrungen zeigen, dass sich wirtschafts- und gesellschaftsrelevantes Wissen als ein Instrument zur Beschreibung und Analyse der modernen Gesellschaft nicht allein durch Lebenserfahrung vermittelt. Angesichts der hier allgegenwärtigen Gefahr des Trugschlusses von Verallgemeinerungen

(8) Vor diesem Hintergrund sind nun drei Komplexe von Folgefragen zu klären:

- Erstens: Um genau welche Unterrichtsinhalte geht es bei einer Ökonomischen Bildung 2.0? Welche Fähigkeiten sollen hier im Schulunterricht vermittelt werden? Und warum sind dafür einschlägig ausgebildete Experten erforderlich?
- Zweitens: Gehört der berühmt-berüchtigte Homo oeconomicus in den Unterricht, oder sollte man die Schülerinnen und Schüler davor lieber in Schutz nehmen? Was haben ökonomische Lektionen zum besseren Verständnis der modernen Welt beizutragen? Und zudem: Ist eine wirtschaftswissenschaftliche Sichtweise dem demokratischen Anliegen zuträglich oder abträglich, die junge Generation über die Notwendigkeit umweltpolitischer und sozialpolitischer Maßnahmen aufzuklären?
- Drittens: Ist – wie offenbar von mancher Seite vermutet – eine Ökonomische Bildung 2.0 vielleicht ein Oxymoron? Inwiefern handelt es sich also überhaupt um Bildung? Besteht hier nicht vielmehr die Gefahr, dass von der Vermittlung ökonomischer Theorie eine neoliberale Indoktrination ausgehen könnte? Und dass sich in der schulischen Erziehung die Schwerpunkte verschieben, weil dann nicht länger Citoyens, sondern Bourgeois ausgebildet würden? Oder können ökonomische Lektionen vielleicht doch auf höchst signifikante Weise dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen? Ist es vielleicht sogar denkbar, dass eine Ökonomische Bildung 2.0 politische und ethische Aufklärungsbeiträge leistet, die intellektuell anspruchsvoll und zudem im Interesse der jungen Generation – vor allem in ihrem staatsbürgerlichen (Eigen-)Interesse an Emanzipation und Souveränität – höchst wünschenswert sind? Handelt es sich vielleicht gar um einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung?

Die nächsten Abschnitte widmen sich Schritt für Schritt der Beantwortung dieser Fragen. Sicherheitshalber will ich an dieser Stelle aber nochmals betonen, dass ich im Folgenden eine ganz persönliche Sichtweise skizziere, indem ich (m)eine ordonomische Brille aufsetze und damit den Blick auf andere Aspekte fokussiere, als es sonst vielleicht üblich sein mag.[23]

---

stehen nicht hinterfragte Alltagstheorien unter latentem Ideologieverdacht. Ökonomische Bildung in der Schule verlangt daher eine solide fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte." Ähnlich schreibt Retzmann (2008; S. 79, H.i.O.): „Ökonomische Bildung kann *nicht* über den Gegenstand »Wirtschaft«, sondern muss über die spezifisch ökonomische Perspektive definiert werden. Die notwendige *Wissenschaftsorientierung* jeder ökonomischen Bildung besteht also darin, dass sie sich an den Denkschemata und Erkenntnismethoden der Ökonomik orientiert." Um zu betonen, dass die Vermittlung wirtschaftswissenschaftlicher Denkkategorien an Schülerinnen und Schüler zur Bildung der Person beitragen kann, wählt Retzmann (2008; S. 89) folgende an Immanuel Kant angelehnte Formulierung: „Ökonomische Denkkategorien ohne lebensweltliche Anschauung sind leer, die Anschauung der lebensweltlichen Phänomene ohne ökonomische Denkkategorien ist dagegen blind."

[23] Es liegt mir sehr am Herzen, von vornherein ein mögliches Missverständnis auszuräumen. Meine Argumentation wendet sich primär an die Bundesländer, die bislang noch kein eigenständiges Schulfach „Wirtschaft" eingeführt haben. Ihr liegt nicht die Absicht zugrunde, den bereits etablierten Wirtschaftsunterricht in den anderen Bundesländern zu kritisieren. Insbesondere will ich nicht insinuieren, dass man sich dort bislang mit „Ökonomischer Bildung 1.0" begnügt habe. Ganz im Gegenteil gehe ich davon aus, dass dort bereits zahlreiche Elemente dessen, was ich im Folgenden als „Ökonomische Bildung 2.0" kennzeichne, auf die eine oder andere Weise längst in den Schulunterricht integriert worden sind. Die Intention der folgenden Ausführungen besteht allein darin, einige Ideen zur Diskussion zu stellen, wie ich mir als Außenseiter ein Kern-Curriculum vorstellen könnte, das gewissermaßen aus einem Guss gefertigt ist. Ob dies den Fachdidaktikern etwas Neues zu sagen hat, vermag ich nicht zu beurteilen, weil ich mit der entsprechenden Literatur allenfalls oberflächlich vertraut bin. Gerade deshalb aber möchte ich diese Ideen hier zur Diskussion stellen. Es geht mir hier nicht darum, andere zu kritisieren, sondern darum, eine Anregung vorzustellen, die ihrerseits zur Kritik einlädt. – Zusatz: Von dem grundlegenden Buch von Kaminski (2017) habe ich

2. Ökonomische Bildung 2.0

(1) Ökonomische Theorie beruht auf Modellbildung. Wer ökonomische Theorie vermitteln will – und um nichts anderes geht es bei Ökonomischer Bildung 2.0 –, muss folglich zeigen (können!), warum sich ihre Modelle in der Praxis als nützlich erweisen. Deshalb fängt man am besten mit einem Problem an, für das man dann durch Einsatz von Theorie eine Lösung entwickelt.

Idealerweise sind hierbei zwei Punkte zu beachten. Zum einen sollte das Problem interessant sein – es sollte zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in konkretem Bezug stehen, was bedeutet, dass je nach Adressatenkreis, also je nach Alter und Schulform und kulturellem Hintergrund, jeweils unterschiedliche Probleme am besten geeignet sein können, ein praktisches Interesse an Theorie zu wecken. Hier gibt es große Freiheitsgrade für didaktisches Einfühlungsvermögen in die Lebenswirklichkeit der Klasse. Zum anderen sollte man eine Theorie wählen, deren analytischer Modellkern möglichst einfach, leicht überschaubar, intuitiv nachvollziehbar und ohne mathematische Hürden selbst für sehr junge Lernende intellektuell zu erschließen ist. Ferner sollte es sich um ein Theoriemodell handeln, das ein allgemeines, bereichsübergreifendes Interpretationsmuster bereitstellt, so dass es die Schülerinnen und Schüler einlädt, nach weiteren Anwendungsbeispielen zu suchen und an ihnen dieses Muster selbstständig auszuprobieren. *Ohne aktive Aneignung der Theorie als Werkzeug eigenen Denkens wird der ökonomische Bildungsauftrag verfehlt!*

(2) Das sind hohe Ansprüche. Aber sie lassen sich erfüllen, wenn man – im Hinblick auf seine didaktische Eignung – das ‚richtige' Modell wählt. Aus meiner Sicht am besten geeignet ist das aus der mathematischen Spieltheorie bekannte „prisoners' dilemma (PD)", und zwar in der Variante eines einmalig („one-shot") gespielten Zweipersonenspiels, das leicht zu einem N-Personen erweitert werden kann, indem man einen der beiden Spieler als den (die übrigen N-1 Spieler) umfassenden Rest einer Gruppe uminterpretiert.[24]

Bevor ich auf die Basislogik des PD näher eingehe, möchte ich auf seine zahlreichen Vorzüge didaktischer Vermittlung hinweisen. Folgende sind m.E. besonders wichtig:

- Das Ergebnis dieses Modells ist kontra-intuitiv. Das PD erklärt ein Kooperationsversagen: warum eine Gruppe rationaler Akteure sich anreizbedingt nicht in der Lage sieht, ein gemeinsames Interesse zu verwirklichen. Die Einsicht in die Logik kollektiven Handelns, dass aus einem gemeinsamen Gruppeninteresse noch längst kein gemeinsames Gruppenhandeln folgt, dass es vielmehr Anreize zum Trittbrettfahren und daraus folgend eine Tendenz zu kollektiver Selbstschädigung geben kann, ist für den gesunden Menschenverstand prinzipiell überraschend und mithin als Aha-Effekt erlebbar (zu machen).
- Der Anwendungsbereich dieses Modells ist extrem allgemein. Einerseits lassen sich leicht Bezüge zur konkreten Lebenswirklichkeit der Schulklasse herstellen. Hier reichen die Beispiele von den Schwierigkeiten, eine effektive Gruppenarbeit

leider erst nach Fertigstellung dieses Artikels Kenntnis erlangt. Sonst wäre es mir leichter gefallen, einzelne der im Folgenden entwickelten Gedanken in der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur zu entwickeln.

[24] Vgl. als Überblick Peterson (2015). Der Name „prisoner's dilemma" betont das entscheidungstheoretische Problem aus der Sicht eines einzelnen Spielers. Ich ziehe die Bezeichnung „prisoners' dilemma" vor. Sie verweist auf das *soziale* Dilemma: auf das *kollektive* Problem – nicht des, sondern – der Gefangenen (Plural!).

zu organisieren, über das Aufräumen von Gemeinschaftsunterkünften bis hin zum Mogeln in der Klausur sowie zu der Frage, warum bei Partys der Geräuschpegel zumeist so hoch ist, dass es allen schwer fällt, sich zu unterhalten. Das PD hilft auch, Antworten auf folgende Fragen zu geben: Warum sind öffentliche Toiletten oft in einem beklagenswerten Zustand? Warum löst Unpünktlichkeit Ansteckungseffekte aus, unter denen letztlich alle Gruppenmitglieder leiden? Warum ist es – anders als in Privatgärten – in einem stark frequentierten öffentlichen Park praktisch unmöglich, reife Kirschen zu finden? Warum sind bestimmte Wildtiere vom Aussterben bedroht, aber Hühner, Schafe und Kühe nicht? Das PD-Modell lässt übrigens auch verständlich werden, dass manche Länder Schuluniformen einführen, um den Aufrüstungswettbewerb mit möglichst exklusiver (sic!) Markenkleidung zu begrenzen. Wo sonst noch gibt es im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler Aufrüstungswettbewerbe? Bei Handys? Bei Tattoos? Bei der Wahl von Urlaubsorten? Die Liste lebensweltlicher Anwendungsbeispiele für PD-Strukturen ließe sich noch sehr lange fortsetzen.

- Andererseits kann man mit Hilfe des PD-Modells auch *systemische* Phänomene nachvollziehbar machen. Zum Beispiel, wie ein Bank-Run zustande kommt. Oder warum angesichts einer erwarteten Konjunkturkrise alle Unternehmen sich so verhalten, dass die Arbeitslosigkeit steigt und die Konjunktur tatsächlich einbricht. Oder warum die Meere überfischt werden. Oder sich das Klima erwärmt. Und warum mit überbordender Staatsverschuldung zu rechnen ist, wenn sich die politischen Parteien im Wahlkampf nur mit Ausgabenvorschlägen zu überbieten versuchen, ohne dass in der Öffentlichkeit auch auf die Einnahmenseite des Staatsbudgets geachtet wird. Das PD-Modell lässt verständlich werden, warum Subventionswettläufe ähnlich wie Steuerwettbewerbe zu Missständen führen können, die am Ende alle bereuen. Und warum es Gemeinden, Ländern, Staaten und sogar Staatenverbünden wie der Europäischen Union oder der UNO so ausgesprochen schwer fällt, öffentliche Güter zu produzieren, also etwa – erst recht im globalen Maßstab – eine vernünftige Finanzarchitektur, einen wirksamen Klimaschutz oder ein humanitäres Flüchtlingsregime auf die Beine zu stellen. Hier sind viele aktuelle Bezüge möglich.
- Ganz wichtig scheint mir auch zu sein, dass sich das PD-Modell dazu eignet, theoretische Differenzierungen vorzunehmen. Beispielsweise kann man mit Hilfe des PD-Modells die Aufmerksamkeit von den Spielzügen zu den Spielregeln lenken, von den unmittelbaren Handlungsinteressen (im Spiel) zu den Regelinteressen (an einem besseren Spiel), von der Entscheidungsperspektive (‚choices within rules') zur Institutionenperspektive (‚choices among rules'). Durch eine solche Veränderung des Blickwinkels lassen sich zahlreiche (intuitiv eher unbeliebte) Institutionen als Lösung für Dilemmaprobleme verständlich (und zustimmungsfähig!) machen. Am Beispiel: Im Supermarkt wären die Regale für Süßwaren leer, wenn Kinder von der Regel ausgenommen wären, die Eigentumsrechte der Warenanbieter anerkennen zu müssen. Ohne Klausuraufsicht würde das Mogeln überhand nehmen und den Wert formaler Bildungsabschlüsse erodieren lassen – zum Schaden der Schülerinnen und Schüler! Und weiter: Nur wenn man nicht zulässt, dass einzelne Diskursteilnehmer die anderen stets unterbrechen und das Wort an sich reißen, kann man eine vernünftige Diskussion führen. Die institutionenökonomische Lektion lautet: Ohne geeignete Regel(reforme)n kommt man aus einem Gefangen-

endilemma nicht heraus. Hierbei ist folgende Pointe zu be(ob)achten: In einem sozialen Dilemma konstituieren gegensätzliche Handlungsinteressen (im Spiel) ein gemeinsames Regelinteresse (an einem besseren Spiel). Hier lässt sich *innerhalb des Konflikts* eine *Grundlage für Konsens* verorten!

- Mit dem PD-Modell kann man erklären, warum Märkte gelegentlich versagen. Hier geht es um das Doppelphänomen, dass gemeinwohlförderliche Transaktionen manchmal nicht zustande kommen oder dass manchmal Transaktionen durchgeführt werden, die Dritte schädigen. Auch wenn diese beiden Fälle auf den ersten Blick sehr unterschiedlich zu sein scheinen, lassen sie sich auf die gleiche Grundstruktur eines „missing market" zurückführen, weil in beiden Fällen die relevanten Akteure durch Fehlanreize daran gehindert werden, sich wechselseitig besserzustellen. Der zweite Fall ist also gewissermaßen eine Unterkategorie des ersten Falls, weil die Drittschädigung ja nur in dem Ausmaß eintritt, wie es Schädigern und Geschädigten nicht gelingt, eine wechselseitige Rücksichtnahme zu verabreden, von der beide Seiten profitieren würden.
- Mit dem PD-Modell kann man aber auch erklären, warum Märkte im Regelfall gut funktionieren. Auch diese Differenzierung halte ich für extrem wichtig. Generell kann man sagen, dass ein Wettbewerbsprozess die Konkurrenten in ein Gefangenendilemma stürzt. Damit rückt ins Blickfeld, dass es nicht nur gesellschaftlich *un*erwünschte, sondern auch gesellschaftlich *erwünschte* Dilemmata gibt. Erwünscht sind sie beispielsweise dort, wo es darauf ankommt, einen Leistungswettbewerb zu organisieren, von dem ein allgemeines Publikum profitiert. Das ist beispielsweise im Sport der Fall. Aber auch in der Politik, wo Parteien um die Wählergunst konkurrieren. Oder in der Wissenschaft, wo man versucht, die Mitglieder der ‚scientific community' von neuen Erkenntnissen zu überzeugen. Oder in der Wirtschaft, wo im Wettbewerb stehende Unternehmen mit innovativen Produkten und attraktiven Preis-Leistungs-Verhältnissen bei Strafe ihres Ruins darauf angewiesen sind, bei ihren Kunden auf freiwilliger Grundlage eine Zahlungsbereitschaft zu aktivieren, die die Kosten der Produktion mindestens abdeckt.
- Funktionierende Märkte beruhen folglich auf einem institutionell differenzierten Management von PD-Strukturen: Zwischen den gegenüberliegenden Marktseiten kommt es darauf an, PD-Strukturen zu *überwinden*. Hier wird der bilaterale Tauschakt zwischen Anbieter und Nachfrager stabilisiert, die Kooperation gezielt gefördert. Aber innerhalb einer Marktseite kommt es darauf an, PD-Strukturen zu *etablieren*. Hier wird Kooperation gezielt bis zur Unmöglichkeit erschwert. Um ein unerwünschtes, die Konsumenten schädigendes Kartellverhalten wirksam zu unterbinden, werden Unternehmen einem Wettbewerb ausgesetzt, der darauf angelegt ist, dass sie sich – ob ihnen dies nun gefällt oder nicht – mit qualitativen Neuerungen wechselseitig überbieten und hinsichtlich ihrer Angebotspreise wechselseitig unterbieten (*müssen!*).
- Leistungswettbewerb ist ein Zwangsinstrument. Aber dieses Zwangsinstrument lässt sich gemeinwohlförderlich einsetzen. Das Legitimationsargument lautet: *Eine Soziale Marktwirtschaft stellt das Konkurrenzprinzip in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation.* Statt von Sozialer Marktwirtschaft könnte man daher auch von „public purpose capitalism" sprechen.[25]

[25] Der Begriff geht zurück auf Andrew Young, eine Ikone der US-Bürgerrechtsbewegung um Martin Luther King und unter anderem Gründungspräsident des Wittenberg-Zentrums für Globale Ethik. So liest man

(3) Um noch einmal eine optische Metapher zu bemühen: Das Modell des Gefangenendilemmas ist wie ein Fernglas, mit dem man – je nach Erkenntnis-Interesse – ganz unterschiedliche Gegenstände heranzoomen, näher betrachten und dabei Entdeckungen machen kann, die einem Blick mit bloßem Auge – will sagen: einer Betrachtung mit gesundem Menschenverstand *ohne* Modell – leicht verborgen bleiben. Es hilft, die üblichen Schubladisierungskategorien des Denkens integrativ zu überschreiten, indem es dazu anleitet, ein und dieselbe Problemstruktur in den verschiedensten (scheinbar disparaten) Lebensbereichen aufzufinden. Hinzu kommt, dass es gestützt auf das PD-Modell leichter fällt, zwischen Handlungsinteressen und Regelinteressen zu unterscheiden, und die – für demokratische Konsensprozesse überaus wichtige – Pointe zu verstehen, dass konfligierende Handlungsinteressen ein gemeinsames Regelinteresse an der Überwindung unerwünschter Dilemmastrukturen konstituieren können. Zudem eignet sich das PD-Modell für den modularen Aufbau eines beliebig differenzierbaren Theoriegebäudes, dessen didaktische Vermittlung ganz gezielt auf eine bestimmte Adressengruppe zugeschnitten werden kann. Beispielsweise ist es ein Leichtes, ausgehend von PD-Strukturen – je nach Bedarf: mit oder ohne mathematische Modellierung – das Angebots-Nachfrage-Diagramm einzuführen, indem man zwischen horizontalen und vertikalen Interaktionsbeziehungen unterscheidet und dann zeigt, dass die Tauschmöglichkeiten mit wechselseitiger Besserstellung besonders groß sind, wenn auf beiden Marktseiten untereinander Wettbewerb herrscht, also PD-Strukturen ordnungspolitisch etabliert und aufrecht erhalten werden.[26]

Aber anstatt nun weitere Ausdifferenzierungen anzudeuten, will ich lieber versuchen, den robusten Kern des PD-Modells hervorzuheben. Aus meiner Sicht besteht er in der Erkenntnis, dass soziale Phänomene sich als nicht-intendiertes Resultat intentionalen Handelns einstellen können. Hierin sehe ich die buchstäblich grundlegende Lektion einer Ökonomischen Bildung 2.0.

(4) Bevor ich im nächsten Abschnitt auf Methode und Programm einer solchen Ökonomischen Bildung 2.0 eingehe, will ich noch kurz – gleichsam als Exkurs – drei Zusatzüberlegungen formulieren, die vielleicht von allgemeinem Interesse sind.

Erstens: Die Theorieentwicklung in der Mikroökonomik lässt sich chronologisch als Weiterentwicklung von der Reaktionstheorie zur Interaktionstheorie kennzeichnen, von der Entscheidungstheorie repräsentativer Akteure mit parametrischer Umwelt hin zur Spieltheorie für Akteure, die zueinander im Verhältnis einer Verhaltensinterdependenz stehen und sich deshalb strategisch verhalten (müssen), d.h. mit Rücksicht auf die zu erwartenden Erwartungen anderer Akteure. Aber anstatt nun in den Lehrbüchern für neue Erkenntnisse ein weiteres Kapitel anzufügen, müsste man eigentlich die Lehrbücher komplett umschreiben und vom Standpunkt der neuen Erkenntnisse aus fragen, welche alten Erkenntnisse noch tragfähig sind und weiter benötigt werden. So begründet sich mein (ordonomisches) Plädoyer, interaktionsanalytisch mit PD-Strukturen zu *beginnen* und reaktionsanalytische Modelle *nachträglich* – also nicht als Grundlage, sondern als voraussetzungsvolle Differenzierung (!) – hinzuzufügen.[27]

---

beispielsweise bei Young (2017): „]I]n a free enterprise system, you don't have to take from the rich to give to the poor. You grow an economy and include everybody, and people get their share according to their abilities. That, basically, is what I call »public purpose capitalism«."

[26] Vgl. hierzu ausführlich Pies (2001; S. 155-176).

[27] Noch radikaler formuliert, müsste man eigentlich aufhören, *„Lehr"*-Bücher zu schreiben, und tendenziell dazu übergehen, *„Lern"*-Bücher zu verfassen. Denn didaktisch sollte die Priorität nicht (länger) darauf liegen, den Dozenten die *Lehre* zu erleichtern, sondern vielmehr darauf, den Studierenden, aber auch den

Zweitens: Die meisten akademischen Ökonomen (und Ministerialbürokraten) stehen auf dem Standpunkt, für angehende Wirtschaftskundelehrer reiche ein abgespecktes Studium der Volks- und Betriebswirtschaftslehre. Folglich gibt es nur ganz wenige spezialisierte Lehrstühle, die sich gezielt mit der Fachdidaktik ökonomischer Theorie beschäftigen. Aus dieser Verlegenheit heraus schickt man die Lehramtsstudierenden dann in die normalen Vorlesungen. Da aber werden sie – zumal unter didaktischen Gesichtspunkten – schlecht bedient, und zwar nicht aus böser Absicht, sondern schlicht und ergreifend deshalb, weil dort auch diejenigen, die im Hauptfach Volks- oder Betriebswirtschaftslehre studieren, im Durchschnitt ebenfalls eher schlecht als recht bedient werden. Aus meiner Sicht – zugegeben: aus der ordonomischen Perspektive eines den ökonomischen Mainstream im Wissenschaftsbetrieb kritisch beobachtenden Außenseiters – befinden sich die zum Massenstudium verurteilten Wirtschaftswissenschaften in einem didaktischen Notstand, der sich – zumindest als Tendenz – darin äußert, dass die Universitäten beträchtliche Teile jedes Jahrgangs bloß noch durchwinken. Um es so klar wie möglich zu formulieren: Erfahrungsgemäß betreten derzeit praktisch alle Erstsemesterstudierenden – ob mit oder ohne Lehre, ob mit oder ohne Wirtschaft als Schulfach – die Universität als ökonomische Analphabeten. Und anstatt sie zu literarisieren, entlassen wir erschreckend große Teile jeder Jahrgangskohorte nach ein paar Jahren aus der Universität mit Bachelor- und sogar Master-Titeln, ohne ihnen beigebracht zu haben, wie sie sich mit Hilfe eines methodisch reflektierten ökonomischen Denkens aus ihrer unverschuldeten Unmündigkeit selbstständig herausarbeiten können. Ökonomische Bildung 2.0 heißt: Anleitung zum Selberdenken. Eine solche Anleitung würde ich mir nicht nur für angehende Lehrer wünschen, sondern für alle Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Davon aber sind wir gegenwärtig weit entfernt.

Drittens: Vor diesem Hintergrund – und angesichts meiner Außenseiterposition – ist es wenig überraschend, wenn ich feststelle: Ich kenne kein Curriculum für die Ausbildung von Ökonomen und folglich erst recht kein Curriculum für die ökonomische Ausbildung von Lehrern, das meinen ordonomischen Vorstellungen vollumfänglich entsprechen würde.[28] Dabei wäre es relativ leicht möglich, ein Curriculum mit ordonomischer Stoßrichtung zu erstellen, wenn man die an den Fakultäten vorhandenen Theorieressourcen ein wenig anders sortieren würde, als es zumeist üblich ist. Hier muss das Rad nicht neu erfunden werden. Benötigt werden Wirtschaftsgeschichte, elementare Spieltheorie, Angewandte Preistheorie (Angebot und Nachfrage auf Märkten), Institutionenökonomik und

---

Schülerinnen und Schülern das *Lernen* zu erleichtern. Im englischsprachigen Raum gibt es bereits viele gute Lernbücher. Vgl. etwa Landsburg (1993, 2012), Friedman (1996), Kling (2004) oder Harford (2006).

[28] Das Problem einer geeigneten Lehrerausbildung thematisiert auch Goldschmidt (2017). – An dieser Stelle ist es mir noch einmal wichtig, nicht missverstanden zu werden. Ich weiß aus eigener Anschauung, dass beispielsweise an der Universität Münster schon in den 1980er und 1990er Jahren exzellente Arbeit geleistet wurde, um angehende Lehrer mit eigens auf sie ausgerichteten Kursen bestmöglich ökonomisch auszubilden – Stichwort: „Münsteraner Modell". Auch an anderen Universitäten gibt es Zentren für ökonomische Bildung, die Lehrer fachdidaktisch betreuen. Aber ressourcenbedingt kommen die meisten Institutionen nicht darum herum, Lehrer trotzdem auch in die normalen Massenvorlesungen für Wirtschaftswissenschaftler zu entsenden. Vor diesem Hintergrund geht es mir primär darum, darauf aufmerksam zu machen, dass eine verantwortliche Entscheidung für ein Schulfach „Wirtschaft" nicht nur bedeutet, sich Gedanken über ein geeignetes Curriculum für Schülerinnen und Schüler zu machen. Man muss sich auch Gedanken über ein geeignetes Curriculum für Lehrerinnen und Lehrer machen. In dieser Hinsicht wegweisend ist das Gutachten von Retzmann et al. (2010), das beides aus einem Guss entwickelt. Allerdings ist noch ein weiterer Hinweis wichtig: In beiden Fällen – in den Schulen nicht anders als in den Universitäten – ist eine sinnvolle Umsetzung didaktisch geeigneter Konzepte dringend darauf angewiesen, dass die dafür benötigten Ressourcen auch wirklich bereitgestellt werden.

Wachstumstheorie. Und – ich bitte um Vergebung! – falls eben möglich, Wirtschaftsethik, aber nicht wie üblich als Zugabe, sondern als zentrale Kernkompetenz für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Denn die Hürden zum Verständnis ökonomischen Denkens sind primär moralischer Art. Dazu später mehr in Abschnitt 4.

3. Methode und Programm einer Ökonomischen Bildung 2.0

Die ökonomische Theorie verwendet Modelle zur Reduktion von Komplexität. Da sollte man wissen, was man tut. Ohne Methodenreflexion, ohne das Vermögen, sich selbst und anderen gegenüber mit guten Gründen Auskunft und Rechenschaft über die Möglichkeiten sowie über die Grenzen ökonomischer Theoriebildung geben zu können, kann man m.E. nicht als ökonomischer Experte gelten. Weder wird man in der Lage sein, die bestehende Theorie anzuwenden oder gar konstruktiv weiterzuentwickeln. Noch wird es einem leicht fallen, die bestehende Theorie so zu vermitteln, dass andere durch diese Vermittlung lernen, in eigener Regie ökonomisch zu denken.

(1) Im Allgemeinen versteht man unter einem Menschenbild eine *normative* Bestimmung der Natur des Menschen, also ein Leitbild dafür, wohin sich ein Mensch im Laufe seines Lebens – insbesondere in den Frühphasen seiner Erziehung und Sozialisation – entwickeln *soll(te)*. In diesem Sinn ist der berühmt-berüchtigte „homo oeconomicus“ mit Sicherheit *kein* Menschenbild. Das Modell rationaler Nutzenmaximierung ist kein Erziehungsideal. Es dient nicht als normatives Vorbild für Individuen. Die Ökonomik mahnt nicht zur Nachahmung des homo oeconomicus an. Sie verwendet dieses Modell stattdessen im Rahmen einer *positiven* Analyse: als Instrument zur Erklärung sozialer Phänomene, die als nicht-intendierte Folgen intentionalen Handelns emergieren.

Vielleicht hilft eine Analogie: Das Skelett ist nicht das Menschenbild der Medizin. Auch nicht das Modell des Blutkreislaufs. Das Menschenbild der Medizin ist der mündige Patient: Das Selbstverständnis der Medizin ist dadurch geprägt, dass sie als Wissenschaft zur Aufklärung der Patienten beitragen will und deren Mündigkeit zu unterstützen versucht. Die in der Medizin verwendeten Modelle dienen der Diagnose und Therapie von Krankheiten. Hier wird nicht einem Gesundheitsideal gefrönt, sondern Wissen verfügbar gemacht, mit dem Menschen von ihrem jeweiligen Status quo aus ihre eigenen Interessen (an einem möglichst langen und beschwerdefreien Leben) wirksam verfolgen können. – Ganz analog ist es bei der Ökonomik. Ihr Menschenbild ist der mündige Bürger: Das Selbstverständnis der Ökonomik ist dadurch geprägt, dass sie als Wissenschaft zur Aufklärung der Bürger beitragen will und dies als Unterstützung ihrer Mündigkeit auffasst. Die in der Ökonomik verwendeten Modelle dienen der Diagnose und Therapie wirtschaftlicher (und allgemein: gesellschaftlicher) Probleme. Hier wird nicht einem Rationalitätsideal gefrönt, sondern Wissen verfügbar gemacht, mit dem Menschen vom Status quo aus ihre eigenen Interessen (an einer in statischer und dynamischer Hinsicht möglichst leistungsfähigen Wirtschaft) wirksam verfolgen können, also ihre Interessen an Effizienz und Innovation. – In beiden Fällen, in der Medizin wie in der Ökonomik, geht es um *vitale* Interessen, die buchstäblich die Existenz von Menschen betreffen. Und in beiden Fällen versteht sich die jeweilige Wissenschaftsdisziplin als Theorie für die Praxis; sie sieht sich im Dienst der Menschen, denen sie helfen will, wichtige Probleme zu lösen.

(2) Was hat es nun mit dem ökonomischen Modell rationalen Verhaltens auf sich? Wenn es nicht normativ, sondern positiv eingesetzt wird, also nicht als Rationalitätsideal, sondern als Analyseinstrument – handelt es sich dann nicht um eine höchst unrealistische

Annahme? Wird damit nicht Modellplatonismus betrieben? Liegt hier nicht eine wirklichkeitsfremde Abstraktion vor, die das gesamte Unternehmen ökonomischer Theoriebildung von vornherein entwertet?

Das alles sind legitime Fragen. Sie lassen sich am besten beantworten, indem man die Zweckmäßigkeit des Instruments vor Augen führt und die Problemstellung erläutert, für die der homo oeconomicus unverzichtbar wertvolle Lösungsbeitrage liefert.

Ökonomik ist Sozialwissenschaft. Ihr Erkenntnisinteresse gilt nicht dem Verhalten einzelner konkreter Menschen. Ihr Erkenntnisinteresse gilt vielmehr *sozialen* Phänomenen – und der *Beeinflussbarkeit* sozialer Phänomene. Deshalb dient der homo oeconomicus auch gar nicht zur Erforschung individueller *Charakter*eigenschaften, sondern zur Erforschung von *Situations*eigenschaften. Mit Hilfe dieses Modells lässt sich untersuchen, welche *Anreiz*wirkungen von Situations*änderungen* ausgehen.

Das geht so: Die Ausgangssituation wird als Gleichgewicht modelliert. Dann wird gedanklich eine Situationsänderung vorgenommen. Und dann wird untersucht, wie das neue Gleichgewicht aussieht, um aus dem Vergleich der beiden Gleichgewichte empirisch testbare Aussagen herzuleiten.

Ein Gleichgewicht kommt zustande, wenn sich die wirtschaftlichen Akteure – also Individuen und Organisationen – perfekt an eine (vor-)gegebene Situation angepasst haben. Wird diese Situation variiert – etwa aufgrund einer institutionellen Reform oder aufgrund einer Preisänderung –, dann wird das Ausgangsgleichgewicht gestört. Folglich werden nun Lernprozesse in Gang gesetzt, die darauf abzielen, sich an die neue Situation bestmöglich anzupassen. Aus Sicht der Akteure haben nicht ihre individuellen Ziele, sondern nur ihre gesellschaftlichen Restriktionen eine Änderung erfahren, d.h. die verfügbaren Mittel. Entsprechend muss man nun umdisponieren. Das benötigt Zeit. Erst dann, wenn alle Akteure sich mit ihren Handlungen und ihren Erwartungen so angepasst haben, dass ihr je individuelles Verhalten im sozialen Zusammenspiel miteinander kompatibel ist, ist ein neues Gleichgewicht erreicht. In diesem Kontext dient die Rationalitätsannahme lediglich dazu, den für diese Anpassung benötigten Zeit*raum* gedanklich – im Modell – auf einen Zeit*punkt* zu verdichten. Insofern kann man sagen: Die ökonomische Rationalitätsannahme dient der *Instantanisierung* zeitlicher Lernprozesse.

Wichtig ist: Die Rationalitätsannahme ist Input, nicht Output der Modellbildung. Sie trifft keine empirische Aussage, sondern formuliert einen prä-empirischen Behelf, mit dem sich empirische Aussagen herleiten lassen. Eine empirische Aussage ist etwa, dass Unternehmen auf die Erhebung oder Anhebung einer Produktionssteuer dadurch reagieren, dass sie die Produktion nicht ausweiten, sondern einschränken. Diese und ähnliche Aussagen, die mit Hilfe der Rationalitätsannahme hergeleitet werden, lassen sich anhand von statistisch aggregierten Daten überprüfen und erweisen sich dabei i.d.R. als außerordentlich robust.

Geht man dieser Funktion weiter nach, die die Rationalitätsannahme im Rahmen ökonomischer Modellbildung übernimmt, dann gelangt die methodologische Reflexion zu vier interessanten Befunden. Erstens: Mit dem Modell des homo oeconomicus betreibt die Ökonomik keine Ontologie. Sie trifft keine Aussage über die Natur des Menschen. Schon gar nicht handelt es sich um eine naturalistische Psychologie, die Auskunft darüber zu geben beansprucht, was in den Köpfen – buchstäblich: in den Gehirnen – konkreter Menschen vor sich geht. In dieser Hinsicht sind zahlreiche Missverständnisse im Umlauf. Zweitens: Die Rationalitätsannahme wäre nur dann ungeeignet, wenn Menschen auf Veränderungen ihrer Umwelt systematisch *nicht* reagieren würden: wenn sie *nicht* versuchen

würden, ihre Ziele bestmöglich zu erreichen; wenn sie *nicht* versuchen würden, mit ihren Mitteln sorgsam zu haushalten; wenn sie *nicht* versuchen würden, etwaige Fehler zu korrigieren, bessere Erwartungen zu bilden und Missstände zu beseitigen. Drittens: Hat man erst einmal verstanden, dass die ökonomische Rationalitätsannahme nicht das Denken, sondern das Handeln wirtschaftlicher Akteure betrifft, dann kann man den entsprechenden Verhaltensmustern auch im Tierreich nachspüren – und fündig werden. In Experimenten verhalten sich Versuchstiere knappheitsbedingt – also offenkundig nicht aus *psycho*-logischen, sondern aus *situations*-logischen Gründen – genau so, wie es sich mit dem Modell des homo oeconomicus voraussagen lässt.[29] Viertens: Die mit dem Modell des homo oeconomicus herleitbaren Aussagen sind stets kontextabhängig – und zwar in dem präzisen Sinn, dass sie davon abhängen, wie der Feedback-Mechanismus innerhalb des Lernprozesses beschaffen ist, den die Akteure durchlaufen. Hier spielt es beispielsweise eine große Rolle, ob sie sich einem Wettbewerbsdruck ausgesetzt fühlen. Eine Rolle spielt aber auch, ob man es mit privaten oder mit öffentlichen Gütern zu tun hat. Zwischen diesen beiden Fällen gibt es signifikante Unterschiede, wie viele Informationen beschafft – und mithin: wie viel Ressourcen eingesetzt, d.h. Kosten in Kauf genommen – werden, um eine bestmögliche Entscheidung zu treffen. Insofern wird die wirtschaftliche Entscheidung, ein Haus zu kaufen, mit vergleichsweise sehr viel mehr Sorgfalt getroffen als die politische Entscheidung, welcher Partei man bei der nächsten Parlamentswahl die Stimme gibt. Im ersten Fall sind die individuell zu tragenden Kosten einer schlechten Entscheidung extrem groß, im zweiten extrem klein, weil die Wahrscheinlichkeit verschwindend gering ist, dass die eigene Stimme die Wahl entscheidet. Insofern liefert die Ökonomik auch eine Verständnisgrundlage für das nicht nur in wirtschaftlichen Kontexten höchst relevante Phänomen rationaler Ignoranz.[30]

(3) Nach diesen Klarstellungen zur Methode lautet die nächste wichtige Frage: Wie sieht das Lehrprogramm einer Ökonomischen Bildung 2.0 aus?

Meine (ordonomisch inspirierte) Antwort lautet: Die Schülerinnen und Schüler sollten – zumindest in den Grundzügen, die je nach Alter und Schulstufe angepasst werden können – aus theoretischer und empirischer Sicht mit der statischen und dynamischen Leistungsperformance wettbewerblich verfasster Märkte vertraut gemacht werden. Das hört sich abstrakt an, lässt sich aber in didaktischer Vermittlung beliebig konkret und sogar anschaulich machen, wie die folgenden Hinweise belegen mögen. Insgesamt will ich vier Punkte anführen. Die ersten beiden beziehen sich auf die dynamische Dimension, also auf das Wachstum der Wirtschaft. Die letzten beiden beziehen sich auf die statische Dimension, also auf die Anpassungsleistungen, zu denen der Marktwettbewerb die wirtschaftlichen Akteure anhält.[31]

---

[29] Vgl. Kagel et al. (1995, 2007). Das Nachfrageverhalten ist so robust restriktionsgetrieben, dass es sich alternativ auch mit einem Modell irrationalen Verhaltens herleiten lässt. Vgl. hierzu Becker (1962).

[30] Vgl. hierzu ausführlich Caplan (2007). – An dieser Stelle sei ein weiterer Hinweis erlaubt: Die Ökonomik liefert auch eine Verständnisgrundlage für die Entwicklung moralischen Denkens und Handelns. Vgl. hierzu die grundlegenden Arbeiten von Minnameier (2000), (2010) und (2017) sowie Minnameier et al. (2016). Im Rahmen seiner Theorie, die an die Stufentheorien von Piaget und insbesondere Kohlberg anknüpft, kann er zeigen, dass sich die einzelnen Stadien der Moralentwicklung bei Kindern und Jugendlichen als systematisch aufeinanderfolgende Überwindungen von Dilemmastrukturen interpretieren lassen, die zwar inhaltlich je unterschiedlich ausgestaltet sind, aber stets die gleiche Situationslogik aufweisen.

[31] Es ist kein Zufall, sondern Absicht, dass meine Anordnung der vier Punkte die übliche Reihenfolge, in der ökonomische Lektionen vermittelt werden, komplett umdreht. Die von mir favorisierte Reihenfolge hat den Vorteil, dass (nur) sie es erlaubt, ein Gefühl für die *Proportionen* der jeweils adressierten Probleme zu gewinnen. Meine Sicht der Dinge ist maßgeblich geprägt durch die Lektüre von Baumol (2010). Ebenfalls einflussreich waren die wirtschaftshistorischen Arbeiten von Clark (2007), McCloskey (2006), (2010),

- Historisch betrachtet, leben wir in einer weltgeschichtlichen Ausnahmesituation. Erst seit etwa 200 Jahren ist es den ersten Gesellschaften gelungen, sich von der malthusianischen Logik zu befreien, die jeden wirtschaftlichen Fortschritt durch Bevölkerungswachstum neutralisiert hat, so dass über lange Zeitstrecken – über hunderte und tausende von Jahren hinweg – keine deutlich spürbare Anhebung des durchschnittlichen Lebensstandards zu verzeichnen war. Die Menschheit war auf dem Subsistenzminimum wie festgenagelt. Erst durch die im 17. Jahrhundert forciert einsetzenden Modernisierungsprozesse – durch das Aufkommen rechtsstaatlicher, marktwirtschaftlicher und wissensgesellschaftlicher Strukturen – ist es allmählich gelungen, sich von dieser malthusianischen Logik zu emanzipieren. *Die post-malthusianische Gesellschaft ist eine Wachstumsgesellschaft.* Ihr Kennzeichen sind dauerhaft ansteigende Lebensstandards. Das umfasst materielle wie immaterielle Komponenten: Die Menschen leben länger und gesünder; sie sind räumlich mobiler, aber auch geistig mobiler. Die Produktivität (und die Produktivitätsentlohnung) menschlicher Arbeit ist enorm angestiegen. Vergleicht man den Lebensstandard, den wir in westlichen Staaten heute genießen, mit dem Lebensstandard unserer Vorfahren vor 200 Jahren, so liegen die Wachstumsfaktoren in der Größenordnung von zehn bis hundert, also in der Größenordnung von einer Verbesserung um 1.000 % bis 10.000 %, je nachdem, wie stark man neben quantitativen (größere Wohnfläche, reichlich Wechselkleidung) auch qualitative Veränderungen (Lebensmittelsicherheit, Elektrizität) mit einbezieht. Wichtig ist aber auch die Erkenntnis, dass – von wenigen Ausnahmen abgesehen, wie beispielsweise Nordkorea oder afrikanischen Bürgerkriegsgebieten – vormals arme Regionen auf mittlerweile allen Kontinenten auf diesen Wachstumszug aufgesprungen sind. Bei der globalen Bekämpfung von Hunger, Armut, Krankheit und Not sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten enorme Fortschritte zu verzeichnen. Das empirische Faktum lautet: Die über weltweite Märkte als arbeitsteilige Spezialisierung organisierte Zusammenarbeit von immer mehr Menschen entfaltet sich als wechselseitige Besserstellung. Sie macht nicht nur die Reichen reicher, sie macht auch die Armen reicher.[32]

(2016) und Mokyr (2009), (2017) sowie schließlich die Arbeiten der neueren Wachstumstheorie, vgl. z.B. als Überblick Acemoglu (2009) sowie insbesondere Galor (2011).

[32] Einen empirischen Überblick über eine breite Palette von Wohlfahrtsindikatoren für die globale Entwicklung seit 1820 findet man bei van Zanden et al. (2014). Mittlerweile gibt es aber auch sehr viel gut aufbereitetes (insbesondere auch optisch ansprechendes) Material auf Internetseiten, die sehr empfehlenswert sind. Vgl. z.B. http://www.gapminder.org/, https://ourworldindata.org/ sowie http://humanprogress.org/. Es wäre also ein Leichtes, die empirische Datenlage didaktisch aufzubereiten oder die Schülerinnen und Schüler in Form von Projektarbeit darauf anzusetzen, sich einzelne Beispiele selbst zu erarbeiten. Vergleicht man etwa die Arbeitszeit, die ein durchschnittlicher Arbeitnehmer im Westdeutschland des Jahres 1960 einsetzen musste, um sich eine Waschmaschine zu leisten, mit dem erforderlichen Arbeitseinsatz des Jahres 2015, dann errechnet sich ein Wachstumsfaktor von 9,5. Hierbei ist die im gleichen Zeitraum stark verbesserte Produktqualität noch gar nicht berücksichtigt. Zur konkreten Beispielrechnung mitsamt Quellenangaben vgl. Pies (2017e; S. 11). – In der Öffentlichkeit und sogar in Teilen der Wissenschaft ist die Ansicht verbreitet, der Reichtum des Westens beruhe auf einer globalen Ausbeutung der Armen. Empirisch ist es aber so, dass der Reichtum des Westens nicht durch Umverteilung, sondern durch Produktionswachstum zustande gekommen ist und dass auch die ehemals armen Gesellschaften in dem Maße reicher werden, wie sie sich mit ihren Institutionen in den Weltmarkt integrieren und zur produktiven Wertschöpfung beitragen. Ausbeutung hätte das Weltsozialprodukt sinken lassen. Es ist aber stark angestiegen. Heute haben selbst die Menschen, die in (noch) armen Gesellschaften leben, einen wesentlich höheren Lebensstandard sowie eine wesentlich höhere Lebenserwartung, als dies vor 200 Jahren der Fall war. Selbst südlich der Sahara ist die durchschnittliche Lebenserwartung heute höher, als sie es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Westeu-

- Im malthusianischen Zeitalter waren erfolgreiche Gesellschaften bevölkerungsreich. Erst im post-malthusianischen Zeitalter werden sie einkommensreich. Dass die Pro-Kopf-Einkommen ansteigen, stark ansteigen und zudem dauerhaft ansteigen, ist ein welthistorisch einmaliges Phänomen. Wie lässt sich dieses Wachstum erklären? Worauf ist es zurückzuführen, dass immer mehr Menschen in den Genuss besserer Lebensbedingungen kommen? Die ökonomische Antwort lautet: *innovative Wertschöpfung.* Letztlich sind es neue Ideen – Ideen für neue Technologien und für neue Organisationsformen –, die es möglich machen, mit einem gegebenen Input an Ressourcen mehr Output zu erzeugen.[33] Die Generierung und Umsetzung neuer Ideen findet primär in und durch Unternehmen statt. Sie sehen sich einem Innovationswettbewerb ausgesetzt: Jedes Unternehmen ist von Ruin bedroht, wenn es nicht versucht, erfolgreiche Pioniere möglichst schnell zu imitieren und am besten den Konkurrenten durch eigene Innovation zuvorzukommen, was diese wiederum unter Druck setzt, sich ebenfalls um Innovation und Imitation zu bemühen. So entsteht ein allgemeiner Neuerungswettlauf, der immer neue Ideen entstehen lässt und zugleich für ihre Verbreitung sorgt. Hinzu kommt, dass die Unternehmen die von ihnen erwirtschafteten Wertschöpfungsrenten nicht dauerhaft behalten können, weil sie sich durch den Wettbewerb auf ihren Faktor- und Absatzmärkten gezwungen sehen, diese Renten Stück um Stück an ihre Mitarbeiter und an ihre Kunden weiterzugeben, und zwar in Form von Lohnerhöhungen und Preissenkungen. Formelhaft zugespitzt kann man unter Verwendung marxistischer Terminologie formulieren: *Im ‚Kapitalismus' werden nicht die ‚Proletarier', sondern die Unternehmen ‚ausgebeutet'.*[34] Jedenfalls ist Wachstum das Resultat neuer Ideen für unternehmerische Wertschöpfung und der davon ausgehenden breit gestreuten *positiven* externen Effekte.[35]
- *Negative* externe Effekte gibt es natürlich auch. Vor allem im Umweltbereich. Das liegt daran, dass Umweltressourcen in vielen Fällen immer noch keinen oder einen zu niedrigen Preis haben, so dass es sich im Marktwettbewerb nicht lohnt, sparsam mit ihnen umzugehen. Wenn man mit Umweltschutz keine Umsätze erwirtschaften bzw. keine Kosten senken kann, dann vermag der unternehmerische Gewinnkalkül seine gesellschaftlich erwünschte Lenkungsfunktion nicht zu entfalten. Diese ökonomische Diagnose mündet in folgende Therapie: Damit Preise die ökologische Wahrheit sagen (können), benötigt man institutionelle Arrangements, die dafür Sorge tragen, dass die mit der Inanspruchnahme von Ressourcen verbundenen Kosten vollumfänglich von jenen getragen werden, die diese Kosten verursachen. Für die Bekämpfung des Klimawandels bedeutet das beispielsweise, dass man entweder eine – möglichst globale – Steuer auf Treibhausgase erhebt oder alternativ Emissionshöchstgrenzen festlegt, die Gesamtmenge in handelbare Teilmengen aufspaltet und diese dann an der Börse durch Angebot und Nachfrage bepreisen lässt, wie es das „European Union Emissions Trading System" vorsieht.

ropa war. Vgl. hierzu van Zanden et al. (2014; Tabelle 6.2, S. 108). Deshalb empfehle ich folgende Metapher: Der Westen hat einen Wachstumszug in Gang gesetzt, auf den immer mehr Nationen aufspringen. Zu den normativen Implikationen dieses Sachverhalts vgl. Moller (2014).

[33] Vgl. hierzu in aller Ausführlichkeit insbesondere den zweiten Band der Trilogie von McCloskey (2006), (2010) und (2016).

[34] Vgl. hierzu ausführlich Pies (2013).

[35] Vgl. hierzu grundlegend Baumol (2010).

- Knappheit bedeutet, dass die Bedürfnisse die Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung übersteigen. Die dynamische Antwort darauf lautet, den Möglichkeitenraum durch innovatives Wachstum auszuweiten. In statischer Betrachtung aber kommt es darauf an, wie ein Wirtschaftssystem die bei gegebenen Möglichkeiten verfügbaren Güter verteilt. Hier sind unterschiedliche Rationierungsverfahren denkbar. Beispielsweise könnte man knappe Güter nach dem Warteschlangenmodell zuteilen. Aus ökonomischer Sicht hätte dies allerdings den gravierenden Nachteil, dass die von den Bedürftigen aufgewendete Zeit als wertvolle Ressource vernichtet wird, also nicht dazu beitragen kann, die Kosten der Produktion von Gütern zu decken. Rationiert man über Marktpreise, ist das anders, und genau hier liegt ein wichtiger Vorteil: Der Preis, den die Nachfrager zahlen, dient dazu, die Kosten der Anbieter zu decken (und ihnen damit allererst einen Produktionsanreiz zu geben, der sie für die Bedürfnisse der Nachfrager sensibel macht). Allerdings gibt es hier auch ein – freilich lösbares – Problem. Das Problem besteht darin, dass sich der Preis, den eine nachfragende Person maximal zu zahlen gewillt ist – technisch ausgedrückt: ihre marginale Zahlungsbereitschaft (MZB) – aus zwei Komponenten zusammensetzt: aus der subjektiven Dringlichkeit ihres Bedürfnisses und aus dem objektiv verfügbaren Einkommen. Die zweite Komponente ist kritisch. Sie hat zur Folge, dass es Reichen vergleichsweise leicht fällt, Luxusgüter zu kaufen, während es Armen vergleichsweise schwer fällt, sich auch nur das Nötigste leisten zu können. Als Lösung für dieses Problem hat es sich bewährt, Märkte durch eine Sozialpolitik zu flankieren, die das – kulturell definierte – Existenzminimum garantiert, so dass sichergestellt ist, dass sich jeder Bürger nicht nur die lebenswichtigen Güter leisten kann, sondern auch all jene Güter, die die Gesellschaft für erforderlich hält, um in Würde am privaten und öffentlichen Leben teilnehmen zu können. – Auch für weitere Sozialleistungen lassen sich ökonomische Begründungen entwickeln: (a) Kreditmärkte ermöglichen eine intertemporale Substitution, also beispielsweise das Vorziehen von Konsumakten, die erst nachträglich finanziert werden, wie es etwa beim Autokauf oder beim Hauskauf üblich ist. Eigentlich könnten junge Menschen ihre Bildungsinvestitionen ebenfalls mit Hilfe des Kreditmarkts finanzieren. Doch gelten sie in modernen Rechtsstaaten nur eingeschränkt als geschäftsfähig, und zudem können sie sich selbst nur eingeschränkt als Pfand ‚verdingen'. Für beide Einschränkungen gibt es natürlich gute Gründe. Sie haben allerdings zur Folge, dass junge Menschen sich nicht verschulden können, weil es ihnen verwehrt wird, gegenüber etwaigen Kreditgebern ihr Rückzahlungsversprechen glaubwürdig zu machen. Aus ökonomischer Sicht ist deshalb zu empfehlen, dass der Staat sich im Bildungssektor engagiert. Allerdings würde es zur Lösung dieses Problems eigentlich ausreichen, wenn er Kreditbürgschaften übernehmen würde, anstatt als – weitgehend monopolistischer – Bildungsanbieter aufzutreten. (b) Versicherungen übernehmen Risiken und lassen sich dafür mit Prämien bezahlen. Solche Versicherungsgeschäfte setzen allerdings voraus, dass das Risiko sich noch nicht materialisiert hat, der Schadensfall also noch nicht eingetreten ist. Deshalb ist es nicht möglich, sich auf einem privaten Versicherungsmarkt gegen alle wichtigen Lebensrisiken abzusichern, schon gar nicht gegen die, die sich mit der eigenen Geburt bereits materialisiert haben. In dieser Situation kann der Staat aushelfen. Er übernimmt dann die Funktion eines Assekuranzregimes. Beispielsweise lässt sich die Garantie eines kulturell definierten Existenzminimums als eine staatlich organisierte Sozialversicherung interpretieren, die die

> Bürger sich wechselseitig zugestehen, um gegen gravierende Lebensrisiken abgesichert zu sein. – Solchermaßen ökonomische Begründungen der Sozialpolitik sind aus mindestens zwei Gründen wichtig. Erstens können sie (im Unterschied zum Umverteilungsdenken) einsichtig machen, dass auch die Reichen ein Interesse daran haben, die Armen zu unterstützen. Zweitens helfen sie, Lösungen für Probleme statischer Anpassung institutionell so auszurichten, dass sie den Problemlösungen in Form dynamischer Innovation nicht im Wege stehen. Beispielsweise werden junge Menschen durch sozialpolitische Absicherung dazu ermutigt, riskantere Bildungsinvestitionen vorzunehmen. Das setzt Risikoproduktivität frei und fördert die Leistungsfähigkeit – und insbesondere die Innovationsfähigkeit – der Wissensgesellschaft.

4. Ökonomische Bildung 2.0 als Beitrag zur politischen und ethischen Aufklärung

(1) Gedankenexperiment: Man stelle sich vor, während einer Klausur zeigt eine Schülerin auf und meldet der Aufsicht führenden Lehrperson, dass ihre Nachbarin gerade mit Hilfe eines verborgenen Spickzettels zu mogeln versucht. Gretchenfrage: Wer von beiden hat nach der Klausur in der Pause auf dem Schulhof ein Problem?

Mit ein bisschen Phantasie fällt es nicht schwer, sich vorzustellen, auf welche der beiden Schülerinnen sich der instinktive Impuls der Schulklasse richten dürfte, eine Verräterin zu bestrafen. Aber mit ein wenig Gedankenarbeit kommt man schnell dahinter, wie erstaunlich es ist, dass hier eine Tendenz vorliegt, die Falsche an den Pranger zu stellen. Denn die Gemeinschaft schädigt ja diejenige, die sich durch Mogeln einen unfairen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen versucht, und nicht diejenige, die dieses Fehlverhalten zur Anzeige bringt.

Wir haben es hier mit einem Problem (der Verwechslung) multipler Loyalitäten zu tun, das geeignet ist, moralische Urteile zu verwirren. Ähnliche Probleme treten auch in der Welt der Erwachsenen auf, etwa wenn persönliche Loyalitäten zu Mitarbeitern und Vorgesetzten in Widerspruch geraten zur Loyalität gegenüber der eigenen Organisation oder zur Loyalität gegenüber der Gesellschaft. Die aktuelle Diskussion über „whistleblowing“ legt Zeugnis davon ab, dass wir (neue) Regeln benötigen, um solche Loyalitätskonflikte vernünftig zu aufzulösen. Wer sich hier nur auf seine Gefühle verlassen wollte, geriete leicht in die Irre.

(2) Moralische Gefühle – wie etwa Neid und Rachegelüste, Ekel und Ungleichheitsaversion sowie instinktive Neigungen zu Gruppensolidarität und Fremdenfeindlichkeit – sind keine verlässlichen Richtungsweiser für moralische Urteile und moralisches Verhalten unter den Bedingungen moderner Großgesellschaften.[36] Der moderne Rechtsstaat beispielsweise ist mit der Zumutung verbunden, erlittenes Unrecht nicht per Selbstjustiz zu ahnden, sondern das Gewaltmonopol des Staates anzuerkennen – so schwer es auch fällt. Moderne Verkehrssysteme regeln die Vorfahrt ohne Ansehen der Person. Anders als früher, vor Erfindung des Automobils, spielen Alter und Geschlecht, ökonomischer oder sozialer Status keine Rolle (mehr). Im Regelfall gilt einfach rechts vor links. Analog wer-

[36] Vgl. hierzu grundlegend Haidt (2012) sowie insbesondere Greene (2013). Für die politischen Implikationen vgl. sehr anschaulich Kling (2017). Emotional bedingt kann es Vorbehalte gegenüber Märkten geben, die moralisch nicht gut begründet sind. Vgl. hierzu Brennan und Jaworski (2016).

den im modernen Wirtschaftsleben viele traditionelle Verhaltensweisen außer Kraft gesetzt und neuen Ordnungsprinzipien unterworfen. Man kann das als eine Umwertung von Werten beschreiben. Am Beispiel: Wer als Personalchef seine eigene Familie begünstigt, indem er primär Verwandte einstellt, handelt nicht länger solidarisch, sondern macht sich des Nepotismus schuldig (und sogar strafbar). Wer als Unternehmer nicht länger im Inland einkauft, sondern im Ausland, weil es dort billiger ist, handelt nicht als vaterlandsloser Geselle, sondern betreibt verantwortliche Wertschöpfung im gesellschaftlichen Auftrag, weil er seine Produkte den eigenen Kunden günstiger anbieten kann (und im Ausland für Kaufkraft sorgt, wovon die inländische Exportwirtschaft profitiert). Und ferner: Wer im Wirtschaftsleben darauf setzt, seine Kooperations- und Tauschpartner nach sachfremden Kriterien auszusuchen, also Diskriminierung auszuüben, muss die Kosten hierfür selbst tragen und gerät so leicht in Nachteil. Deshalb ist die Öffnung der Arbeitsmärkte für Frauen, denen bezahlte Arbeit und die hierfür nötige (Aus-)Bildung über Jahrhunderte hinweg systematisch verwehrt war, der wohl wichtigste Beitrag zur Emanzipation der Geschlechter – was sich historisch in Europa und aktuell in zahlreichen Entwicklungsländern detailliert beobachten lässt.

Auf ein anderes Beispiel für Wertewandel hatte ich bereits hingewiesen: Zünfte unterliegen einer natürlichen Tendenz, Kartelle zu bilden. In einer modernen Wettbewerbswirtschaft hingegen werden Unternehmer und Unternehmen unter Konkurrenzdruck gesetzt. Die Kooperation zwischen ihnen wird unterbunden, um die Kunden in den Genuss von Wettbewerbsleistungen kommen zu lassen. Diese Wettbewerbsleistungen nehmen unterschiedliche Formen an: niedrige Preise, ausreichende Versorgung, hohe Qualität, und – besonders wichtig – ein permanent fließender Innovationsstrom neuer Produkte und Produktionsverfahren technologischer und organisatorischer Art.

(3) Der wichtigste Beitrag, den eine Ökonomische Bildung 2.0 zur ethischen Aufklärung zu leisten vermag, besteht aus meiner Sicht darin, der weit verbreiteten Tendenz zu intentionalistischen Fehlschlüssen – und damit eng verbunden: der Tendenz zu Verschwörungstheorien – entgegenzuwirken.[37] Ein intentionalistischer Fehlschluss liegt vor, wenn systemische Interaktionsergebnisse auf die (vermuteten) Absichten handelnder Akteure zurückgeführt werden. Hier sind zwei Formen zu unterscheiden: (a) In der Wirtschaftspresse ist es weit verbreitet, gute Ergebnisse guten Absichten (und strategischem Weitblick) zuzuschreiben, etwa wenn über die vermeintlichen Geistesblitze und Geniestreiche von Vorstandsvorsitzenden berichtet wird, deren Unternehmen gerade hohe Gewinne verzeichnen. Hier wird auf Personen zugerechnet, was sich meist einem glücklichen Zusammenspiel von Faktoren verdankt, die die heroisierte Person gar nicht in der Hand (und oft noch nicht einmal im Blick) hatte. (b) Wichtiger ist die zweite Form des intentionalistischen Fehlschlusses. Sie besteht darin, schlechte Ergebnisse auf die (vermuteten) schlechten Absichten handelnder Akteure zuzuschreiben. Beispiele hierfür liegen vor, wenn in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit die gewinnorientierten Unternehmen beschuldigt werden, zahlreiche Entlassungen herbeigeführt zu haben, um so das allgemeine Lohnniveau zu drücken. Oder wenn in Zeiten steigender Preise Spekulanten verdächtigt werden, mutwillig (und eigeninteressiert) eine Verknappung herbeigeführt zu haben. Oder wenn eine offensichtlich nicht durch Staatssubventionen aufgepäppelte ausländische Konkurrenz angeklagt wird, mit Dumpingpreisen zu arbeiten, die deutsche Anbieter unfairerweise aus dem Markt drängen. Oft verbirgt sich dahinter nur der Versuch einer In-

[37] Vgl. hierzu ausführlich Pies (2014).

teressenlobby, unliebsame ausländische Konkurrenz zu diskriminieren und mit Strafzöllen zu belegen, damit inländische Nachfrager dort nicht mehr so billig einkaufen können und sich genötigt sehen, auf das eigentlich unattraktivere inländische Angebot auszuweichen.

Dass es sich hier in der Tat um einen intellektuellen Zurechnungs*fehler* handelt, kann man in der psychologischen Fachliteratur nachlesen, die dieses Phänomen unter der Bezeichnung „fundamental attribution error" diskutiert und dabei die Tendenz im Blick hat, dass die Ergebnisse individuellen Verhaltens fälschlicherweise nicht auf situative, sondern auf persönliche Faktoren zurückgeführt werden, also nicht auf äußere Anreize, sondern auf innere Dispositionen (= Charaktereigenschaften, „traits"). In dieser Literatur liest man: „Our susceptibility to the fundamental attribution error – overestimating the role of traits and underestimating the importance of situations – has implications for everything from how to select employees to how to teach moral behavior."[38]

Ein interessantes Beispiel für eine Verschwörungstheorie lieferte Günter Grass, der damit unter Beweis stellte, dass man sogar als Literaturnobelpreisträger nicht davor gefeit ist, sich als ökonomischer Analphabet zu outen: Grass führte 1990 den Niedergang der ehemaligen DDR-Industrie im Zuge der deutschen Einheit auf eine kollektive Verschwörung der westdeutschen Unternehmer zurück. Aus seiner Sicht gab es eine gezielte Kaufzurückhaltung, um sich der lästigen Ost-Konkurrenz zu entledigen. Er vermutete, es habe eine westdeutsche Verschwörung zur Entwertung des ostdeutschen Volksvermögens gegeben. Allerdings übersieht diese Vermutung den offenkundigen Sachverhalt, dass viele Ost-Unternehmen weltweit zum Kauf ausgeschrieben wurden, so dass eine kollektive Kaufzurückhaltung der Westdeutschen keine triftige Erklärung zu bieten vermag. Zusätzlich ist der Wettbewerbsanreiz zu bedenken, dass gerade dann, wenn sich – im Weltmaßstab (!) – alle anderen kollektiv zurückhalten, es für jeden einzelnen potentiellen Bieter extrem attraktiv gewesen wäre, das konspirativ niedrige Preisniveau ein wenig zu überbieten, um sich ein wertvolles Vermögensobjekt zu sichern. Man sieht: Der Vorwurf einer (vermuteten) Verschwörung ist außerordentlich schlecht durchdacht.[39]

Um gegen den intentionalistischen Fehlschluss und daraus folgende Verschwörungstheorien ganz generell (besser) gewappnet zu sein, hilft es, sich kurz folgende Überlegung zu vergegenwärtigen: Im Wirtschaftsleben gibt es sowohl gute als auch schlechte Ergebnisse. Man denke etwa an die allgemeine Versorgung mit Gütern hoher Qualität zu niedrigen Preisen einerseits oder aber andererseits an Arbeitslosigkeit und Umweltverschmutzung. Beide Ergebnistypen werden maßgeblich durch Unternehmer und Unternehmen zustande gebracht, also durch Akteure, denen man realistischerweise unterstellen darf, dass sie Gewinne erzielen wollen. Insofern ist die Gewinnerzielungsabsicht gewissermaßen eine Konstante des Wirtschaftslebens. Aber als Konstante ist sie ungeeignet, die Variabilität höchst unterschiedlicher Ergebnisse erklären zu können, die ein breites Spektrum zwischen den Polen „gut" und „schlecht" abdecken. Ähnliches gilt für den Wettbewerb auf Märkten, die zu guten oder schlechten Ergebnissen führen. Auch er ist als Konstante zu betrachten. Will man Variabilität erklären, muss man folglich noch einen Schritt weiter gehen: Erst wenn man nach der *Rahmenordnung* für Wettbewerbsmärkte fragt und

[38] Nisbett (2017).

[39] Günter Grass hat im Laufe der Zeit an seiner Verschwörungstheorie festgehalten. Er hat sie nicht nur später ohne jede Distanzierung wiederabgedruckt – vgl. Grass (1990, 1999). Er hat sie auch ausdrücklich wiederholt. Vgl. Grass (2005). Vgl. aber auch die gerade in ökonomischer Sicht höchst aufschlussreiche Replik von Schröder (2005).

insbesondere nach den spezifischen Anreizwirkungen institutioneller Arrangements, gerät jene Ebene ins Blickfeld, von der es abhängt, ob die institutionell kanalisierten Wettbewerbshandlungen eigeninteressierter Akteure gesellschaftlich erwünschte oder unerwünschte Folgen zeitigen – Folgen, die sich i.d.R. als nicht-intendierte Konsequenz intentionalen Handelns einstellen.

Wer dies unterlässt, läuft Gefahr, wirtschaftliche Systemprobleme – wie etwa Massenarbeitslosigkeit oder Umweltverschmutzung – kurzschlüssig entweder auf das Gewinnmotiv oder auf den Wettbewerb zurückzuführen, also darauf, dass sich wirtschaftliche Akteure nicht moralisch(er) verhalten *wollten* oder nicht moralisch(er) verhalten *konnten*. Wer so denkt, neigt nicht nur dazu, die falschen Fragen zu stellen. Er setzt sich auch der Tendenz aus, durch falsche Antworten in die Irre geführt zu werden: Wer von anderen Menschen erwartet, dass sie im Wettbewerb stehend auf Gewinne verzichten sollten, um gesellschaftlich erwünschte Ergebnisse hervorzubringen, nimmt weder das legitime Eigeninteresse dieser Menschen noch ihre Würde als Person ernst. Das ist moralisch defizient. Ebenso moralisch defizient ist es, wenn der Wettbewerb wegen schlechter Wettbewerbsergebnisse im Einzelfall prinzipiell abgelehnt wird, denn das hieße, mutwillig auf ein Instrument sozialer Steuerung zu verzichten, das bei kundiger Handhabung wie kein anderes geeignet ist, Solidarität unter Fremden zu ermöglichen, so dass die auf Kleingruppen beschränkte Nächstenliebe zur Fernstenliebe im globalen Maßstab erweitert werden kann.

(4) Um es explizit auszuweisen: Als Wirtschaftsethiker geht es mir hier nicht nur um moral(theoret)isch, sondern auch um politisch und politikwissenschaftlich relevante Implikationen der ökonomischen Erkenntnis, dass Marktphänomene nicht-intendiert zustande kommen: dass Nachfrager durch ihre Nachfrage den Preis *steigen* lassen – und analog: dass Anbieter durch ihr Angebot den Preis *sinken* lassen –, obwohl dies eigentlich ihren Interessen zuwiderzulaufen scheint.

Diese bis auf Adam Smith zurückreichende ökonomische Erkenntnis hat Implikationen für das politische Welt- und Selbstbild junger Menschen: (a) Eine wichtige Schlussfolgerung besteht darin, dass Preise eine Informations- und Anreiz-Funktion erfüllen. Steigende Preise signalisieren zunehmende Knappheit, und zugleich belohnen sie individuelles Verhalten, das durch Sparsamkeit bzw. durch zusätzliche Produktionsanstrengungen die Schere zwischen Nachfrage und Angebot zu schließen hilft. Würde dies wirklich verstanden, wären politische Maßnahmen, die, etwa in Form von Mindestlöhnen und Mietpreisbremsen, den Preismechanismus teilweise außer Kraft setzen, in der Bevölkerung weitaus weniger beliebt. Nur wer weiß, wie ein Markt funktioniert, kann durch den Nebel politischer Heilsversprechungen hindurchschauen und im Blick behalten, dass Anreize für weniger Jobs und für weniger Wohnungen perverser Weise genau jenen Menschen Schaden zufügen, denen man eigentlich helfen will. Ähnliches gilt für gesetzliche Maßnahmen gegen einen (vermeintlichen) Preiswucher in der Nachfolge von Naturkatastrophen: Würde man den Preismechanismus gesetzlich, per Verbot, daran hindern, reale Knappheiten anzuzeigen, wäre die Bewältigung der Katastrophe viel schwieriger und langwieriger. Um es pointiert zuzuspitzen: Emotionale Wutreaktionen angesichts steigender Preise verkennen regelmäßig, dass hohe Preise nicht das Problem, sondern bereits Teil der Lösung sind. Denn sie halten die Nachfrager zu einem sparsamen Umgang mit knappen Ressourcen an und setzen gleichzeitig für die Anbieter Anreize, ihr Angebot auszudehnen und sich um kostensenkende Innovationen zu bemühen.[40] – (b) Eine weitere

[40] Vgl. hierzu Lee (2015).

Schlussfolgerung besteht darin, dass nicht die eigene Gier darüber entscheidet, wieviel Geld man im Markt verdient. Das Kriterium ist vielmehr, ob man Tauschpartnern etwas zu bieten hat, wofür sie auf freiwilliger Grundlage viel zu zahlen bereit sind. Es ist immer die gegenüberliegende Marktseite, die darüber befindet, ob man wirtschaftlich erfolgreich ist. Für Anbieter heißt das: Der Kunde ist König! Deshalb sind es, richtig verstanden, nicht die Unternehmen, sondern letztlich die Kunden, die in der Marktwirtschaft die Funktion des „Arbeitgebers" übernehmen. Die Unternehmen sind nur Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag. Sie erfüllen die Systemfunktionen „Innovation" und „Effizienz". Zum einen werden sie durch Wettbewerb gezwungen, permanent neue Produkte und Produktionsverfahren zu entwickeln. Und zum anderen werden sie bei Strafe ihres wirtschaftlichen Untergangs darauf verpflichtet, eine qualitativ hochwertige und zugleich möglichst kostengünstige Versorgung der Bevölkerung mit Gütern und Dienstleistungen zu organisieren. Junge Menschen, die eine Berufswahl treffen müssen, sollten deshalb verstehen, dass sie guten Wissens an der marktwirtschaftlichen Zusammenarbeit teilnehmen können, weil dies bedeutet, einen Beitrag dazu zu leisten, die Bedürfnisse anderer Menschen zu befriedigen. Und sie sollten verstehen, dass man nicht unbedingt auf eine Außerkraftsetzung von Märkten setzen muss, um moralische Anliegen einer Verwirklichung näherzubringen, sondern dass man sich stattdessen auch um eine bessere Inkraftsetzung von Märkten bemühen kann: um eine institutionelle (Re-)Formierung von Anreizen, die die dilemmatische Sachzwanglogik des (Leistungs-)Wettbewerbs in Dienst nimmt, um Konkurrenten zu veranlassen, dem allgemeinen Publikum zu Gefallen zu sein – und zwar weitestgehend unabhängig davon, ob die Konkurrenten dies nun bewusst anstreben oder nicht.

(5) Ich will versuchen, die beiden wichtigsten Aufklärungsbeiträge einer Ökonomischen Bildung 2.0 kurz zusammenfassen:

- Zur ethischen Aufklärung: Märkte operieren im Modus institutionalisierter Moral. Sie erlauben es, den Kreis effektiver Kooperation zu erweitern, von Nächstenliebe auf Fernstenliebe umzuschalten und Solidarität mit Fremden zu praktizieren: in Form einer wechselseitig vorteilhaften Besserstellung mit Tauschpartnern, die einem oft persönlich gar nicht bekannt sind.
- Zur politischen Aufklärung: Wettbewerblich verfasste Märkte erzeugen einen Konkurrenzdruck, der sich im Wirtschaftsleben als Sachzwang bemerkbar macht. Dieser Sachzwang ist jedoch kein Schicksal, dem man ohnmächtig ausgeliefert wäre. Ganz im Gegenteil! Dieser Sachzwang ist politisch gestaltbar: mittels einer (Re-)Formierung der institutionellen Rahmenordnung und der von ihr ausgehenden Anreizwirkungen, von denen es ganz entscheidend abhängt, wie die nicht-intendierten Folgen intentionalen Handelns kanalisiert werden.

(6) Bevor ich im nächsten Abschnitt noch einen Vorschlag unterbreite und danach zum Schluss komme, möchte ich zunächst noch auf einen politisch höchst relevanten Sachverhalt aufmerksam machen. In der modernen Gesellschaft mit ihren Massenmedien haben wir es nicht nur mit einem „negativity bias" sowie einem intentionalistische Fehlschlüsse begünstigenden „personality bias" zu tun – einer systematischen (nicht-intendierten!) Verzerrung der öffentlichen Wahrnehmung durch vornehmlich schlechte Nachrichten und durch den Hang, Botschaften durch „storytelling" zu transportieren. Ferner ist die Tendenz in Rechnung zu stellen, dass Interessengruppen sich zunehmend sprachpolitisch betätigen, indem sie begriffliche Grauzonen strategisch für ihre Zwecke einsetzen und manchmal sogar Begriffspiraterie betreiben. Hinzu kommen missverständliche

Begriffe, für die es unterschiedliche Interpretationen gibt. All dies erschwert die kollektive Verständigung in politischen Diskursen. Ohne ökonomische Expertise kann man da leicht den Durchblick verlieren. Folgende Beispiele mögen dies illustrieren:

Erstes Beispiel: Mitte des 20. Jahrhunderts hieß ‚neoliberal', dass man Markt und Staat nicht als Substitute, sondern als Komplemente auffasst, so dass das Verhältnis dieser beiden Sphären nicht als unauflöslicher Konflikt, sondern als wechselseitiges Steigerungsverhältnis bestimmt wird. Der maßgebliche Referenzautor hierfür ist Walter Eucken mit seiner Wirtschafts-Verfassungs-Theorie einer ordnungspolitischen Rahmensetzung für Wettbewerbsmärkte.[41] Mittlerweile jedoch ist der Begriff ‚neoliberal' zum Schimpfwort verkommen. Man etikettiert damit diejenigen, von denen man annimmt, dass sie im unterstellten Tradeoff zwischen Staat und Markt radikal gegen den Staat Position beziehen. Diese Position einer blinden Marktgläubigkeit wird oft der Ökonomik zugeschrieben, obwohl es schwer fallen dürfte, im zeitgenössischen Wissenschaftsbetrieb auch nur einen einzigen namhaften Ökonomen aufzufinden, der eine solche Position tatsächlich vertritt. Wir haben es hier mit einer externen Zuschreibung zu tun, für die es intern keine Entsprechung gibt. Es handelt sich gewissermaßen um ein Fata-Morgana-Phänomen.

Zweites Beispiel: Früher war es üblich, von „absoluter Armut" zu reden. Damit wurde Einkommensarmut bezeichnet. Mittlerweile hat es sich eingebürgert, den Begriff „relativer Armut" zu verwenden, obwohl damit in Wirklichkeit relative Ungleichheit gemeint ist. Auf diese Weise wird der öffentliche Diskurs auf Daueralarm programmiert: Nach wie vor ist es möglich und angebracht, sich im konjunkturellen Wirtschaftsabschwung von steigenden Arbeitslosenzahlen besorgt zu zeigen. Aber nun ist es zudem möglich, sich auch im Wirtschaftsaufschwung ebenso „besorgnis-erregt" zu geben, sobald die Einkommensquellen der Wohlhabenden reichlicher sprudeln. Die (nur scheinbar) paradoxe Folge ist: Deutschland wird immer reicher, und gleichzeitig rückt das Armutsproblem immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit – obwohl der Mittelstand wirklich armer Gesellschaften von der Versorgungssituation der in Deutschland als (relativ) arm geltenden Bevölkerung nur träumen kann; dies erst recht, wenn man zu den in Deutschland verfügbaren Gütern und Dienstleistungen auch die Sozialleistungen in den Bereichen Bildung und Gesundheit, Wohnen und Rente mit hinzu zählt.

Drittes Beispiel: Im Zuge der Diskussion um die Einführung des Mindestlohns hat der Deutsche Gewerkschaftsbund ein neues Wort erfunden und in die öffentliche Auseinandersetzung eingeführt. Nun war plötzlich von „Lohnarmut" die Rede.[42] Damit sollte auf den Begriff gebracht werden, dass in Deutschland viele Menschen einen Marktlohn verdienen, den sie durch Sozialtransfers aufstocken können, um das kulturell definierte Existenzminimum zu erreichen. Die Gewerkschaften begegnen der Entstehung eines Niedriglohnsektors in Deutschland tendenziell mit Ablehnung, weil sie Lohndruck für ihre Mitglieder befürchten. Aber aus gesellschaftlicher Perspektive kann man demselben Phäno-

[41] Vgl. Pies (2001). So liest man etwa bei Eucken (1951; S. 71 f., H.i.O.): „Soll der Staat wenig oder viel tun? *Wenig*, so antworten die Anhänger des Laissez-faire. *Viel*, – sagen die Anhänger der Wirtschaftspolitik zentraler Planung. Einen Mittelweg suchen die Freunde von Kompromisslösungen. ... Aber das Problem sollte anders gestellt werden, um lösbar zu sein. Ob wenig oder mehr Staatstätigkeit, diese Frage geht am Wesentlichen vorbei. Es handelt sich nicht um ein quantitatives, sondern um ein qualitatives Problem. ... Welcher Art also sollte die Staatstätigkeit sein? Die Antwort lautet: Der Staat hat die *Formen*, in denen gewirtschaftet wird, zu beeinflussen, aber er hat nicht den Wirtschafts*prozess* selbst zu führen. ... Staatliche Planung der Formen – ja; staatliche Planung und Lenkung des Wirtschaftsprozesses – nein. Den Unterschied von Form und Prozess erkennen und danach handeln, das ist wesentlich."

[42] Vgl. Pies (2015e).

men mit Zustimmung begegnen, weil nun Millionen von Menschen besser gestellt werden, als wenn sie arbeitslos wären. Und anstatt „Lohnarmut" zu beklagen, könnte man auf die Gewährung von Transfereinkommen an die Aufstocker im Niedriglohnbereich stolz sein, weil hier Menschen, die sich in einer schwierigen Situation befinden, Solidaritätsleistungen zuteil werden, die sie aus der Anreizfalle verfestigter Langzeitarbeitslosigkeit befreien und zudem ihren Lebensstandard (und ihr subjektives Wohlbefinden) spürbar anheben.

Viertes Beispiel: Nicht nur Gewerkschaften, sondern auch Arbeitgeber(verbände) setzen gelegentlich auf Begriffspiraterie. In Deutschland war es seit Bismarcks Zeiten üblich, dass Arbeitgeber und Arbeitnehmer die Beiträge zur Sozialversicherung paritätisch finanziert haben, also zu je 50%. Die Arbeitgeberseite hat dies stets als Solidaritätsleistung ausgewiesen. Vor einiger Zeit ist man davon abgewichen und hat die Arbeitgeberbeiträge zur Krankenversicherung eingefroren. Maßgeblich dafür war die Hoffnung, die Unternehmen von rasant steigenden Lohnnebenkosten zu entlasten. Viele Bürger kritisieren dies nun als Einbuße an Solidarität. Aus ökonomischer Sicht ist der gesamte Sachverhalt als Augenwischerei – um nicht zu sagen: als Volksverdummung – einzuschätzen. Und zwar aus folgendem Grund: In einer Marktwirtschaft müssen Arbeitnehmer nicht nur ihren Nettolohn verdienen, sondern alles das, was bei den Arbeitgebern als Bruttoarbeitskosten zu Buche schlägt, also insbesondere auch Steuern und Sozialabgaben. Folglich kann es sowohl den Arbeitgebern als auch den Arbeitnehmern egal sein, wie sich die im Wettbewerb ermittelten Bruttoarbeitskosten in die drei Kategorien aufteilen. Würden die Arbeitgeber die Sozialleistungen zu 100% übernehmen, wären die Nettolöhne entsprechend geringer. Bei 0% wären sie entsprechend höher. Um es an einem anderen Beispiel zu verdeutlichen: Üblicherweise werden Handys als Kuppelprodukt zusammen mit einem Nutzungsvertrag verkauft. Nehmen wir an, der Preis für das Kuppelprodukt betrage 200 €. Diesen Betrag kann man nun beliebig auf Handy und Nutzungsvertrag aufteilen. Beliebt ist es, für das Handy nur einen symbolischen Preis zu verlangen, etwa 1€. Aber jeder, der glaubt, dass der zugehörige Nutzungsvertrag für 199€ ihm größere (oder kleinere) Vorteile verspricht als eine paritätische Aufteilung, bei der Handy und Vertrag jeweils 100€ kosten, hat offenkundig Schwierigkeiten, die relevanten Alternativen richtig einzuschätzen. Eine paritätische Aufteilung der Kosten innerhalb eines gegebenen Gesamtpakets ist nicht solidarisch. Und analog ist eine Abkehr von der Parität nicht unsolidarisch. Hier wird eine Terminologie verwendet, die den wahren Sachverhalt verschleiert.

Fünftes Beispiel: Der auf wettbewerblich verfassten Märkten stattfindende Prozess wird oft als Konkurrenz-„Kampf" beschrieben. In der Wirtschaftspresse ist vielfach zu lesen, dass Märkte „verteidigt" oder „erobert" werden. Manche Unternehmen wollen die Konkurrenz „besiegen" oder wähnen sich sonstwie in einem Wirtschafts-„Krieg". Dabei gleicht die wirtschaftliche Konkurrenz auf Märkten eher einem Schönheitswettbewerb als einem Ringkampf: Hier geht es nicht darum, einen Mitbewerber in direkter Interaktion niederzuringen, ihn zu besiegen, in die Knie zu zwingen oder aus dem Feld zu schlagen. Sondern es geht darum, die Gunst des Publikums zu gewinnen, das allein darüber entscheidet, wessen Anstrengungen im wirtschaftlichen Wettbewerb erfolgreich sind. Die ganze Kampfes- und Kriegsrhetorik ist vollkommen irreführend, weil sie den Blick darauf verstellt, dass es auf Märkten letztlich darauf ankommt, Konkurrenz in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation treten zu lassen.

Sechstes Beispiel: Leider verwenden Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre unterschiedliche Begriffe von „Gewinn". Aus volkswirtschaftlicher Sicht ist der

Gewinn eines Unternehmens zu berechnen als Umsatz minus Kosten, wobei hier *sämtliche* Kosten anzusetzen sind. Die betriebswirtschaftliche Gewinnermittlung weicht hiervon ab, indem sie gleich zwei Kostenarten ausspart und damit den Gewinn systematisch höher ausweist. Vom Umsatz nicht abgerechnet werden erstens die Opportunitätskosten für die Arbeitskraft des Unternehmers, also sein entgangener Lohn. Nicht abgerechnet werden zweitens die Opportunitätskosten für das eingesetzte Eigenkapital, also der entgangene Zins. Natürlich gibt es dafür gute Gründe. Diese beiden Kostenarten lassen sich ja nicht einfach messen, sondern nur kalkulatorisch ermitteln. Das schafft Ermessensspielräume, die man im betriebswirtschaftlichen Gewinnausweis gerne vermeiden möchte. Dies zieht allerdings als unbeabsichtigte Nebenwirkung die unliebsame Folge nach sich, dass im öffentlichen Diskurs oft falsch eingeschätzt wird, wie gering die Gewinne der Unternehmen tatsächlich sind und wie groß die Diffusionswirkung des Wettbewerbs ist, der die Unternehmen zwingt, ihre Innovationsrenten im Zeitablauf an ihre Interaktionspartner abzugeben, wovon die Kunden in Form sinkender Preise und die Mitarbeiter in Form steigender Löhne profitieren.

Siebtes Beispiel: In der demokratischen Öffentlichkeit herrscht oft große Verwirrung, weil zwei ganz unterschiedliche Begriffe von „Wachstum“ im Umlauf sind. Dem ersten Begriff zufolge bedeutet „Wachstum“ mehr Output durch mehr Input, also mehr Produktion durch mehr Ressourceneinsatz. Dem zweiten Begriff zufolge kommt „Wachstum“ primär durch Innovation zustande, also durch den Einsatz neuer Ideen. So wird es möglich, einen gegebenen Output durch *weniger* Input zu erzeugen oder spiegelbildlich mit einem gegebenen Input *mehr* Output hervorzubringen. Hier werden also Produktion und Ressourceneinsatz voneinander *entkoppelt*. Dem ersten Begriff zufolge ist Wachstum die Hauptursache für Umweltprobleme, so dass man sich angesichts der begrenzten Ressourcen dieses Planeten eine nachhaltige Entwicklung nur durch weniger Wachstum vorstellen kann. Dem zweiten Begriff zufolge ist es aber genau umgekehrt. Hier ist Wachstum nicht das Problem, sondern die *Lösung* für Umweltprobleme. So gesehen, kann man eine nachhaltige Entwicklung nicht durch weniger, sondern nur durch *mehr* Wachstum erreichen: durch den Einsatz neuer Technologien und Organisationsformen, die es ermöglichen, das Pro-Kopf-Einkommen weltweit weiter zu steigern und gleichzeitig die natürlichen Lebensgrundlagen stärker zu schonen, als es in der Vergangenheit der Fall war. Gerade weil die Ressourcen dieses Planeten begrenzt sind, sind wir klug beraten, verstärkt auf neue Ideen – insbesondere auf die marktliche Generierung und Umsetzung neuer Ideen durch im Wettbewerb stehende Unternehmen – zu setzen, um mehr Wohlstand mit weniger Ressourceneinsatz zu erzeugen.[43]

[43] In Deutschland ist viel zu wenig bekannt, dass unsere Klimapolitik, auf die wir uns viel zugute halten, ausgiebig zwei Fehler kombiniert, indem sie erstens die falschen Instrumente einsetzt und zweitens die richtigen Instrumente falsch einsetzt. (a) Eigentlich müsste die Klimapolitik technologieneutral sein und es dem Markt überlassen, neue Ideen hervorzubringen, die den Klimaschutz befördern. Stattdessen setzt sie auf einen starken Dirigismus, der unterschiedliche Technologien unterschiedlich stark fördert. Dies ist ein anschauliches Beispiel dafür, was im Anschluss an von Hayek als eine bürokratische „Anmaßung von Wissen“ zu kritisieren ist. (b) Zwar setzt die europäische Klimapolitik auf ein „Cap & Trade“-System, um Treibhausgasemissionen mit Marktpreisen zu versehen. Allerdings sind die zahlreichen ordnungsrechtlichen Maßnahmen, mit denen man in Deutschland zusätzliche klimapolitische Wirkungen zu entfalten versucht, auf dieses „Cap & Trade“-System nicht abgestimmt. Dies hat zur Folge, dass die klimapolitischen Zusatzanstrengungen weitestgehend verpuffen. Im Klartext: Die Förderung erneuerbarer Energien, die wir uns in Deutschland jährlich mehr als 20 Milliarden € kosten lassen, entfaltet *keine* zusätzlichen Klimaschutzwirkungen. Vgl. hierzu Weimann (2015) sowie die ausführliche Dokumentation auf http://hafop.de/hafop-2015/.

5. Ökonomische Bildung 2.0: Ein ordonomischer Vorschlag zur flächendeckenden Implementierung

Das ordonomische Forschungsprogramm interessiert sich für gesellschaftliche Lernprozesse, insbesondere für die *wechselseitige* Anpassung von Ideen und Institutionen. So will ich es auch hier halten: Einerseits ist das Konzept einer Ökonomischen Bildung 2.0 eine Idee, wie sich die Institution des Schulunterrichts verbessern ließe. Andererseits könnte man sich institutionelle Reformen vorstellen, die dabei helfen, diese Idee flächendeckend in die Praxis umzusetzen. Dazu will ich hier einen konkreten Vorschlag unterbreiten.

Der Mehrwert eines ökonomischen instruierten Wirtschaftsunterrichts gegenüber einer bloßen Wirtschaftskunde besteht darin, kontra-intuitive Einsichten zu vermitteln. Die wohl wichtigste Einsicht betrifft den allgemein verbreiteten Hang, intentionalistischen Fehlschlüssen aufzusitzen, weil man unterschätzt – oder gar nicht weiß –, dass viele soziale Phänomene als nicht-intendierte Folge intentionalen Handelns emergieren. Gerade auf Märkten geben oft nicht die zugrunde liegenden Handlungsabsichten, sondern die institutionellen Anreizwirkungen den Ausschlag. Wir haben es bei dieser wichtigen Einsicht mit einer gewissermaßen *sokratischen* Problemlage zu tun, weil viele Menschen nicht wissen, dass sie nicht wissen, was sie nicht wissen.

Ökonomische Anreizwirkungen sind der Grund dafür, warum viele interventionistische Eingriffe in den Markt, auch wenn sie gut gemeint sein mögen, am Ende oft das Gegenteil bewirken, weil sie ausgerechnet diejenigen Menschen benachteiligen, denen man eigentlich helfen will. Administrative Preisfestsetzungen beispielsweise – etwa gesetzliche Höchst- oder Mindestpreise – liefern hierfür reichlich Anschauungsmaterial. Oft ist es erhellend, einfach nur die relevanten Alternativen ins Blickfeld zu rücken und dann nach den jeweiligen Konsequenzen zu fragen: Wie wirkt eine Regulierung der Wohnmieten hinsichtlich ihrer Erst-, Zweit- und Endrundeneffekte auf Mieter und Wohnungssuchende? Wie wirkt demgegenüber eine Erhöhung des Wohngeldes? Und wie wirkt eine Subvention des Wohnungsbaus? Wie wirken Verschärfungen umweltpolitischer Auflagen, die die Wohnungs(bau)kosten stark ansteigen lassen? Und welche Wohnungsmarkteffekte haben Verkehrsregulierungen, die die Luftqualität in den Innenstädten anheben?

Ob jemand über Ökonomische Bildung 2.0 verfügt, lässt sich empirisch messen. Geeignete Fragenkataloge sind leicht aufzustellen. Auch lassen sie sich problemlos auf unterschiedliche Adressaten zuschneiden. Mit ihrer Hilfe könnte man überprüfen, ob Menschen (unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Bildungsstands) gelernt haben, die Anreizwirkungen institutioneller Arrangements zu durchdenken. Am Beispiel: Wie reagiert man auf starke Preissteigerungen in gesellschaftlichen Notlagen? Lehnt man sie als Preiswucher emotional ab? Oder sieht man in den Anreizwirkungen der Preissteigerungen die Lösung für ein Knappheitsproblem?

Solche Messungen könnte man mit einer repräsentativen Auswahl der Schülerinnen und Schüler *aller* Bundesländer durchführen – unabhängig davon, ob es im jeweiligen Land schon ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft gibt. Man könnte diese Messungen nach Altersklassen und Schulformen differenzieren und als Paneluntersuchung anlegen, so dass man im Zeitablauf verfolgen kann, ob es Unterschiede im Bildungsstand gibt und ob sich diese Unterschiede durch Wirtschaftsunterricht erklären – und vor allem: positiv beeinflussen – lassen. Auf diese Weise könnte man den Erfolg – oder Misserfolg – Öko-

nomischer Bildung 2.0 gesellschaftlich bilanzieren und Daten erheben, die den Wirtschaftsunterricht und seine konzeptionelle Weiterentwicklung konkret anzuregen vermögen.

Mit ein wenig Phantasie könnte ich mir sogar vorstellen, dass man solche repräsentativen Untersuchungen für alle Bürger, aber ganz speziell auch für all jene Lehrerinnen und Lehrer durchführt, die das Thema Wirtschaft in der Schule behandeln – unabhängig davon, ob sie Ökonomik studiert haben.

Der Vorteil einer institutionalisierten Paneluntersuchung bestünde darin, (a) statisch aufzuzeigen, wo Bildungsnotstand herrscht, und (b) dynamisch Hinweise geben zu können, welche Curricula für welche Schulformen und Altersklassen besonders geeignet – oder ungeeignet – sind. Meiner Einschätzung nach wären beide Aspekte der Einführung und konstruktiven Weiterentwicklung einer Ökonomischen Bildung 2.0 außerordentlich förderlich. Deshalb möchte ich eine solche Begleitforschung dringend empfehlen. Sie würde zur Versachlichung einer oft ideologisch kontaminierten Auseinandersetzung maßgeblich beitragen.

Zusammenfassung und Ausblick: Wider die Narreteien des Augenscheins

> „Die Wissenschaft … nötigt uns, den Glauben an einfache Kausalitäten gerade dort aufzugeben, wo alles so leicht begreiflich scheint und wir die Narren des Augenscheins sind.“[44]

Ökonomische Bildung 1.0 vermittelt Wirtschaftskunde. Ökonomische Bildung 2.0 vermittelt eine sozialwissenschaftliche Perspektive. Es geht um Theorie-„Bildung“. Zentral hierfür sind die spezifisch ökonomische Denkfigur nicht-intendierter Folgen intentionalen Handelns sowie die drei Einsichten, (a) dass sich diese Folgen institutionell kanalisieren lassen, (b) dass die Rahmenbedingungen einer solchen Kanalisierung mittels politischer (Re-)Formierung gestaltbar sind und (c) dass dies im weltweiten Maßstab zur Verwirklichung moralischer Anliegen beitragen kann.

Eine Ökonomische Bildung 2.0, also die Einführung ökonomischer Theorie-„Bildung“ in den Schulunterricht, trägt uno actu zur wirtschaftlichen, moralischen und politischen Aufklärung der Schülerinnen und Schüler bei, indem sie diese befähigt, mit Hilfe der ökonomischen Argumentationsfigur nicht-intendierter Effekte intentionalen Handelns selbstständig zu denken. Auf diese Weise lässt sich die Kompetenz vermitteln, die im alltagsweltlichen Denken weit verbreiteten intentionalistischen Fehlschlüsse eigenständig zu identifizieren und zu korrigieren.

(1) Das, worauf es bei ökonomischer Aufklärung ankommt, lässt sich abschließend vielleicht ganz gut illustrieren, indem man einige Beispiele naturwissenschaftlicher Aufklärung gegenüberstellt.

Erstes Beispiel: Wir alle wissen bereits aus dem Kindergarten oder spätestens aus der Grundschule, dass sich die Erde um die Sonne dreht. Das ist uns autoritär beigebracht worden, mit der Folge, dass wir frühzeitig verlernen, uns hierüber zu wundern und weitere Fragen zu stellen. So kann man (und sollte man) Ökonomik *nicht* lehren.

---

[44] Nietzsche (1881, 1983; S. 18: Erstes Buch, Aphorismus 6).

Zweites Beispiel: Anders als der gesunde Menschenverstand sieht der moderne Physiker im aufsteigenden Ballon keine Ausnahme vom Fallgesetz, weil aus seiner Sicht die den Ballon umgebende Luft sinkt. Hier leitet die naturwissenschaftliche Aufklärung zu einem *Perspektivwechsel* an. Dies ist ein vorbildliches Beispiel dafür, wie man Ökonomik lehren kann (und sollte): als Anleitung zum Selberdenken für eine veränderte Weltsicht.

Analog zur modernen Physik hilft die moderne Ökonomik, sich von den nächstliegenden Sichtweisen – im Sinne Nietzsches: den Narreteien des Augenscheins – zu distanzieren und neue Fenster zu öffnen, aus denen man auf die Welt blicken kann: Anders als der gesunde Menschenverstand sieht die moderne Ökonomik in den gesellschaftlichen Funktionssystemen vor allem die *nicht*-intendierten (aber moralisch relevanten!) Wirkungen intentionalen Handelns am Werk, deren Steuerung primär von den situativ gegebenen (aber politisch gestaltbaren!) institutionellen Rahmenbedingungen und ihren Anreizwirkungen abhängt.

Drittes Beispiel: Die moderne Biologie führt die zweckmäßige Einrichtung natürlicher Phänomene – das Grün des Grases, die Flossen der Fische, die Flügel der Vögel, die Entstehung des menschlichen Auges usw. – nicht auf eine willentliche Zwecksetzung zurück, sondern auf einen willenlosen – *nicht*-intendierten! – Prozess von Mutation und Selektion. Hier liegen zwei wichtige Strukturanalogien zur modernen Ökonomik vor: (a) Ähnlich wie die moderne Biologie hinsichtlich der Emergenz natürlicher Phänomene für einen (Hang zum) kreationistischen Fehlschluss zu sensibilisieren vermag, kann auch die moderne Ökonomik über einen (Hang zum) intentionalistischen Fehlschluss aufklären, wenn es darum geht, die Emergenz sozialer Phänomene zu erklären. (b) Die moderne Biologie verhilft zu dem Perspektivwechsel, dass der Mensch der Natur nicht gegenübersteht, sondern als Produkt genetischer und kultureller Ko-Evolution *innerhalb* der Natur zu denken ist und dass er sich nun um die nachhaltige Gestaltung seiner natürlichen Lebensbedingungen ernsthaft Gedanken machen muss. Ähnlich leitet auch die moderne Ökonomik zu dem Perspektivwechsel an, dass man sich nicht als Opfer von Systemzwängen wahrnehmen muss, denen man schicksalhaft ausgeliefert ist. Schließlich besteht die Möglichkeit, die Systemzwänge kollektiv zu gestalten, indem man die jeweiligen Wettbewerbsregeln für die gesellschaftlichen Funktionssysteme politisch verändert. Die Systemlogik der Sachzwänge lässt sich steuern, und sie lässt sich sogar so steuern, dass die Sachzwänge für die Verwirklichung moralischer Anliegen in Dienst genommen werden können – was sich beispielsweise an dem höheren Lebensstandard (und der höheren Lebenserwartung) zahlreicher Menschen im weltweiten Maßstab ablesen lässt.

(2) Meine Thesen lauten:

1. *Ob* „Wirtschaft“ als Schulfach eingeführt werden soll, ist die falsche Frage.
2. Die richtige Frage lautet, *wer* Wirtschaftsunterricht erteilen soll. Dies wird in der öffentlichen Diskussion zumeist verkannt.
3. Neben unmittelbar lebensweltlichen Wirtschaftskenntnissen – „Ökonomische Bildung 1.0“ – kommt es vor allem auf ein marktwirtschaftliches Systemverständnis an. Hierzu bedarf es ökonomischer Theorie. Das nenne ich „Ökonomische Bildung 2.0“.
4. Ökonomische *Bildung* ist kein Oxymoron. Sie leistet wichtige Beiträge nicht nur zur wirtschaftlichen, sondern auch zur politischen und ethischen Aufklärung mündiger Bürger. Es handelt sich konstitutiv um Persönlichkeitsbildung.
5. Die flächendeckende Einführung einer Ökonomischen Bildung 2.0 ließe sich durch eine empirische Begleitforschung fördern.

6. Erfolgsmodelle natur*wissenschaftlicher* Aufklärung in der Schule liefern geeignete Vorbilder für die sozial*wissenschaftlichen* Möglichkeiten einer ökonomischen Aufklärung.

(3) Fazit: Physikunterricht ohne Isaac Newton? Das wäre *undenkbar*. Biologieunterricht ohne Charles Darwin? Das wäre ein *Skandal*. Wirtschaftsunterricht ohne Adam Smith? Das *ist* ein Skandal – und täglich gelebte Realität an Deutschlands Schulen!

Literaturverzeichnis

Acemoglu, Daron (2009): Introduction to Modern Economic Growth, Princeton und Oxford (Princeton University Press).

Baumol, William J. (2010): The Microtheory of Innovative Entrepreneurship, Princeton und Oxford (Princeton University Press).

Becker, Gary S. (1962, 1982): Irrationales Verhalten, in: Ders.: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen (Mohr-Siebeck), S. 167-186.

Brennan, Jason und Peter M. Jaworski (2016): Markets Without Limits. Moral Virtues and Commercial Interests, New York und London (Routledge).

Caplan, Bryan (2007): The Myth of the Rational Voter. Why Democracies Choose Bad Policies, Princeton und Oxford (Princeton University Press).

Clark, Gregory (2007): A Farewell to Alms. A Brief Economic History of the World, Princeton und Oxford (Princeton University Press).

Eucken, Walter (1951): Unser Zeitalter der Misserfolge. Fünf Vorträge zur Wirtschaftspolitik, Tübingen (Mohr-Siebeck).

Friedman, David (1996): Hidden Order. The Economics of Everyday Life, New York (HarperCollins Publishers).

Galor, Oded (2011): Unified Growth Theory, Princeton und Oxford (Princeton University Press).

Goldschmidt, Nils (2017): Wirtschaft in der Schule: Auf den Inhalt kommt es an, seit dem 12.7.2017 im Internet unter: http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/nils-goldschmidt-15098659.html

Grass, Günter (1990, 1999): Ein Schnäppchen namens DDR, in: Ders.: Ein Schnäppchen namens DDR. Letzte Reden vorm Glockengeläut, München, 2. Auflage, S. 39-60.

Grass, Günter (2005): Freiheit nach Börsenmaß. Die Politik ist machtlos gegen die Ökonomie. Das gefährdet die deutsche Demokratie. In: Die ZEIT Nr. 19 vom 5. Mai 2005, S. 1f.

Greene, Joshua (2013): Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap between Us and Them, New York (Penguin Books).

Haidt, Jonathan (2012): The Righteous Mind. Why Good People Are Divided by Politics and Religion. London u. a. O. (Penguin Books).

Harford, Tim (2006): The Undercover Economist: Exposing Why the Rich Are Rich, the Poor Are Poor – and Why You Can Never Buy a Decent Used Car!, Oxford u.a.O. (Oxford University Press).

Hedtke, Reinhold (2015): Unkritisch und überflüssig, am 2. Februar 2015, 16:31 Uhr auf sueddeutsche.de, am 10. Juni 2017 im Internet unter: http://www.sueddeutsche.de/bildung/debatte-ueber-wirtschaftsunterricht-unkritisch-und-ueberfluessig-1.2324633.

Kagel, John H., Raymond C. Battalio und Leonard Green (1995, 2007): Economic Choice Theory: An Experimental Analysis of Animal Behavior, Cambridge u.a.O. (Cambridge University Press).

Kaminski, Hans (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung, Stuttgart (UTB).

Kling, Arnold (2004): Learning Economics, o.O. (Xlibris).

Kling, Arnold (2017): The Three Languages of Politics. Talking Across the Political Divides, hrsg. Vom Cato Institute, Washington D.C. (ohne Verlagsangabe).

Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes, in: sowi-onlinejournal 1/2001, am 18. August 2017 im Internet unter: https://www.econbiz.de/archiv/ms/ums/ioebildung/oekonomische_bildung_oekonomik.pdf.

Krol, Gerd-Jan, Dirk Loerwald und Andreas Zoerner (2006): Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung, IÖB-Diskussionspapier Nr. 1/06, am 18. August 2017 im Internet unter: https://www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb/sites/ioeb/files/downloads/IOEB_Diskussionspapiere/ioeb_1-06.pdf.

Landsburg, Steven (1993, 2012): The Armchair Economist. 2nd edition, London (Simon & Schuster).

Lange, Dirk (2015): Ein Kniefall vor den Arbeitgebern, am 16. November 2015, 12:20 Uhr auf ZEIT ONLINE, am 10. Juni 2017 im Internet unter: http://www.zeit.de/wirtschaft/2015-11/schulfach-wirtschaft-oekonomie.

Lee, Dwight R. (2015): Making the Case against “Price Gouging” Laws. A Challenge and an Opportunity, in: The Independent Review 19(4), S. 583–598.

Loerwald, Dirk (2008): Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft: Praxiskontakte als handlungsorientiertes Lehr-Lern-Konzept, in: Hans Kaminski und Gerd-Jan Krol (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig? Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 341-356.

Lütge, Christoph (2015): Schüler brauchen ökonomisches Wissen, am 24. November 2015, 17:32 Uhr auf ZEIT ONLINE, am 10. Juni 2017 im Internet unter: http://www.zeit.de/wirtschaft/2015-11/wirtschaft-schulfach-unterricht

McCloskey, Deirdre (2006): The Bourgeois Virtues. Ethics for an Age of Commerce, Chicago und London (Chicago University Press).

McCloskey, Deirdre (2010): Bourgeois Dignity. Why Economics Can’t Explain the Modern World, Chicago und London (Chicago University Press).

McCloskey, Deirdre (2016): Bourgeois Equality. How Ideas, not Capital or Institutions, Enriched the World, Chicago und London (Chicago University Press).

Minnameier, Gerhard (2000): Strukturgenese moralischen Denkens: Eine Rekonstruktion der Piagetschen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen, Münster (Waxmann).

Minnameier, Gerhard (2010): Entwicklung moralischen Denkens aus einer neo-kohlbergschen Perspektive, in: Brigitte Latzko und Tina Malti (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz, Göttingen (Hogrefe), S. 47-67.

Minnameier, Gerhard (2017): Reconciling Morality and Rationality – Positive Learning in the Moral Domain, in: von Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Gabriel Wittum und Andreas Dengel (Hrsg.): Positive Learning and Transformation (PLATO) in the Information Age: A blessing or a curse?, Wiesbaden (Springer), im Druck.

Minnameier, Gerhard, Karin Heinrichs und Felicia Kirschbaum (2016): Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112(4), S. 636-666.

Mokyr, Joel (2009): The Enlightened Economy. Britain and the Industrial Revolution 1700-1850, London u.a.O. (Penguin Books).

Mokyr, Joel (2017): A Culture of Growth. The Origins of the Modern Economy, Princeton und Ox-ford (Princeton University Press).

Moller, Dan (2014): Justice and the Wealth of Nations, in: Public Affairs Quarterly 28(2), S. 95-114.

Nietzsche, Friedrich (1881, 1983): Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile, Frankfurt a.M.

Nisbett, Richard (2017): Fundamental Attribution Error, am 5. Juli im Internet unter: https://www.edge.org/response-detail/27014.

Peterson, Martin (2015): The Prisoner's Dilemma, Cambridge u.a.O. (Cambridge University Press).

Pies, Ingo (2001): Eucken und von Hayek im Vergleich. Zur Aktualisierung der ordnungspolitischen Konzeption, Tübingen (Mohr-Siebeck).

Pies, Ingo (2008): Wie bekämpft man Korruption? Lektionen der Wirtschafts- und Unternehmensethik für eine ‚Ordnungspolitik zweiter Ordnung', Berlin (wvb).

Pies, Ingo (2009a): Mogeln in der Klausur? – Wirtschaftsethik für die Schule, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2/2009, S. 257-271.

Pies, Ingo (2009b): Moral als Heuristik. Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik, Berlin: wvb.

Pies, Ingo (2009c): Moral als Produktionsfaktor. Ordonomische Schriften zur Unternehmensethik, Berlin (wvb).

Pies, Ingo (2012): Regelkonsens statt Wertekonsens: Ordonomische Schriften zum politischen Liberalismus, Berlin (wvb).

Pies, Ingo (2013): Eigentumsrechte und dynamische Wertschöpfung in der Marktwirtschaft – Ist der "Kapitalismus" ein System zur "Ausbeutung" der Unternehmen?, in: Diethelm Klesczewski, Steffi Müller-Mezger und Frank Neuhaus (Hrsg.): Von der Idee des Gemeinbesitzes zum Projekt eines unbedingten Grundeinkommens, Münster (mentis), S. 67-90.

Pies, Ingo (2014): Der wirtschaftsethische Imperativ lautet: Denkfehler vermeiden! – Sieben Lektionen des ordonomischen Forschungsprogramms, in: Hans Friesen und Markus Wolf (Hrsg.): Ökonomische Moral oder moralische Ökonomie? Positionen zu den Grundlagen der Wirtschaftsethik, Freiburg und München, S. 16-50.

Pies, Ingo (2015a): Ordnungsethik für eine bessere Ordnungspolitik. Ordonomische Anregungen zum schulischen Bildungsauftrag, in: Unterricht Wirtschaft und Politik (UWP), Heft 2/2015, S. 56 f.

Pies, Ingo (Hrsg.) (2015b): Der Markt und seine moralischen Grundlagen. Diskussionsmate-rial zu einem Aufsatz von Jeff R. Clark und Dwight R. Lee, Freiburg und München (Verlag Karl Alber).

Pies, Ingo (2015c): Guter Rat muss nicht teuer sein. Ordonomische Schriften zur Politikberatung, 2 Bände, Berlin (wvb).

Pies, Ingo (2015d): Der ordonomische Ansatz, in: Dominik van Aaken und Philipp Schreck (Hrsg.): Theorie der Wirtschafts- und Unternehmensethik, Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 79-108.

Pies, Ingo (2015e): Diskurs mit Schieflage – Eine ordnungsethische Nachbetrachtung der Mindestlohndebatte, in: Orientierungen, Heft 141 (Juni 2015), S. 18-26.

Pies, Ingo (2016a): Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? – Vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag, in: Aufklärung und Kritik 3/2016, S. 34-44.

Pies, Ingo (Hrsg.) (2016b): Die moralischen Grenzen des Marktes. Diskussionsmaterial zu einem Aufsatz von Michael J. Sandel, Freiburg und München (Verlag Karl Alber).

Pies, Ingo (2016c): Moderne Klassiker der Gesellschaftstheorie. Von Karl Marx bis Milton Friedman, Tübingen (Mohr-Siebeck).

Pies, Ingo (2016d): The Ordonomic Approach to Order Ethics, in: Christoph Lütge und Nikil Mukerji (Hrsg.): Order Ethics: An Ethical Framework for the Social Market Economy, o.O. (Springer International Publishing), S. 19-35.

Pies, Ingo (Hrsg.) (2017a): Die Tugenden des Marktes. Diskussionsmaterial zu einem Auf-satz von Luigino Bruni und Robert Sugden, Freiburg und München (Verlag Karl Alber).

Pies, Ingo (2017b): Ordonomik als Methode zur Generierung von Überbietungsargumenten – Eine Illustration anhand der Flüchtlings(politik)debate, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu), im Druck.

Pies, Ingo (2017c): Eine interdisziplinäre Verständigung ist schwierig, aber möglich und lohnend, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu), im Druck.

Pies, Ingo (2017d): The Ordonomic Approach to Business Ethics, Diskussionspapier Nr. 2017-05 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle. Am 8. Juni 2017 im Internet unter: http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=45814&elem=3053138.

Pies, Ingo (2017e): Ein ordonomischer Beitrag zum Narrativ der Moderne: Wissenschaft und Wirtschaft stellen Konkurrenz in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation, Diskussionspapier Nr. 2017-08 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.

Pies, Ingo (2017f): Wider die Narreteien des Augenscheins - Wie lange noch wollen wir die junge Generation mit elaborierter Halbbildung abspeisen?, Diskussionspapier Nr. 2017-10 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.

Retzmann, Thomas (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung, in: Hans Kaminski und Gerd-Jan Krol (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig? Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt), S. 71-90.

Retzmann, Thomas, Günther Seeber, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongeblood (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Gutachten im Auftrag vom Gemeinschaftssausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH, am 18. August 2017 im Internet unter: https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf.

Schröder, Richard (2005): Günter Grass sieht Gespenster. Von wegen „Freiheit nach Börsenmaß“, in: Die ZEIT Nr. 20 vom 12. Mai 2005, S. 8.

Senf, Daniel (2015): Katastrophale Lücken, am 2. Februar 2015, 22:44 Uhr auf sueddeutsche.de, am 10. Juni 2017 im Internet unter: http://www.sueddeutsche.de/bildung/debatte-ueber-wirtschaftsunterricht-katastrophale-luecken-1.2324631.

Weimann, Joachim (2015): Wissen wir, was wir tun? – Die deutsche Energiepolitik zwischen moralischem Anspruch und ökonomischer Realität, Diskussionspapier Nr. 2015-10 des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.

Young, Andrew (2017): Sharing as a survival. Capitalism as public purpose: Ambassador Andrew Young on a lifetime of giving back, by Sir José Bright, in: Georgia Nonprofit NOW, Winter 2017, am 18. Juli 2017 im Internet unter: http://www.gcn.org/articles/Sharing-as-a-survival-capitalism-as-public-purpose-Ambassador-Andrew-Young-on-a-lifetime-of.

Zanden, Jan Luiten van, Joerg Baten, Marco Mira d'Ercole, Auke Rijpma, Conal Smith und Marcel Timmer (Hrsg.) (2014): How was Life? Global Well-Being since 1820. Paris. doi: 10.1787/9789264214262-en.

Diskussionspapiere[45]

Nr. 2017-13	**Ingo Pies** Ökonomische Bildung 2.0 – Eine ordonomische Perspektive
Nr. 2017-12	**Stefan Hielscher, Jan Winkin, Ingo Pies** How to Improve the moral capital of CSOs? Some Ordonomic Suggestions
Nr. 2017-11	**Ulrich Blum, Ingo Pies** Plädoyer für saubere Braunkohle
Nr. 2017-10	**Ingo Pies** Wider die Narreteien des Augenscheins - Wie lange noch wollen wir die junge Generation mit elaborierter Halbbildung abspeisen?
Nr. 2017-09	**Ingo Pies** Die universitäre Zukunft der Wirtschaftsethik in Deutschland
Nr. 2017-08	**Ingo Pies** Ein ordonomischer Beitrag zum Narrativ der Moderne: Wissenschaft und Wirtschaft stellen Konkurrenz in den Dienst gesellschaftlicher Kooperation
Nr. 2017-07	**Ingo Pies** Replik: eine interdisziplinäre Verständigung ist schwierig, aber möglich und lohnend
Nr. 2017-06	**Ingo Pies, Vladislav Valentinov** Brauchen wir NGOs?
Nr. 2017-05	**Ingo Pies** The Ordonomic Approach to Business Ethics
Nr. 2017-04	**Ingo Pies** Ironie bei Schumpeter – Ein Interpretationsvorschlag zum 75. Jubiläum von ‚Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie'
Nr. 2017-03	**Ingo Pies** Ordonomik als Methode zur Generierung von Überbietungsargumenten – Eine Illustration anhand der Flüchtlings(politik)debatte
Nr. 2017-02	**Ingo Pies, Stefan Hielscher, Vladislav Valentinov, Sebastian Everding** Gesellschaftliche Lernprozesse zur Förderung der Bioökonomie – eine ordonomische Argumentationsskizze
Nr. 2017-01	**Matthias Georg Will** Voluntary Turnover: What We Measure and What It (Really) Means
Nr. 2016-09	**Carl Christian von Weizsäcker** Die Zukunft von Zuwanderung und Integration
Nr. 2016-08	**Ingo Pies** Hunger durch Agrarspekulation? – Zur Geschichte eines Fehl-Alarms
Nr. 2016-07	**Ingo Pies** Klima, Politik und Moral

[45] Als kostenloser Download unter http://ethik.wiwi.uni-halle.de/forschung. Hier finden sich auch die Diskussionspapiere der Jahrgänge 2003-2013.

Nr. 2016-06	**Ingo Pies** Laudatio zum Max-Weber-Preis für Wirtschaftsethik für Janaina Drummond Nauck
Nr. 2016-05	**Ingo Pies** Interview zur Drogenpolitik
Nr. 2016-04	**Ingo Pies** Wirtschaftsethik zwischen Theologie und Ökonomik – ein Briefwechsel
Nr. 2016-03	**Stefan Hielscher, Jan Winkin, Ingo Pies** NGO Credibility As Private or Public Good? A Governance Perspective on How to Improve NGO Advocacy in Public Discourse
Nr. 2016-02	**Ingo Pies** **Wirtschaftsethik der Rohstoffgewinnung –** Vom Ressourcenfluch zur Governance nachhaltiger Entwicklung
Nr. 2016-01	**Ingo Pies** Werte-Erziehung? Wirtschafts-Unterricht? – Vier ordonomische Thesen zum schulischen Bildungsauftrag
Nr. 2015-14	**Ingo Pies** Die schulische Förderung Hochbegabter – Eine ordonomische Argumentationshilfe
Nr. 2015-13	**Stefan Hielscher** The Societal Role of Business in the Context of Economic History: An Argumentative Outline for a Conceptual Framework and an Empirical Research Program
Nr. 2015-12	**Stefan Hielscher** Ehre und Vertrauen im Fernhandel der Deutschen Hanse: Ein Beitrag zur Debatte um das Ideal des „Ehrbaren Kaufmanns“ aus Sicht der Ordonomik
Nr. 2015-11	**Ingo Pies** Kommentar zur Spekulation mit Agrarrohstoffen – Eine Replik auf Christian Conrad
Nr. 2015-10	**Joachim Weimann** Wissen wir, was wir tun? – Die deutsche Energiepolitik zwischen moralischem Anspruch und ökonomischer Realität
Nr. 2015-9	**Ingo Pies** Wirtschaftsethik ohne Wirtschaftskompetenz? – Zwei Rezensionen und eine Grundlagenreflexion zum Wirtschaftsethik-Buch von Franz Segbers
Nr. 2015-8	**Stefan Hielscher, Ingo Pies, Aloys Prinz** Umfassende Organisationsethik für die moderne Gesellschaft: Ein systematischer Vergleich gewinnorientierter und nicht-gewinnorientierter Unternehmen
Nr. 2015-7	**Ingo Pies** Individualethik versus Institutionenethik? – Zur Moral (in) der Marktwirtschaft
Nr. 2015-6	**Ingo Pies** Die Ordnungsethik plädiert nicht für maßlose Gier, sondern für eine sorgsame Vermeidung intentionalistischer Fehlschlüsse
Nr. 2015-5	**Ingo Pies** Solidarität unter Fremden –Zur moralischen Leistungsfähigkeit des Marktes
Nr. 2015-4	**Ingo Pies** Rezension zum Wirtschaftsethik-Buch von Nils Ole Oermann
Nr. 2015-3	**Mathias Georg Will** Privacy and Big Data: The Need for a Multi-Stakeholder Approach for Developing an Appropriate Privacy Regulation in the Age of Big Data
Nr. 2015-2	**Ingo Pies** Diskurs mit Schieflage Eine ordnungsethische Nachbetrachtung der Mindestlohndebatte
Nr. 2015-1	**Ingo Pies** Ordnungsethik für eine bessere Ordnungspolitik: Ordonomische Anregungen zum schulischen Bildungsauftrag

Nr. 2014-19	**Ingo Pies** Laudatio Max-Weber-Preis 2014 in der Kategorie Ausbildungs-Studienpreis
Nr. 2014-18	**Ingo Pies** Die Gerechtigkeitsdebatte in Deutschland: Diskursversagen beim Mindestlohn
Nr. 2014-17	**Ingo Pies** Der ordonomische Ansatz: eine Illustration am Beispiel des Mindestlohns
Nr. 2014-16	**Ingo Pies** Hunger durch Agrarspekulation?
Nr. 2014-15	**Ingo Pies** Führen mit Werten in Politik und Wirtschaft
Nr. 2014-14	**Ulrich Koester, Ingo Pies** Policy recommendations require more than just technical information. A comment
Nr. 2014-13	**Ingo Pies** Wirtschaftsethik der Welternährung
Nr. 2014-12	**Ingo Pies** F.A. von Hayek und die moralische Qualität des Wettbewerbs
Nr. 2014-11	**Ingo Pies** Argumentiert Papst Franziskus marktfeindlich? Wirtschaftsethische Stellungnahme zum Apostolischen Schreiben »Evangelii Gaudium«
Nr. 2014-10	**Ingo Pies** Interview zu CSR
Nr. 2014-9	**Ingo Pies** Nahrungsmittelspekulation: ein Interview
Nr. 2014-8	**Ingo Pies** Der Finanzsektor soll Hunger bekämpfen – Aber wie?
Nr. 2014-7	**Matthias Will, Ingo Pies** Insiderhandel und die Regulierung der Kapitalmärkte: Ein Beitrag zur MiFID-Debatte
Nr. 2014-6	**Ingo Pies** Interview zur Moral der Finanzspekulation mit Agrarrohstoffen und zur Ordnungsethik der Zivilgesellschaft
Nr. 2014-5	**Ingo Pies** Die Stunde der Symbolpolitik – Zur politischen Funktion wirtschaftlicher Zusammenarbeit in Krisenzeiten
Nr. 2014-4	**Ingo Pies, Oliver Holtemöller** Mit administrierten Löhnen Armut bekämpfen? – Warum die Debatte um den Mindestlohn in Deutschland verfehlt ist
Nr. 2014-3	**Ingo Pies. Stefan Hielscher** Miteinander oder Gegeneinander? – Zur Verhältnisbestimmung von Unternehmen und zivilgesellschaftlichen Organisationen
Nr. 2014-2	**Matthias Georg Will, Ingo Pies** Discourse and Regulation Failures: The Ambivalent Influence of NGOs on Political Organizations
Nr. 2014-1	**Ingo Pies** Argumentiert der Papst marktfeindlich?

Wirtschaftsethik-Studien[46]

Nr. 2013-1	**Ingo Pies** Chancengerechtigkeit durch Ernährungssicherung – Zur Solidaritätsfunktion der Marktwirtschaft bei der Bekämpfung des weltweiten Hungers

[46] Als kostenloser Download unter http://ethik.wiwi.uni-halle.de/forschung.

Nr. 2010-1	**Ingo Pies, Alexandra von Winning, Markus Sardison, Katrin Girlich** Sustainability in the Petroleum Industry: Theory and Practice of Voluntary Self-Commitments
Nr. 2009-1	**Ingo Pies, Alexandra von Winning, Markus Sardison, Katrin Girlich** Nachhaltigkeit in der Mineralölindustrie: Theorie und Praxis freiwilliger Selbst-verpflichtungen
Nr. 2007-1	**Markus Beckmann** Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship
Nr. 2005-3	**Ingo Pies, Peter Sass, Roland Frank** Anforderungen an eine Politik der Nachhaltigkeit – eine wirtschaftsethische Studie zur europäischen Abfallpolitik
Nr. 2005-2	**Ingo Pies, Peter Sass, Henry Meyer zu Schwabedissen** Prävention von Wirtschaftskriminalität: Zur Theorie und Praxis der Korruptionsbekämpfung
Nr. 2005-1	**Valerie Schuster** Corporate Citizenship und die UN Millennium Development Goals: Ein unternehmerischer Lernprozess am Beispiel Brasiliens
Nr. 2004-1	**Johanna Brinkmann** Corporate Citizenship und Public-Private Partnerships: Zum Potential der Kooperation zwischen Privatwirtschaft, Entwicklungszusammenarbeit und Zivilgesellschaft

Autor:

Prof. Dr. Ingo Pies
Lehrstuhl für Wirtschaftsethik
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISBN 978-3-86829-909-0
ISBN 978-3-86829-910-6