

Hat das Homo-oeconomicus-Modell ausgedient?

Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie

KURZFASSUNG: Die Verwendung des Homo-oeconomicus-Modells im Schulunterricht ist aus normativen und empirischen Gründen vielfältiger Kritik ausgesetzt. Der Beitrag argumentiert, dass das Modell trotz seiner faktischen Widerlegung durch viele Experimente eine wichtige heuristische Rolle in Bildungsprozessen spielen kann. Unsere wissenschaftstheoretische Analyse führt zu dem Ergebnis, dass das Rationalwahlmodell aus der Menge der diskutierten Alternativen diejenige Theorie menschlichen Verhaltens ist, die zu empirisch gehaltvollen – falsifizierbaren – Aussagen über die Realität führt. Auch bleibt rationale Entscheidungskompetenz ein wichtiges Bildungsziel – nicht zuletzt deshalb, weil in der Realität ökonomische Entscheidungen oft aus irrationalen Gründen getroffen werden.

ABSTRACT: Applying the homo economicus-model in school education has been criticized for many reasons, normative and empirical as well. This paper argues that, despite its factual refutation in many experiments, the model can play an important heuristic role in education processes. Given our methodological analysis we conclude that, from the set of alternatives discussed, only the rational-choice model leads into empirically refutable – falsifiable – statements on reality. Also, competence to decide rationally remains an important educational goal – not least for the reason that real economic decisions are often made irrationally.

1. Das Homo-oeconomicus-Modell und die Wirtschaftsdidaktik

Der amerikanische Ökonom STEVEN E. LANDSBURG (1995, S. 5) hat die Kernaussage der Ökonomik in einem vielfach zitierten Satz auf den Punkt gebracht: „Most of economics can be summarized in four words: ‚People respond to incentives.‘ The rest is commentary“. Das klinge ja zunächst recht harmlos – so LANDSBURG weiter – und vermutlich werden die meisten Menschen dieser Aussage zustimmen. Das, was die Ökonomik jedoch auszeichne, sei, dass sie diese Grundaussage systematisch auf jedes zu analysierende Problem anwende. In ökonomischen Analysen wird nicht nur unterstellt, dass der Mensch auf Anreize reagiert, sondern auch, dass er dies in ganz bestimmter und prognostizierbarer Art und Weise tut: als rationaler und eigeninteressierter Entscheidungsträger, der in seiner einfachsten – neoklassischen – Variante als „Homo oeconomicus“ auftritt.

Als rational gilt dieser wirtschaftliche Entscheidungsträger, insofern ihm die Fähigkeit unterstellt wird, bei der Wahl zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten diejenige zu identifizieren, die mit dem geringsten Nutzenverzicht verbunden ist, bei der mit anderen Worten die Opportunitätskosten minimal sind. Eigennützig ist der Homo oeconomicus, weil der Entscheidungsträger die als vorteilhaft erkannte Alternative annahmegemäß auch tatsächlich wählt. „Das allen unterstellte Ziel“, so KROL (2008, S. 20), „besteht in der Verbesserung der eigenen Situation.“ Diese Verbesserung ist dabei nicht auf materielle Nutzenmaximierung beschränkt, sondern

bezieht immaterielle Verbesserungen wie die Erhöhung des sozialen Ansehens, die Erlangung von Reputation, das Streben nach Zuneigung u. v. m. mit ein.

Der ökonomische Rationalverhaltensansatz – wir verwenden diesen Begriff synonym zum Homo oeconomicus – gehört zum Kern des ökonomischen Erklärungsprogramms (z.B. BECKER 1993; KIRCHGÄSSNER 2008). In fast allen konzeptionellen Arbeiten zur ökonomischen Bildung nimmt das Homo-oeconomicus-Modell explizit oder implizit einen zentralen Stellenwert ein (z.B. KROL 2010, RETZMANN et al. 2010, NCEE 2010, KAMINSKI/EGGERT 2008, DEGÖB 2004, KRUBER 2000).

Auch in der wirtschaftspädagogischen Literatur wird das Homo-oeconomicus-Modell thematisiert, was nach NEUWEG (1997, S. 103) aufgrund des „Naheverhältnisses der Disziplin [gemeint ist die Wirtschaftspädagogik, A. d. V.] zu den Wirtschaftswissenschaften nicht nur verständlich, sondern unter dem Aspekt einer bisweilen festzustellenden oft bloß reflexartigen Ablehnung wirtschaftswissenschaftlicher Problemmodellierungen in der Pädagogik prinzipiell auch wünschenswert“ ist. Die Einschätzungen der wirtschaftspädagogischen Eignung des Modells sind indes höchst unterschiedlich: Während ZABECK (1991, S. 535) anmerkt, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „der Faszination des homo oeconomicus zu keiner Zeit verfallen“ und das „Selbstverständnis der Wirtschaftserziehung [...] von ihm nicht entscheidend beeinflusst“ worden sei, erhebt WOLL (2002, S. 377) den rational und eigennützig wirtschaftenden Menschen gar „zum Leitbild wirtschaftlicher Erziehung“. Auch wenn die pädagogische Skepsis gegenüber diesem Modell in der Wirtschaftspädagogik tendenziell ausgeprägter ist (für einen Überblick siehe NEUWEG 2003), wird die Theorie rationalen Handelns auch hier überwiegend als erklärungskräftiger und tragfähiger wirtschaftswissenschaftlicher Ansatz (an-) erkannt. „Selbstverständlich“, so stellt auch AFF (2004, S. 30) in durchaus kritischer Auseinandersetzung mit dem Modell fest, „steht für eine ökonomische Ausbildung außer Frage, dass im Unterricht Modelle und Aussagen ökonomischer Rationalität auf der Basis des Homo oeconomicus zu lehren sind“.

Die Bildungsrelevanz des Rationalverhaltensansatzes ist in der wirtschaftsdidaktischen Literatur vielfach herausgearbeitet worden (vgl. für Viele KROL 2010). Diese Diskussion wollen wir hier nicht wiederholen. In jüngerer Zeit haben aber Wirtschaftsdidaktiker die Relevanz des ökonomischen Rationalverhaltensmodells für den Ökonomieunterricht in Frage gestellt und sogar eine „Abkehr vom Menschenbild des homo oeconomicus“ (ENGARTNER 2009, S. 65) nahegelegt. Ausgangspunkt dieser wirtschaftsdidaktischen Kritik ist die in den Wirtschaftswissenschaften neu entstandene Forschungsrichtung ‚Behavioral Economics‘, welche in einer Vielzahl von unterschiedlichen Interaktionssituationen die Vorhersagen des ökonomischen Ansatzes experimentell überprüft und das Modell in Frage gestellt hat.

Weil die wirtschaftsdidaktische Kritik am Rationalverhaltensansatz fachwissenschaftlich und zum Teil wissenschaftstheoretisch motiviert ist, wenden wir uns im vorliegenden Beitrag zunächst dieser Diskussion zu und werden argumentieren, dass auch im Lichte der neueren empirischen Forschungsergebnisse der Homo oeconomicus als Heuristik in Bildungsprozessen keineswegs ausgedient hat. Während die normative Kritik am ökonomischen Verhaltensmodell im Wesentlichen auf eine missverständliche Interpretation des Modells als normatives „Menschenbild“ zurückgeht, ist die empirische Kritik hieran besonders gewichtig (Abschnitt 2). Diese Kritik macht das Rationalverhaltensmodell in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen jedoch nicht wertlos. Es eignet sich weiter als Heuristik zur Förderung ökonomischen

Denkens (Abschnitt 3); nach eingehender wissenschaftstheoretischer Analyse kommen wir zu dem Schluss, dass das Homo-oeconomicus-Modell – soweit zu sehen – die zentrale ökonomische Verhaltenstheorie ist, weil sie zu empirisch gehaltvollen (falsifizierbaren) Aussagen über die Realität führt.

Bei dieser wissenschaftstheoretischen Reaktion auf die – auch in der Wirtschaftsdidaktik vorgetragene – Kritik am Homo-oeconomicus-Modell werden wir es nicht belassen. Wir argumentieren darüber hinaus, dass rationale Entscheidungskompetenz weiterhin ein wichtiges Bildungsziel ökonomischer Bildung bleibt (Abschnitt 4). Gerade weil Entscheidungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen – z. B. bei der Nachfrage- wie bei der Berufswahlentscheidung, bei Anlagefragen wie bei der Beurteilung wirtschaftspolitischer Probleme – realiter oft auf der Basis irrationaler Motive getroffen werden, ist eine an rationaler Entscheidungskompetenz orientierte ökonomische Bildung unverzichtbar.

2. Die Kritik am Homo-oeconomicus-Modell

Die Kritik am Homo oeconomicus ist fast so alt wie das Modell selbst (vgl. TIETZEL 1985, S. 41). Dabei lässt sich eine normative und eine positive Richtung der Kritik unterscheiden.

Eine normative Strömung der Kritik, die lange Zeit die Diskussion dominierte, bemängelt, der Rational-choice-Ansatz wirke bewusst oder unbewusst als Leitbild und als Verhaltensaufforderung (z. B. DIETZ 2010, S. 52f. oder BELLMANN 2001, S. 24f.). Anknüpfend an diese Diskussion unterstellen sozialwissenschaftlich ausgerichtete Fachdidaktiker, dass Schülerinnen und Schüler die im Kontext individueller und kollektiver Entscheidungssituationen mit diesem Ansatz arbeiten, Gefahr laufen, selbst zum „kühl kalkulierende[n] homo oeconomicus in allen Lebensbereichen“ zu mutieren (FAMULLA et al. 2011, S. 50). In eine ähnliche Richtung gehen gewerkschaftliche Warnungen, die in der Auseinandersetzung mit aktuellen wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen eine „Erziehung zum homo oeconomicus“ befürchten (WOLTER 2011).

Diese Kritik übersieht indes, dass es sich beim Homo oeconomicus um eine positive Verhaltenstheorie handelt, nicht aber, wie immer wieder (z. B. von ENGARTNER 2009, S. 65) unterstellt, um ein normatives „Menschenbild“ (vgl. dazu z. B. SUCHANEK 1993, KERSCHER/SUCHANEK 2010 oder ERLEI 2010, S. 30ff.). Ökonomen behaupten nicht, dass Menschen so handeln sollen, wie es das Homo-oeconomicus-Modell beschreibt, sondern lediglich, dass sie dies – zumindest im Durchschnitt – in (ökonomisch geprägten) Situationen tatsächlich tun.

Auf einem anderen Blatt steht indes, ob der Homo oeconomicus in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen zumindest wie ein verstecktes Leitbild wirken kann, welches zwar nicht intentional, dennoch aber im Ergebnis ein bestimmtes Verhalten produziert (vgl. z. B. BELLMANN 2001, S. 24f. oder MANZESCHKE 2010, S. 134ff.). Dies könnte der Fall sein, wenn Schülerinnen und Schüler die verhaltenstheoretisch unterstellte Eigennutzmaximierung als Handlungsanweisung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen missverstehen oder gar als Legitimation für ein solches Handeln missbrauchen – eine wichtige wirtschaftsdidaktische Frage, die im Kontext dieses Beitrags jedoch nicht ausführlich behandelt werden kann.

Was aber könnte überhaupt eine Alternative zur Auseinandersetzung mit dem Homo-oeconomicus-Modell sein? Sollen Kinder und Jugendliche in schulischen

Lehr-Lern-Prozessen etwa nur deshalb nichts über die Anreizwirkungen von Restriktionen erfahren, weil die Gefahr besteht, dass sie ihr Verhalten gegebenenfalls daran anpassen? Anstatt hierdurch Schülerinnen und Schülern institutionelle Lösungsansätze für individuelle und gesellschaftliche Probleme vorzuenthalten, erscheint es uns vielversprechender, die normativen Einwände gegen das Homo-oeconomicus-Modell als Anlass dazu zu nehmen, in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen die unterrichtspraktischen Möglichkeiten der Komplementarität von Individual- und Institutionenethik besser auszuloten (vgl. LOERWALD 2010).

Die empirische Kritik am Homo-oeconomicus-Modell ist nicht nur aktueller als die normativen Einwände, sie kommt auch überwiegend aus der eigenen – wirtschaftswissenschaftlichen – Disziplin. In zahlreichen Laborexperimenten wurde nachgewiesen, dass sich Menschen in ökonomisch geprägten Situationen nicht so verhalten, wie es das Standardmodell des Homo oeconomicus vorhersagt. Zur Prüfung des menschlichen Verhaltens in ökonomischen Situationen werden vor allem so genannte bilaterale Verhandlungsspiele (z. B. Diktatorspiel oder Ultimatumspiel) oder Kollektivspiele (z. B. Fischerspiel) eingesetzt (siehe CAMERER 2003 oder für einen Überblick SCHOEFER 2005, S. 28 ff.). Versuchspersonen, so brachten solche experimentellen Forschungen zu Tage, bieten beispielsweise in Diktatorspielen in der überwiegenden Zahl der Fälle (zwischen 60 % und 80 %) selbst einem unbekanntem und anonymen Gegenüber fast die Hälfte (zwischen 40 % und 50 %) des Betrages (FEHR/SCHMIDT 1999). Auch in experimentellen Tests von Ultimatumspielen lehnte etwa die Hälfte der Probanden (zwischen 40 % und 60 %) ihnen angebotene Beträge unter 20 % des aufzuteilenden Betrages, wohl wissend, dass sie in einem solchen Fall selbst auch leer ausgehen (OTTONE 2006). Reale Menschen, so lässt sich daraus schließen, handeln keineswegs immer egoistisch-rational, sondern folgen unter Umständen selbst dann einer Präferenz für Fairness, wenn dieses Verhalten für sie nicht kostenlos ist (zur Theorie der Kleinkostensituationen siehe MENSCH 2000; QUANDT/OHR 2004; KIRCHGÄSSNER 2008). Offensichtlich haben Menschen – ganz anders als im Homo-oeconomicus-Modell unterstellt – ein Bedürfnis nach fairem und reziprokem (moralisch universalisierbarem) Verhalten (FALK 2003) oder eine starke „Ungleichheitsaversion“ (ERLEI 2002, S. 5).

Welchen Stellenwert aber, lässt sich aus wirtschaftsdidaktischer und wirtschaftspädagogischer Sicht mit Recht fragen, kann ein ökonomisches Verhaltensmodell für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse entfalten, das, wie es die experimentelle Spieltheorie nahelegt, sich nicht in allen Fällen zu zutreffenden Erklärungen menschlichen Verhaltens eignet? Sind, mit anderen Worten, ökonomische Lehr-Lern-Prozesse, die den Rational-choice-Ansatz zugrunde legen, ein wirtschaftsdidaktisches Auslaufmodell? Zur systematischen Analyse dieser Frage wollen wir im Folgenden zwischen der Befähigung zu ökonomischem Denken und jener zu ökonomischem Handeln differenzieren, auch wenn in realen Lebenssituationen in der Regel beides zusammenwirken dürfte. In diesem Sinne unterscheidet auch RETZMANN (2005, S. 58 ff.) eine auf die Beobachterperspektive fokussierte Ebene „reflexiven Handelns“ von einer auf die Teilnehmerperspektive abstellenden Ebene „agentiven Handelns“. Dementsprechend werden wir zunächst eine wissenschaftstheoretische Analyse vornehmen, die sich mit der in der Wirtschaftsdidaktik rezipierten, ebenfalls methodologisch argumentierenden Kritik am Homo-oeconomicus-Modell auseinandersetzt (Abschnitt 3). Daran anschließend gehen wir dazu über, die Relevanz des aus der Rationalverhaltenstheorie abgeleiteten Bildungsziels „rationale Entscheidungskom-

petenz“ für eine Befähigung zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen zu prüfen (Abschnitt 4).

3. Das ökonomische Rationalverhaltensmodell als Heuristik zur Förderung ökonomischen Denkens?

Angesichts der empirischen Kritik am Homo-oeconomicus-Modell lautet auf der Ebene reflexiven Handelns die fachdidaktische Frage, ob und inwieweit das Homo-oeconomicus-Modell in Lehr-Lern-Prozessen ein zentrales Analyseinstrument zur Entwicklung ökonomischen Denkens sein kann, obwohl in der experimentellen Wirtschaftsforschung zahlreiche Abweichungen von einem solchen Verhalten beobachtet wurden. Viele Kritiker verneinen diese Frage. Das Homo-oeconomicus-Modell, so schlussfolgert etwa ENGARTNER (2009, S. 58 f.), sei durch „wissenschaftstheoretische Inkonsistenz, mangelnde empirische Validität und eine daraus resultierende eingeschränkte Prognosefähigkeit“ gekennzeichnet und könne daher „selbst im Kontext ökonomischer Sach- und Entscheidungslogiken kein plausibles Erklärungsmuster mehr entfalten“. Diese Einschätzung greift jedoch wissenschaftstheoretisch zu kurz. Im Folgenden werden wir argumentieren, dass das Homo-oeconomicus-Modell trotz seiner Mängel unter den in der Disziplin diskutierten Varianten diejenige Theorie ist, die empirisch gehaltvolle – und damit relevante – Aussagen über die Realität impliziert.

3.1. Ökonomische Argumente als idealisierte Erklärungen

Rationales Handeln, wie es in der Ökonomik, aber auch in Teilen von Politikwissenschaft (LOHMANN 2008), Soziologie (OPP 2002) oder Philosophie (am prominentesten wohl bei RAWLS 2006) unterstellt wird, ist zielintendiertes, nicht-zufälliges Verhalten. Ohne eine Rationalitätsannahme wäre eine beliebige individuelle Handlung nicht adäquat erklärbar (WATKINS 1978, S. 36). In allgemeiner Form besteht eine wissenschaftliche (deduktiv-nomologische) Erklärung nach dem üblichen HEMPEL-OPPENHEIM-Schema (vgl. HEMPEL/OPPENHEIM, 1948; HEMPEL, 1977) in der logischen Folgerung einer singulären, die Existenz eines Ereignisses e behauptenden Aussage E – dem Explanandum – aus einer Menge von Prämissen, dem Explanans. Dieses Explanans besteht aus mindestens einer deterministischen Gesetzaussage G mit strikter Universalität und Konditionalität und zusätzlichen Antezedensbedingungen A in Form von singulären Existenzaussagen, die bestimmte e betreffende Ereignisse beschreiben. Einen singulären Sachverhalt e zu erklären, bedeutet daher zu schließen, dass G_1, \dots, G_n zusammen mit A_1, \dots, A_m den Satz $E(e)$ implizieren. Insofern die Antezedensbedingungen A die Ursache der von der Explanandum-Aussage beschriebenen Wirkung angeben, ist diese Ableitungsbeziehung eine kausale Erklärung (POPPER 1987, S. 97; HEMPEL/OPPENHEIM 1948, S. 139).

In einer ökonomischen Rationalwahlerklärung besteht das Explanans zum einen aus einer Reihe von Antezedensbedingungen, welche die Entscheidungssituation des betrachteten Akteurs, bestehend aus seinen Zielen und seinen Informationen über Entscheidungsalternativen, Machtverhältnisse, Kosten oder andere entscheidungsrelevante Einflüsse (Situationsannahmen), beschreiben; zum anderen enthält

es als Gesetzesaussage – üblicherweise in der Form einer Maximierungshypothese – eine Rationalwahlhypothese, welche behauptet, dass handelnde Individuen aus der Menge der verfügbaren Alternativen jene auswählen, die den höchsten Realisierungsgrad ihrer Ziele (v.a. Nutzen oder Gewinn) herbeiführt (TIETZEL 1985, S. 86). Das hieraus abgeleitete Explanandum enthält eine Information über die durch den Entscheidungsträger gewählte Handlungsalternative (TIETZEL 1985, S. 21–25).

Aus methodologischer Perspektive ist die Rationalverhaltensannahme eine Theorie, eine bewährte Ursache-Wirkungs-Beziehung (CHMIELEWICZ 1994, S. 80 ff.). Jede Theorie lässt sich indes als eine Gestaltungsempfehlung lesen, wenn man ihre kausale Wenn-Dann-Struktur in eine logisch-äquivalente Ziel-Mittel-Aussage – „Sozialtechnologie“ (POPPER 1987, S. 36 ff.; vgl. auch CHMIELEWICZ 1994, S. 169 ff.) oder „hypothetischer Imperativ“ (KANT 1983, S. BA 39; siehe auch ALBERT 1967, S. 191 ff., MACKIE 1981, S. 28 ff.) genannt – umformt. Theorie und Technologie sind also nur zwei Seiten der gleichen Medaille; ist die Ursache-Wirkungsbeziehung in Form einer Wenn-Dann-Aussage (Theorie) bekannt, ist zugleich logisch impliziert, welche Mittel anzuwenden sind (nämlich die in der Wenn-Komponente genannten), um das (in der Dann-Komponente der Theorie genannte) Ziel zu erreichen. Das Nachfragegesetz beispielsweise – das sich als eine logische Implikation eines Nutzenmaximierungskalküls ergibt (PINDYCK/RUBINFELD 2009, S. 161) – ist für private (einkommenssuperiore) Güter eine hochbewährte Theorie („Wenn der Preis eines Gutes steigt, sinkt die nachgefragte Menge dieses Gutes“), aus welcher durch logische Transformation die Technologie („Wenn du die Nachfrage eines Gutes senken willst [Ziel], dann erhöhe seinen Preis [Mittel]“) hervorgeht. Aus der Theorie folgt somit für Politiker, die den Konsum eines – sagen wir demeritorischen – Gutes einschränken wollen, eine unmittelbare ökonomische Handlungsempfehlung: Sie müssten den Preis (von Benzin, Rohöl, Tabak, Alkohol etc.) etwa durch eine Verbrauchssteuer erhöhen.

Es trifft zu, dass sich auf der Basis eines solchen Arguments immer nur durchschnittliches Verhalten von Individuen erklären lässt (HEDTKE 2010, S. 357). Der Grund liegt darin, dass die Rationalitätsprämisse – zumindest in ihrer Universalität – kontrafaktisch, empirisch falsch ist. Schon ein einziges Gegenbeispiel – der Fall eines Unternehmers etwa, der seinen Gewinn nachweislich nicht maximiert – genügt, um sie zu widerlegen. Aber die Falschheit der Rationalitätsannahme wird auch von Ökonomen keinesfalls bestritten (TIETZEL 1985, S. 83–97; KIRCHGÄSSNER 2008, v.a. S. 201–238). Im Gegenteil: Dieser Tatbestand dient sogar als Ausgangspunkt eines ganz eigenen ökonomischen Forschungsgebiets, der Behavioral Economics oder Anomalienforschung (vgl. z.B. die Übersichten bei CAMERER/LOEWENSTEIN/RABIN, Hrsg., 2004; DIAMOND/VARTIAINEN, Hrsg., 2007), der auch die oben angesprochenen verhaltensökonomischen Experimente zuzuordnen sind.

Ökonomische Rational-choice-Ansätze können, in der Diktion von HAYEKS (1967), daher niemals mehr sein als „Erklärungen im Prinzip“ – im Unterschied zu „Erklärungen im Detail“; statt adäquater sind ökonomische Modelle lediglich „idealisierte Erklärungen“ realer Phänomene. Idealisiert werden Erklärungen genannt, welche aufgrund fehlender oder nicht feststellbarer Wahrheit der Gesetzesaussage(n) im Explanans die empirische Adäquatheitsbedingung von Erklärungen (HEMPEL/OPPENHEIM 1948) nicht erfüllen, weil die Faktoren, von denen ein zu erklärender Sachverhalt abhängt, zu komplex oder nicht bekannt sind (TIETZEL 1985, Kap. 9; TIETZEL 1986). Solche Erklärungen sind immer nur hinreichende Bedingungen, um die Aussage

E zu behaupten. Da aber die Adäquatheitsbedingung der faktischen Wahrheit der Explanans-Aussagen verletzt ist, ist das erklärende Argument nicht notwendig zur Ableitung des Explanandum-Satzes; denn dieser kann möglicherweise auch aus einer Vielzahl ganz anderer, ebenso denkbarer Explanantia deduziert werden.

3.2. Der Homo oeconomicus oder seine Verwandten? – Die Wahl zwischen zwei methodologischen Übeln

Die Defizite des ökonomischen Ansatzes sind in der Ökonomik hinlänglich bekannt. Entsprechend lang ist die Liste der Bemühungen von Ökonomen um realitätsnähere Modelle: vom beschränkt rationalen Anspruchsniveaunpasser eines HERBERT SIMON (1957) über das Modell der „geöffneten“ Nutzenfunktion (ALCHIAN 1965) oder des „REMM – Resourceful Evaluative Maximizing Man“ (MECKLING 1976 und JENSEN/MECKLING 1994; weiterentwickelt zum RREEMM von LINDENBERG 1985) bis hin zum Rationalakteur mit multiplen Präferenzsystemen (THALER/SHEFRIN 1981) oder zu einem auch moralgeleiteten Homo reciprocans (FALK 2003; BOLTON/OCKENFELS 2000). Wenn sich aus der Klasse aller dieser alternativen Verhaltensmodelle, die zumeist in standardökonomischen Journals publiziert wurden, bis heute kein neues Verhaltensparadigma entwickelt hat, das den traditionellen Homo oeconomicus abgelöst hat, so liegt dies nicht, wie etwa FAMULLA (2011) zu meinen scheint, an einer ideologisch geprägten Anhänglichkeit des ökonomischen „Mainstreams“ an die neoklassische Wirtschaftstheorie, sondern an einem einfachen methodologischen Umstand: Höhere Realitätsnähe eines ökonomischen Erklärungsmodells wird im Regelfall mit seiner Tautologisierung – einer Verringerung seines empirischen Gehaltes – erkaufte.

Was immer gegen die ökonomische Rational-choice-Annahme sprechen mag: Ihr großer Vorzug liegt in ihrer hohen Falsifizierbarkeit (zu diesem Begriff POPPER 2005; im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext CHMIELEWICZ 1994). Eine Aussage ist falsifizierbar – empirisch gehaltvoll –, wenn und soweit sie logisch mögliche Konsequenzen bei Erfüllung ihrer Anwendungsbedingungen ‚verbietet‘. Eine kontradiktorische Aussage ‚verbietet‘ alles, was in dieser Welt möglich ist (z. B. „In Paris leben mehr Millionäre als in ganz Frankreich zusammen.“); sie hat daher hundertprozentigen empirischen Gehalt. Eine Tautologie hingegen ‚verbietet‘ nichts von dem, was bei Vorliegen der Wenn-Komponente in der Realität auftreten könnte (z. B. „Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter oder es bleibt wie es ist.“); ihr empirischer Gehalt ist somit null. Beide Aussagen sind analytisch, d. h. ganz unabhängig von empirischer Überprüfung immer – *a priori ad experientiam* – falsch (Kontradiktion) bzw. wahr (Tautologie). Sollen wissenschaftliche Aussagen daher irgendetwas über die Realität behaupten – und damit synthetisch sein –, so muss ihr empirischer Gehalt im Spektrum zwischen diesen beiden Extremen liegen; sie müssen etwas, aber dürfen nicht alles ‚verbieten‘, was bei Erfüllung des Anwendungsbereiches eines Satzes auftreten könnte. Nach POPPER (2005) sollen Wissenschaftler daher versuchen, möglichst leicht falsifizierbare Aussagen über die Realität zu formulieren, ihren empirischen Gehalt jedoch nicht so hoch treiben, dass sie an der Realität tatsächlich scheitern, also faktisch falsch wären.

Die Aussagen des ökonomischen Haushaltsmodells haben einen empirischen Gehalt, der so hoch ist, wie er bei nicht-kontradiktorischen Aussagen nur sein kann: Von allen möglichen auf und unter der Budgetgeraden liegenden wählbaren Güter-

bündeln ‚verbietet‘ das Haushaltsmodell die Wahl aller Alternativen bis auf einer: nämlich jenes Güterbündels, für das die höchste erreichbare Indifferenzkurve gerade von der Budgetgeraden des Haushalts tangiert wird. Das „Risiko zu scheitern“ (POPPER 2005, S. 9) einer solchen empirischen Aussage ist also maximal. Genau genommen ist diese Aussage auch tatsächlich gescheitert, da es offensichtlich auch Haushalte gibt, die anders entscheiden.

Von zwei unterschiedlich bewerteten Alternativen A und B, so sagt das Standardmodell des Haushalts mit seiner „Nichtsättigungsannahme“ auch voraus, wählt der Homo oeconomicus immer die höherwertige (SCHUMANN/MEYER/STRÖBELE 2007, S. 51). Und in Gefangenendilemmasituationen wird dieser Akteur immer defektieren. Beides sind falsifizierbare und damit empirische (synthetische) Aussagen. Es gibt jedoch auch Menschen, die manchmal anders entscheiden. Der große Nachteil der Rationalwahlökonomik besteht also darin, dass ihre Aussagen zwar gehaltvoll sind, aber nicht immer wahr; sie können – wie die experimentelle Anomalienforschung zeigt – auch manchmal falsch sein.

Aber welche Alternativen hätten wir zu diesem Homo-oeconomicus-Modell? Ein Modell der Anspruchsniveaunpassung, wie es SIMON (1957) vorgeschlagen hat und von WILLIAMSON (1985, S. 46) bis heute in seiner Variante der Transaktionskostenökonomik verwendet wird, oder (das bislang allenfalls in Ansätzen erkennbare) Modell eines Homo reciprocans wären insoweit sicher realistischer, als es auch das Verhalten von Menschen einschließt, die nicht ihren Nutzen maximieren oder auch reziprok agieren. Der entscheidende Nachteil solcher Theorien über menschliches Verhalten ist es jedoch, dass sie weniger ‚verbieten‘; es werden weniger Verhaltensweisen als mit der Hypothese unvereinbar ausgeschlossen. Solange jedoch nicht exakt gesagt wird, wo genau das Anspruchsniveau eines Individuums liegt, ab dessen Erreichen es seine Maximierungsbemühungen einstellt, oder bei welchen Handlungen und bis zu welchem Grad die Interessen anderer Individuen in die eigene Rationalentscheidung mit einbezogen werden, ist – im Gegensatz zur Anwendung des Homo-oeconomicus-Modells – nicht mehr vorhersagbar, welche Alternative (oder auch nur welche Klasse von Alternativen) am Ende gewählt wird.

Von zwei Alternativen A oder B etwa wählt der SIMONSche Satisfizierer A oder B – je nachdem, ob er „noch“ maximiert oder „schon“ genug hat. Die Theorie lässt keine Vorhersage zu. Auch können wir nicht wissen, wie sich ein Homo reciprocans in einer sozialen Dilemmasituation entscheiden wird: Er wählt die kooperative Strategie, wenn er reziprok handelt, oder er entscheidet sich fürs Defektieren, wenn er sein Verhalten nicht hinreichend universalisiert.

Alle diese alternativen Theorien gewinnen im Vergleich zum Homo-oeconomicus-Modell offenkundig an Realitätsnähe; sie verlieren aber ihre Eindeutigkeit und ‚Predictive Power‘ – und damit ihre Falsifizierbarkeit. Im Extremfall verbietet ein solcher Ansatz überhaupt nichts mehr. Seine höhere Realitätsnähe wird durch Verzicht auf empirischen Gehalt „erkauft“ (TIETZEL 1985, S. 92; MÜLLER 2012).

Hierin liegt das tragische methodologische Dilemma, vor dem Ökonomen stehen: Die Implikationen ihres Rationalverhaltensmodells sind zwar (oft hochgradig) falsifizierbar; sie können aber im Einzelfall unrealistisch und falsch sein. Auf der anderen Seite sind die Alternativen zum Homo oeconomicus in gewisser Hinsicht realistischer. Sie sind aber – das ist ihr großer Nachteil – immer (logisch, apriorisch) wahr und sagen damit letztlich nichts mehr über die Lebenswirklichkeit aus. Die Implikationen dieser Ansätze sind keine synthetischen, sondern analytische (tautologische)

Aussagen der Form: „Von zwei Alternativen A oder B wählt das Individuum A oder B – wir wissen es nicht.“

Wenn wir die Wahl haben zwischen diesen beiden methodologischen Übeln, so entscheiden wir uns klar für eines davon: Lieber wollen wir die Realität im Durchschnitt gut erklären (und damit gute Handlungsempfehlungen für Alltagsentscheidungen erzielen), als gar nichts mehr über die Wirklichkeit auszusagen. Idealisierte Erklärungen sind besser als gar keine Erklärungen menschlichen Verhaltens. Das Homo-oeconomicus-Modell ist aus der Klasse aller in der Ökonomik diskutierten Ansätze die einzig bekannte Verhaltenstheorie, die zu falsifizierbaren Aussagen über die Realität führt. Sie – und (soweit zu sehen) nur sie – impliziert überhaupt Sätze, die empirischen (Informations-) Gehalt aufweisen, während die als Alternativen vorgeschlagenen Konzepte menschlichen Verhaltens im Regelfall tautologische Aussagen generieren ohne jede Prognosekraft.

Natürlich wird man sich hiermit nicht zufriedengeben können. Die bewusste Verwendung einer faktisch falschen Annahme wie der Rationalverhaltenshypothese im Explanans eines erklärenden Arguments ist aus unserer Sicht allenfalls insoweit akzeptabel, als ein solches Vorgehen in der überwiegenden Anzahl von Anwendungsfällen zu erfolgreichen Erklärungen realen Verhaltens führt (so auch TIETZEL 1985, S. 118; TIETZEL 1986, S. 320). Für den ökonomischen Rational-choice-Ansatz scheint uns diese Bedingung in den meisten Anwendungsfällen gegeben zu sein: Mit Hilfe des Rational-choice-Ansatzes können individuelle Entscheidungen (z. B. in Unternehmen) rekonstruiert, Kooperationsprobleme in ökonomischen Interaktionssituationen (z. B. Prinzipal-Agenten-Beziehungen) erklärt und anreizkompatible Lösungsansätze für gesellschaftliche Probleme (z. B. soziale Dilemmata) identifiziert werden. Dabei ermöglicht das Homo-oeconomicus-Modell „häufig zutreffende Verhaltensprognosen, es ist hilfreich für die Schaffung effektiver rechtlicher Strukturen, und es ermöglicht Situationsanalysen, durch die Kooperationsmöglichkeiten zum gegenseitigen Vorteil erkennbar werden“ (DIETZ 2005, S. 45).

Entgegen der berühmten „Als ob“-Methodologie von FRIEDMAN (1953), nach welcher der Wahrheitswert der Elemente erklärender Argumente gar irrelevant sein soll, wird man sich allein mit dem Erfolg von Erklärungen – ungeachtet ihrer Adäquatheit – sicher nicht abfinden können. Die Verwendung einer falschen Annahme wie im Homo oeconomicus-Modell ist einer methodologischen Not geschuldet und keine Tugend. Man wird künftig daher alles daran setzen müssen, alternative Verhaltensmodelle zu entwickeln und so zu verbessern, bis auch sie in der Lage sein werden, falsifizierbare Aussagen über die Realität zu generieren. Wer Ökonomik jedoch als eine empirische Wissenschaft betreiben will und nicht als eine apriorische – analytische – Disziplin wie etwa die angewandte Mathematik, wird jedoch keine andere Wahl haben, bis auf weiteres grundsätzlich das Homo-oeconomicus-Modell als Verhaltenstheorie zu unterstellen.

3.3. Implikationen für den Ökonomieunterricht

Das heuristische Potenzial des Homo-oeconomicus-Modells hängt nach alledem nicht von der Realitätsnähe seiner Grundannahmen ab, sondern von der Erklärungskraft der Aussagen und Prognosen, die mit seiner Hilfe gewonnen werden. Für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse erscheint die Anwendung des Homo-oe-

conomicus-Modells vor allem deshalb wichtig, weil Schülerinnen und Schülern in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen eine Perspektive kennenlernen können, die in anderen Fächern keine Berücksichtigung findet. Die systematische Entkopplung von Handlungsmotiven und Handlungsergebnissen lenkt den Fokus von den Handlungsgesinnungen der Akteure auf die Handlungsbedingungen von Situationen (vgl. ausführlich KROL 2010). Der in sozial- und geisteswissenschaftlichen Bildungsprozessen dominierende individualpolitische Zugang kann durch eine auf dem Homo-oeconomicus-Modell basierende institutionenökonomische Betrachtungsweise erweitert werden.

Die Falschheit und teilweise eingeschränkte Realitätsnähe des ökonomischen Ansatzes muss dabei allerdings noch nicht einmal schädlich sein, wenn man beispielsweise Schülerinnen und Schüler dazu befähigen will, Rahmenbedingungen des Wirtschaftens zu verstehen und mitzugestalten (DEGÖB 2004, S. 5). Gerade in einer auf die „Wirtschaftsordnungsdimension“ ökonomischer Bildung (HÜBNER 2008) angelegten Analyse, in welcher in Form von „Wirtschaftsverfassungen“ Regelungen für den „worst case“ gesucht werden, kann selbst eine unrealistische Rationalverhaltensannahme einen Wert als „skeptische Fiktion“ (BRENNAN/BUCHANAN 1993, S. 62 ff.; SCHÜSSLER 1988; HOMANN/SUCHANEK 2005, S. 369 f.; MÜLLER 2002) aufweisen. So lassen sich mit ihrer Hilfe zur Wahl stehende Regel- und Institutionensysteme einem ordnungsökonomischen „Homo-oeconomicus-Test“ (HOMANN/SUCHANEK 2005, S. 372) unterziehen, um ihre Anfälligkeit gegen Ausbeutung und Missbrauch zu überprüfen. Ein solcher Ansatz zielt auf die „Änderungen in den Institutionen“ und nicht auf die „Änderungen des menschlichen Verhaltens“ (MCKENZIE/TULLOCK 1984, S. 27).

„Die kontrafaktischen Annahmen strategischer Maximierung auf der Mikroebene des individuellen Verhaltens erfüllen“, so VOGT (1999, S. 273f.), „die Funktion, die Analyse methodisch so anzuleiten, dass der Blick auf die sich aus dem einseitigen Ausnutzen von Vorteilen ergebenden Kooperationsprobleme auf der Makroebene der institutionellen Bedingungen fokussiert wird.“ Ausgehend von einem solchen modelltheoretischen Verständnis des Homo oeconomicus geht es in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen u. a. darum, dass Kinder und Jugendliche ein Verständnis dafür entwickeln, dass Institutionen aus ökonomischer Sicht so lange nicht selbstdurchsetzend sind, wie sie durch eigennutzorientierte und rational handelnde Individuen ausgebeutet werden können. Die normative Empfehlung lautet auch in diesem Fall also nicht „Verhalte dich wie ein Homo oeconomicus!“, sondern: „Konstruiere anreizkompatible Rahmenbedingungen, die selbst gegen Homines oeconomici resistent sind!“

4. Rationale Entscheidungskompetenz als Bildungsziel?

Das Modell der ökonomischen Rationalverhaltenstheorie, so folgern wir aus dem bisher Gesagten, ist eine fruchtbare Heuristik, um das ökonomische Denken zu fördern. Kann es aber ebenso dazu beitragen, Kinder und Jugendliche zur kompetenteren Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen ökonomisch geprägten Lebenssituationen zu befähigen?

Von den beiden Grundannahmen des Rational-choice-Modells – Rationalität und Eigennutz – eignet sich das Eigennutzaxiom nur sehr begrenzt als Leitbild für Bildungsprozesse (NEUWEG 1997, S. 117 ff.). Schülerinnen und Schülern die

Orientierung an eigenen Interessen in Erinnerung zu rufen, kann zwar dann für Bildungsprozesse ein sinnvolles Ziel sein, wenn es darum geht, individuelle Chancen zu nutzen (z.B. auf Arbeitsmärkten) oder individuelle Risiken abzuwehren (z.B. auf Vertrauensgütermärkten). Bildungsprozesse sind aber eher inhaltlich auf die Identifikation von Chancen und Risiken ausgerichtet und kein abstraktes ‚Eigennutz-Training‘. Insbesondere die neoklassische Modellvariante vollständiger Eigennutzmaximierung kann lediglich als wissenschaftliche Heuristik dienen und nicht auf der Ebene agentiven Handelns als normative Zielsetzung ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse. Zum einen ist vollständige Eigennutzmaximierung in der Realität in vielen Fällen gar nicht möglich und wäre damit ein nicht erreichbares Bildungsziel. Zum anderen bliebe die für Bildungsprozesse bedeutsame Dimension der (sozialen) Verantwortung unberücksichtigt, wenn ausschließlich der größte eigene Vorteil als erstrebenswert gelten würde (AFF 2004, S. 31). Dementsprechend enthält auch kein wirtschaftsdidaktisches Konzept die vollständige Eigennutzmaximierung als Handlungsmaxime.

Das Rationalitätsprinzip hingegen ist Gegenstand zahlreicher Konzeptionen ökonomischer Bildung (siehe Abschnitt 1). „Ziel der ökonomischen Bildung [...] ist es, planvolles, reflektiertes, aufgeklärtes und rationales Handeln zu ermöglichen.“ (RETZMANN 2005, S. 58 f.). Rationales Handeln als Bildungsziel bedeutet, dass Kinder und Jugendliche in Entscheidungssituationen in die Lage zu versetzen sind, die zur Verfügung stehenden Alternativen in eine individuelle Präferenzordnung zu bringen und die Alternative zu erkennen, die mit den geringsten Opportunitätskosten verbunden ist. Rationalität als Bildungsziel geht von einer offenen, demokratischen Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger aus, die in ihrer Kompetenz gestärkt werden sollen, selbst zu entscheiden, was für sie/ihn gut oder schlecht ist (vgl. dazu auch KIRCHGÄSSNER 2008, S. 41 f.).

Wie auch die experimentelle Verhaltensökonomik zeigt, sind dem Rationalverhalten in der Realität offenbar vor allem kognitive Grenzen gesetzt, insofern kein Individuum den für vollkommen rationale Entscheidungen notwendigen vollständigen Überblick über alle relevanten Alternativen hat und niemand in der Lage ist, die Opportunitätskosten einer Entscheidung vollständig zu spezifizieren und gegeneinander abzuwägen. Zusätzlich zu diesen Grenzen des menschlichen Auffassungs- und Urteilsvermögens erschweren zeitliche Barrieren eine vollständig rationale Abwägung aller möglichen Alternativen. „Wenn es beispielsweise stimmt“, folgert HEDTKE (2011, S. 42) aus solchen Überlegungen, „dass sich private Akteure bei Entscheidungen über Vorsorge und Geldanlage im Durchschnitt typischerweise nicht rational verhalten, führt die Rationalitätsannahme die Lernenden systematisch in die Irre.“

Dem ist indes entgegenzuhalten, dass menschliche Eigenschaften – in diesem Fall: Rationalität – nicht dadurch zu einem Bildungsziel werden, dass sie sich empirisch beobachten lassen. Das gilt nicht nur, weil es nach Humes Satz ganz generell ein naturalistischer Fehlschluss wäre, normative Ziele aus positiven Seinssätzen zu folgern (grundlegend FRANKENA 1939), sondern auch, weil wohl niemand aus beobachtbarer Rachsucht, Neid oder Gewalttätigkeit schließen würde, solche Verhaltensweisen als Zielsetzungen für Bildungsprozesse zu postulieren. Dementsprechend wird niemand ernsthaft Schülerinnen und Schüler zu Irrationalität befähigen wollen, nur weil ein solches menschliches Verhalten empirisch nachweisbar ist. Ob und in welchem Umfang rationale Entscheidungskompetenz in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen gefördert werden soll, hängt vor allem davon ab, in welchem Ausmaß

diese Kompetenz zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen befähigen kann.

In solchen Situationen sind Entscheidungen aufgrund relativer Knappheit notwendig und Verzichte (auf nicht realisierte Alternativen) unumgänglich. Die ökonomische Empfehlung an das handelnde Individuum kann nur sein, die Opportunitätskosten – unter Berücksichtigung der Auswirkungen eigenen Handelns auf Andere und im Lichte der verfügbaren Alternativen – zu minimieren. Durch eine vorteilsorientierte, vernunftgeleitete Minimierung von Opportunitätskosten unterscheidet sich eine ökonomisch reflektierte von einer spontanen, intuitiven Entscheidung. Das impliziert auch, dass sich Kinder und Jugendliche bewusst (!) gegen eine ökonomisch sinnvolle Alternative entscheiden können, z. B. aufgrund eines Bauchgefühls oder ethischer Gesichtspunkte. Es geht nicht um ökonomischen Imperialismus, sondern um die Minimierung von ökonomischem Dilettantismus. Um sich bewusst und begründet entscheiden zu können, müssen erstens Alternativen überhaupt erkannt und zweitens diese Alternativen unter rationalen Gesichtspunkten gewichtet werden können.

Gerade weil Entscheidungen in ökonomischen Kontexten – z. B. in Konsumsituationen, bei der Berufswahl, in Geldanlagesituationen oder bei wirtschaftspolitischen Fragestellungen – oftmals auf der Basis irrationaler Motive getroffen werden (vgl. zum Überblick HIPPE 2010, S. 40), ist eine auf rationale Entscheidungen fokussierte ökonomische Bildung wichtig. Bildungsziele sind Idealvorstellungen von Persönlichkeitsmerkmalen, die die Edukanden erwerben sollen (BREZINKA 1993, S. 69), die also zu einer Veränderung im Denken und Handeln führen. In allen Situationen, in denen rationales Handeln zu einem selbst bestimmten Leben in sozialer Verantwortung führen kann, ist und bleibt rationale Entscheidungskompetenz ein wichtiges Bildungsziel.

Selbstverständlich ist es aber auch wichtig, Schülerinnen und Schülern die Grenzen rationalen Handelns aufzuzeigen. Es kann in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen nicht darum gehen, Rationalverhalten so lange zu trainieren, bis die Lernenden in der Lage sind, in jeder Entscheidungssituation genau die Alternative zu identifizieren, die mit den geringsten Opportunitätskosten verbunden ist. Dies ist unter den Bedingungen von Informationsasymmetrien auf Märkten und den zu berücksichtigenden (Transaktions-) Kosten der Informationssuche weder möglich noch sinnvoll. Die individuelle Einschätzung des richtigen Ausmaßes an Rationalität im Entscheidungsprozess kann ebenfalls als Kosten-Nutzen-Abwägung rekonstruiert werden. Auch nach Maßgabe der neoklassischen Ökonomik (STIGLER 1961) lohnt sich das Bemühen um Transparenz über verschiedene Alternativen individuell nur so lange, wie die (Such-) Grenzkosten unter dem (Rationalitäts-) Grenznutzen liegen.

Und natürlich kann Rationalität nicht das einzige Ziel ökonomischer Bildung sein. Ökonomische Lehr-Lern-Prozesse müssen auch Maßstäbe für faires Verhalten in ökonomisch geprägten Situationen vermitteln, und hier bietet sich Reziprozität als Bildungsziel durchaus an. Reziprozität und Fairness sind aber so allgemein, dass sie Bildungsziele der Schule insgesamt darstellen und damit quer zu den Schulfächern liegen. Rationale Entscheidungskompetenz ist hingegen typisch ökonomisch und eine wichtige Voraussetzung für die kompetente Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen.

5. Resümee

Es wurde gezeigt, dass das Homo-oeconomicus-Modell für die Entwicklung ökonomischen Handelns und Denkens in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen unverzichtbar ist. Das impliziert nicht, dass jede ökonomisch geprägte Lebenssituation und jedes gesellschaftliche Phänomen oder soziale Problem ausschließlich mit dem Rational-choice-Ansatz zu bearbeiten. Bildungsprozesse insgesamt zielen auf den „homo totus“, der „in der Lage ist, seine gut ausgeprägte Rationalitätsdisposition kontextangemessen zu relativieren oder manchmal gar aufzuheben“ (NEUWEG 1997, S. 120). Gleichwohl stellt das Homo-oeconomicus-Modell auch heute noch den Kern einer ökonomischen Auseinandersetzung mit Wirtschaft, Gesellschaft und Politik dar und ist ein zentrales Alleinstellungsmerkmal ökonomischer Bildung. Durch Rational choice unterscheiden sich ökonomische von geographischen, historischen, religiösen etc. Lehr-Lern-Prozessen. Eine „Vermischung von Modellen“, wie sie HIPPE und HEDTKE (2006) fordern, erscheint nicht sinnvoll, insofern sie die unterschiedliche fachliche Gewichtung und Erklärungskraft verschiedener Theorieansätze im Dunkeln belässt und Beliebigkeit vorprogrammiert ist. Anstatt einer Vermischung schlagen wir vor, die Selektivität des Rational-choice-Ansatzes offen zu legen – auch durch Kontrastierung mit alternativen Ansätzen.

Literatur

- AFF, JOSEF (2004), Wirtschaftsdidaktik zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischem Anspruch. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 100. Band. Heft 1 (2004). S. 26–42.
- ALBERT, HANS (1967), Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft, in: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, 10. Auflage, Köln – Berlin, S. 181–210.
- ALCHIAN, ARMEN A. (1965), The Basis of Some Recent Advances in the Theory of Management of the Firm. *Journal of Industrial Economics* 14, S. 30–41.
- BECKER, GARY S. (1993), Der Ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, 2. Auflage, Tübingen.
- BELLMANN, JOHANNES (2001), Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs allgemeiner Pädagogik, Weinheim.
- BOLTON, GARY und AXEL OCKENFELS (2000), ERC – A Theory of Equity, Reciprocity and Competition. *American Economic Review* 90, S. 166–193.
- BRENNAN, H. GEOFFREY und JAMES M. BUCHANAN (1993), Die Begründung von Regeln, Tübingen.
- BREZINKA, WOLFGANG (1993), Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. 3., verbesserte und erweiterte Auflage, München, Basel.
- CAMERER, COLIN F. (2003), Behavioral Game Theory. Experiments in Strategic Interaction, Princeton.
- CAMERER, COLIN F., GEORGE LOEWENSTEIN und MATTHEW RABIN (Hrsg., 2004), Advances in Behavioral Economics, Princeton – Oxford.
- CHMIELEWICZ, KLAUS (1994), Forschungskonzeptionen der Wirtschaftswissenschaft, Stuttgart.
- DEGÖB – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (2004), Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Köln.
- DIAMOND, PETER A. und HANNU VARTIAINEN (Hrsg., 2007), Behavioral Economics and Its Applications, Princeton – Oxford.

- DIETZ, ALEXANDER (2005), Der homo oeconomicus. Theologische und wirtschaftsethische Perspektiven auf ein ökonomisches Modell, Gütersloh.
- DIETZ, ALEXANDER (2010), Der homo oeconomicus – ungeklärte Fragen und ideologische Gefahren, in: ARNE MANZESCHKE (Hrsg.), Sei ökonomisch! Prägende Menschenbilder zwischen Modellbildung und Wirkmächtigkeit, Berlin. S. 49–60.
- ENGARTNER, TIM (2009), Abkehr von der „Trivialanthropologie des egoistischen Tauschmenschen“ – oder: Was bedeutet der Wandel des Menschenbildes für die Ökonomische Bildung? In: GÜNTHER SEEBER (Hrsg.), Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts. 2009. S. 57–70.
- ERLEI, MATHIAS (2010), Der homo oeconomicus – sinnvolles und notwendiges Instrument der Ökonomik?! in: ARNE MANZESCHKE (Hrsg.), Sei ökonomisch! Prägende Menschenbilder zwischen Modellbildung und Wirkmächtigkeit, Berlin. S. 29–48.
- FALK, ARMIN (2003), Homo Oeconomicus versus Homo Reciprocans: Ansätze für ein neues Wirtschaftspolitisches Leitbild? Perspektiven der Wirtschaftspolitik 4, S. 141–172.
- FAMULLA, GERD E. (2011), „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert“: Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände. IBÖB-Working Paper Nr. 2, Bielefeld.
- FAMULLA, GERD-E., ANDREAS FISCHER, REINHOLD HEDTKE, BIRGIT WEBER und BETTINA ZURSTRASSEN (2011), Bessere ökonomische Bildung: problem-orientiert, pluralistisch, multidisziplinär. Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, S. 48–54.
- FEHR, ERNST und KLAUS M. SCHMIDT, K.-M. (1999), A Theory of Fairness, Competition and Cooperation. The Quarterly Journal of Economics 114, S. 817–868.
- FRANKENA, WILLIAM K. (1939), The Naturalistic Fallacy. Mind 48, S. 464–477.
- FRIEDMAN, MILTON (1953), The Methodology of Positive Economics, in: MILTON FRIEDMAN, Essays in Positive Economics. Chicago, S. 3–43.
- VON HAYEK, FRIEDRICH A. (1967), Degrees of Explanation, in: FRIEDRICH A. VON HAYEK, Studies in Philosophy, Politics, and Economics. London. S. 3–21.
- HEDTKE, REINHOLD (2010), Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 59, S. 355–366.
- HEDTKE, REINHOLD (2011), Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Ts.
- HEMPEL, CARL G. (1977), Aspekte wissenschaftlicher Erklärung, Berlin – New York.
- HEMPEL, CARL G. und PAUL OPPENHEIM (1948), Studies in the Logic of Explanation. Philosophy of Science 15, S. 135–178.
- HIPPE, THORSTEN (2010), Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung, Wiesbaden.
- HIPPE, THORSTEN und REINHOLD HEDTKE (2006), Kapitalgedeckte Rentensysteme. Wissenschaftsorientierung, Pluralismus und Kontroversität, in: GÜNTHER SEEBER (Hrsg.), Die Zukunft der sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach. S. 27–50.
- HOMANN, KARL. und ANDREAS SUCHANEK (2005), Ökonomik. Eine Einführung, 2. Auflage, Tübingen.
- HÜBNER, MANFRED (2008), Reflexionen zum Gegenstand der ökonomischen Bildung, in: DIRK LOERWALD, MAIK WIESWEG und ANDREAS ZOERNER (Hrsg.), Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für GERD-JAN KROL, Wiesbaden, S. 170–184.
- JENSEN, MICHAEL C. und WILLIAM H. MECKLING (1994), The Nature of Man. Journal of Applied Corporate Finance 7, S. 4–19.
- KAMINSKI, HANS und KATRIN EGGERT (2008), Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin.
- KANT, IMMANUEL (1983), Grundlegung der Metaphysik der Sitten, in: IMMANUEL KANT, Werke in zehn Bänden, Band 6, herausgegeben von WILHELM WEISCHEDL, Sonderausgabe 1983 der Ausgabe Darmstadt 1956, Darmstadt, S. 7–102.

- KERSCHER, KLAUS J. und ANDREAS SUCHANEK (2010), Der homo oeconomicus: Positives Analysemodell oder normative Anleitung, in: ARNE MANZESCHKE (Hrsg.), Sei ökonomisch! Prägende Menschenbilder zwischen Modellbildung und Wirkmächtigkeit, Berlin, S. 81–100.
- KIRCHGÄSSNER, GEBHARD (2008), Homo Oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 3. Auflage, Tübingen.
- KROL, GERD-JAN (2008), Ökonomische Verhaltenstheorie, in: HERMANN MAY (Hrsg.) Handbuch zur ökonomischen Bildung, 9. Auflage, München, S. 15–32.
- KROL, GERD-JAN (2010), (Über-) strapazierte Moral? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Verhaltensmodells, in: YVONNE BOENKE (Hrsg.) „Lieber einen Knick in der Biographie als einen im Rückgrat“, Festschrift zum 70. Geburtstag von HORST HERRMANN, Münster, S. 253–275.
- KRUBER, KLAUS-P. (2000), Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde* 49, S. 285–295.
- LANDSBURG, STEVEN E. (1995), The Armchair Economist. *Economics & Everyday Life*, New York.
- LINDENBERG, SIEGWART (1985), An assessment of the new political economy: Its potential for the social sciences and for sociology in particular. *Sociological Theory* 3, S. 99–114.
- LOERWALD, DIRK (2010), Wirtschaftsethik im Ökonomieunterricht. Zum Spannungsverhältnis von ethischer Ökonomie und ökonomischer Ethik aus wirtschaftsdidaktischer Sicht, in: ANDREAS FISCHER (Hrsg.), Schule – der Zukunft voraus. Baltmannsweiler, S. 75–92.
- LOHMANN, SUSANNE (2008), Rational Choice and Political Science, in: STEVEN DURLAUF und LAWRENCE BLUME (Hrsg.), *The New Palgrave Dictionary of Economics Online*.
- MACKIE, JOHN L. (1981), Ethik: Die Erfindung des moralisch Richtigen und Falschen, Stuttgart.
- MANZESCHKE, ARNE (2010), Eigeninteresse und Verantwortung – Zur notwendigen Revision des homo-oeconomicus-Modells, in: ARNE MANZESCHKE (Hrsg.), Sei ökonomisch! Prägende Menschenbilder zwischen Modellbildung und Wirkmächtigkeit, Berlin, S. 131–162.
- McKENZIE, RICHARD B. und GORDON TULLOCK (1984), *Homo Oeconomicus*, Frankfurt.
- MECKLING, WILLIAM H. (1976), Values and the Choice of the Model in the Social Sciences. *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik* 112, S. 545–560.
- MENSCH, KIRSTEN (2000), Niedrigkostensituationen, Hochkostensituationen und andere Situationstypen: Ihre Auswirkungen auf die Möglichkeit von Rational-Choice-Erklärungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, S. 246–263.
- MÜLLER, CHRISTIAN (2002), The Methodology of Contractarianism in Economics. *Public Choice* 113, S. 465–483.
- MÜLLER, CHRISTIAN (2012), Warum Rational Choice? In: CHRISTIAN MÜLLER, FRANK TROSKY und MARION WEBER (Hrsg.), *Ökonomik als allgemeine Theorie menschlichen Verhaltens: Grundlagen und Anwendungen*, Stuttgart, S. 3–19.
- NCEE – NATIONAL COUNCIL FOR ECONOMIC EDUCATION (2010), *Voluntary National Content Standards in Economics*, 2nd Edition, New York.
- NEUWEG, GEORG H. (1997), Wirtschaftspädagogik und „ökonomische Verhaltenstheorie“, in: KLAUS P. KRUBER (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*, Bergisch Gladbach, S. 103–128.
- NEUWEG, GEORG H. (2003), Zwischen Standesamt und Scheidungsrichter: Die Wirtschaftspädagogik und der „homo oeconomicus“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99, S. 350–367.
- OPP, KARL-D. (2002), Rational Choice Theory/Theorie der rationalen Wahl, in: GÜNTER ENDRUWEIT und GISELA TROMMSDORFF (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*, 2. Auflage, Stuttgart, S. 424–427.
- OTTONE, STEFANIA (2006), Fairness: A Survey. Working Paper No. 64, 01/2006. Dipartimento di Politiche Pubbliche e Scelte Collettive, Alessandria.
- PINDYCK, ROBERT S. und DANIEL L. RUBINFELD, D.L. (2009), *Mikroökonomie*, 7. Auflage, München.
- POPPER, KARL R. (1987), *Das Elend des Historizismus*, 6. Auflage, Tübingen.

- POPPER, KARL R. (2005), Logik der Forschung, 11. Auflage, Tübingen.
- QUANDT, MARKUS und DIETER OHR (2004), Worum geht es, wenn es um nichts geht? Zum Stellenwert von Niedrigkostensituationen in der Rational Choice-Modellierung normkonformen Handelns. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56, S. 683–707.
- RAWLS, JOHN (2006), Eine Theorie der Gerechtigkeit, 10. Auflage, Frankfurt.
- RETZMANN, THOMAS (2005), Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen, in: BERND O. WEITZ (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 51–72.
- RETZMANN, THOMAS, GÜNTHER SEEBER, HANS-CARL JONGEBLOED und BERND REMMELE (2010), Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, Essen u.a.
- SCHOEFER, MARTIN (2005), Ökonomik – Experimentelle Wirtschaftsforschung – Wirtschaftsethik, Münster 2005.
- SCHÜSSLER, RUDOLF (1988), Der homo oeconomicus als skeptische Fiktion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, S. 447–463.
- SCHUMANN, JOCHEN, ULRICH MEYER und WOLFGANG STRÖBELE (2007), Grundzüge der mikroökonomischen Theorie, 8. Auflage, Berlin u.a.
- SIMON, HERBERT A. (1957), A Behavioral Model of Rational Choice, in: HERBERT A. SIMON, *Models of Man*, New York, S. 241–260.
- STIGLER, GEORGE J. (1961), The Economics of Information. *Journal of Political Economy* 69, S. 213–225.
- SUCHANEK, ANDREAS (1993), Der homo oeconomicus als Heuristik. Diskussionspapier der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Ingolstadt der Katholische Universität Eichstätt, Nr. 38.
- THALER, RICHARD H. und HERSH M. SHEFRIN (1981), An Economic Theory of Self-Control, *Journal of Political Economy* 89, S. 392–406.
- TIETZEL, MANFRED (1985), Wirtschaftstheorie und Unwissen. Überlegungen zur Wirtschaftstheorie jenseits von Risiko und Unsicherheit, Tübingen.
- TIETZEL, MANFRED (1986), Idealisierte Erklärungen. *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 17, S. 315–321.
- VOGT, MARKUS (1999), Institutionen als Organisationsformen menschlichen Handelns, in: WILHELM KORFF et al. (Hrsg.), *Handbuch der Wirtschaftsethik*, Band 1, S. 268–284.
- WATKINS, JOHN W. N. (1978), Unvollkommene Rationalität, in: JOHN W. N. WATKINS, *Freiheit und Entscheidung*. Tübingen, S. 29–87.
- WILLIAMSON, OLIVER E. (1985), *The Economic Institutions of Capitalism: Firms, Markets, Relational Contracting*, New York.
- WOLL, HELMUT (2002): Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 98, S. 373–382.
- WOLTER, PHILIPP (2011), Erziehung zum Homo oeconomicus. *Magazin Mitbestimmung*, Heft 05/2011.
- ZABECK, JÜRGEN (1991), Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87, S. 533–562.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Dirk Loerwald, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Ökonomische Bildung, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, Tel.: (0441) 798-2651, Fax: (0441) 798-2970, Sekretariat: (0441) 798-2638, E-Mail: dirk.loerwald@uni-oldenburg.de, <http://www.ioeb.uni-oldenburg.de/>
 Prof. Dr. Christian Müller, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Ökonomische Bildung, Scharnhorststr. 100, 48151 Münster, Tel.: (02 51) 83-24303/-24309, Fax: (02 51) 83-28429, Email: christian.mueller@wiwi.uni-muenster.de, <http://www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb/>