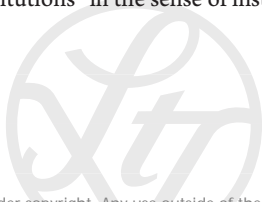


Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen

KLAUS BECK zum 75. Geburtstag gewidmet

KURZFASSUNG: Während „Sozialkompetenz“ auch nach jahrzehntelanger Forschung ein eher schillernder Begriff geblieben ist, ist die moralische Urteils- und Handlungskompetenz theoretisch wie empirisch vergleichsweise gut beforscht, und es gibt gute Gründe dafür, sie zumindest als eine zentrale Komponente innerhalb des weiteren Konzepts der Sozialkompetenz zu betrachten. Trotz der guten Forschungslage gibt es auch im Bereich der Moral wichtige Kontroversen, z. B. im Kontext des Happy-Victimizer-Patterns, für das es zum einen alternative Erklärungsansätze gibt, die zum anderen auch divergierende normative Interpretationen implizieren. Der Beitrag untersucht moralische Urteilsstrukturen und Emotionen anhand zweier Framings zum Gefangenendilemma und berichtet über charakteristische Unterschiede zwischen (1) Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, (2) der Wirtschaftspädagogik sowie (3) nicht-wirtschaftswissenschaftlicher Lehramtsstudiengänge. Seitens derer, die einen Lehrberuf anstreben, könnten diese Muster auf differentielle didaktische Orientierungen zur Sozialkompetenz hindeuten. In theoretischer Hinsicht bietet der Beitrag zudem eine neuartige ökonomische Theorie der Moral, in der Moralprinzipien als „Institutionen“ im institutionenökonomischen Sinn verstanden werden.

ABSTRACT: While the meaning and reference of “social competence” has remained unclear – even after decades of research – the competence of moral judgement and action is rather well investigated, both theoretically and empirically. And there is reason to assume that this competence accounts for great deal of what we commonly conceive as social competence. Even so, however, major controversies persist in this area, e. g. in the context of the “Happy Victimzer”, for which there are competing explanations that imply diverging normative interpretations. The paper informs on patterns of moral reasoning and emotion based on two framings of the prisoners’ dilemma, and it reports differences between students of (1) economics and business administration, (2) business and economics education as well as teacher students (studying subjects other than economics and business administration). Among those who intend to become teachers, these differences might point to different didactic orientations in terms of social competence. Moreover, the contribution offers a novel economic theory of morality, in which moral principles function as “institutions” in the sense of institution economics.



1 Problemstellung

Die Richtlinien der KMK zur Erstellung von Rahmenlehrplänen legen für alle Ausbildungsberufe „Sozialkompetenz“ als zentrales Ziel im Kontext einer umfassenden Handlungskompetenz fest und definieren diese als die „Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinandersetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung „sozialer Verantwortung und Solidarität“ (KMK 2011, 15). Diese Definition ist aber leider nichtssagend. In *deskriptiver* Hinsicht bleibt offen, was es z. B. heißt, Spannungen zu erfassen, sich mit anderen rational verantwortungsbewusst auseinandersetzen, oder was unter sozialer Verantwortung und Solidarität zu verstehen ist. Mit der Wendung „Bereitschaft und Fähigkeit“ wird auf interne psychische Dispositionen verwiesen, die aber nicht weiter erklärt werden. Eine so verstandene Sozialkompetenz gleicht daher einer „Black Box“.

Aber auch in *normativer* Hinsicht ist unklar, was eigentlich angestrebt ist. Ist es etwa sozial verantwortlich, sich für die Belange des eigenen Betriebs einzusetzen, wenn dadurch nicht nur dessen Profitabilität, sondern auch zahlreiche Arbeitsplätze erhalten werden? Wie steht es, wenn damit etwa Umweltrisiken verbunden sind? Generell stellen sich solche Fragen immer dann, wenn soziale Zielkonflikte bestehen, mithin wenn es um Fragen der Moral geht.

Was aber bedeutet Sozialkompetenz in Situationen, in denen Interessen bzw. Ansprüche verschiedener Parteien in Konflikt geraten? Soweit solche Situationen von Individuen nicht rein strategisch beurteilt werden sollen, ist Sozialkompetenz nicht ohne Moral zu denken (vgl. hierzu auch BECK 1996; 1999a; 2003a). Soziale Interaktion und Partizipation bedarf insbesondere in Konfliktfällen der Entscheidungsbegründung mit Rückbezug auf Werte und Prinzipien, auf „sozio-moralische Kompetenzen“ (LATZKO & MALTI 1010, 7). In der Literatur zur Sozialkompetenz werden Fragen moralisch adäquaten Handelns jedoch kaum gestellt. Das mag überraschen, verdeutlicht aber den geringen Grad an systematischer Durchdringung der „Sozialkompetenz“. Im vorliegenden Beitrag soll diese Opazität des Konzepts mit einer theoretischen Fundierung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz „aufgeklärt“ werden. Im Fokus stehen hier Situationen, in denen Interessenkonflikte kooperativen Problemlösungen entgegenstehen – Situationen, die es insbesondere in ökonomischen und beruflichen Kontexten immer wieder zu bewältigen gilt.

Abschnitt 2 begründet die Relevanz einer moralischen Urteils- und Handlungskompetenz für „Sozialkompetenz“. In Abschnitt 3 wird das entwickelte Konzept einer Sozialkompetenz erläutert. Moral wird im Lichte des ordonomischen Ansatzes nicht in Opposition zu ökonomischen Ansprüchen gesehen. Alle Moral kann im Sinne von „Institutionen“ vielmehr zur Überwindung sozialer Dilemmata und (ökonomisch!) zur Erreichung pareto-superiorer Zustände beitragen (3.1 und 3.2). Darüber hinaus wird erläutert, wie die Aktivierung und Nutzung moralischer Prinzipien zu verstehen ist und wie Moral demzufolge in einen erweiterten Rational-Choice-Ansatz eingebet-

tet werden kann (3.3). Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen wurde eine Studie zu Handlungsstrategien und entsprechender Begründungen in zwei Versionen des Gefangenendilemmas (GD) durchgeführt (Abschnitt 4). Untersucht werden (noch) nicht Auszubildende, sondern Studierende der Wirtschaftswissenschaften, der Wirtschaftspädagogik sowie anderer Lehramtsstudiengänge. Abgesehen von der Frage, welche charakteristischen Unterschiede diese Gruppen aufweisen, gehen wir davon aus, dass die künftigen Lehrpersonen ihre persönlichen Vorstellungen auch ihren Lernenden vermitteln möchten. Wir hätten es insofern mit (expliziten oder impliziten) „heimlichen Lehrplänen“ der jeweiligen Lehrpersonen zu tun. Abschließend wird in Abschnitt 5 diskutiert, welche Konsequenzen sich für das normative Konzept einer Sozialkompetenz ziehen lassen.

2 Sozialkompetenz im wirtschaftlichen Kontext

Auf die große Bedeutung der Sozialkompetenz im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext wurde oben bereits hingewiesen (vgl. dazu auch EULER & BAUER-KLEBL 2008; EULER 2012, S. 184). Darüber hinaus erweisen sich soziale Kompetenzen in der personalpsychologischen Forschung als Prädiktoren von Berufserfolg und -zufriedenheit (vgl. KANNING 2015, S. 17–29). In beiden Forschungslinien wird ein weitgehend konsensfähiges Verständnis von „Sozialkompetenz“ unterstellt. Bei genauerem Hinsehen offenbaren sich jedoch grundlegende Präzisionsbedarfe in den theoretischen Konzeptionen und systematische Divergenzen zwischen ihnen. Präzisierung ist vor allem unter folgenden drei Aspekten nötig:

- *Facettenreichtum*: Hinter dem Begriff der Sozialkompetenz verbirgt sich eine Vielfalt von Facetten möglicher Personenmerkmale bzw. Dispositionen wie z. B. Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fairness, Verantwortungsbewusstsein, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexivität (KANNING 2015, S. 9; ARGYLE 1969; FAIX & LAIER 1989, 1991; SCHULER & BARTHELME 1995; MALTI & PERREN, 2016). Zum einen verweist diese Aufzählung auf Personenmerkmale, die in der moralpsychologischen Forschung als sozio-moralische Kompetenzen untersucht werden (insb. Empathie, Fairness, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, kritische Reflexion), da sie insbesondere dann relevant werden, wenn die Entscheidungsfindung des Rekurses auf Werte und moralischer Prinzipien bedarf Facetten deutet nicht nur auf geringe theoretische Stringenz hin (MINNAMEIER 1997, 2013b), sondern zugleich auf Schwierigkeiten einer empirischen Modellierung und Messung (EULER 2012; KANNING 2015, S. 55).
- *Domänen- und Situationsspezifität*: Im Kontext beruflichen Handelns ist Sozialkompetenz nicht als kontextunabhängiges Konstrukt zu erfassen. Sie ist vielmehr auf *Typen* von (realen) Situationen bzw. auf *Domänen* hin zu modellieren (EULER & BAUER-KLEBL 2009, S. 23; EULER 2012, S. 184; für den Bereich der Moral vgl. insbes. BECK 1999b; 2003b; 2016) – eine Forderung, die wir auch in der empirischen Kompetenzforschung finden (WEINERT 2001; WINTHER 2010).

- *Kompetenz-Performanz-Problem*: Darüber hinaus wird betont, vorhandene Sozialkompetenzen führten nicht in jeder relevanten Situation auch zu sozialkompetentem Verhalten (KANNING 2015 S. 30–41; EULER 2012; vgl. auch MALTI & PERREN 2016, S. 284–285). Fragen der Performanz konstituieren damit ein separates (Kompetenz-)Problem.

Diskrepanzen zwischen Kompetenz und Performanz werden mit Bezug auf handlungstheoretische Ansätze erklärt (KANNING 2015, S. 30–48; vgl. auch EULER 2012, S. 184–186). Handeln hat seinen Ausgangspunkt in der Wahrnehmung und Definition der Situation und dem Erkennen einer Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand des relevanten Realitätsausschnitts. Wird eine solche Diskrepanz als ein „Problem“ erkannt, so kann dies motivationale Wirkung entfalten, zu einer entsprechenden Intentionbildung und deren Implementierung führen. (Hierin könnten auch Situations- und Domänenspezifitäten begründet sein.) Das Erkennen und Deuten moralrelevanter Situationen im Alltag ist jedoch alles andere als trivial, bedenkt man, dass die Steuerung „sozialkompetenten Verhaltens“ in aller Regel intuitiv verläuft (vgl. hierzu KANNING 2015, S. 37–40; auch ESSER 1996; HEINRICHS, 2005). Damit stellt sich die Frage, wie sich die Handlungsregulation für Personen mit hoher vs. geringer Sozialkompetenz vollzieht bzw. vollziehen sollte (HEINRICHS 2005, 2013; KANNING 2015, S. 30–33).

Die oben angesprochene Problematik systematischer Divergenzen zwischen einschlägigen Auffassungen zur Sozialkompetenz bezieht sich also auch auf moralrelevante Aspekte. Obwohl die Literatur zur Sozialkompetenz nicht genuin auf Moral fokussiert, finden wir entsprechende Anknüpfungspunkte. So bindet KANNING (2002, S. 155) den Begriff der Sozialkompetenz an die (soziale) Akzeptanz des Verhaltens, womit als „sozialkompetent“ gilt, wer sich in moralischer Hinsicht besonders erwartungskonform verhält. Demgegenüber hebt EULER hervor, dass Sozialkompetenz als allgemeine Disposition, sich sozial erwünscht zu verhalten, noch lange nicht zu „adäquatem“ Verhalten führen muss. Vielmehr könne man sich in Abhängigkeit situationspezifischer Ziele auch egoistisch verhalten (EULER 2012, S. 185). Menschen können demnach „auch dann Sozialkompetenzen besitzen, wenn sie sich gezielt mit ausgeprägter Geschicklichkeit gemeinsamen Verpflichtungen entziehen oder Mitmenschen ‚über den Tisch ziehen‘“ (EULER 2012, S. 185). Zu welcher Position auch immer man neigt, es offenbaren sich grundlegende Divergenzen zwischen normativen Konzepten von Sozialkompetenz.

In Moralpsychologie und Verhaltensökonomik finden sich einige Antworten auf die zuletzt genannte Frage. In beiden Forschungsfeldern wird bestätigt, dass moralische Konventionen in bestimmten wirtschaftlichen Situationen häufig nicht eingehalten werden und stattdessen eigeninteressiert gehandelt wird. Die Akteure scheinen dabei kein schlechtes Gewissen zu haben. Dies bestätigen neuere Befunde zum sogenannten Happy Victimizer Pattern (HVP) im Erwachsenenalter¹ (vgl. zusammen-

1 Das Happy-Victimizer-Pattern wurde ursprünglich bei kleineren Kinder identifiziert als Entscheidungsmuster, bei den 4-jährige in vorgegebenen Situationen zu Regelübertritten zwar die Relevanz einer mo-

fassend HEINRICHS et al. 2015; NUNNER-WINKLER 2013). Entgegen der entwicklungspsychologischen Vermutung, das HVP überhole sich im Laufe der Entwicklung, zeigen neuere Befunde eine hohe Prävalenz auch unter Erwachsenen (in manchen Situationen zeigt es sich sogar in mehr als 50 % der Fälle). Gleichzeitig sind die Muster stark von Kontext und Situation und deren Interpretation durch die Probanden abhängig. Neben dem HVP werden – entlang eines Vierfelderschemas – drei weitere Typen unterschieden, die in Abbildung 1 dargestellt sind (HEINRICHS et al. 2015; MINNAMEIER & SCHMIDT 2013).

		Handlungsentscheidung: Befolgen der moralischen Regel	
		Ja	Nein
Emotionsattribution: Positive Emotionen bzgl. der Handlungs- entscheidung	Ja	Happy Moralist (HM)	Happy Victorizer (HV)
	Nein	Unhappy Moralist (UM)	Unhappy Victorizer (UV)

Abb. 1: Muster der Handlungsentscheidung und Emotionsattribution in moralrelevanten Situationen

Verhaltensökonomische Befunde weisen in eine ähnliche Richtung. Hier finden sich *zum einen* Akteure, die nicht eigeninteressiert handeln, und zwar besonders im Diktatorspiel. Zur Erklärung dieser Verhaltensmuster ist inzwischen eine Vielzahl sog. sozialer Präferenzen konzipiert worden (für eine Übersicht vgl. z. B. FEHR & SCHMIDT 2006). *Zum anderen* lassen sich in bestimmten Varianten des Diktatorspiels (ebenso wie in anderen Spielen) deutliche Tendenzen zu eigeninteressiertem Handeln zulasten der Spielpartner feststellen (für eine Übersicht vgl. MINNAMEIER & BECK 2015 bzw. MINNAMEIER 2016a).

So mag es Kontexte geben, in denen häufiger eigeninteressiert gehandelt wird als in anderen, und es ist bislang weder geklärt, inwieweit diese intra- und interindividuellen Verhaltensunterschiede systematisch auf Situations- und/oder Personenmerkmale zurückzuführen sind, noch wie sie unter dem Aspekt von Sozialkompetenz normativ zu beurteilen wären. Besonders relevant scheinen diese Fragen im wirtschaftsberuflichen Kontext zu sein, da Wirtschaftsstudierende im Allgemeinen eigeninteressierter entscheiden als Studierende anderer Fächer (vgl. MARWELL & AMES 1981; FREY 1986; CARTER & IRONS 1991; FRANK et al. 1993, 1996; FREY & MEIER 2003; RUBINSTEIN 2006; RUSKE & SUTTNER 2012). Das Phänomen ist gut belegt.

ralischen Regel erkannten, dem Protagonisten trotz Regelbruch aber ausschließlich positive Emotionen zuschrieben. Dieses Phänomen wurde entwicklungspsychologisch als Kluft zwischen moralischem Wissen und Handeln, als Mangel an moralischer Motivation interpretiert (NUNNER-WINKLER & SODIAN 1988). Inzwischen gibt es Befunde, dass dieses Pattern nicht – wie ursprünglich angenommen – im Laufe der Kindheit überwunden wird, sondern auch bei Erwachsenen zumindest in bestimmten Situationen sehr wohl auftritt (HEINRICHS et al., 2015).

Strittig ist jedoch die Frage seiner Erklärung, insbesondere ob es daher rührt, dass eigeninteressierte Personen verstärkt Wirtschaftswissenschaften studieren (was man als „Selektionseffekt“ bezeichnet), oder ob Wirtschaftsstudierende erst durch das Studium zu eigeninteressiertem Handeln erzogen werden (hier spricht man von einem „Indoktrinationseffekt“) (vgl. hierzu auch WÖRSDÖRFER 2016; LENGER 2016).

Die Unterscheidung dieser beiden Effekte geht auf CARTER und IRONS (1991) zurück, die auf Basis des Ultimatumspiels zunächst Belege für die Selektionsthese fanden. Sie stellten fest, dass VWL-Studierende bereits als Erstsemester deutlich eigeninteressierter agierten als Studierende anderer Fachrichtungen. Hingegen unterschieden sie sich nicht signifikant von ihren Fachkollegen im Masterstudium.

Demgegenüber fanden SELTEN und OCKENFELS (1998) Hinweise auf einen Indoktrinationseffekt (zumindest bei männlichen Probanden). Noch deutlichere Belege zeigten sich bei FRANK et al. (1993) in einer Studie zur Spendenbereitschaft und einer weiteren zum Gefangenendilemma. Bei Letzterem lag die Defektionsrate von VWL-Studierenden bei 60,4 %, die von Nicht-Ökonomen hingegen nur bei 38,8 %. In einer Replikationsstudie fanden RUSKE und SUTTNER (2012) ähnliche Ergebnisse.

Interessant ist in diesem Zusammenhang allerdings auch, dass HUMMEL et al. (2016) auf der Basis von Messungen mit dem Moralischen Urteilstest (MUT)² nach LIND signifikante Unterschiede weder zwischen Bachelor- und Masterstudierenden („Indoktrination“) noch zwischen Wirtschaftsstudierenden und Studierenden anderer Disziplinen („Selektion“) finden konnten.³ Das deutet wiederum an, dass es in einem tieferen Sinne evtl. keine oder zumindest kleinere Unterschiede in den moralischen Orientierungen gibt, als Ergebnisse zu reinen Verhaltensunterschieden auf den ersten Blick nahelegen. Wie sich Studierendengruppen anderer Fachrichtungen in moralischen Konfliktsituationen entscheiden, ist allerdings aktuell noch wenig untersucht. Im Unterschied zu Studierenden der Wirtschaftswissenschaften aber könnte man vermuten, dass insbesondere Lehramtsstudierende stärker sozial orientiert und damit auch wenig eigeninteressiert handeln. In ihrem beruflichen Kontext zumindest nennen sie zu einem größeren Anteil pädagogisch-soziale Motive für ihre Berufswahl (Ziegler 2009, S. 418). Bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik, einem polyvalenten Studiengang, der sowohl auf Tätigkeiten in der Wirtschaft als auch in der Schule vorbereitet, könnte man nun vermuten, dass sie in ihren Orientierungen auf Eigeninteresse und Gemeinwohl zwischen den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und denen des Lehramts liegen.

Im Folgenden stellen wir eine ökonomische Theorie der Moral als Weiterentwicklung eines neo-kohlbergischen Ansatzes (MINNAMEIER 2000, 2010, 2014) vor. Dabei werden Moralprinzipien als Lösungen für sog. „Kooperationsspiele“ verstanden. In

- 2 LIND bezeichnet den Test neuerdings als moralischen „Kompetenztest“ (MKT). Da er aber vor allem Urteilkonsistenz misst und nicht zentral die Urteilskompetenz im Sinne Kohlbergs, verwenden wir hier die ursprüngliche und bekanntere Bezeichnung.
- 3 Es wurden dazu multivariate Regressionsanalysen gerechnet, einmal mit der Urteilkonsistenz (C-Score) und einmal der Stufenpräferenz als abhängige Variable.

diesem Sinne würde „Sozialkompetenz“ darin bestehen, diese Spiele „richtig“ zu spielen, d. h. sie zu verstehen, über die relevanten Moralprinzipien als Lösungsansätze zu verfügen, aber auch deren Realisierungsbedingungen zu kennen. Die neo-kohlbergische Stufentaxonomie zeigt dabei – gerade im Zusammenhang mit spezifischen Kooperationsproblemen und deutlicher als die Kohlberg-Theorie –, wie die moralische Urteils- und Handlungskompetenz entwicklungslogisch aufgebaut ist. So wird deutlich, welche spezifischen Kooperationsprobleme mit jeweils bestimmten Moralprinzipien bearbeitet und gelöst werden können. Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch, welche Stabilitätsbedingungen für eine bestimmte Moral (als Institution) erfüllt sein müssen. Und es kann erklärt werden, warum bestimmte Formen ethischer Differenzierung auftreten und inwiefern diese als Zeichen ausgeprägter oder aber mangelnder Sozialkompetenz zu verstehen sind.

3 Eine ökonomische Theorie der Moral

3.1 Kooperation und Konflikt: „ordonomische“ Prinzipien

Was hat Moral eigentlich mit Ökonomik zu tun? Das ist leicht zu sehen, wenn man sich klarmacht, wie moderne Ökonomik grundlegend zu verstehen ist. JAMES BUCHANAN fragt in einem Buch aus dem Jahr 1979⁴ „What should economists do?“ und wendet sich dabei gegen das klassische Verständnis, Ökonomik beschäftige sich mit der Frage, wie man mit knappen Mitteln möglichst viel Nutzen produzieren kann. In dieser Perspektive würde sich Ökonomik allein mit strategischen Problemen (sog. Klugheitsfragen) befassen. Tatsächlich, so BUCHANAN, seien ökonomische Probleme jedoch im Kern solche des Austauschs zwischen Menschen (im Rahmen von Handel, Wettbewerb, Zusammenarbeit, Verträgen, usw.). Besonders zentral sind dabei diejenigen Spiele, die man als „Kooperationsspiele“⁵ bezeichnet, an denen die individuelle und kollektive Nutzenmaximierung typischerweise scheitert. Das Augenmerk der Ökonomik müsse daher auf solche Kooperationsprobleme und ihre Überwindung gerichtet sein.

Wie man Kooperationsprobleme überwinden und die ihnen zugrunde liegenden sozialen Konflikte lösen kann ist aber gerade das Thema von Moral und Ethik. Und so ergibt sich – was manche überraschen mag – bei näherem Hinsehen ganz zwanglos ein enger, eher von Kongenialität als von Konflikt geprägter Zusammenhang von moralischer und ökonomischer Rationalität.

4 Der zentrale Text daraus wurde bereits 1964 publiziert.

5 „Kooperationsspiele“ sind genau diejenigen Spiele, die ohne Institutionen zu pareto-inferioren Ergebnissen (Nash-Gleichgewichten) führen. Darin unterscheiden sie sich von „Koordinationsspielen“, bei denen Nash-Gleichgewicht und Pareto-Optimum zusammenfallen, sowie „Nullsummenspielen“ als reinen Verteilungsspielen (vgl. hierzu grundlegend SCHELLING 1960, der statt von Kooperationspielen auch von „bargaining“ bzw. „mixed-motive games“ spricht (S. 89), sowie DE JONGE 2012, S. 74 f.).

Das Grundproblem wird üblicherweise anhand des Gefangenendilemmas (GD), ein typisches „Kooperationsspiel“, expliziert. PIES (2009) entwickelt aus dieser Grundstruktur die Prinzipien einer „Ordonomik“, d. h. einer Theorie für die Analyse von Kooperationsproblemen und ihrer Lösung(smöglichkeit)en durch Etablierung geeigneter Ordnungsstrukturen, die man in der Ökonomik auch als „Institutionen“ bezeichnet. Anhand der Auszahlungsmatrix⁶ in Abbildung 2 lässt sich erkennen, dass rationale eigeninteressierte Akteure im Nash-Gleichgewicht (Quadrant III) enden würden, weil Defektion für beide lohnend ist, und zwar unabhängig davon, wie der jeweils Andere agiert. Für beide wäre jedoch der pareto-superiore Zustand in Quadrant I besser. Hat man dies erst einmal erkannt, stellt sich für die Akteure die Frage, wie man durch geeignete Veränderungen der (Spiel-)Situation diesen Zustand erreichen kann.

		Alter	
		Defektieren	Kooperieren
Ego	Kooperieren	IV 1, 4	I 3, 3
	Defektieren	III 2, 2	II 4, 1

Abb. 2: Das originäre Gefangenendilemma (vor dem Komma steht die „Auszahlung“ für Ego, nach dem Komma die für Alter)

Dass diese Frage etwas mit ökonomischer Rationalität zu tun hat, liegt auf der Hand. Zugleich impliziert sie aber auch Moral, weil eine Lösung des Problems die Einbeziehung der Perspektive des Anderen erfordert. Wer dazu nicht in der Lage ist, kann das Problem noch nicht einmal adäquat verstehen (geschweige denn lösen), denn aus der rein intra-individuellen Sicht ist Defektion ja stets vorteilhaft. Über diesen „Tellerrand“ kann nur blicken, wer eben erkennt, dass sich die Situation für den Anderen identisch darstellt, nur mit umgekehrten Vorzeichen. Und mehr noch: Es bedarf einer objektiven Betrachtungsperspektive im Sinne einer „Draufsicht“ auf das soziale Problem, damit man aus dieser Perspektive eine Lösung für beide Seiten zugleich entwickeln kann (die prinzipiell darin besteht, Institutionen zu etablieren, die die Vorteilhaftigkeit des Defektierens aufheben).

PIES leitet aus der obigen Präsentation des GD eine anschauliche graphische Darstellung ab, aus der ersichtlich ist, wie sich das Problem, wenn man die Perspektive des Anderen mit einbezieht, zunächst als eine Tradeoff-Beziehung konstituiert. Diese folgt der Logik eines Nullsummenspiels (Abbildung 3): Entweder profitiert man selbst und der Andere verliert (4, 1) oder es profitiert der Andere und man selbst hat den Schaden (1, 4). Im Nash-Gleichgewicht, in dem niemand einen individuell

⁶ Wenn Ökonomen von „Auszahlungen“ sprechen, sind damit nicht notwendig monetäre Zahlungen gemeint, sondern abstrakte „Payoffs“ im Sinne von Nutzeneinheiten.

hohen Profit erzielen kann, ist das gemeinsame Ergebnis sogar ineffizient (weil die Gesamtauszahlung unter der des Nullsummenspiels liegt). Wir würden ergänzen, dass man dies erst in der angesprochenen *Draufsicht* auf das Spiel erkennt (bzw. die Erfahrung dieser Spielentwicklung zur Entwicklung der entsprechend erweiterten kognitiven Perspektive führt). Den Weg aus der sozialen Falle heraus findet man – als dritten Schritt – nur, wenn man sich „orthogonal“ zur Tradeoff-Linie orientiert, und zwar in Richtung des pareto-superioren Zustands, was beiden Akteuren eine „Win-Win“-Strategie eröffnet. PIES nennt dies deshalb das Prinzip der „orthogonalen Positionierung“.

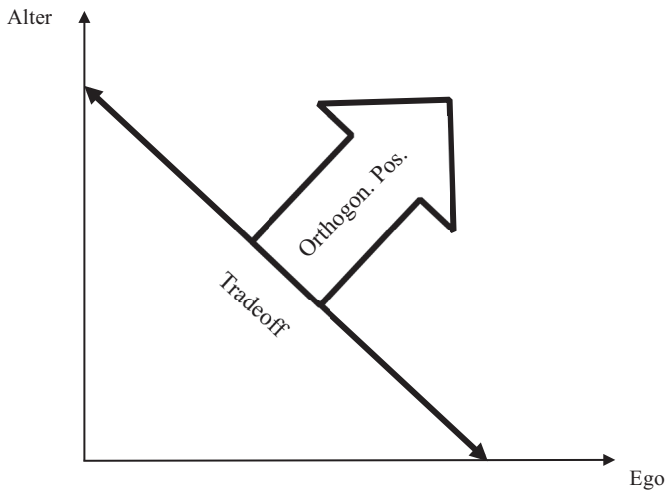


Abb. 3: Die orthogonale Positionierung zum Tradeoff (nach PIES 2009, S. 5)

Die Grundlagen dieses ordonomischen Ansatzes lassen sich ziemlich direkt in die Sprache der Moral bzw. der Moralentwicklung im Piaget/Kohlberg-Paradigma übersetzen, wenn wir dabei auf PIAGETS Analyse des Stufenübergangs zurückgreifen (1976, S. 67–75). PIAGET unterscheidet drei Phasen des Übergangs (α , β und γ), wobei mit α die anfängliche Wahrnehmung einer Störung gemeint ist, mit β die Erkenntnis des internen Widerspruchs, in den die Störung letztlich führt, und mit γ die Überwindung dieses Widerspruchs durch Etablierung einer neuen (kognitiven) Struktur (vgl. MINNAMEIER 2000, S. 68–74; 2005, S. 86–90).

Beziehen wir dies nun auf die Situation im GD: Anfangs verfolgt jeder sein eigenes Interesse (und gesteht dies auch dem Anderen zu). Im GD erkennt man aber, dass die Förderung des eigenen Interesses zugleich die Behinderung des Interesses des Anderen bedingt. Mehr noch: Wenn man selbst einmal der „Verlierer“ ist, dann kennt man beide Seiten und versteht die grundlegende Tradeoff-Logik, weil man den Perspektivwechsel vollziehen kann (α). Koordiniert man beide Perspektiven und betrachtet aus einer objektiven „Draufsicht“, wohin dieses Spiel führt (bzw. führen muss, wenn beide die eigeninteressierte Strategie verfolgen), dann erkennt man, dass am Ende beide verlieren, obwohl sie alles tun, um ihren Nutzen zu maximieren (β). Um das GD zu

überwinden, gilt es schließlich i. S. d. orthogonalen Positionierung, die Bedingungen zu verändern (γ).

Der Theorie folgend wäre es hilfreich, sich abzusprechen, d. h. einen Vertrag bzw. ein wechselseitiges Versprechen aushandeln zu können (was im strikten GD freilich ausgeschlossen ist). Alternativ könnte man das Spiel mit Wiederholungen durchführen. Im letzteren Fall wissen wir, dass eine Tit-for-Tat-Strategie möglich und effizient ist (AXELROD 1984/2005). Beginnt man entsprechend dieser Strategie mit Kooperation und kontert danach jede Entscheidung des Anderen mit der Strategie, die der Andere jeweils zuvor gewählt hat, so kommt dies einer permanenten rekursiven Vertragsaushandlung bzw. -bestätigung gleich. Man versucht non-verbal ein Versprechen zu kommunizieren und hofft, der Andere versteht es und geht darauf ein. Die entsprechenden Reaktionen stellen dabei positive bzw. negative Sanktionen, also Einhalten bzw. Brechen des Versprechens, dar. So wird eine moralische Institution geschaffen und implementiert, die nicht nur für Gerechtigkeit sorgt, sondern zugleich für beiderseitige Nutzenmaximierung!

3.2 Neo-kohlbergsche Moralstufen

Wir wollen nun die (neo-)kohlbergsche⁷ Moralentwicklungstheorie (MINNAMEIER 2000, 2010, 2014) an den ordonomischen Ansatz anschließen. Dazu betrachten wir die Entwicklung der ersten beiden Stufen der moral-kognitiven Entwicklung mit ihren je drei Unterstufen (da auch nur diese Stufen im Kontext des GD relevant sein dürften). Zusätzlich werden wir, wie oben erläutert, auch die drei Phasen des Stufenübergangs (α , β , γ) mit in die Betrachtung einbeziehen.

Beginnen wir bei den Anfängen der Moral. Heute wird gelegentlich angenommen, Moral zeige sich bereits vor dem Spracherwerb. Obwohl keine Zweifel daran bestehen, dass kleine Kinder über prosoziale Verhaltensdispositionen verfügen (vgl. z. B. WARNEKEN & TOMASELLO 2006), scheint es uns dennoch verfehlt, hier (schon) von „Moral“ zu sprechen (vgl. zur Übersicht z. B. PAULUS 2014). Den Kleinkindern fehlt nämlich ein zentraler Bestandteil der Moral (der auch für die Ausbildung der Sprachfähigkeit bedeutsam ist): die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (weshalb übrigens auch Kohlberg diese Art von „Proto-Moral“ als „Stufe 0“ bezeichnet; vgl. OSER & ALTHOF 1997, S. 50–52). Sie empfinden vielleicht einen – möglicherweise durch sog. Spiegelneurone induzierten – direkten Impuls zu helfen, wenn andere Hilfe benötigen, aber sie müssen sich dazu nicht in die andere Person hineinversetzen (und die

7 Es gibt auch andere neo-kohlbergsche Ansätze (vgl. insbes. REST et al. 1999). Allen diesen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie das strukturgegenetische Grundgerüst von Kohlberg übernehmen. Während jedoch die anderen Ansätze vor allem auf Aspekte von Situationsspezifität und moralischer Aktualgenese fokussieren und dabei Erweiterungen (z. B. um den Aspekt moralischer Motivation in Ergänzung zur Kognition) vornehmen, steht der hier vorgestellte neo-kohlbergsche Ansatz für eine stärkere systematische Fundierung und feinere Differenzierung der Stufen sowie für einen inferentiellen Ansatz der moralischen Aktualgenese.

eigene Perspektive verlassen). Demgemäß helfen einjährige Kinder auch dann, wenn die andere Person *keine* Anzeichen negativer Emotionen zeigt (WARNEKEN & TOMASELLO 2006) und noch bevor die unterstützte Person ihre Hilfsbedürftigkeit selbst erkennt (WARNEKEN 2013).

(Moralische) Perspektivenübernahme ist erst mit dem Spracherwerb möglich. Was Kinder dann als erstes lernen ist ein elementarer Eigentumsbegriff, nämlich dass man anderen nichts wegnehmen darf und umgekehrt einem selbst auch nichts weggenommen werden darf (vgl. WEYERS et al. 2007; WEYERS 2003). Zuvor versucht jeder von allem, was ihm Nutzen verspricht, Besitz zu ergreifen (Stufe 0)⁸. Das mag manchmal gelingen, mal aber auch nicht. Mal gewinnt man etwas hinzu, mal verliert man etwas. Indem man aber auch verliert, kann man die Perspektive des Anderen einnehmen, der etwas verliert, wenn man es ihm wegnimmt, wodurch sich der Tradeoff konstituiert (α). Problematisch wird es, wenn man dem Anderen gegenüber Mitgefühl verspürt, denn dann ist jeder Gewinn zugleich ein Verlust (und umgekehrt), wodurch ein innerer Widerspruch entsteht (β) und man zugleich erkennt, dass man sich nur wechselseitig Schaden zufügt („soziale Falle“). Den Widerspruch (und das ökonomische Problem) überwindet man, wenn man lernt und einsieht, dass man wechselseitige Eigentumsansprüche anerkennt, also sich nichts wegnimmt (γ). Man stellt hier beide Perspektiven gleichberechtigt nebeneinander („Jeder hat seines“), weshalb man hier von einer Gerechtigkeitsoperation der *Gleichheit* sprechen kann, die Stufe 1A konstituiert.

Dieses Prinzip der Stufe 1A funktioniert, solange jeder das hat, was er braucht. Verfügt jedoch jemand über Ressourcen, die der Andere nicht hat (z. B. Geld, Süßigkeiten), dann wird geteilt (Stufe 1B). Kinder lernen, ihre Süßigkeiten mit anderen zu teilen. Ausgehend von Stufe 1A erlebt man zunächst, dass andere etwas haben, was man selbst nicht hat, aber auch haben möchte. Dadurch wird der charakteristische Perspektivenwechsel möglich und der Tradeoff ersichtlich (α). Denkt man wieder beide Perspektiven zusammen, so will man aus der Perspektive des Einen genau das, was man aus der Perspektive des Anderen nicht will und umgekehrt, was einen Widerspruch konstituiert (β), der durch das Prinzip des Teilens (oder sich Abwechselns) aufgehoben wird, womit zugleich das spezifische Kooperationsproblem gelöst ist (γ) (Stufe 1B). Dieses Prinzip setzt im Unterschied zu 1A auf die Gerechtigkeitsoperation der Reziprozität, weil es hier darum geht, dass zwischen den zuvor differenzierten Perspektiven ein reziproker Austausch stattfindet (beim Sich-Abwechseln, aber auch bei alternierenden Teilungshandlungen).

Mit dem reziproken Teilen ist ein Austauschprinzip zwischen die differenzierten Perspektiven eingebaut worden. Dies kann jedoch noch nicht spezifische interindividuelle Unterschiede verarbeiten, wie sie z. B. in sozialer Ungleichheit oder in unterschiedlichen Leistungen für die Produktion eines gemeinsamen Gutes bestehen (zur entsprechenden Entwicklung bei Kindern zwischen 3 und 5 Jahren vgl. PAULUS

8 Das entspricht dem im 14. Kapitel von Hobbes' *Leviathan* beschriebenen (neuzeitlichen) Naturrecht, demzufolge jeder prinzipiell ein Recht auf alles hat.

& MOORE 2014). Fragen von besonderer Bedürftigkeit oder Leistungsgerechtigkeit („Equity“) erfordern daher eine „reziproke Gleichheit“, die nicht nur reziproke Transferbeziehungen, sondern einen reziproken (ex post-) Ausgleich bewerkstelligen (Stufe 1C). Ausgehend von Stufe 1B stellt sich das Problem, dass diejenigen mit einer hohen Bedürftigkeit bzw. einem hohen Leistungsanteil jeweils die Verlierer sind, „Wohlhabende“ bzw. „Leistungsverweigerer“ dagegen die Nutznießer (α). Damit ist zugleich die soziale Falle umrissen, in die diese Situation führt (β). Der Weg aus dieser Falle führt wie gesagt über das Prinzip, dass besonders Bedürftige bzw. besonders Fleißige jeweils einen entsprechend größeren Teil des zu verteilenden „Kuchens“ beanspruchen können (γ).

Stufe 1 baut gemäß dem neo-kohlbergschen Ansatz auf Mitgefühl und Fürsorge (wobei sich hier die sog. „Fürsorgemoral“ naht- und bruchlos in die „Gerechtigkeitsmoral“ einfügt). Wer anderen hilft hat insofern keinen Nutzenverlust, als diese Art des Helfens „von Herzen“ erfolgt und somit zugleich nutzenstiftend ist. Es besteht also gewissermaßen „Interessensharmonie“. Vor diesem Hintergrund werden jedoch auch echte Interessensgesetze ersichtlich und abgrenzbar, z. B. wenn Hilfeleistung als echtes Opfer verstanden wird. In Wettbewerbssituationen, egal ob im Sport oder in der Wirtschaft (bei Bewerbungen um eine freie Stelle) kann man anderen nur helfen, indem man sich selbst schädigt. Die Erkenntnis des Interessensgegensatzes lässt den (erneuten) Tradeoff erkennen (α), und die Erkenntnis der Selbstaussbeutung markiert den Widerspruch (β), weil die Sorge für den Anderen zugleich bedeutet, dass man nicht für sich selbst sorgt. Gelöst wird dieses Problem durch das Prinzip, dass jeder Mensch Interessen hat (gleich ob egoistische oder altruistische) und diese verfolgen muss (was eben einschließt, dass man das nicht nur sich selbst, sondern allen zugeht). Dies ist Stufe 2A (γ).

Stufe 2A funktioniert so lange, bis man nicht mehr individuell, also quasi nebeneinander her, seine persönlichen Interessen verfolgen kann, sondern diese wechselseitig konfliktieren. Diese Situation modelliert das GD (s. o.). Zuerst erkennt man, dass sich jeder auf Kosten des anderen (in reziproker Weise) zu bereichern versucht (α). Dies führt in das bekannte Nash-Gleichgewicht, bei dem alle unter dem Strich verlieren (β). Und überwinden kann man es durch sanktionsbewerte Verträge/Versprechen (γ). Dies ist die Austauschgerechtigkeit der Stufe 2B.

Schließlich wird auch dieses Prinzip fragwürdig, wenn jemand nichts in einen möglichen Tausch einbringen kann und somit seine Interessen in einem reziproken Austausch nicht berücksichtigt werden können. Benötigt jemand Unterstützung, dem man jedoch weder „von Herzen“ und mit Freude unter die Arme greift, noch von ihm eine Gegenleistung zu erwarten hat, so ist er in dieser Situation der „Verlierer“; und man selbst ist „Gewinner“, weil man interessenskonform handelt (α). Zieht man beide Interessensperspektiven zusammen, so will man jedoch in der einen Perspektive genau das, was man aus der anderen nicht wollen kann, und umgekehrt (β). Diese soziale Falle lässt sich schließlich durch die Goldene Regel und über sie durch die Entwicklung einer interpersonellen Vertrauenskultur überwinden (γ). Danach ver-

pflichtet man sich, den anderen „fair“ zu behandeln und versucht, wechselseitig Vertrauenswürdigkeit zu signalisieren und zu zeigen (Stufe 2C)⁹.

3.3 Aktualgenese in neo-kohlbergischer Sicht

Die Aktualgenese moralischen Denkens und Handelns ist an anderen Stellen umfassend dargestellt worden. Wir verweisen hier insbesondere auf den inferentiellen Ansatz in MINNAMEIER (2012, 2013a) und das Prozessmodell der Aktualgenese von Handeln in moralrelevanten Situationen des Alltags (HEINRICHS 2005, 2013). Beide Ansätze bieten Anknüpfungspunkte, um Entscheidungsmuster wie das HVP zu erklären. Das Modell von HEINRICHS beansprucht, nicht nur kognitive, sondern insbesondere auch emotionale, motivationale und volitionale Prozesse zu rekonstruieren und stellt den Einsatz von kognitiven Kontrollstrategien für die Intentionsbildung heraus. Insbesondere in Fällen ambivalenter Befindlichkeiten und Ziele ist der Einsatz kognitiver Kontrollstrategien hilfreich, um das für die Implementierung nötige Commitment für die ein oder andere Handlungsalternative zu erzeugen.

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf den inferentiellen Ansatz, der den aktualgenetischen Zusammenhang als über drei charakteristische Inferenzen (*Abduktion*, *Deduktion* und *Induktion*) vermittelt erklärt und damit auch einen umfassenderen Begriff des *moralischen Urteilens* impliziert. Als Ansatz zur Erklärung der Aktualgenese stellt er eine Alternative zum Vier-Komponenten-Modell (REST et al. 1999) und insbesondere auch zu der ansonsten üblichen Erklärung des HVP unter Rückgriff auf (mangelnde) „moralische Motivation“ dar (vgl. hierzu HEINRICHS et al. 2015; MINNAMEIER 2016b). Inzwischen ist der inferentielle Ansatz zu einer umfassenden Rational-Choice-Theorie weiterentwickelt worden, die erlaubt, die moralische Rationalität umfassend auf Basis einer „Reason-based Theory of Rational Choice“ (DIETRICH & LIST 2013) zu rekonstruieren (MINNAMEIER 2016a und in Druck).

Im Folgenden soll vor dem Hintergrund der genannten „Reason based Theory of Rational Choice“ erläutert werden, wie bestimmte Moral(stufen)prinzipien in bestimmten Situationen und in Abhängigkeit von spezifischen Sanktionsmöglichkeiten genutzt werden (können). Weiter oben wurde im ordonomischen Kontext erläutert, dass Moralprinzipien als Lösungen für Kooperationsprobleme verstanden werden und entsprechend zu einer Win-Win-Orientierung führen können. Solche Lösungen wären dann durch (positive und/oder negative) Sanktionen bzw. Sanktionsmöglichkeiten abzusichern, wenn sie stabil bleiben sollen (vgl. Tabelle 1).

9 KOHLBERG verortet die Goldene Regel auf seiner Stufe 3 (wohl weil damit Interessensgegensätze überwunden werden können). Aber er ignoriert dabei, dass sie immer noch auf der Ebene von Individualinteressen operiert. Auf Stufe 3A der neo-kohlbergischen Taxonomie werden Individualinteressen zu einem Gruppeninteresse verdichtet (z. B. i. S. von Teamorientierung, Loyalität dem Unternehmen gegenüber und Fokus auf die eigene Rolle in diesem sozialen Kontext).

Tab. 1: Moralprinzipien und Sanktionsmöglichkeiten für die ersten beiden Stufen und Unterstufen

Stufe	Prinzip	Pos. Sanktion	Strafe	Erw. Strafe (eine Stufe tiefer)
1A	Persönliches Eigentum	Zuneigung	Abneigung	Vergeltung (→ Stufe 0)
1B	Teilen, Abwechseln	Zuneigung	Abneigung	Kein Teilen mehr (→ Stufe 1A)
1C	Fürsorge/Equity	Zuneigung	Abneigung	Strikte Reziprozität (→ Stufe 1B)
2A	Legitime Interessen	Achtung	Verachtung	Ausschluss (→ Stufe 1C)
2B	Wechselseitiges Versprechen	Achtung	Verachtung	Defektion im GD (→ Stufe 2A)
2C	Goldene Regel	Achtung	Verachtung	Tit-for-Tat im GD (→ Stufe 2B)

Das würde selbst für die einfachsten Formen der Moral gelten, die auf Mitgefühl und einer altruistischen Fürsorgeorientierung beruhen. Auch hier lassen sich charakteristische Sanktionen rekonstruieren: Auf allen Stufen sind positive Sanktionen in Form positiver Rückmeldungen auf moralkonformes Verhalten möglich und üblich. Man wird gelobt, erhält für Hilfeleistungen Sympathiebekundungen und für faires Verhalten Anerkennung. Jedes Dankeschön, jedes anerkennende Lächeln und alle sonstigen einschlägigen Gesten sind solche Rückmeldungen, ebenso wie jede nachfolgende kooperative Handlung, sofern Sie als Reaktion auf entsprechende Vorleistungen des Anderen zu verstehen ist (z. B. gegenseitige Hilfe unter Kollegen). Es ist vielleicht sogar die subtilste Form positiver Sanktionierung von Moral, dass man einfach den betreffenden Personen gegenüber die gleiche Moral obwalten lässt, die man von ihnen erfahren hat. So begegnet man freundlichen und zuvorkommenden Menschen ebenso freundlich und zuvorkommend, unfreundlichen dagegen reserviert.

Die gleichen Mechanismen findet man mutatis mutandis auch auf höheren Stufen. Dort ist – etwas allgemein gesprochen – soziale bzw. gesellschaftliche Anerkennung die „Währung“, in der moralische und ethische Leistungen von Einzelpersonen oder Gruppen positiv honoriert werden. Und im Bereich der philosophischen Ethik geht es um die wissenschaftliche Anerkennung ethischer Prinzipien und Begründungen, was schließlich bedeutet, dass man sich die Prinzipien in dem Maße, wie man sie anerkennt, auch selbst zu eigen macht.

Wer umgekehrt gegen Moralregeln verstößt, wird auf Stufe 1 mit Entzug von Zuneigung gestraft¹⁰, was wirkt, weil es ja um Personen geht, die einem nahe stehen bzw. mit denen man innige Beziehungen pflegt. Wer etwa das Eigentum seiner Freunde nicht respektiert (z. B. in einer Wohngemeinschaft ungefragt Dinge der Mitbewohner

10 Das belegen auch die Reaktionen von Erzieherin auf entsprechendes Verhalten von Kleinkindern (vgl. WEYERS et al. 2007), sowie eine umfassende Fallstudie über die kindliche Entwicklung (WEYERS 2003).

benutzt, oder auch die Utensilien seiner Kolleginnen und Kollegen am Arbeitsplatz) (1A), wer nicht teilt (1B) und sich nicht um Wohl und Wehe seiner Freunde oder Verwandten sorgt (1C), der setzt diese Beziehungen aufs Spiel. Insofern sind die entsprechend negativen Rückmeldungen die Kehrseite zu den positiven Sanktionen auf der betreffenden Stufe.

Es gibt jedoch darüber hinaus *erweiterte Bestrafungsmöglichkeiten*, die darin bestehen, jeweils auf das Prinzip der nächstniedrigen (oder einer noch niedrigeren) Stufe zu regredieren, wenn die aktuelle Stufe durch mangelnde Kooperation destabilisiert wird, was in der rechten Spalte von Tabelle 1 dargestellt ist.

Auf Stufe 2A ist es z. B. möglich, dem Prinzip, jeder solle seine Interessen verfolgen, durch Zurückweisungen wie „Kümmere dich um deine eigenen Angelegenheiten!“ Nachdruck zu verschaffen. Wenn dies nichts hilft, kann man Personen aus dem entsprechenden sozialen Kontext ausschließen, am Arbeitsplatz z. B. bei Fällen von Mobbing: Wer mobbt, wird versetzt, oder die Mobbing-Opfer werden anderweitig geschützt.

Wo divergierende Interessen und Befindlichkeiten zwar wechselseitig akzeptiert und anerkannt sind, diese aber grundlegend miteinander konfliktieren, haben wir eine Situation wie im GD. Sie kann durch einen gegenseitigen Vertrag (Versprechen) bewältigt werden (Stufe 2B). Erbringt eine Seite ihre Leistung nicht, kann man zunächst auf Stufe 2B darauf pochen, dass Versprechen einzuhalten sind oder ggf. selbst die eigene Leistung wieder zurückziehen bzw. eine etwaige zuvor vereinbarte Strafe umsetzen. Greift diese negative Bezugnahme auf das Prinzip der Stufe 2B nicht, so kann man auf 2A zurückgehen und im GD defektieren bzw. allgemein signalisieren, man werde sich in Zukunft auf keine Händel mit der Gegenseite mehr einlassen.

Auf Stufe 2C schließlich würde man im Fall einer Verletzung der Goldenen Regel bzw. des wechselseitigen Vertrauens zunächst an die Fairness des Anderen appellieren und evtl. die Goldene Regel explizit in Erinnerung rufen. Wenn das nichts fruchtet, bleibt der Rekurs auf Stufe 2B. Man wird künftig nur noch gegen klar verabredete und verbürgte Gegenleistungen für den Anderen aktiv.

Die Analyse dieser ersten beiden Stufen (und Unterstufen) zeigt, dass „Sozialkompetenz“ im Sinne der hier entfalteten moralischen Urteils- und Handlungskompetenz über die bloße Internalisierung von Moralprinzipien hinausgeht und mindestens zwei weitere Aspekte umfasst: *Erstens* muss der Entscheider in der Lage sein, Moralprinzipien situationsadäquat zu aktivieren. *Zweitens* muss man die entsprechenden stufenspezifischen Sanktionsmöglichkeiten adäquat nutzen (können), um moralische Interaktionsmuster zu etablieren oder zu stabilisieren.



4 Moral im Gefangenendilemma: eine empirische Analyse

4.1 Fragestellung und empirischer Zugang

4.1.1 Forschungsansatz und Hypothesen

Das GD modelliert einen Interessenskonflikt, und zwar so, dass er im Sinne der obigen ordonomischen Analyse nicht überwunden werden kann. Diese Konstruktion der Situation legt Akteure prinzipiell auf eine Orientierung an Stufe 2A fest, also darauf, dass jeder in seinem eigenen Interesse handeln muss. Stufe 1C greift zu kurz, da man – zumindest eingedenk des Nash-Gleichgewichts – dem anderen nur helfen kann, indem man sich selbst schädigt. Es sind jedoch zwei Ausnahmen denkbar:

1. Eine Ausnahme bestünde bei einem hinreichend starken Altruismus, so dass der psychologische Nutzen die monetären Nachteile auf- oder überwiegen würde. In diesem Fall wäre eine Orientierung an Stufe 1C möglich. Man nimmt eher den eigenen (monetären) Schaden in Kauf, als bewusst den Anderen zu schädigen (wozu es ja kommt, wenn man selbst defektiert, der Partner aber kooperiert).
2. Denkbar wäre auch, dass man (zumindest zunächst) von der Erwartung ausgeht, der Partner würde (wahrscheinlich) kooperieren, vor allem weil man ein vertrauenswürdiger Akteur sein und Kooperativität signalisieren möchte. Das entspräche einer Orientierung an Stufe 2C. Diese positive Erwartung hinsichtlich des Verhaltens des Partners könnte dabei vom Framing abhängen, je nachdem ob dieses eher „Kooperation“ oder „Konkurrenz“ signalisiert. Studien bestätigen solche Framing-Effekte. Die Bezeichnung des GD als „Community Game“ scheint z. B. eine kooperative Orientierung nahezulegen, während die Bezeichnung „Wall Street Game“ dagegen eher eine kompetitive Orientierung suggeriert (vgl. LIBERMAN et al. 2004; ELLINGSEN et al. 2012).

Diese beiden Ausnahmen konstituieren jeweils einen validen Grund für „Kooperation“ (zumindest für unerfahrene Spieler). Die eine Ausnahme (1) fokussiert die persönliche moralische Präferenz, blendet dabei aber den Interessenskonflikt – und damit die Restriktionen (!) – aus. Das heißt man tut einfach das, was man als „das moralisch Richtige“ erachtet (unabhängig davon, was der andere tut!), oder man hat ein größeres Interesse daran, den anderen nicht zu schädigen als sich selbst nicht zu schädigen. Die andere (2) bezieht die Restriktionen (Erwartungen) zentral mit ein, weil hier der prinzipielle Interessenskonflikt gesehen und berücksichtigt wird (Stufe 2C).¹¹

Auf Seiten der Defektierer sind ebenfalls zwei Handlungsorientierungen denkbar, die allerdings beide auf Stufe 2A als handlungsleitendes Prinzip hinauslaufen. Der erste Typ ist grundlegend eigeninteressiert, hat also Stufe 2A als genuine moralische Präferenz. Der zweite Typ ist nicht grundlegend eigeninteressiert und hat eine genu-

11 N. B.: Stufe 2B scheidet aus, weil man weder explizit [durch Kommunikation] noch implizit [durch Spielen einer Tit-for-Tat-Strategie im wiederholten Spiel] etwas aushandeln kann.

ine moralische Präferenz oberhalb der Stufe 2A, erkennt aber die Ausbeutbarkeit der höheren Moral (z. B. der Vertrauenswürdigkeit bzw. Rücksichtnahme gem. 2C) und sieht sich aufgrund der restriktiven Bedingungen des Gefangendilemmas gezwungen, auf Stufe 2A zu rekurrieren. Auch hier setzt die Handlungsorientierung des ersten Typs an den *Präferenzen* an, die des zweiten Typs an den *Restriktionen*.

Die Unterscheidung dieser Typen ist zentral für die Untersuchung der (vergleichsweise starken) Eigeninteressiertheit von Wirtschaftsstudierenden und der diesbezüglichen Unterscheidung des „Selektions-“ und des „Indoktrinationseffekts“, aber auch im Hinblick auf die Forschung zum HVP, speziell unter dem Aspekt der Unterscheidung der Handlungstypen HV, HM, UV und UM (vgl. Abbildung 1). Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Forschungshypothesen formulieren:

- H1: Es gibt einen Framing-Effekt, zumindest bei denjenigen, die das Spiel nicht unmittelbar als GD auffassen.
- H1a: Bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ist kein Framing-Effekt zu beobachten (bzw. ist er geringer als bei den anderen Studierenden)
- H1b: Bei den Lehramtsstudierenden zeigt sich ein Framing-Effekt.
- H2: Studierende der Wirtschaftswissenschaften defektieren generell häufiger als Lehramtsstudierende.
- H2a: Studierende der Wirtschaftswissenschaften sind häufiger HV, weil sie grundlegend eigeninteressierter sind (das entspräche dem „Selektionseffekt“).
- H2b: Studierende der Wirtschaftswissenschaften sind häufiger UV, weil sie zwar z. T. auch lieber kooperieren würden, aber das strategische Problem (er)kennen und würdigen (das entspräche dem „Indoktrinationseffekt“, der dann freilich besser als „Lerneffekt“ zu bezeichnen wäre).
- H3: Kooperierer seitens der der Wirtschaftsstudierenden argumentieren im Vergleich zu Lehramtsstudierenden häufiger auf 2C als auf 1C. Es wird angenommen, Studierende der Wirtschaftswissenschaften hätten, soweit sie überhaupt kooperieren, den Interessenskonflikt vergleichsweise stärker im Auge.
- H4: Aufgrund ihres „Zwischenstatus“ liegen die Studierenden der Wirtschaftspädagogik mit ihren Werten zwischen den beiden anderen Studierendengruppen (soweit es überhaupt signifikante Unterschiede zu einer der beiden Gruppen gibt).

4.1.2 Stichprobe und Design

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2015 mit 481 Studierenden¹² unterschiedlicher Fachrichtungen an der Goethe Universität Frankfurt sowie an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg im Rahmen von Lehrveranstal-

12 Insgesamt wurden die Antworten von 587 Studierenden erhoben; jedoch wurden Teilnehmer, die nicht einen der drei betrachteten Studiengang angegeben haben (n=78) von der Auswertung ausgeschlossen. Gleiches gilt für 28 weitere Probanden, die sich für keine Handlungsalternative entschieden haben. Letz-

tungen durchgeführt. Die Probanden sind Studierende der Wirtschaftswissenschaften (54,3 %) der Wirtschaftspädagogik (13,7 %) sowie Studierende im Lehramtsstudiengang¹³ (32,0 %). Sie sind im Durchschnitt 22,4 Jahre alt; 39,3 % sind männlich, 60,7 % weiblich¹⁴.

Der Fragebogen umfasste neben dem hier ausgewerteten zweiten Teil zum Gefangenendilemma einen ersten Teil, in dem die Studierenden Entscheidungen zu authentischen Situationen des beruflichen Alltags treffen sollten. Im Fokus des vorgelegten Beitrags stehen die Antworten zum GD. Die Teilnehmer waren dazu aufgefordert, eine der folgenden vier Handlungsalternativen auszuwählen, die strukturell exakt dem GD entsprechen:

- „Wenn Sie und die andere Person sich für A entscheiden, bekommen Sie beide 50 €.“
- „Wenn Sie und die andere Person sich für B entscheiden, bekommen Sie beide 20 €.“
- „Wenn Sie sich für A entscheiden und die andere Person für B, so bekommen Sie 5 € und andere Person 80 €.“
- „Wenn Sie sich für B entscheiden und die andere Person für A, so bekommen Sie 80 € und die andere Person 5 €.“

Zu Beginn wurden die Probanden darauf hingewiesen, dass ihr Spielpartner ein(e) andere(r), ihnen unbekannte(r) Studierende(r) aus der Vorlesung sei, sowie dass es nicht um echtes Geld gehe, man aber entscheiden so solle, als sei dies der Fall. Nachdem sich die Probanden für eine Handlungsalternative entschieden hatten, sollten sie zunächst ihre Entscheidung begründen. Anschließend mussten sie angeben, wie sie sich fühlten (auf einer 4-Punkt-Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“) und auch diese Gefühlseinschätzung begründen.

Die Teilnehmer wurden zufällig¹⁵ einem von zwei verschiedenen Framing-Treatments zugewiesen: Einmal wurde das jeweils exakt gleiche Spiel als „Community Game“ (CG), das andere Mal als „Wall Street Game“ (WG) bezeichnet¹⁶. Die Probanden füllten den Fragebogen je für sich aus. Ein Matching zu potenziellen Spielpartnern fand nicht statt. Die Anonymität sowohl bei der Datenerhebung als auch der -auswertung ist gewahrt. Es wurden lediglich individuelle Teilnehmercodes und

teres liegt vermutlich daran, dass die Items zum GD ganz am Ende der Befragung platziert waren, und deutet daher nicht auf eine systematische Verzerrung hin.

13 Kein Lehramtsstudium im Fach Wirtschaft.

14 Während die Geschlechterverteilung bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik nahezu ausgeglichen ist, überwiegt bei den Studierenden des Lehramts der Anteil weiblicher Probanden (79,5 %). Im Rahmen dieser Studie werden allerdings Geschlechtsunterschiede nicht fokussiert, weil es uns weniger um den Lerneffekt („Indoktrinationseffekt“) geht, der auf den jeweiligen Studiengang zurückzuführen ist, als vielmehr um die Einstellungen der Lehrpersonen, die diese im Sinne der Bildung von Sozialkompetenz (explizit oder implizit) an ihre Lernenden weitergeben dürften. Nachfolgend wird allerdings dort auf die Geschlechtszuordnung eingegangen, wo sie als Kontrollvariable zur Absicherung von Effekten mit herangezogen wurde.

15 Erfolgreiche Randomisierung: 227 Probanden im CG, 254 Probanden im WG; $\chi^2 = 1,516$, $p = 0,218$.

16 Um das Framing so effektiv wie möglich zu gestalten, wurde darauf geachtet, keine für die Spieltheorie typischen Begriffe wie „Gefangenendilemma“, „Strategie“, „Kooperation“ oder „Defektion“ zu verwenden.

keine Daten erfasst, die einen Rückschluss auf die Identität der Probanden erlauben würden.

4.1.3 Instrumente und Auswertungsmethoden

Das Entscheidungsverhalten der Probanden wurde zwei bestimmten Mustern zugeordnet: erstens einem der vier Typen, die im Rahmen der Happy-Victimizer Forschung unterschieden werden (s. Abbildung 1), zweitens einer neo-kohlbergschen Moralstufe.

Die Happy-Victimizer-Kodierung basiert auf dem Entscheidungsverhalten sowie der Gefühlseinschätzung der Probanden. Handlungsalternative A (Kooperation) kodiert für den „Moralisten“, Handlungsalternative B (Defektion) für den „Victimizer“. Eine Gefühlsbewertung von „sehr gut“ oder „eher gut“ indiziert „happy“, eine Gefühlsbewertung von „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ indiziert „unhappy“.¹⁷

Um das Entscheidungsverhalten einer bestimmten Moralstufe i. S. der neo-kohlbergschen Stufentheorie zuzuordnen, wurden die freitextlichen Begründungen¹⁸ hinzugezogen. Die Kodierung erfolgte auf Basis eines Kodierleitfadens. Insgesamt konnten 338 Antworten angemessen reliabel kodiert werden (COHENS $\kappa = 0,862$, $p < 0,001$) (vgl. WIRTZ & CASPAR 2002). Da es sich um kategoriale Daten handelt, wurden Kontingenzanalysen mittels Kreuztabellen durchgeführt.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Framing-Effekte

Die Entscheidungen zu kooperieren bzw. zu defektieren sind für den Gesamtdatensatz annähernd gleichverteilt (54,3 % wählen Alternative A (Kooperation), 45,7 % Alternative B (Defektion)). Die Mehrheit der Probanden (93,7 %) fühlt sich mit ihrer Entscheidung „eher gut“ oder „sehr gut“. Zudem lässt sich für den Gesamtdatensatz kein signifikanter Einfluss des Framings, weder auf das Entscheidungsverhalten (Kooperieren vs. Defektieren, $\chi^2 = 0,112$, $df = 1$, $n = 481$, $p = 0,783$) noch auf das HVP ($\chi^2 = 2,652$, $df = 3$, $n = 337$, $p = 0,463$) erkennen. Die generelle Hypothese H_1 wird

17 Denkbar wäre auch eine Kodierung gewesen, in der „eher gut“ schon als „unhappy“ gewertet wird, da sich die Antworten einiger Probanden so vernehmen (z. B. „Ich fühle mich nur ‚eher gut‘, da ich die Entscheidung als durchaus schwierig empfand. Insgeheim wünsche ich mir doch, dass wir beide A wählen, um den größten Gesamtgewinn zu generieren.“). Da diese Kodierungsalternative jedoch nicht zu abweichenden Beobachtungen führt, werden die Ergebnisse hier nicht berichtet.

18 In erster Linie wurde der Freitext zur Entscheidungsbegründung zur Kodierung herangezogen, in einigen Fällen allerdings auch die Gefühlsbegründung, da beide Freitextfelder von den Probanden nicht immer trennscharf ausgefüllt wurden. Im Text präsentierte Beispielantworten wurden zur besseren Lesbarkeit grammatikalisch geglättet.

nicht bestätigt. Es wurde jedoch angenommen, dass insbesondere Studierende der Wirtschaftswissenschaften nicht auf das Framing reagieren, da sie aufgrund ihres Studiums geschult sind, das GD als solches zu erkennen (Hypothese H1a). Da diese die anteilig größte Gruppe sind, könnte die resultierende Ungleichverteilung zwischen den Studiengängen dazu führen, dass Framing-Effekte bei den anderen Studiengängen durch die Analyse der Gesamtstichprobe nivelliert werden. Daher werden nachfolgend die Ergebnisse differenziert nach den einzelnen Studiengängen berichtet (Tabelle 2).

Tab. 2: Einfluss des Framings auf das Entscheidungsverhalten

Studiengang	Framing	Defektion	Kooperation
Wirtschaftswissenschaften	CG	55,3 %	44,7 %
	WG	55,8 %	44,2 %
Wirtschaftspädagogik	CG	44,8 %	55,2 %
	WG	40,5 %	59,5 %
Lehramt	CG	19,3 %	80,7 %
	WG	37,1 %	62,9 %
Gesamt	CG	44,9 %	55,1 %
	WG	46,5 %	53,5 %

Tatsächlich zeigt sich für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften kein signifikanter Einfluss des Framings auf das Entscheidungsverhalten ($\chi^2 = 0,007$, $df = 1$, $p = 1$), Hypothese H1a kann daher bestätigt werden. Gleiches gilt für die Studierenden der Wirtschaftspädagogik ($\chi^2 = 0,122$, $df = 1$, $p = 0,804$). Bei den Lehramtsstudierenden gibt es hingegen einen signifikanten Effekt des Framings: Der Anteil derer, die sich für Defektion entscheiden, steigt im WG verglichen zum CG um 17,8 Prozentpunkte ($\chi^2 = 5,374$, $df = 1$, $p = 0,029$), Hypothese H1b kann daher bestätigt werden.

4.2.2 Handlungstypen

Aus Tabelle 2 geht des Weiteren hervor, dass der Studiengang einen signifikanten Einfluss auf das Entscheidungsverhalten der Studierenden hat ($\chi^2 = 24,799$, $df = 2$, $n = 476$, $p = 0,000$). Der Effekt bestätigt sich auch bei Kontrolle des Geschlechts (männl. $\chi^2 = 10,988$, $df = 2$, $n = 187$, $p = 0,002$ (einseitig); weibl.: $\chi^2 = 13,208$, $df = 2$, $n = 289$, $p < 0,001$ (einseitig)).¹⁹ Während sich Studierende der Wirtschaftswissenschaften unabhängig vom Framing häufiger für Defektion entscheiden, bevorzugen

19 In die Analysen zu Geschlechtsunterschieden gehen nur 476 Fälle ein, weil fünf Probanden hierzu keine Angabe gemacht haben.

Studierende der Wirtschaftspädagogik und des Lehramts Kooperation, womit Hypothese H2 bestätigt wird.

Der Studiengang hat ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf das HVP (Abbildung 4, $\chi^2 = 26,094$, $df = 6$, $n = 337$, $p = 0,000$). Hier wurde der exakte Test nach Fisher gerechnet. Kontrolliert man für Geschlecht, so erhält man für „männlich“ $\chi^2 = 11,016$, $df = 6$, $n = 130$, $p = 0,044$ (einseitig) und für „weiblich“ $\chi^2 = 12,052$, $df = 6$, $n = 204$, $p = 0,026$ (einseitig).

Tatsächlich finden sich bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften die meisten HV (55,4 %) verglichen mit Studierenden des Lehramts (31,4 %) und der Wirtschaftspädagogik (41,4 %), Hypothese H2a kann bestätigt werden. Im Umkehrschluss zeigen sich bei den Studierenden der Wirtschaftspädagogik (51,7 %) und des Lehramts (67,4 %) mehr HM als bei den Wirtschaftswissenschaften (36,3 %). Unterschiede in den Kategorien UV und UM sind aufgrund der geringen Gruppengröße nicht statistisch signifikant, Hypothese H2b kann folglich nicht bestätigt werden.

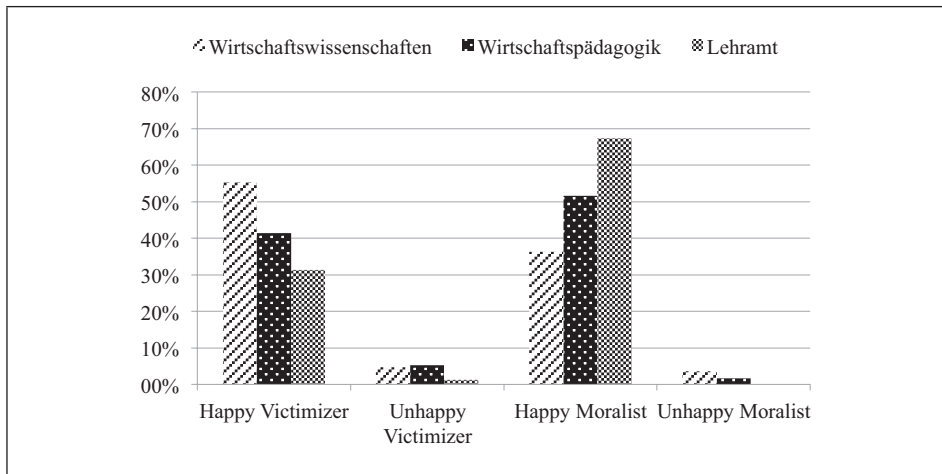


Abb. 4: Happy-Victimizer-Pattern nach Studiengang

4.2.3 Moralstufen

Hinsichtlich der neo-kohlbergischen Moralstufen erweist sich der Studiengang als signifikanter Einfluss ($\chi^2 = 29,548$, $df = 4$, $n = 338$, $p = 0,000$), bei differenzierter Betrachtung allerdings nur für weibliche Probanden ($\chi^2 = 17,653$, $df = 4$, $n = 205$, $p < 0,001$; männl.: $\chi^2 = 7,648$, $df = 4$, $n = 130$, $p = 0,053$ (einseitig)). Wie auch bei den vorherigen Ergebnissen zeigen sich im Antwortverhalten gegenläufige Trends für Studierende des Lehramts verglichen mit Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (Abbildung 5). 23,8 % der Wirtschaftsstudierenden argumentieren auf Stufe 2C, nur 16,1 % auf Stufe 1C. Bei den Lehramtsstudierenden zeigt sich der umgekehrte Effekt: 23,0 % argumentieren auf Stufe 2C, 44,8 % auf Stufe 1C. Hypothese H3 kann aus quantitati-

ver Sicht somit bestätigt werden. Für Studierende der Wirtschaftspädagogik hingegen ist das Verhältnis von Stufe 1C (27,6 %) zu Stufe 2C (25,9 %) nahezu ausgeglichen, womit Hypothese H4 ebenfalls bestätigt wird.

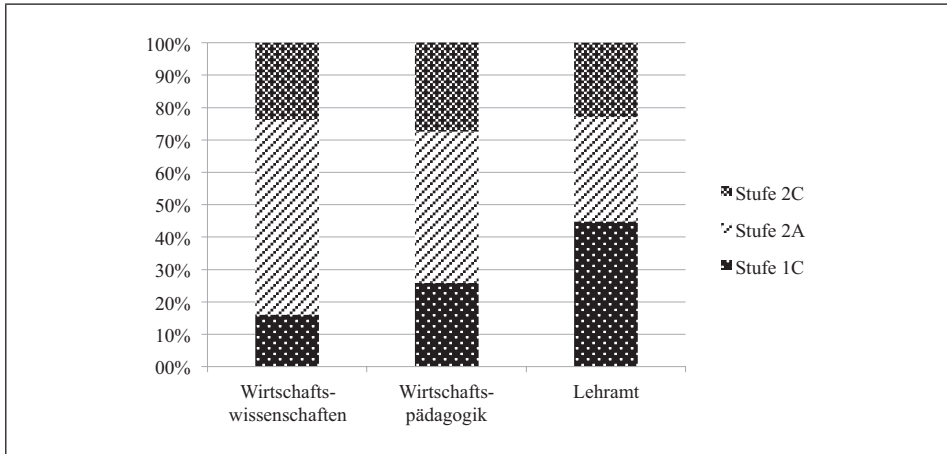


Abb. 5: Neo-kohlbergsche Moralstufen nach Studiengang

Hypothese H3 lässt sich auch aus qualitativer Sicht bestätigen. Antworten von Kooperierern auf Stufe 1C und 2C unterscheiden sich vor allem darin, inwieweit der das GD charakterisierende Interessenskonflikt erkannt und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden. Argumentationen auf Stufe 1C sind oft entweder altruistisch oder durch Fairness- bzw. Gerechtigkeitsmotive geprägt. Darüber hinaus wird die Entscheidung zu kooperieren nicht als riskant empfunden:

„Wenn beide A nehmen, bekommen beide sicher 50 € statt einer 5 € und einer 80 €. Daher würde ich es als am fairsten ansehen, wenn beide einfach A nehmen und so 50 € sicher bekommen. Das ist für mich die beste Entscheidung.“

Probanden, die auf Stufe 2C argumentieren, erkennen dagegen das Risiko ihrer Entscheidung bzw. die Restriktionen des GD, gewähren ihrem Spielpartner jedoch einen Vertrauensvorschuss:

„Ich vertraue darauf, dass der/die andere Student/in den gemeinsamen Gewinn maximieren will. Aufgrund von Anonymität ist dies jedoch eine riskante Entscheidung über die ich mir bewusst bin, die Vorstellung, dass die andere Person weniger als ich bekäme ist mir jedoch unangenehm und mir den monetären Mehrwert nicht wert!“



4.2.4 „Happy Victimizer“ vs. „Strategic Moralist“

Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Selektions- und Indoktrinationseffekt ist es interessant, noch einmal genauer auf die Argumentationsstruktur und Gefühlsbewertung der Probanden einzugehen.

Wie bereits in Abschnitt 4.1.1 erwähnt, finden wir tatsächlich Unterschiede in der Handlungsorientierung von Defektierern. Diese kommen aber nicht durch die neokohlbergsche Moralstufe zum Ausdruck. Die Mehrheit der Probanden auf Stufe 2A begründet ihre Entscheidung etwa wie in den folgenden beiden Beispielen:

„Im schlechten Fall entscheidet sich der andere auch für B, dann habe ich immer noch 20 €, das ist mehr als 5 €, damit kann ich leben. Alle anderen können schließlich auch so entscheiden.“

„Bei B kommt im Endeffekt mehr raus. Bei B stehen die Chancen 20 € zu 80 € und bei A 5 € zu 50 €. Ich bin zufrieden mit meiner Wahl und würde es immer wieder wählen.“

Dies reflektiert eine Handlungsorientierung, die durchweg eigeninteressiert und klar auf Stufe 2A einzuordnen ist („Happy Victimizer im engeren Sinn“). Daneben gibt es Teilnehmer, die sich durch die restriktiven Bedingungen des GD zu strategischem Verhalten im Sinne von Defektion gezwungen sehen, da die eigene Moral ausgebeutet werden könnte:

„Ich habe versucht mein Risiko zu minimieren, so habe ich wenigstens 20 € sicher. Allerdings mache ich mir etwas Sorgen um meinen Partner, falls er A genommen hat.“

„Mir geht es mit meiner Entscheidung eher schlecht, da ich genau weiß, dass es die beste Lösung für uns beide wäre, wenn wir beide Alternative A wählen und wir daraus zusammen den größten Nutzen ziehen könnten. Da mir aber mein eigener Nutzen wichtiger ist, würde ich das Risiko nicht in Kauf nehmen.“

Die zugrundeliegende Handlungsorientierung ist dementsprechend nicht ausschließlich als eigeninteressiert einzustufen, sondern deutet auf grundlegende moralische Präferenzen hin, die Stufe 2A eigentlich überschreiten. Wir bezeichnen diesen Entscheidungstyp als „Strategic Moralist“ (SM).

Zur Unterscheidung dieser zwei Typen wurde eine ergänzende Kodierung²⁰ der Spieler, die Defektion wählen, auf Basis der Freitextantworten vorgenommen. Es zeigt sich, dass es bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mehr SM (13,0 %) gibt als bei den Lehramtsstudenten (5,8 %), bei den Studierenden der Wirtschaftspädagogik gibt es die meisten SM (13,8 %). Allerdings sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Studiengängen aufgrund der geringen absoluten Anzahl an SM nicht statistisch signifikant (vgl. Abbildung 6).

20 Die Reliabilität der Kodierung ist als sehr hoch einzustufen ($\kappa = 0,756$, $p < 0,001$) (vgl. WIRTZ & CASPAR, 2002).

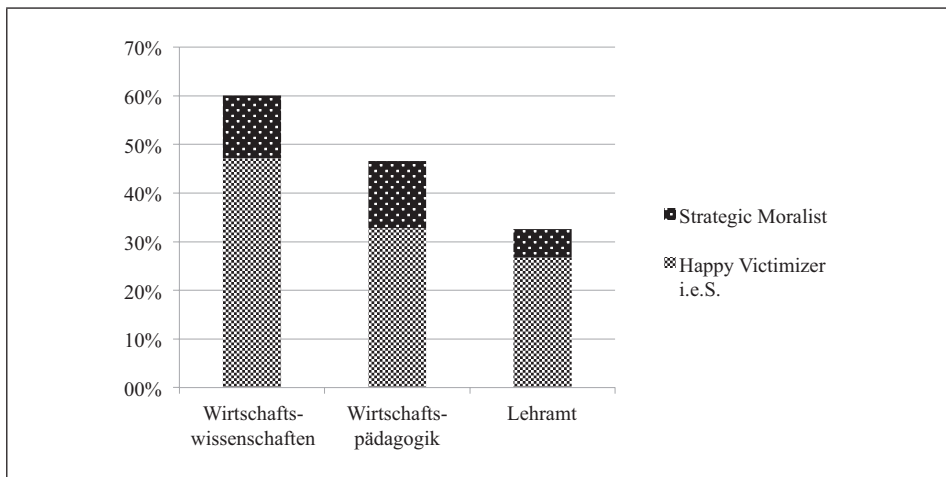


Abb. 6: Unterscheidung der Defektierer nach Typ und Studiengang

4.3 Diskussion

Die Ergebnisse bestätigen im Großen und Ganzen unsere Hypothesen. Besonders markant ist,

- dass Studierende der Wirtschaftswissenschaften deutlich häufiger HV sind, häufiger defektieren und auf Stufe 2A urteilen als Lehramtsstudierende, und dass die Wirtschaftspädagogen erwartungsgemäß dazwischen liegen,
- dass umgekehrt bei den Lehramtsstudierenden die meisten HM zu finden sind und
- dass sich Wirtschaftsstudierende, wenn sie denn kooperieren, tendenziell schlechter fühlen als kooperierende Studierende der anderen untersuchten Fachrichtungen.

Die Ergebnisse lassen keine eindeutige Aussage zu, ob die studiengangspezifischen Unterschiede einem „Selektionseffekt“ oder einem „Indoktrinationseffekt“ zuzuschreiben sind. Wie Abbildung 6 verdeutlicht, ist nämlich auch nach Abzug der SMs der Anteil von HV i. e. S. bei Wirtschaftsstudierenden größer als bei Wirtschaftspädagogen, und bei diesen wiederum größer als bei Lehramtsstudierenden. Es ist allerdings zu beachten, dass wir als „SM“ nur diejenigen ausweisen, die in ihren Antworten deutlich signalisieren, dass sie kooperieren würden, wenn sie wüssten, dass ihr Partner kooperiert. In Wirklichkeit könnte deren Anteil insofern noch höher sein.

Insgesamt legen die Daten jedoch nahe, dass ein beträchtlicher Teil der beobachteten Unterschiede im Sinne eines Lerneffekts (bzw. „Indoktrinationseffekts“) zu erklären ist, demzufolge die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am zuverlässigsten die Struktur des GD identifizieren und sich darauf sinnvoll einstellen.

Für den Lerneffekt spricht außerdem, dass bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik kein Framing-Effekt auftritt, wohl aber bei den Lehramtsstudierenden. Letztere schätzen die Restriktionen je nach Frame unterschiedlich ein, Erstere erkennen in beiden Fällen das GD und den ihm innewohnenden grundlegenden Interessenskonflikt (auch wenn sie je verschieden damit umgehen).

Diese Sichtweise der wirtschaftswissenschaftlich geprägten Studierenden schlägt sich auch in den genutzten Stufenprinzipien nieder. Sie urteilen weit überwiegend auf einer Unterstufe der Stufe 2, unabhängig davon, ob sie defektieren oder – im Sinne von Stufe 2C – auf die Vertrauenswürdigkeit des Partners setzen. Demgegenüber ist die Rate der Lehramtsstudierenden, die auf Stufe 1C argumentieren, etwa dreimal so hoch wie die der Wirtschaftsstudierenden. Sie versuchen schlicht, gerecht zu sein, ignorieren dabei aber den GD-spezifischen Konflikt.

Auf der deskriptiven Ebene sind diese Ergebnisse im Großen und Ganzen klar zu interpretieren. Offen ist aber, wie man sie unter einem normativen Aspekt zu beurteilen hat und außerdem, wie weit moralisches Handeln im (beruflichen) Alltag den Rationalitätsansprüchen der „Reason based Theory of Rational Choice“ tatsächlich folgt.

5 Schlussbetrachtung

5.1 Moralität und Rationalität

„Sozialkompetenz“ wurde im vorliegenden Beitrag als moralische Urteils- und Handlungskompetenz modelliert. Neben der Internalisierung von Moralprinzipien und damit einer möglichst hoch entwickelten prinzipiellen Urteilskompetenz sind mindestens zwei weitere Aspekte relevant: (1) die situationsadäquate – auch intuitive – Aktivierung von Moralprinzipien zur Lösung von Kooperationsproblemen und (2) die adäquate Nutzung stufenspezifischer positiver und negativer Sanktionsmechanismen zur Etablierung und Stabilisierung moralischer Interaktionsmuster. Situationsspezifische Differenzierungen und Anpassungen erscheinen mit Rekurs auf die „Reason-based Theory of Rational Choice“ weder als irrational, noch als unmoralisch, sondern eben als Ausdruck moralischer Rationalität.

Prinzipiell müssen aber nicht alle Situationsspezifitäten moralischen Handelns entsprechend rational sein. Der Ansatz darf nicht insofern missverstanden werden, als ließe sich damit jedwedes Verhalten irgendwie rationalisieren. Vielmehr bleibt zu untersuchen, ob und inwieweit sich bei situationaler Rahmung in realitätsnahen Kontexten des beruflichen Alltags Muster der Situationskonstitution, der Handlungsentscheidung und des Einsatzes von Sanktionsmechanismen zeigen, die der „Reason-based Theory“ folgend als irrational zu bezeichnen wären (vgl. MINNAMEIER 2016b). Zu denken wäre hier insbesondere an sog. „Moral Disengagement“ (BANDURA et al. 1996; MOORE et al. 2012) bzw. ethische „Blind Spots“ (BAZEMAN & TENBRUNSEL 2011).

Soweit es sich dabei um Fälle irrationaler Verzerrungen handelt, müsste herausgearbeitet werden, von welchen – ggf. nicht-kognitiven – Einflussfaktoren diese Phänomene abhängen und wie man ihnen entsprechend pädagogisch entgegenwirken könnte. Hier könnten sich zum einen Limitationen der Studie zeigen: die Probanden haben alleine hypothetisch entschieden und haben nicht in realiter geteilt. So könnten die Ergebnisse im Vergleich zu Studien mit realen Auszahlungen verzerrt sein. Auch könnten sich Effekte sozialer Erwünschtheit zeigen. Zudem könnten bereits z. B. intraindividuelle Vergleiche zwischen Urteilsbegründungen und Emotionsattributionsmustern unter GD-Bedingungen, die wir hier berichtet haben, und Mustern in realistischen sozialen Konfliktsituationen erste Einsichten auch in die Güte der vorgelegten Ergebnisse gewähren. Darüber bietet das Prozessmodell der Aktualgenese nach HEINRICHS (2005) Anknüpfungspunkte, auch die Rolle kognitiver und nicht-kognitiver Prozesse in der Intentionsbildung zu modellieren und damit Thesen zur Bedeutung der gefundenen Muster für das tatsächliche Handeln zu postulieren. So wird in Folgeprojekten zu untersuchen sein, inwieweit kognitive Kontrollstrategien (wie z. B. Emotionsregulations-, Stressbewältigungs- oder auch Moral Disengagementstrategien) einen Einfluss auf Handlungsentscheidungen und Gefühlswahrnehmungen und vor allem auf die Umsetzung der Handlungsintention in Handeln unter realen Bedingungen haben.

Richtet man den Blick noch einmal auf den in der Modellierung moralischer Urteils- und Handlungs- als Sozialkompetenz fokussierten Gegenstandsbereich, so bezog sich die oben beschriebene Rationalität explizit auf die Etablierung von Kooperationsmechanismen. Hier sei angemerkt, dass wir hiermit kein Plädoyer für bloße Anpassung an Gegebenheiten aussprechen wollten! „Moralische Helden“ wie z. B. MAHATMA GHANDI oder MUTTER THERESA wären insofern wohl nicht der Irrationalität zu bezichtigen. Wie viel an persönlichen Nachteilen im Dienst der Moral aus subjektiver Sicht in Kauf zu nehmen ist, bleibt eine Frage, die hier nicht abschließend beantwortet werden kann.

5.2 Zur normativen Bestimmung von Sozialkompetenz

Umgekehrt werden jedoch wirtschaftswissenschaftlich gebildete Menschen mitunter der Unmoralität bezichtigt, weil sie in den Augen vieler eigeninteressierter und unmoralischer agieren als andere. Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch, dass dies möglicherweise ein Trugschluss, zumindest aber ein Kurzschluss ist. Studierende der Wirtschaftswissenschaften – und tendenziell ebenso die Wirtschaftspädagogen – sind allenfalls zu einem gewissen Teil eigeninteressierter im Sinne ihrer genuinen Präferenzen. Ansonsten aber schätzen sie nur die Restriktionen anders ein, ohne aber einer gänzlich anderen Moralität zu folgen. Wenn und insoweit sie diese Restriktionen zugleich realistischer einschätzen als ihre Counterparts, würde man sie wohl prinzipiell auch als sozialkompetenter einschätzen müssen, weil eine adäquate Situationswahrnehmung eben auch zu den Grundsäulen der Sozialkompetenz zählt.

Dies ist unseres Erachtens umso bedeutsamer, als die vorliegende Analyse zeigt, wie zentral die moralische Urteils- und Handlungskompetenz für die Sozialkompetenz ist, lässt sie sich doch allgemein als Fähigkeit umschreiben, sinnvoll mit anderen zu kooperieren, soweit das unter den jeweiligen Bedingungen möglich ist. So gesehen bildet Moral nicht einen unter vielen Aspekten einer umfassenden Sozialkompetenz, sondern womöglich ihren Kern. Und was sich darüber hinaus auch zeigt: Eine angemessene Förderung der Sozialkompetenz in diesem Sinne ist nicht zu verwechseln mit einer zweifelhaften Moralisierung, wie sie betrieben wird, wenn man einseitig auf die Förderung einer möglicherweise auch noch kontextübergreifenden moralischen Motivation aus ist. Damit würde man nämlich systematisch darauf hinarbeiten, dass Menschen Restriktionen systematisch ignorieren oder ihnen dort, wo sie dies nicht tun, systematisch ein schlechtes Gewissen vermittelt wird.²¹

Wir haben in unserem Beitrag nicht die Moralkompetenz bzw. Sozialkompetenz von Auszubildenden oder anderen Lernenden in der beruflichen Bildung erhoben, aber wir haben mit den Wirtschaftspädagogen und den Lehramtsstudierenden diejenigen untersucht, die sie im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Schulwesen auf ihr späteres Leben vorbereiten. Insofern ist es wichtig zu sehen, wie diese Personengruppen moralisch orientiert sind, denn diese Orientierungen bilden womöglich den heimlichen Lehrplan der von ihnen verfolgten Moralpädagogik.

Literatur

- ARGYLE, M. (1969). *Social Interaction*. London: Methuen
- AXELROD, R. (1984/2005). *Die Evolution der Kooperation*. München: Oldenbourg.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V., & PASTORELLI, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), p. 364.
- BAZERMAN, M. H., & TENBRUNSEL, A. E. (2011). *Blind spots: Why we fail to do what's right and what to do about it*. Princeton: Princeton University Press.
- BECK, K. (1996). „Berufsmoral“ und „Betriebsmoral“: Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In K. BECK, W. MÜLLER, T. DEISSINGER, & M. ZIMMERMANN (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (S. 125–142). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BECK, K. (1999a). Moralerziehung in der Berufsausbildung?. *Wirtschaft und Erziehung*, 51, S. 75–78.
- BECK, K. (1999b). Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlberg'schen Moralentwicklungstheorie. *Pädagogische Rundschau*, 53, S. 9–28.
- BECK, K. (2003a). Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, S. 274–298.

21 Genau das scheint G. NUNNER-WINKLER im Sinn zu haben, wenn sie „moralische Motivation“ mit Hilfe des GD misst, dabei denen, die defektieren, eine (zu) niedrige moralische Motivation attestiert und die Förderung einer solchen „moralischen Motivation“ als herausragendes Bildungsziel propagiert (vgl. z. B. 2007).

- BECK, K. (2003b). Berufsethik für Kaufleute – Zur Grundlegungsdiskussion über Generalisierung- und Geltungsfragen. In A. BREDOW, R. DOBISCHAT & J. ROTTMANN (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z – Grundfragen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 167–184), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BECK, K. (2016). Individuelle Moral und Beruf: Eine Integrationsaufgabe für die Ordnungsethik? In G. MINNAMEIER (Hrsg.), *Ethik und Beruf: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 41–54). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BUCHANAN, J. M. (1979). *What should economists do?* Indianapolis: Liberty Press.
- CARTER, J. R., & IRONS, M. (1991). Are economists different, and if so, why? *Journal of Economic Perspectives*, 5(2), pp. 171–177.
- DE JONGE, J. (2012). *Rethinking rational choice theory: A companion on rational and moral action*. New York: Palgrave Macmillan.
- DIETRICH, F., & LIST, D. (2013). A reason-based theory of rational choice. *Noûs*, 47(1), pp. 104–134.
- ELLINGSEN, T., JOHANNESSON, M., MOLLERSTROM, J., & MUNKHAMMAR, S. (2012). Social framing effects: preferences or beliefs?. *Games and Economic Behavior*, 76, pp. 117–130.
- ESSER, H. (1996). Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, S. 1–34.
- EULER, D. (2012). Von der Programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen. In G. NIEDERMAIR (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 183–197). Linz: Trauner Verlag.
- EULER, D., & BAUER-KLEBL, A. (2009). Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. EULER (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung* (S. 21–60). Bern: Haupt.
- EULER, D., & BAUER-KLEBL, S. (2008). Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, S. 16–47.
- FAIX, W. G., & LAIER, A. (1989). *Soziale Kompetenz: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Bd. 151*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- FAIX, W. G., & LAIER, A. (1991). *Soziale Kompetenz: Das Potenzial zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- FEHR, E., & SCHMIDT, K. M. (2006). The economics of fairness, reciprocity and altruism: Experimental evidence and new theories. In S. KOLM & J. YTHIER (Eds.), *Handbook on the economics of giving, reciprocity, and altruism, Vol. 1* (pp. 615–669), Amsterdam: Elsevier.
- FRANK, R. H., GILOVICH, T., & REGAN, D. T. (1993). Does studying economics inhibit cooperation? *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), pp. 159–171.
- FRANK, R. H., GILOVICH, T., & REGAN, D. T. (1996). Do economists make bad citizens? *Journal of Economic Perspectives*, 10(1), pp. 187–192.
- FREY, B. S. (1986). Economists favour the price system. Who else does? *Kyklos*, 39(4), pp. 537–563.
- FREY, B. S., & MEIER, S. (2003). Are political economists selfish and indoctrinated? Evidence from a natural experiment. *Economic Inquiry*, 41, pp. 448–462.
- HEINRICHS, K. (2005). Urteilen und Handeln – Ein Prozessmodell und seine moralpsychologische Spezifizierung. *Reihe Konzepte des Lehrens und Lernens, Bd. 12*. Frankfurt/Main: PeterLang-Verlag.
- HEINRICHS, K. (2013). Moral Motivation in the Light of Action Theory. In K. HEINRICHS, F. OSER, & T. LOVAT (Eds.), *Handbook of Moral Motivation. Theories, Models and Applications* (pp. 623–657). Rotterdam: Sense Publishers.
- HEINRICHS, K., MINNAMEIER, G., LATZKO, B., & GUTZWILLER-HELFENFINGER, E. (2015). „Don't worry, be happy“? – Das Happy-Victimizer-Phänomen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(1), S. 32–55.

- HUMMEL, K., PFAFF, D., & ROST, K. (2016). Does economics and business education wash away moral judgment competence? *Journal of Business Ethics*, doi:10.1007/s10551-016-3142-6
- KANNING, U. P. (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, S. 154–163.
- KANNING, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2. überarb. Aufl.). Göttingen et al.: Hogrefe.
- KMK (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- LATZKO, B. & MALTI, T. (2010). Einleitung In B. LATZKO & T. MALTI (Hrsg.). *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* 14 (S. 7 Göttingen et al.: Hogrefe
- LENGER, A. (2016). Der ökonomische Fachhabitus – Professionsethische Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften. In G. MINNAMEIER (Hrsg.), *Ethik und Beruf: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 157–176). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- LIBERMAN, V., SAMUELS, S. M., & ROSS, L. (2004). The name of the game: Predictive power of reputations versus situational labels in determining prisoner's dilemma game moves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(9), pp. 1175–1185.
- MALTI, T., & PERREN, S. (2016). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- MARWELL, G., & AMES, R. (1981). Economists free ride, does anyone else? *Journal of Public Economics*, 15(3), pp. 295–310.
- MINNAMEIER, G. (1997). Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus – Ein Beitrag zur Orientierung in Fragen der Handlungsorientierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93, S. 1–29.
- MINNAMEIER, G. (2000). *Strukturgenese moralischen Denkens: Eine Rekonstruktion der Piagetschen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen*. Münster: Waxmann.
- MINNAMEIER, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken: Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Frankfurt am Main: Lang.
- MINNAMEIER, G. (2010). Entwicklung moralischen Denkens aus einer neo-kohlbergschen Perspektive. In B. LATZKO, & T. MALTI (Hrsg.), *Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 47–67). Göttingen: Hogrefe.
- MINNAMEIER, G. (2012). A cognitive approach to the ‚happy victimiser‘. *Journal of Moral Education*, 41, pp. 491–508.
- MINNAMEIER, G. (2013a). Deontic and responsibility judgments: An inferential analysis. In F. OSER, K. HEINRICHS & T. LOVAT (Eds.), *Handbook of moral motivation: Theories, models, application*. (pp. 69–82). Rotterdam: Sense Publishers.
- MINNAMEIER, G. (2013b). Ziele beruflicher Bildung und ihre Einlösung. In J. RETELSDORF, O. KÖLLER, R. NICKOLAUS & E. WINTHER (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung: Stand der Forschung und Desiderata* (S. 11–35). Stuttgart: Steiner.
- MINNAMEIER, G. (2014). Moral aspects of professions and professional practice. In S. BILLET, C. HARTEI, & H. GRUBER (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 57–77). Berlin: Springer.
- MINNAMEIER, G. (2016a). Moralische Motivation und ökonomische Rationalität – Eine Verhältnisbestimmung. In G. MINNAMEIER (Hrsg.), *Ethik und Beruf: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 73–90). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- MINNAMEIER, G. (2016b). Rationalität und Moralität – Zum systematischen Ort der Moral im Kontext von Präferenzen und Restriktionen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 17 (2), S. 259–285.
- MINNAMEIER, G. (in Druck). Forms of abduction and an inferential taxonomy. In L. MAGNANI & T. BERTOLOTI (Eds.), *Springer Handbook of Model-Based Reasoning*, Berlin: Springer.

- MINNAMEIER, G., & BECK, K. (2015). Selbstorganisation und Situationsspezifität im Bereich der (Berufs-)Moral. In A. RAUSCH, J. WARWAS, J. SEIFRIED, & E. WUTTKE (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Festschrift für Detlef Sembill* (S. 175–191), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MINNAMEIER, G., & SCHMIDT, S. (2013). Situational moral adjustment and the happy victimizer. *European Journal of Developmental Psychology, 10*, 253–268.
- MOORE, C., DETERT, J. R., TREVINO, L. K., BAKER, V. L., & MAYER, D. M. (2012). Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel Psychology, 65*, 1–48.
- NUNNER-WINKLER, G., & SODIAN, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, 59* (5), pp. 1323–1338.
- NUNNER-WINKLER, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education, 36*, pp. 399–414.
- NUNNER-WINKLER, G. (2013). Moral motivation and the happy victimizer phenomenon. In K. HEINRICHS, F. OSER, & T. LOVAT (Eds.), *Handbook of Moral Motivation* (pp. 267–287). Rotterdam: SensePublishers.
- OSER, F., & ALTHOF, W. (1997). *Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich: ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- PAULUS, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share?. *Child Development Perspectives, 8* (2), pp. 77–81.
- PAULUS, M., & MOORE, C. (2014). The development of recipient-dependent sharing behaviour and sharing expectations in preschool children. *Developmental Psychology, 50*(3), pp. 914–921.
- PIAGET, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- PIES, I. (2009). *Moral als Heuristik: Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik*. Berlin: wvb.
- REST, J., NARVAEZ, D., BEBEAU, M. J., & THOMA, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUBINSTEIN, A. (2006). A sceptic's comment on the study of economics. *Economic Journal, 116*, pp. C1–C9.
- RUSKE, R., & SUTTNER, J. (2012). Wie (un-)fair sind Ökonomen? Neue empirische Evidenz zur Marktbewertung und Rationalität. *Ordo, 63*, S. 179–194.
- SCHELLING, T. (1960). *The strategy of conflict*. London: Oxford University Press.
- SCHULER, H., & BARTHELME, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. SEYFRIED (Hrsg.), *Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur Beruflichen Bildung, Bd. 179, S. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- SELTEN, R., & OCKENFELS, A. (1998). An experimental solidarity game. *Journal of Economic Behavior & Organization 34* (4), S. 517–539.
- WARNEKEN, F. (2013). Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition, 126*, pp. 101–108.
- WARNEKEN, F., & TOMASELLO, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*, pp. 1301–1303.
- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- WEYERS, S. (2003). „Haben“ und „Gehören“, „Leihen“ und „Tauschen“, „Wegnehmen“ und „Klauen“. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In D. DÖLLING (Hrsg.): *Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht. Festschrift für Ernst-Joachim Lampe zum 70. Geburtstag*, Berlin: Duncker & Humblot, S. 107–137.

- WEYERS, S., SUJBERT, M., & ECKENSBERGER, L. H. (2007). *Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln*. Münster: Waxmann.
- WINTHER, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- WIRTZ, M., & CASPAR, F. (2002) *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- WÖRSDÖRFER, M. (2016). Selbstselektion versus ‚Indoktrination‘ in der (sozialen) Marktwirtschaft: Eine wirtschaftsethische Bestandsaufnahme. In G. MINNAMEIER (Hrsg.), *Ethik und Beruf in der Marktwirtschaft: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 135–156). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- ZIEGLER, B. (2009). Zur Genese von Professionalität. Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, K. BECK, D. SEMBILL, R. NICKOLAUS & R. MULDER (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. (S. 413–423.) Basel. Beltz

PROF. DR. GERHARD MINNAMEIER

Goethe-Universität Frankfurt, FB 2: Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für
Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik, Theodor-W.-Adorno-Platz 4,
60629 Frankfurt am Main, E-Mail: minnameier@econ.uni-frankfurt.de

PROF. DR. KARIN HEINRICHS

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät,
Professur für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstr. 7, 96052 Bamberg,
E-Mail: karin.heinrichs@uni-bamberg.de

FELICIA KIRSCHBAUM, B. SC.

Goethe-Universität Frankfurt, FB 2: Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für
Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik, Theodor-W.-Adorno-Platz 4,
60629 Frankfurt am Main, E-Mail: kirschbaum@wiwi.uni-frankfurt.de

