

Nationale Standards in der ökonomischen Bildung?

KURZFASSUNG: In Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Schülerleistungstests entschieden sich die deutschen Kultusminister für die Einführung einheitlicher nationaler Standards für die sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung. Dies führte zu einer breiten Diskussion deutscher Berufs- und Wirtschaftspädagogen über die Formulierung von Standards auch für die ökonomische Bildung. In diesem Artikel wird jedoch der gesamte Ansatz nationaler Bildungsstandards in Frage gezogen. Auf der einen Seite werden direkte Standardisierungskosten betrachtet, die für die ökonomische Bildung höher sein können als in anderen Bildungsbereichen. Andererseits vernachlässigt die gegenwärtige Diskussion die indirekten (Opportunitäts-) Kosten eines Verzichts auf institutionellen Wettbewerb zwischen den deutschen Bundesländern. Auf der Basis eines einfachen Grenzkostenmodells werden einige Hypothesen über die relative Vorzugswürdigkeit von Standards für die ökonomische Bildung aus einer wohlfahrtsökonomischen Perspektive hergeleitet. Unter Heranziehung von Überlegungen in der Theorie des Währungswettbewerbs wird argumentiert, dass ein großer Teil der volkswirtschaftlichen Standardisierungskosten durch den Übergang zu einem System des intra- oder interjurisdiktionalen Wettbewerbs von Bildungsstandards vermieden werden kann.

ABSTRACT. As a reaction to the bad performance of German students in international student assessment tests, German ministers of education decided to impose uniform national standards for linguistic, mathematical or natural science education. This gave rise to a broad discussion among German vocational and business education experts on how to design standards for economic education as well. This article, however, challenges the whole concept of national standards for economic education. On the one hand, direct costs of standardization are considered that may be higher for economic than for other fields of education. On the other hand, current discussion on centralization of economic education fails to take into account the indirect (opportunity) costs of oppressing the welfare effects of institutional competition among German federal states. On the basis of a simple marginal cost model, several hypotheses on the pros and cons of standards for economic education are derived from a welfare economics perspective. Using insights from the theory of currency competition, it is argued that much of the social costs of standardization may be avoided by going over to a system of intra- or interjurisdictional competition of educational standards.

1 Bildungsstandards und ökonomische Bildung

Das schlechte Abschneiden der deutschen Fünfzehnjährigen bei den internationalen Schülervergleichsstudien wie PISA und TIMSS löste in den vergangenen Jahren eine breite politische Diskussion um Leistungsunterschiede und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen aus. Als eine erste Reaktion beschloss die Kultusministerkonferenz im Dezember 2001 unter anderem „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen *Standards* sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ (KMK 2001).

* Der Autor dankt Jens Klusmeyer, Bernd Magen sowie drei anonymen Gutachtern dieser Zeitschrift für hilfreiche Anmerkungen zu einer früheren Fassung dieses Manuskripts. Christian Küsters und Markus Student gilt mein Dank für wertvolle organisatorische und technische Unterstützung.

Damit lag das zentrale Thema auf dem Tisch, das die bildungspolitische Diskussion seitdem beherrschen sollte: das Konzept *nationaler* Bildungsstandards – verstanden als „normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen“ (KMK 2005, S. 8). Nicht länger sollten die einzelnen Bundesländer allein die Anforderungen an ihre je eigenen Schulsysteme definieren, sondern dies sollte, in Abstimmung aller Träger der Schulpolitik, eine Aufgabe der obersten föderalen Ebene der Bundesrepublik sein. Mittels einer regelmäßigen Berichterstattung will man dabei Auskunft über den Stand des Bildungssystems eines Landes erhalten sowie dieses im Sinne eines *Benchmarking* mit dem anderer Bundesländer vergleichbar machen. Konzeptionell orientieren sich die Kultusminister an der sog. „KLIEME-Expertise“ (KLIEME ET AL. 2007) – einer Studie, die eine Arbeitsgruppe am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt in ihrem Auftrag erstellte.

Nach Einschätzung der Kultusministerkonferenz (KMK 2005, S. 5) haben die Ergebnisse der Schülerleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU deutlich gemacht, dass eine primäre Steuerung der Produktionsbedingungen schulischer Leistungen nicht die gewünschten Ergebnisse geliefert habe.¹ Eine Festlegung und Überprüfung der erwarteten *Leistungen* müsse daher hinzu kommen. Gedacht wird hierbei an eine systematische Rechenschaftslegung über Ergebnisse – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen.

Die Kultusministerkonferenz selbst sieht das Konzept der Bildungsstandards daher als einen „Paradigmenwechsel“ in der Schulpolitik an: weg von einer vorrangigen „Inputsteuerung“ hin zu einer stärkeren „Outcome-Orientierung“ mit Rechenschaftslegung und Systemmonitoring (KMK 2005, S. 5f.). „Outcome“ ist dabei mehr als „Output“²: *Inputs* machen Vorgaben in Form von Lehrplänen, Rahmenbedingungen und Vorschriften zur Allokation von Ressourcen, die über das Instrument fachlicher Lehrpläne gesteuert werden, und der *Prozess* steht für den eigentlichen Unterricht, seine Formen, didaktische Konzepte etc. Der *Output* bezeichnet demgegenüber das Lernergebnis, das über lernzielorientierte Lehrpläne gesteuert werden kann. Die *Outcome*phase indes fokussiert auf den Nutzen von Bildung. Outcomeorientierte Regulierungsinstrumente sind Bildungsstandards und „Lernfeldcurricula“; sie orientieren sich an den Abnehmern von Bildung – Arbeitsmärkten, Anforderungen und Aufgaben der Lebenswelt etc. (SLOANE 2005, S. 486). Statt auf eine Steuerung des schulischen *Kontextes* zielt man nun auf eine Steuerung seiner *Wirkungen*: Nicht mehr Curricula i.e.S. stehen im Mittelpunkt des Interesses, sondern *Kompetenzen*. Es soll festgeschrieben werden, welche Kompetenzen – im Sinne erwünschter Lernergebnisse – die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Jahrgangsstufen erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden dabei konkret beschrieben, um sie in Aufgabenstellungen umsetz- und durch Testverfahren erfassbar zu machen.

Bildungsstandards konzentrieren sich nach der Vorstellung der Kultusminister auf die Kernbereiche eines Faches (KMK 2005, S. 7). Nicht die ganze Breite eines Lernbereiches könne und solle damit abgedeckt werden. Vielmehr formulierten sie fachliche und fachübergreifende *Basisqualifikationen*, die für die weitere schu-

1 Dies trägt auch der modernen bildungsökonomischen Forschung Rechnung, nach welcher es zur Steigerung der Qualität nicht genügt, die Schulen mit finanziellen Mitteln auszustatten. Vgl. GUNDLACH/WÖSSMANN (2000); WÖSSMANN (2005b).

2 Z. B. HERRMANN (2003), S. 626. In der Literatur wird aber im Zusammenhang mit Bildungsstandards dennoch oft einfach von „Output“-Steuerung gesprochen; vgl. z. B. JÜRGENS (2004), S. 302.

liche und berufliche Ausbildung bedeutsam sind und „anschlussfähiges Lernen“ ermöglichen.³

Schrittweise definierte die Kultusministerkonferenz (KMK 2005, S. 5 f.; KMK 2007) Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangstufe 4), für den Hauptschulabschluss (Jahrgangstufe 9), für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangstufe 10) sowie für die Allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 12 bzw. 13). Alle diese Bildungsstandards, die bereits umgesetzt bzw. – im Fall der Abiturprüfung – ab dem Schuljahr 2010/11 gültig sein sollen, haben bislang ausschließlich den Bereich der allgemeinen Bildung im Blick – und hier vor allem die nicht-ökonomisch ausgerichteten Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Dennoch ist das Konzept der Bildungsstandards auch für die *ökonomische* Bildung keineswegs ohne Belang, insofern diese ein „integraler Bestandteil von Allgemeinbildung“ (ARBEITSKREIS ÖKONOMISCHE BILDUNG 2005, S. 5) ist. Definiert man den Bereich der ökonomischen Bildung nicht nur nach dem engen Gegenstandsbereich der Wirtschaft, sondern moderner nach seiner Methode (LOERWALD/ZOERNER 2005), dann sind die Bestandteile ökonomischer Bildung bis weit in die schulischen Standardfächer verteilt. Ein bisschen Ökonomik steckt dann in jeder Art schulischer Bildung; selbst der Biologieunterricht kann in diesem Sinne Ort ökonomischer Bildung sein.⁴

Für den allgemeinbildenden Bereich haben die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz darüber hinaus eine breite Diskussion über Bildungsstandards in der ökonomischen Bildung angestoßen. Den Beschlüssen der Länderminister für die bereits standardisierten Fächer folgend, hat die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (DEGÖB) schrittweise auch Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards zunächst für den mittleren Schulabschluss, später auch für den Grundschulbereich vorgeschlagen (DEGÖB 2005, 2006).

Ganz unmittelbar betroffen von den KMK-Bildungsstandards ist darüber hinaus das Berufsbildungssystem, insofern der Hauptschulabschluss, der mittlere Schulabschluss und das Abitur auch an beruflichen Schulen erworben werden können. Zudem haben in diesem Bereich sowohl eine kompetenzorientierte Perspektive als auch Bildungsstandards schon jetzt eine lange Tradition (siehe z. B. CLEMENT 2006; FRIEDE 2006; MEYER 2006), die sich in der Berufsausbildung etwa in der Form überregional definierter Abschlussprüfungen konkretisiert. Die Regelungen der Kultusministerkonferenz – dazu gehören Rahmenlehrpläne und -vereinbarungen sowie das Berufsprofil, der Ausbildungsplan sowie Detailvorgaben für die Prüfungen – setzen hierbei „Standards“ für den berufsbildenden Bereich; die erforderlichen Kompetenzen werden darüber hinaus in den Ausbildungsordnungen festgelegt. Ob und inwieweit diese „Standards“ eingehalten werden, wird regelmäßig in zentralen

3 Konkret unterscheidet die KMK (2005, S. 8f.): a) *Content Standards* oder *Curriculum Standards (Input Standards)*, welche die Inhalte des Lehrens und Lernens in den Vordergrund stellen und beschreiben, was Lehrer unterrichten und Schüler lernen müssen; b) *Opportunity-to-learn standards*, welche die Lehr- und Lernbedingungen definieren – Anforderungen an Schulprogramme, Personal oder andere Ressourcen, aber auch Methoden und Prinzipien guten Lehrens und Lernens; c) *Performance Standards* oder *Output Standards*, welche angestrebte Lernergebnisse festlegen und definieren, über welche Kompetenzen Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn verfügen müssen; und schließlich d) *Niveauanforderungen* in Form von Mindest- Regel- oder Maximalstandards.

4 Zu ökonomischen Ansätzen in der (vor allem Sozio-) Biologie siehe den Überblick bei TIETZEL 1993.

Abschlussprüfungen unter Beteiligung der Sozialpartner überprüft. Auch hierbei gab es in den vergangenen Jahren eine Tendenz hin zu Kompetenzorientierung in Prüfungen (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2007, S. 77). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung denkt auch für diesen Bereich schon jetzt weiter:

„Die durch die Pisa-Studie angeregte Diskussion über nationale Bildungsstandards an allgemeinbildenden Schulen muss ... auch im Bereich der Berufsbildung geführt werden. Die Definition von Kompetenzstandards kann dabei die Umsteuerung weg von einem input- hin zu einem output-orientierten beruflichen Bildungssystem unterstützen.“ (BMBF 2004, S. 4)

Im vorliegenden Beitrag werde ich argumentieren, dass Bildungsstandards nicht nur den Vorteil aufweisen, Informationsasymmetrien zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer zu reduzieren (Abschnitt 2), sondern auch spezifische Kosten verursachen, die gerade in der Domäne der ökonomischen Bildung besonders hoch sind. Dazu gehören nicht nur die direkten Kosten der Standardsetzung selbst (3), sondern auch – in der bisherigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion weitgehend vernachlässigte – indirekte (Opportunitäts-) Kosten zentralstaatlicher Einheitslösungen (4). Das wohlfahrtsökonomisch gebotene Standardisierungsoptimum wird damit systematisch überschritten (5). Ich werde daher – nach einer Analyse eines wesentlichen Grundes für zentrale schulpolitische Steuerung (6) – in Abschnitt 7 das Konzept nationaler Bildungsstandards insgesamt in Frage stellen und aus einer Analogie zur Theorie des Währungswettbewerbs den Vorschlag herleiten, die Problematik von Leistungsvergleich und Leistungssteigerung dem intra- bzw. interjurisdiktionalen Wettbewerb zu überlassen.

2 Die Grundidee

Nach dem Willen der Kultusministerkonferenz sollen Bildungsstandards wesentlich dazu beitragen, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern und zu stärken. Mit Vergleichbarkeit kann dabei nicht lediglich Transparenz gemeint sein, denn diese stellen Schülerleistungsstudien schon jetzt bereit. Der Hinweis auf die gewünschte Durchlässigkeit des Bildungssystems deutet vielmehr darauf hin, dass es im Letzten um eine Angleichung von Kompetenzanforderungen und Bildungsabschlüssen geht, genauer: um eine *Vereinheitlichung* auf möglichst hohem (Mindest-) Niveau. Nationale Bildungsstandards dienen mithin dazu, die Unterschiede in der Aussagekraft von Bildungsabschlüssen *ceteris paribus* einzuebnen und damit zugleich die asymmetrisch zwischen Bewerber und Arbeitsnachfrager verteilte Information. Auch wenn ein Unternehmer aus Baden-Württemberg einen Abiturienten aus Kiel einstellt, soll er ungefähr wissen können, was der Kandidat (mindestens) kann. Im Idealfall muss er hierfür nur die Abschlussnote seines Bewerbers kennen. Anders formuliert, stärken Bildungsstandards die *Signalfunktion* der Schulnote.

Man könnte daher die Funktionen, welche ein nationaler Bildungsstandard erfüllen soll, mit jenen vergleichen, die in modernen Volkswirtschaften das Geldwesen wahrnimmt⁵: Bildungsstandards fungieren als „*Recheneinheit*“ in der Wirtschaft:

5 WÖSSMANN (2003) und SCHWAGER (2005), S. 198, sehen eine Analogie zwischen der Recheneinheitfunktion des Geldes und zentral durchgeführten Prüfungen, vor allem mit dem Zentralabitur.

So, wie das Geld in seiner Eigenschaft als „Recheneinheit“ es ermöglicht, den Gebrauchswert eines Gegenstandes zu quantifizieren und mit jenen anderer Güter zu vergleichen, soll auch ein Bildungsstandard es ermöglichen, unterschiedliche Abschlüsse unterschiedlicher Schulen und Bundesländer nebeneinander zu stellen und miteinander vergleichbar zu machen. In eingeschränktem Maße sichern Bildungsstandards Schulabschlüssen auch eine „Tauschmittelfunktion“, insofern das durch sie garantierte Kompetenzniveau auf dem Arbeitsmarkt oder von Hochschulen nachgefragt werden kann. Damit dient, ebenso wie das Geld (siehe hierfür BRUNNER/MELTZER 1971), auch die Standardisierung des schulischen Outcomes einer Reduktion von Transaktionskosten bei asymmetrischer Informationsverteilung.

3 Probleme der Standardsetzung für die ökonomische Bildung

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur sind neben diesem wesentlichen Vorteil, mit besonderem Augenmerk auf die ökonomische Bildung, auch die Schwachstellen des Konzepts nationaler Bildungsstandards diskutiert worden.

a) Die Probleme beginnen schon damit, dass nicht einmal völlig klar ist, was überhaupt gemessen werden soll. „Bildungsstandards“, so heißt es in der Expertise von KLIEME ET AL. (2007, S. 20; H.i.O.), „orientieren sich an *Bildungszielen*, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um.“⁶ Bildungsstandards dienen nun dazu, die Ziele in Form von *Kompetenzanforderungen* zu konkretisieren. Diese Kompetenzanforderungen legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler zu bestimmten Zeitpunkten seiner schulischen Laufbahn verfügen muss, und werden systematisch in sog. „Kompetenzmodellen“ geordnet, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen sollen (KLIEME ET AL. 2007, S. 21). Der Begriff der Kompetenz soll ausdrücken, dass Bildungsstandards Bildungsziele nicht durch Lehrpläne und Rahmenrichtlinien konkretisieren. Vielmehr gehe es darum, grundlegende Dimensionen der Lernentwicklung in einer „*Domäne*“ – ein wissenspsychologischer Begriff, der einen Gegenstandsbereich, einen Lernbereich oder ein Fach bezeichnet – zu identifizieren. Kompetenzen – deren Nutzung und Vernetzung sich auch zu „Schlüsselkompetenzen“ entwickeln kann – spiegeln demnach die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen die Lernenden in einer Domäne ausgesetzt sind (KLIEME ET AL. 2007, S. 21 f.).

Die KLIEME-Expertise verwendet dabei einen an kognitionspsychologischen Forschungen orientierten Kompetenzbegriff.⁷ Als Ziel von Bildungsmaßnahmen im

Ob und inwieweit Bildungsstandards darüber hinaus auch die dritte Geldfunktion eines Wertaufbewahrungsmittels aufweisen, kann hierbei offen bleiben. – Zu den Geldfunktionen allgemein z.B. VOLLMER (2007), S. 191 ff.

6 Bei diesen Bildungszielen handelt es sich um „relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll. In den Bildungszielen drückt sich aus, welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wir Kindern und Jugendlichen geben wollen. Schulische Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft.“ KLIEME ET AL. (2007), S. 20.

7 Nach diesem Verständnis sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit

beruflichen und betrieblichen Kontext wird hingegen üblicherweise in Anschluss an ROTH (1971, S. 180) die Ausbildung von Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz und – quer dazu – Methodenkompetenz genannt (REETZ 2006).⁸ Dabei wird berufliche Handlungskompetenz als die Fähigkeit und die Bereitschaft eines Individuums verstanden, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht zu handeln und eigenes Handeln zu reflektieren. Das fachdidaktische Prinzip ist also das der *Handlungsorientierung* (MEYER 2006, S. 52; SLOANE/DILGER 2005, S. 13): Die Schülerinnen und Schüler sollen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit befähigt werden.

Zwar orientieren sich auch Bildungsstandards nach der KLIEME-Expertise an *Bildungszielen*, die Schwerpunktsetzung verschiebt sich hier jedoch, insofern sie sich in Kompetenzanforderungen – und damit *Lernergebnissen* – konkretisieren sollen, also insbesondere in Aufgabenstellungen und einer empirisch zuverlässigen Erfassung durch Messverfahren (STRAKA 2006, S. 194). Damit aber ist der übliche berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzbegriff, wie die Expertise selbst einräumt (KLIEME ET AL. 2007, S. 22 Fußnote 3), de facto aufgegeben. Die herkömmlich betonte Handlungskompetenz ist vor allem *prozessbezogen*, während der Kompetenzbegriff der KLIEME-Expertise ganz wesentlich – offenbar im Interesse der Messung und des Vergleichs von Leistungen – auch *ergebnisbezogen* ist, was eine Ermittlung von Kompetenzen durch Tests per se fragwürdig erscheinen lässt (MEYER 2006, S. 53). Das Konzept der nationalen Bildungsstandards stößt somit auf ein grundlegendes *Indikatorproblem*: Indikator und Indikatum sind nicht extensionsgleich; es wird letztlich gar nicht das erhoben, was eigentlich erhoben werden soll. Gemessen wird allenfalls Output, nicht aber – wie angestrebt – der Outcome.

b) Für die ökonomische Bildung gibt es zudem die „Kompetenzmodelle“, die Aussagen darüber machen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen sich die einzelnen Kompetenzbereiche entwickeln (KLIEME ET AL. 2007, S. 23), noch nicht (RETMANN 2005, S. 53).⁹ Bislang hat die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung sich lediglich auf fünf „Kernkompetenzen“ – für den mittleren Abschluss und die Grundschule – verständigt, die unabhängig von Schulart oder Schulstufe gelten sollen, während entsprechende Bildungsstandards je für diese definiert werden.¹⁰ Insofern auch die „Kompetenzstufen“, welche die kognitiven Prozesse und Handlungen spezifizieren, die Schüler auf dieser, nicht aber auf niedrigeren Stufen bewältigen können sollen (KLIEME ET AL. 2007, S. 22), nicht angegeben werden können, kann die zentrale Funktion von Bildungsstandards im Bereich der ökonomischen Bildung nicht eingelöst werden.

c) Für die ökonomische Bildung ist überdies unklar, auf welche schulische Umwelt sich die Bildungsstandards beziehen sollen. Denn ein eigenes Schulfach existiert im

verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.“ WEINERT (2001), S. 27; wörtlich zitiert bei KLIEME ET AL. (2007), S. 21.

8 Dieses Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz liegt etwa den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für die Berufsausbildung zugrunde.

9 Auch in anderen Domänen als der ökonomischen Bildung müssen diese Kompetenzmodelle erst noch entwickelt werden. Vgl. HERRMANN (2004), S. 3.

10 Die fünf Kompetenzbereiche sind: a) Entscheidungen ökonomisch begründen; b) Handlungssituationen ökonomisch analysieren; c) Ökonomische Systemzusammenhänge erklären; d) Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten; e) Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen. Vgl. DEGÖB (2005; 2006).

Regelfall nicht.¹¹ Für welche Kombination von Bildungsbereichen sollten sie aber dann gelten? Für eine Kombination mit der juristischen Bildung (Wirtschaft und Recht)? Für die Kombination mit der politischen Bildung (Wirtschaft/Politik bzw. Politik/Wirtschaft oder Erdkunde/Wirtschaftskunde/Gemeinschaftskunde)? Oder für ein Integrationsfach wie „Sozialwissenschaften“ – bestehend aus ökonomischer, politischer und soziologischer Bildung (siehe näher RETZMANN 2005, S. 55)? Während Domänen wie der Mathematik, einer Sprache oder einer naturwissenschaftlichen Disziplin im Allgemeinen ein bestimmtes Schulfach gleichen Namens zugeordnet werden kann, ist die unterrichtliche Umwelt im Bereich der ökonomischen Bildung so heterogen wie in kaum einer anderen Domäne. Daher ist es für diese anderen Bildungsbereiche viel leichter zu entscheiden, welche Kompetenzstufe in welchem Bildungsabschnitt erreicht werden soll und welche nicht, während die ökonomische Bildung von solchen institutionellen Voraussetzungen vollkommen abstrahieren muss.

d) Noch aufwändiger dürfte die Definition von Kompetenzstufen und Bildungsstandards sein, wenn man den berufsbildenden Bereich in den Blick nimmt. Denn im Vergleich mit dem allgemeinbildenden Schulwesen ist das System beruflicher Bildung durch eine ganze Reihe von Besonderheiten gekennzeichnet wie die doppelte Zielsetzung von allgemeiner Bildung einerseits und Berufsqualifizierung andererseits, eine sehr heterogene Schülerklientel innerhalb vieler Bildungsgänge wegen unterschiedlicher Vorbildungen und Berufsfindungsprozesse der Schüler, einen hohen strukturellen Differenzierungsgrad, die gleichberechtigte Beteiligung mehrerer Ausbildungs- und Qualifizierungsinstitutionen an der Erfüllung des Bildungs- und Qualifizierungsauftrags sowie einen hohen curricularen Differenzierungsgrad (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2007, S. 80).

Allein als Folge des im berufsbildenden Bereich traditionell verankerten Berufsprinzips gibt es für die Jugendlichen in Deutschland derzeit ca. 350 verschiedene Ausbildungsberufe, die sich nach Selbstverständlichkeit und Tradition sehr stark voneinander unterscheiden können. Schon bisher musste sich der Bundesgesetzgeber als Ordnungsgeber hier somit darauf beschränken, im Berufsbildungsgesetz zur Wahrung der Bundeseinheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Anerkennung dieser Ausbildungsberufe lediglich allgemeine und formale Mindestbedingungen vorzugeben, statt – wie es das Konzept der Bildungsstandards eigentlich nahelegt – detaillierte Regelungen für jeden einzelnen Berufszweig. Ähnliche Folgen hat die Geltung des Konsensprinzips, das dazu führt, dass zentrale Konzepte wie die berufliche Handlungskompetenz absichtlich unscharf und offen gehalten werden, um einen Konsens aller Beteiligten im Rahmen eines Abstimmungsprozesses zu gewährleisten. Rahmenlehrpläne liefern im Allgemeinen zwar operationalisierbare Vorgaben zu den Bildungszielen, jedoch nicht zu Kompetenzmodellen (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2007, S. 81). Die Standardsetzung und Kompetenzmessung stößt in der beruflichen Bildung nach alledem auf erheblich komplexere Problemstellungen als im allgemeinbildenden Bereich. Die Fülle und die Heterogenität beruflicher Spezialisierungen, die Vielzahl von funktionalen und fachübergreifenden Kompetenzdimensionen sowie die Verknüpfung unterschiedlicher Kompetenzarten in den beruflichen Domänen dürfte die Suche nach einheitlichen Kompetenzstandards im Bereich der beruflichen Bildung zu einem sehr aufwändigen, wenn nicht gar aussichtslosen Unterfangen werden lassen.

11 Zur Problematik der ökonomischen Bildung als eigenständigem Schulfach siehe KAMINSKI (2002).

4 Gefahren für den Föderalismus

Das Konzept nationaler Standards für die ökonomische Bildung übersieht zudem, dass nicht nur der Schüler oder die Schülerin in der Schule, sondern, im föderalen Wettbewerb, auch die Politik – im Interesse der gesamtwirtschaftlichen Wohlfahrt – lernen (können) sollte. Bildungsstandards behindern jedoch eine solche „lernende Bildungspolitik“. Dagegen hat die ökonomische Forschung in den vergangenen Jahrzehnten aufgezeigt, dass ein kompetitiver Föderalismus eine ganze Reihe von Vorteilen gegenüber zentralstaatlichen Lösungen aufweisen kann (VAN SUNTUM 1999, S. 14 ff.):

a) Stehen Gebietskörperschaften mit ihren unterschiedlichen Politikbereichen zueinander in Wettbewerb, ist es möglich, regionale Präferenzunterschiede zu berücksichtigen. Konkurrenzföderalismus vermag somit die *statische Effizienz* von Politikansätzen zu befördern. So haben gerade in der Schulpolitik die einzelnen Bundesländer auf die Frage der Gestaltung der unterrichtlichen Umwelt sehr unterschiedliche Antworten gefunden. Im Falle der mathematischen und der sprachlichen Bildung sind diese Antworten zumindest in dem Sinne miteinander vergleichbar, dass sie in allen Bundesländern bestimmten Fächern zugeordnet werden können, die zudem in der Regel unter den gleichen Fachbezeichnungen und mit ähnlichen Stundenvolumina angeboten werden können. Vollkommen anders verhält es sich aber gerade im Bereich der ökonomischen Bildung: Das in Bayern angebotene Fach ‚Wirtschaft und Recht‘ konkurriert mit dem nordrhein-westfälischen Fach ‚Sozialwissenschaften‘ nicht einfach in der Weise, dass man versucht, das gleiche Ziel mit unterschiedlichen Mitteln zu erreichen. Vielmehr unterscheiden sich hier bereits die Ziele: Mit unterschiedlichen Mitteln wird versucht, unterschiedliche Ziele zu erreichen. Man wird daher immer nur die Mittel in einem Land mit den Mitteln eines anderen vergleichen können und die Ziele eines Landes mit den Zielen eines anderen. Eine technologische Aussage über einen Zweck-Mittel-Zusammenhang wird man auf diese Weise jedoch nicht herstellen können (RETMANN 2005, S. 56).

Sollen aber alle diese unterschiedlichen Antworten in den einzelnen Bundesländern über den gleichen Kamm einheitlicher Bildungsstandards geschoren werden, indem man Ziele und Mittel bundesweit angleicht? Und wie hoch will man diese einheitliche Messlatte überhaupt legen? Setzt man den nationalen Bildungsstandard so niedrig an, dass er auch von solchen Ländern erreicht werden kann, welche im PISA-Test die unteren Rangplätze einnahmen, so schöpft man die Bildungspotenziale der Schüler aus den leistungsstärkeren Ländern nicht aus. Nimmt man hingegen die Spitzenreiter bei PISA zum Maßstab, so müsste die Mehrheit von Schülern aus den schwächeren Ländern die Schule ohne Abschluss verlassen (SCHWAGER 2005, S. 199). Wie kaum in einem anderen Fach zeigt sich in der ökonomischen Bildung die Fragwürdigkeit des derzeitigen Standardisierungsansatzes. Gerade angesichts der Vielzahl der gewählten Lösungen im Bereich der ökonomischen Bildung drängt sich die Frage auf, warum man überhaupt einen einzigen bundesweiten Maßstab wählen sollte, der die Schulen in das Korsett einer standardisierten Einheitslösung zwingt.

b) Konkurrenzföderalismus ermöglicht zudem die dezentrale Suche nach neuen Lösungen im Sinne *dynamischer Effizienz*. Dass ein solcher Wettbewerb tatsächlich wirksam ist, zeigt allein die Diskussion um die PISA-Ergebnisse selbst. Hätten alle OECD-Staaten ein einziges standardisiertes Bildungssystem mit womöglich zentralisierten Abschlussprüfungen, so würde wohl heute – mangels Vergleichs-

maßstabes – niemand über die Qualität des Bildungssystems reden. Es ist erst die Vielfalt der unterschiedlichen Alternativen und Lösungsansätze, welche eine wichtige Information über die Leistungen der einzelnen Schulsysteme bereitstellt. Das Konzept der Bildungsstandards ist daher innovationsfeindlich, insofern es diese Informationsquelle zuschüttet.

c) Schließlich kann eine föderale Konkurrenz von Gebietskörperschaften auch die *politische Effizienz* der gewählten Politikansätze induzieren und damit – in der Diktion von BRENNAN und BUCHANAN (1988) – eine „Zähmung des Leviathans“ im Sinne der Bürgerpräferenzen. Ein föderales System, das die Regierungen unterschiedlicher Gebietskörperschaften zueinander in Wettbewerb versetzt, verleiht den Bürgern neben der Möglichkeit, durch Beteiligung am politischen Prozess in Wahlen, politischen Parteien oder Demonstrationen „Widerspruch“ zu äußern, die zusätzliche Alternative der „Abwanderung“ (zu dieser Terminologie HIRSCHMAN 1974). Wie im Markt für Konsumgüter, auf dem die Individuen einfach den Anbieter wechseln können, wenn ihnen ein Produkt nicht den erhofften Nutzen stiftet, können unter einem Regime des föderalen Wettbewerbs die Bürger eines Landes oder eines Schulbezirkes, dessen Politik ihnen nicht gefällt, sich diesen Angeboten einfach entziehen.

Nationale Bildungsstandards behindern, wie sich zeigt, die statische, dynamische und politische Effizienz der Politikergebnisse. Nach alledem erscheint dieses Konzept als ein weiterer Schritt auf dem seit Jahrzehnten in Deutschland beschrittenen Weg von der wohlfahrtsförderlichen Idee des föderalen Wettbewerbs der Ideen hin zu einem kooperativen Modell von Einheitslösungen. Schon in der Vergangenheit wurden immer mehr Aufgaben, Finanzierungsquellen und Kompetenzen von Bund, Ländern und Gemeinden miteinander vermischt und dabei zunehmend Verantwortlichkeiten von den unteren auf höhere Ebenen verlagert (VAN SUNTUM 1999, S. 21). Ganz in diesem Sinne höhlen nun auch nationale Bildungsstandards die kulturelle Hoheit der einzelnen Länder weiter aus und schränken die Möglichkeiten regionalen Wettbewerbs und der Flexibilität vor Ort immer mehr ein. Dass dies politisch sogar gewünscht ist, zeigen z.B. die „Eckwerte Reform berufliche Bildung“, in denen das BMBF (2004, S. 4) mit entwaffnender Offenheit einräumt, dass es die verfassungsmäßige Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern als einen möglichen „Hemmschuh“ bei der Verbesserung der Kooperation von Schule und Betrieb betrachtet.

5 Das Ausmaß der Standardisierung

Wie die vorangegangenen Überlegungen zeigen, werden die Vorteile, welche nationale Standards in der ökonomischen Bildung fraglos haben, teuer erkaufte. Abbildung 1a) stellt die einzubeziehenden volkswirtschaftlichen Grenzkosten als Funktionen des Grades der Vereinheitlichung v von Bildungssystemen dar. Entlang der Abszisse steigt der Grad der Angleichung der Bildungssysteme – von ihrer maximalen Heterogenität im Ursprung des Koordinatensystems (v_{\min}) bis hin zu maximaler Homogenität bei vollkommener Standardisierung im Punkt v_{\max} .

Auf der einen Seite sinken mit zunehmendem Grad der Vereinheitlichung die marginalen Transaktionskosten asymmetrischer Information $IGK(v)$. Dabei wird plausiblerweise angenommen, dass mit steigender Heterogenität der Bildungssysteme die IGK überproportional zunehmen. Maximal sind die Grenzkosten der Information,

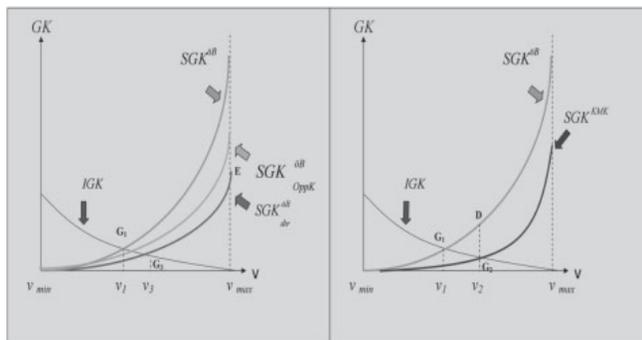


Abbildung 1: Grenzkosten der Standardisierung ökonomischer Bildung (a) und anderer Domänen (b)

wenn keine Standards existieren oder diese so allgemein sind, dass sie keinerlei regulierende Wirkung haben; null werden sie, wenn die Standards spezifisch jeden Einzelfall regeln und damit eine Note in Rostock das gleiche Wissen signalisiert wie die gleiche Note in der gleichen Domäne in München.

Auf der anderen Seite ist die Standardisierung von ökonomischer Bildung ihrerseits nicht kostenlos. Zum einen verursacht die Definition von Standards selbst Kosten – besonders hohe Kosten sogar im Falle der ökonomischen Bildung. Diese Kosten sind in Abbildung 1a) als direkte Grenzkosten der Standardisierung ökonomischer Bildung, $SGK^{öB}_{dir}$, dargestellt. Auf der anderen Seite verzichtet man mit ansteigendem Vereinheitlichungsgrad v zunehmend auf die Effizienzvorteile der föderalen Konkurrenz; es entstehen somit indirekte Kosten (Opportunitätskosten) der Standardisierung, $SGK^{öB}_{OppK}$. Unterstellt man, von v_{max} ausgehend, positive, aber abnehmende Grenznutzen einer zunehmenden Heterogenisierung, so steigen beide SGK -Kurven überproportional mit v , da bei einem geringen Standardisierungsgrad zunächst allgemeine und typische Festlegungen getroffen werden dürften; je spezifischer aber die Regelungen werden, desto mehr Zeit und Geld muss aufgewendet werden, um auch noch die letzten Details genau zu regeln. Die gesamten marginalen Standardisierungskosten ökonomischer Bildung $SGK^{öB}$ ergeben sich aus der vertikalen Addition beider SGK -Kurven:

$$SGK^{öB}(v) = SGK^{öB}_{dir}(v) + SGK^{öB}_{OppK}(v).$$

Es ist erstaunlich, dass zumindest diese indirekten Kosten nationaler Bildungsstandards selbst in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur bislang praktisch keine Rolle gespielt haben. Aus ihrer Berücksichtigung ergeben sich jedoch – etwas schematisch – eine Reihe wichtiger Folgerungen:

a) *Nationale Standards in der ökonomischen Bildung sind nicht per se wünschenswert.* Vielmehr existiert ein wohlfahrtsmaximales Ausmaß der Standardsetzung. Optimal ist jenes Maß an Vergleichbarkeit v_1 , für welches die beiden Grenzkostenkurven einander schneiden, d. h., $IGK = SGK^{öB}$. Es ist daher – ohne eine entsprechende Empirie, die bislang nicht verfügbar ist – nicht einmal klar, ob eine nationale Standardisierung ökonomisch überhaupt geboten erscheint. Sollten sich nämlich die

oben beschriebenen Definitions- und Messprobleme nicht befriedigend lösen lassen, verlief die Kurve $SGK^{\text{öB}}$ sehr steil, und das gleichgewichtige Standardisierungs-niveau v_1 läge nahe am Ursprung des Koordinatensystems. Eine Standardisierung ist *ceteris paribus* um so lohnender, je flacher die marginalen Standardisierungskosten $SGK^{\text{öB}}$ verlaufen und je steiler die Informationsgrenzkosten IGK fallen.

b) *Für die ökonomische Bildung ist ein geringeres Ausmaß der Standardisierung optimal als für andere Domänen.* Wie oben herausgearbeitet wurde, stellen sich für die Domäne der ökonomischen Bildung besondere Probleme der Standardsetzung. Insofern sich diese Schwierigkeiten in für jeden Standardisierungsgrad v höheren Transaktionsgrenzkosten niederschlagen, verläuft die Kurve der marginalen Kosten der Standardisierung in der ökonomischen Bildung $SGK^{\text{öB}}$ für jeden positiven Vereinheitlichungsgrad v oberhalb der Standardisierungsgrenzkosten in anderen – etwa in den von der KMK bislang standardisierten – Domänen wie Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und Naturwissenschaften, SGK^{KMK} (Abbildung 1b). Für die Standard-Domänen der KMK ist daher ein höherer Standardisierungsgrad (v_2) gleichgewichtig als in der ökonomischen Bildung (v_1). Selbst dann also, wenn die KMK-Standards genau das wohlfahrtsoptimale Maß v_2 an Vergleichbarkeit realisieren würden, wäre eine nationale Standardisierung ökonomischer Bildung im *gleichen* Ausmaß v_2 wohlfahrtsschädlich: Die Kosten $v_1 v_2 DG_1$ überstiegen die Nutzen $v_1 v_2 G_2 G_1$, und der absolute Wohlfahrtsverlust wäre $G_1 G_2 D$. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Standards, welche die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung bislang veröffentlichte, so allgemein sind, dass sie nicht einmal die Schulfächer angibt, für welche sie ihre Bildungsstandards vorsieht. Die konkrete Anwendbarkeit und Überprüfbarkeit der Standards dürfte damit nicht unerheblich eingeschränkt sein.

c) *Vollkommen spezifizierte Bildungsstandards bzw. bundeseinheitliche Zentralprüfungen senken die volkswirtschaftliche Wohlfahrt.* Ein bundeseinheitliches Zentralabitur wird nicht nur in der Politik (von Bundesbildungsministerin Schavan), sondern auch von Teilen der Wissenschaft (HOYMANN 2005) favorisiert. Auf Landesebene sind die Erfahrungen mit dem Prinzip einer zentralisierten Hochschulreifeprüfung eher positiv. Eine breite theoretische wie empirische Literatur belegt, dass zentrale Prüfungen Vorteile gegenüber dezentralen aufweisen – zumindest dann, wenn sie mit einer weitgehenden schulischen Autonomie bezüglich Organisation und Personal, einer Autonomie von Lehrern hinsichtlich der Lehrmethoden sowie einem geringen Einfluss von Lehrerverbänden einhergehen.¹² Die Erfolge des Zentralabiturs auf der Landesebene sind indes kein Grund, das Prinzip der Zentralprüfung auf die Bundesebene auszuweiten. National zentralisierte Einheitsprüfungen entsprechen vollkommen spezifizierten Bildungsstandards; alle Lerninhalte und Curricula sind dabei vereinheitlicht. Einem einzelnen Bundesland verbleiben unter einem solchen Regime keinerlei Möglichkeiten, Wettbewerbsparameter im föderalen Bildungswettbewerb der Jurisdiktionen zu wählen. In Abbildung 1a) wäre der Wohlfahrtsverlust einer vollkommenen Zentralisierung (Punkt v_{max}) somit maximal ($G_1 v_{\text{max}} F$).

Eine Nationalisierung des Prinzips des Zentralabiturs ist jedoch unnötig. Nach dem Stand der empirischen Forschung kommt es für eine signifikante Leistungssteigerung

12 Vgl. BISHOP (1997, 1999); BISHOP/WÖSSMANN (2004); WÖSSMANN (2002, 2003, 2005a); JÜRGES/BÜCHEL/SCHNEIDER (2005); BACKES-GELLNER/VEEN (2006). Für eine Abwägung der generellen Vor- und Nachteile des Zentralabiturs aus praktisch-pädagogischer Sicht siehe STUMPF (1993).

„nicht darauf an, ob die ‚zentralen‘ Prüfungen von einer nationalen Behörde, von Behörden auf Bundesländerebene oder einheitlich von privaten Anbietern durchgeführt werden; entscheidend ist, dass sie ‚extern‘ in Bezug auf die einzelne Schule stattfinden“ (WÖSSMANN 2003, S. 221).

Schülern und Lehrern muss mithin die Möglichkeit genommen sein, die Inhalte der Abiturprüfungen kollusiv zu kontrollieren. Denn wie die empirische Bildungsökonomik gezeigt hat, verfolgen ohne eine externe Kontrolle Lehrende wie Lernende häufig ein gemeinsames Interesse an niedrigen Anforderungen, insofern auf diese Weise der angestrebte Bildungsabschluss für alle Beteiligten mit den geringst möglichen Anstrengungen erreicht werden kann. Solange jedoch eine Kontrolle „von außen“ geübt wird, wäre sogar eine privatwirtschaftliche Prüfungsdurchführung ebenso zielführend.

d) *Fakultative Standards sind bindenden Standards vorzuziehen.* Sind Bildungsstandards nicht verbindlich, sondern haben allein informativen Charakter im Sinne eines allgemein anerkannten Standards, fallen nur direkte marginale Kosten ihrer Definition SGK_{dir}^{dB} an. Insofern die Funktionsfähigkeit des föderalen Wettbewerbs mangels Verpflichtungscharakters jedoch nicht eingeschränkt wird, entstehen keine indirekten Standardisierungsgrenzkosten. Entsprechend größer ist – im Vergleich zu v_1 – für fakultative Standards das gleichgewichtige Ausmaß der Standardisierung v_3 (Abbildung 1 a). Sollte die Politik auf vollkommen spezifizierte Bildungsstandards nicht verzichten wollen, wäre daher der hieraus resultierende Wohlfahrtsverlust $G_3 v_{max} E$ für nicht bindende Standards *ceteris paribus* geringer als der Wohlfahrtsverlust $G_1 v_{max} F$ analoger Pflichtstandards.

6 Das Abitur zu „festen Wechselkursen“

Nach alledem erscheint es geboten, den Ansatz zentralisierter nationaler Steuerung in der Bildungspolitik insgesamt in Frage stellen. Dieser Ansatz strebt danach, die schulpolitische Steuerung auf der Landesebene partiell (im Falle nationaler Bildungsstandards) oder ganz (im Beispiel eines nationalen Zentralabiturs) aufzugeben und durch eine nationale Steuerung auf der Bundesebene zu ersetzen. Die beiden Politikansätze entsprechen den Zellen (a) und (b) in Abbildung 2.

Eine zentrale Steuerung von Bildung ist unter dem gegenwärtigen Bildungssystem allein deshalb erforderlich, weil die in einem Land erworbenen Bildungsabschlüsse auch in einem anderen Land Ansprüche begründen. Besonders krass ist dies beim Abitur, das eine *Doppelfunktion* aufweist. Zum einen ist das Abitur ein Abschlusszeugnis wie jedes andere auch, indem es die von einem Schüler erbrachten Leistungen bescheinigt. Auf der anderen Seite verleiht es dem Schulabgänger eine Zutrittsberechtigung für den Universitätsbesuch. Von allen deutschen Schulabschlüssen ist vor allem das Abitur Schulabgangszeugnis und Berechtigung – ein „Gutschein“ – für den Besuch der nächst höheren Bildungseinrichtung zugleich. So hat im Falle nichtausgelasteter Kapazitäten jede Hochschule in Deutschland – im eigenen wie in einem anderen Bundesland – einem Studienbewerber gegen Vorlage eines Abiturzeugnisses einen Studienplatz zu gewähren, und zwar unabhängig von der Durchschnittsnote des Bewerbers. Wegen dieser „Einlöseverpflichtung“ ist die Hochschule gezwungen, sich auf die Qualität des vorgelegten Schulabschlusses zu verlassen. Solange sie aber keine Möglichkeit hat, Bewerber mit Abiturzeugnis

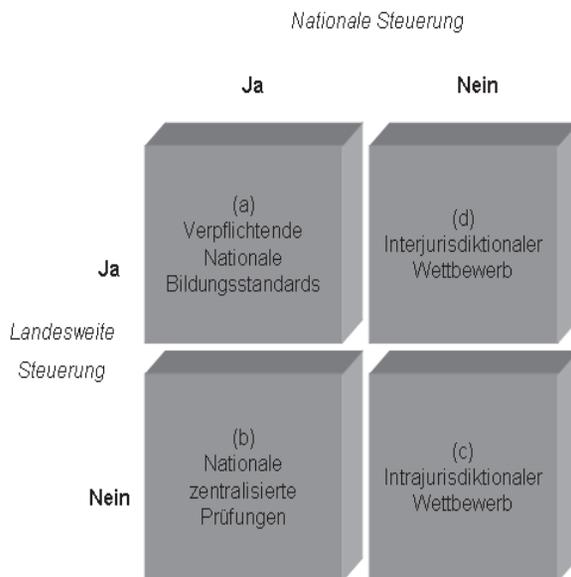


Abbildung 2: Alternativen schulpolitischer Steuerung

abzulehnen und damit die durchschnittliche Qualität der Studierenden an der eigenen Hochschule direkt zu beeinflussen, bleibt nur der indirekte Weg über externe Qualitätssicherungsmaßnahmen: Dann bedarf es exogener Standards oder gar zentralisierter Abiturprüfungen, um die „Werthaltigkeit“ der vorgelegten Hochschulzugangsberechtigungen zu sichern. Selbst wenn die Kapazitäten ausgelastet sind, ist die Werthaltigkeit des Abiturzeugnisses von Bedeutung. Denn auch im Falle eines internen oder über die Zentralvergabestelle für Studienplätze extern durchgesetzten *Numerus clausus* der Studienplätze erfolgt eine Rationierung nach Maßgabe der Abiturnote. Wiederum kommt es darauf an, dass die Noten unterschiedlicher Schulen miteinander vergleichbar sind, um eine verlässliche Rangfolge der schulischen Leistungen in der gymnasialen Oberstufe und damit der erwarteten Studierfähigkeit zu erhalten.

Um noch einmal die Analogie zur Geldpolitik zu bemühen, könnte man sagen, dass Schul- und Hochschulzeugnisse bundesweit als „Tauschmittel“ verwendbar sind. Das Abitur indes ist zu „festen Wechselkursen“ einzulösen (auch SCHWAGER 2005, S. 198 f.). So wie in einem währungspolitischen Festkurssystem nicht jeder Mitgliedstaat die Geldmenge nach eigenem Belieben ausweiten darf, darf in einem Bildungssystem mit einer nationalen Einlöseverpflichtung von Abiturzeugnissen nicht jedes Bundesland seine eigenen Vergabestandards senken und die Hochschulzugangsberechtigungen damit inflationieren. Die Zentralisierung von Bildungsstandards oder sogar der Abiturprüfung selbst hat daher die Funktion von Stützungskäufen beteiligter Fremdwährungen in einem System fester Wechselkurse.

Andere Bildungsabschlüsse in Deutschland haben im Allgemeinen keine solche Doppelfunktion, Abgangszeugnis und Gutschein zugleich zu sein. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass traditionell nur in Bezug auf das Abitur eine landes- oder

bundesweite Zentralisierung gefordert wird.¹³ Niemand käme wohl auf die Idee, nationale Bildungsstandards oder gar zentrale Abschlussprüfungen für die Universität zu fordern. Wenn es um die ökonomische Bildung in den Hochschulen geht, ist man ohne weiteres bereit, auf die Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der wirtschaftswissenschaftlichen Abschlüsse zu vertrauen, während man in der Sekundarstufe II offenkundig auch sehr hohe Kosten der Definition und der Durchsetzung nationaler Standardisierungen in Kauf zu nehmen gewillt ist. Und dies, obwohl sich die Lern- und Lehrbedingungen in einer Hochschule von jenen in einer höheren Schule sicher nicht fundamental, sondern allenfalls graduell unterscheiden dürften.

7 Bildung im Wettbewerb der „Währungen“

Als grundlegende Alternative zum gegenwärtigen Bildungssystem schlage ich daher vor, das bisherige Monopolmodell bindender nationaler Bildungsstandards (oder gar nationaler Zentralprüfungen) aufzugeben. Dieser Ansatz – wie er von der Kultusministerkonferenz, aber auch von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung mit den von ihr vorgeschlagenen Bildungsstandards verfolgt wird – unterbindet bildungspolitischen Vergleichswettbewerb. Potentiale einer „lernenden Bildungspolitik“ werden auf diese Weise verschenkt.

a) Intrajurisdiktionaler Wettbewerb

VON HAYEK (1990) hat – als Alternative zum üblichen Zentralbankansatz des Geldangebots – vorgeschlagen, das Monopol der Notenbank durch einen „Währungswettbewerb“ zu ersetzen. Dabei denkt er an verschiedene Geldsysteme, die auf unterschiedliche Rechenstandards lauten und in ein- und derselben Jurisdiktion im Wettbewerb zueinander existieren. Geld hat danach keinen einheitlichen Rechenstandard mehr. Vielmehr gibt es eine Mehrzahl von Währungen nebeneinander, die mittels vollkommen flexibler Wechselkurse ineinander umrechenbar sind. HAYEK spricht hierbei von einer „De-Nationalisierung des Geldes“.¹⁴

Übertragen auf das vorliegende Problem schulpolitischer Steuerung verlangt ein solches Modell *intrajurisdiktionalen Wettbewerbs* schulischer Bildungsstandards (Zelle c in Abbildung 2) eine Ordnung für den föderalen Wettbewerb, welche unterschiedliche „Währungen“ in Form von miteinander konkurrierenden Bildungsstandards zulässt und alle Formen von Beschränkungen dieses Wettbewerbs unterbindet. Alle landes- oder bundespolitischen Eingriffe in das Schulsystem wären dabei zu unterlassen; schulpolitische Autonomie käme allein kommunalen Schulträgern oder den Schulen selbst zu.

Insbesondere wäre die Doppelfunktion des Abiturs aufzugeben. Nach diesem Modell wäre das Abiturzeugnis allein ein Zertifikat erbrachter schulischer Leistungen, ohne zugleich eine Berechtigung auf den Besuch einer Universität nach Wahl zu begründen. Die Bildungsstandards der einzelnen Schulen oder kommunalen

13 Eine Ausnahme bilden allerdings die juristischen Staatsexamensprüfungen, die zumindest landesweit zentralisiert sind. Aber auch dies ist offensichtlich nur ein Relikt aus einer Zeit, in welcher das zweite juristische Staatsexamen zugleich die Zugangsberechtigung für den höheren Justiz- und Verwaltungsdienst war (so z.B. der juristische „Staatskonkurs“ in Bayern).

14 Für einen Überblick über die verschiedenen Varianten der Theorie des Währungswettwerbs im Anschluss an Hayek siehe PRÜSSMANN (2000).

Schulträger befinden sich damit in unmittelbarem Wettbewerb zueinander, und es ist dieser Wettbewerb, der – etwa über unterschiedlich hohe Einstiegsgehälter – für einen flexiblen „Wechselkurs“ der einzelnen Schulabschlüsse untereinander sorgt.

In dieser Konkurrenz können Schulen allerdings nur dann bestehen, wenn sie auch in der Lage sind, ihre Wettbewerbsparameter selbstständig zu wählen. Dies setzt eine weitgehende, auch von landespolitischen Einflüssen freie *Schulautonomie* voraus. Die Schulen müssten in die Lage versetzt werden, Entscheidungen über ihre Lehrmethoden sowie über ihre Organisation und ihr Personal im Wesentlichen eigenständig zu treffen.

Zugleich bedeutet das Modell des intrajurisdiktionalen Wettbewerbs von Bildungsstandards eine erhebliche Stärkung der *Autonomie der Universitäten*. Nicht mehr das bloße Abiturzeugnis verleiht dem Abiturienten die Zugangsberechtigung zur Universität. Vielmehr ist es die Hochschule selbst, welche ihre Studierenden uneingeschränkt selbst auswählen kann. Ob sie sich dabei auf die Reputation der Schule verlässt, ein externes Schulranking oder Schülerleistungsstudien hinzuzieht oder sogar eigenständige Hochschuleingangsprüfungen durchführt, bleibt ihr vollkommen selbst überlassen. Die Notwendigkeit einer zentralisierten Steuerung auf der Bundes- oder Landesebene entfällt.

Ein solches System ist keine Fiktion. In den USA ist es für den Hochschulbereich weitgehend Realität. Dort konkurriert etwa der ökonomische Abschluss der Harvard-Universität mit dem entsprechenden Grad der Arkansas State University. Niemand wird beide Abschlüsse, auch wenn sie formal den gleichen Namen tragen, für gleichwertig halten. Vielmehr hat hierbei jede Universität ihre eigene Reputation, die sie im Wettbewerb bildet und anbietet, und man überlässt es den Nachfragern von Hochschulabsolventen, beide miteinander in eine Rangfolge zu bringen.

b) Interjurisdiktionaler Wettbewerb

Eine Grenze des intrajurisdiktionalen Wettbewerbs mag man darin sehen, dass Nachfrager schulischer Abschlüsse nur mit großem Aufwand in der Lage sein werden, die Vielzahl unterschiedlicher Schulabschlüsse zu ordnen; die Wirtschaft dürfte daher ein gewisses Mindestmaß an Information über den Leistungsstand von Bewerbern fordern (SCHWAGER 2005, S. 199). Auch ein extremer intrajurisdiktionaler Wettbewerb v_{\min} , in welchem die Vergabe von Zeugnissen allein in die Autonomie der Schulen gestellt wäre, die wie privatwirtschaftliche Unternehmen frei von staatlichen Einflüssen ihre Curricula, Lehrinhalte und Schulabschlüsse gestalten, dürfte damit im Regelfall nicht gleichgewichtig sein. Zwar könnte auch hier grundsätzlich der Markt selbst für Abhilfe sorgen: Einerseits könnten sich Schulen zu Zwecken des *Signalling* miteinander vernetzen und gemeinsame Gütekriterien entwickeln und Bildungsnormen standardisieren; andererseits wären auch externe Schulrankings oder individuelle Hochschulzugangsprüfungen denkbar, welche die Noten unterschiedlicher Schulen miteinander vergleichbar machen (*Screening*).

In dem Maße jedoch, in dem man ein unteroptimales Bereitstellungsniveau von standardisierter Information erwartet, könnte der Übergang zum Modell eines *interjurisdiktionalen Wettbewerbs* (Typ d in Abbildung 2) eine bessere Annäherung an das wohlfahrtsoptimale Ausmaß v_1 hervorbringen. So wie auf internationaler Ebene das Geld eines Monopolisten in Land A mit dem Geld eines anderen Monopolisten in Land B im Währungswettbewerb stehen, so stünden die einzelnen Bundesländer zueinander im Wettbewerb ihrer Schulsysteme.

Unter diesem Regime wäre die schulische Autonomie stark eingeschränkt, insofern wichtige Entscheidungen über Bildungsstandards und Curricula oder auch die Schulform allein auf Landesebene fallen. Auf der anderen Seite wäre jedoch auch für bundespolitische Interventionen und Koordinationen kein Raum. Weder die Bundesregierung, noch die Kultusministerkonferenz – deren Existenz wie eine kartellähnliche Beschränkung des föderalen Wettbewerbs wirkt – hätten das Recht zu intervenieren. Auch die vormals durch diese Institutionen getroffenen wettbewerbsbeschränkenden Entscheidungen wären zu revidieren. Insbesondere könnte die im Hamburger Abkommen der KMK 1964 festgelegte Verpflichtung der einzelnen Bundesländer auf das dreigliedrige Schulsystem, gegebenenfalls ergänzt durch die Gesamtschule (BAUMERT 1994, S. 84), entfallen. Ob ein Land das dreigliedrige Schulsystem nutzt oder nicht, wäre dann allein ihm überlassen.

Das Modell eines interjurisdiktionalen Wettbewerbs der Bildungssysteme impliziert damit *nicht* einen Verzicht auf das Prinzip des Zentralabiturs; lediglich eine bundeseinheitliche Anwendung dieses Prinzips ist damit ausgeschlossen. Jedes Bundesland ist frei, seine Bildungspolitik nach eigenem Ermessen zu gestalten. Dabei mag es im Einzelfall gute Gründe geben für die Einführung oder die Beibehaltung zentraler Abiturprüfungen auf Landesebene oder aber für eine landesweite Wettbewerbsordnung, unter der private Anbieter für eine externe Kontrolle von schulischen Einzelprüfungen sorgen. Aber diese Gründe enthüllen sich im föderalen Vergleichswettbewerb der Bundesländer – und müssen sich auch dort behaupten.

Ein interjurisdiktionaler Wettbewerb im Bildungsbereich bedeutet nicht einmal, auf nationale Bildungsstandards für die ökonomische Bildung oder irgendeine andere Domäne schulischen Unterrichts zu verzichten. Aus Gründen der Vergleichbarkeit kann es unter Umständen sehr nützlich sein, nationale Bildungsstandards als Orientierungshilfe zu haben. Der Ansatz verlangt lediglich, dass solche nationalen Messlatten für die Bildungspolitik – sollten sie sich überhaupt ermitteln lassen – nicht verpflichtend sein sollten. Obligatorische Bildungsstandards schalten nämlich den Nachfragerwettbewerb aus und sind daher systemwidrig.

c) Leistungen unter Wettbewerbsbedingungen

Ein intra- bzw. interjurisdiktionaler Wettbewerb der Bildungsstandards kann, wie die voranstehenden Überlegungen zeigen, ganz ohne eine nationale Definition von Bildungsstandards eine Annäherung an die wohlfahrtsoptimale Gleichgewichtslösung v_1 erreichen. Ein Einwand liegt nahe: die Frage nach der Qualität. Müsste ein Wettbewerb der Schulen oder Länder mit ihren Bildungsstandards nicht notwendig in eine Abwärtskonkurrenz münden?

Ein Blick in die empirische Literatur zeigt, dass diese Sorge unbegründet ist. Sowohl für die Extremform eines intrajurisdiktionalen Wettbewerbs – dem Wettbewerb der kommunalen Schulträger oder der Schulen selbst – als auch für die interjurisdiktionale Konkurrenz der Bundesländer ist ein solcher negativer Effekt in der Regel nicht nachweisbar. Im Gegenteil: Die Qualität von Schulen hängt auch von der Wirksamkeit des Wettbewerbs ab. Nicht nur die Leistungen von Schülern steigen danach mit zunehmendem Wettbewerb, sondern diese Ergebnisse werden auch noch mit geringeren Ausgaben erreicht (HOXBY 1994; ZANZIG 1997; DEE 1998; MARLOW 2000; WÖSSMANN 2002, 2003, 2005b; GUNDLACH/WÖSSMANN 2000; HALL/VEDDER 2003/2004; kritisch jedoch WEISS 2004). Auch wenn diese Wirkungen in der Regel nicht sehr groß sind, sind sie in der Regel jedoch positiv (BELFIELD/LEVIN 2002).

Welchen Effekt aber hätte im Vergleich dazu eine zentrale Koordinierung der Schulpolitiken gegenüber einer Wettbewerbslösung? Empirische Evidenz für diese Frage liegt aus naheliegenden Gründen noch nicht vor. Dieser Abschnitt soll daher mit einem kleinen Gedankenexperiment einer stilisierten bildungspolitischen Abstimmung schließen, um zu zeigen, dass auch die Konzeption nationaler Bildungsstandards kaum zu einer Verbesserung der durchschnittlichen Leistungen führen dürfte (ähnlich SCHWAGER 2005, S. 194 f.).

Abbildung 3 enthält die jeweiligen Punktzahlen, welche die deutschen 15jährigen in den einzelnen Bundesländern beim PISA-Test in der Kategorie mittlere Leseleistung erreichten. Der OECD-Durchschnitt wurde dabei wie üblich auf 500 Punkte normiert. Internationaler Spitzenreiter war Finnland, das 546 Punkte erreichte. Nur zwei Bundesländer schafften es, den OECD-Durchschnitt zu halten: Baden-Württemberg erreichte ihn genau, Bayern überschritt ihn als einziges Bundesland. Deutsches Schlusslicht war Bremen mit weit unterdurchschnittlichen 448 Punkten. In der Abbildung 3 sind Hamburg und Berlin am Ende eingeordnet, insofern ihre Nicht-Teilnahme an der PISA-Studie wohl als Versuch der Abwendung eines erwarteten schlechten Testergebnisses zu interpretieren sein dürfte. In den letzten beiden Spalten stehen die Stimmenanteile, welche die jeweiligen Bundesländer im Bundesrat bzw. in der Kultusministerkonferenz haben.

Länder	PISA-Ergebnis	Stimmen BR	KMK
Bayern	510	6	1
Baden-Württemberg	500	6	1
Sachsen	491	4	1
Rheinland-Pfalz	485	4	1
Saarland	484	3	1
Nordrhein-Westfalen	482	6	1
Thüringen	482	4	1
Schleswig-Holstein	478	4	1
Hessen	476	5	1
Niedersachsen	474	6	1
Mecklenburg-Vorpommern	467	3	1
Brandenburg	459	4	1
Sachsen-Anhalt	455	4	1
Bremen	448	3	1
Hamburg	-	3	1
Berlin	-	4	1

Abbildung 3: PISA-Ergebnisse und Stimmengewichte der deutschen Bundesländer (ARTELT ET AL. 2002, S. 63 für Spalte 2; SCHWAGER 2005, S. 195, für Spalte 3; KMK 2004, S. 3, für Spalte 4)

Aus der Sicht eines jeden Bundeslandes stellt die verbindliche Zustimmung im Bundesrat zu einem Bildungsstandard, der oberhalb des bislang im eigenen Land erreichten Niveaus liegt, eine Beitragsleistung zu einem Kollektivgut dar: die Nutzen der gesteigerten bundesweiten Einheitlichkeit streuen über alle Bundesländer, die Kosten – in Form zusätzlicher Investitionen in das eigene Bildungswesen – fallen indes beim jeweiligen Bundesland an. Daher ist es realistisch zu unterstellen, dass jedes Land versuchen wird, sein eigenes Bildungsniveau zum nationalen Mindeststandard der Schulbildung zu erheben. Damit jedoch wird das beste mit einfacher Mehrheit zu beschließende Niveau das von Schleswig-Holstein sein. Denn erst unter Einschluss dieses Landes erlangt die Koalition der „PISA-Gewinner“ die absolute Mehrheit von 37 der insgesamt 69 Bundesratsstimmen (zweite Spalte in Abbildung 3). Dieses Niveau indes liegt nicht nur unter dem OECD-Durchschnitt, sondern sogar noch unter dem PISA-Durchschnitt aller deutschen Bundesländer.

De facto ist es aber nicht der Bundesrat, in welchem Abstimmungen über Bildungsstandards erfolgen, sondern die Kultusministerkonferenz. Diese ist zwar kein Verfassungsorgan und ihre Beschlüsse entfalten daher auch keine unmittelbare Rechtswirkung, sondern sind nur Selbstverpflichtungen oder Empfehlungen der zuständigen Minister. Es ist jedoch die Regel, dass die jeweiligen Landtage die Beschlüsse dieses Gremiums unverändert umsetzen (BAUMERT 1994, S. 84; WUNDER 2003, S. 39); die eigentlichen bildungspolitischen Entscheidungen fallen somit im Allgemeinen nicht in den verfassungsmäßigen Gremien, sondern in der Konferenz der Kultusminister.

Die Kultusministerkonferenz aber entscheidet grundsätzlich einstimmig. Zwar hat sie im Hinblick auf die Aufgaben im Bildungswesen inzwischen für einige Fälle die Zwei-Drittel-Mehrheit vorgesehen. Für Beschlüsse aber, „die der Herstellung der notwendigen Einheitlichkeit und Mobilität im Bildungswesen dienen“ – dazu gehören in jedem Fall die Bildungsstandards – „bleibt das Einstimmigkeitsprinzip unabdingbar“ (KMK 2004, S. 3). Man wird in unserem Beispiel daher kaum erwarten können, dass die verabschiedeten Bildungsstandards ein Niveau abbilden, das höher liegt als das des PISA-Letzten Bremen (Spalte 3 in Abbildung 3). Selbst die Zwei-Drittel-Regel würde daran wenig ändern; mit ihr landete man bestenfalls bei Bildungsstandards auf dem Niveau von Mecklenburg-Vorpommern – und damit weit unter dem OECD-Durchschnitt.

Es ist zuzugeben, dass dieses Gedankenexperiment die Entscheidungen in den betroffenen realen politischen Gremien nicht in ihrer wahren Komplexität abbildet. Aber eines zeigt es doch: Ein unter demokratischen Bedingungen zu treffender Beschluss über Bildungsstandards im deutschen Schulsystem wird im Regelfall keine Einigung auf dem höchsten Niveau sein; in den diskutierten Beispielen erreichen sie selbst im Best-case-Szenario nicht einmal den PISA-Durchschnitt; in realistischeren Fällen liegen sie sogar noch weit darunter und orientieren sich am schwächsten Glied in der PISA-Rangliste. Bildungsstandards werden daher wenig zur Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus beitragen – aber gegebenenfalls viel, um den Schlusslichtern unter den PISA-Ländern eine formale Legitimation zu verschaffen, das Niveau ihrer Schulen *nicht* anzuheben.

Tatsächlich deuten die bisherigen Erfahrungen mit den Bildungsstandards auf ein politisches Interesse an niedrigen Standards. Denn die für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache gemachten Vorgaben waren – ebenso wie später auch die Standards der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung

(DEGÖB 2005, S. 13) – von der KLIEME-Expertise als *Mindeststandards* konzipiert worden. Der Kultusministerkonferenz war dieser Anspruch offenbar zu ehrgeizig: Von der Öffentlichkeit kaum bemerkt, deutete sie die Vorschläge kurzerhand in *Regelstandards* um (RETZMANN 2005, S. 67f.). Die Messlatte aber liegt hierdurch viel niedriger als von den Experten ursprünglich veranschlagt.

8 Schluss

Aus ökonomischer Sicht befinden sich die Kultusministerkonferenz und in ihrem Gefolge auch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung mit ihrer Konzeption, mittels nationaler Bildungsstandards den schulischen Outcome steigern und bundesweit vergleichbar machen zu wollen, auf einem problematischen – weil wohlfahrtsgefährdenden – Weg. Dass ökonomische Argumentationen wenig Eingang finden in erziehungswissenschaftliche Arbeiten, mag dabei wenig verwunderlich sein. Erstaunlich ist es indes, dass die Wohlfahrtskosten nationaler Bildungsstandards selbst im berufs- und wirtschaftspädagogischen Schrifttum praktisch keine Rolle spielen. Denn auch hierin wird die Diskussion um Standards in der ökonomischen Bildung fast ausschließlich *normativ* geführt: Man definiert Bildungsziele, an denen sich schulisches Lernen orientieren soll, konkretisiert diese Ziele durch standardisierte Kompetenzanforderungen, versucht diese Anforderungen mittels Kompetenzmodellen zu ordnen, definiert Lernfelder und gewünschte Kompetenzstufen etc. Die *positiv*-theoretische Perspektive, die danach fragt, welche Anreize die Akteure im politischen Prozess haben, bestimmte Entscheidungen zu treffen, welche Bildungsziele und Bildungsstandards sich tatsächlich durchsetzen werden und welche Wohlfahrtskosten die gleichgewichtige Lösung impliziert, wird selbst in der Wirtschaftspädagogik meist übergangen.

In dem vorliegenden Beitrag habe ich daher versucht, ökonomische Wege aufzuzeigen, wie die Sackgasse nationaler Standards in der ökonomischen Bildung verlassen werden kann. Zwar ist auch in diesem Politikbereich der Zug in Richtung einer wohlfahrtsschädlichen nationalen Einheitslösung längst angefahren. Aber nun kommt es darauf an, dass nicht auch noch die Berufs- und Wirtschaftspädagogen auf diesen Zug aufspringen. Denn zumindest dieses eine Mal könnte die üblicherweise stiefmütterliche Aufmerksamkeit der Politik für die ökonomische Bildung eine große Chance bergen: die Chance, den Zug wenigstens für diese Domäne noch anzuhalten.

Literatur

- ARBEITSKREIS ÖKONOMISCHE BILDUNG (2005), Stellungnahme zu den institutionellen Neuerungen in der ökonomischen Bildung in Nordrhein-Westfalen (NRW), Juli 2005; Download unter: http://www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb/downloads/forschen/WIS/stellungnahme_zur_oekonomischen_bildung.pdf.
- ARTELT, CORDULA, WOLFGANG SCHNEIDER und ULRICH SCHIEFELE (2002), Ländervergleich zur Lesekompetenz, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen, S. 55–94.
- BACKES-GELLNER, USCHI und STEPHAN VEEN (2006), Incentives for Schools, Educational Signals and Labour Market Outcomes. Working Paper No. 61, Institute for Strategy and Business Economics, University of Zurich.

- BAUMERT, JÜRGEN (1994), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklung im Überblick*, Reinbeck bei Hamburg.
- BELFIELD, CLIVE R. und HENRY M. LEVIN (2002), The effects of competition on educational outcomes: A review of US evidence. *Review of Educational Research* 72, S. 279–341.
- BISHOP, JOHN H. (1997), The Effect of National Standards and Curriculum-Based Examinations on Achievement. *American Economic Review* 87, Papers and Proceedings, S. 2670–264.
- BISHOP, JOHN H. (1999), Are national exit examinations important for educational efficiency? *Swedish Economic Policy Review* 6, S. 349–398.
- BISHOP, JOHN H. und LUDGER WÖSSMANN (2004), Institutional Effects in a Simple Mode of Educational Production. *Education Economics* 12, S. 17–38.
- BMBF (2004), *Eckwerte Reform berufliche Bildung*. Download unter: http://www.freie-berufe.de/fileadmin/freie-berufe.de/pdf/eckwerte_bbig_reform.pdf.
- BRENNAN, GEOFFREY und JAMES M. BUCHANAN (1988), *Besteuerung und Staatsgewalt. Analytische Grundlagen einer Finanzverfassung*, Hamburg (englischsprachige Originalausgabe 1980).
- BRUNNER, KARL und ALAN MELTZER (1971), The Use of Money: Money in the Theory of an Exchange Economy. *American Economic Review* 61, S. 784–805.
- CLEMENT, UTE (2006), Zertifizierung für die berufliche Bildung, in: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 496–500.
- DEE, THOMAS S. (1998), Competition and the quality of public schools. *Economics of Education Review* 17, S. 419–427.
- DEGÖB – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (2005), Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung*, Bergisch-Gladbach, S. 3–16. Download unter: www.degoeb.de.
- DEGÖB – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (2006), Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. Download unter: www.degoeb.de.
- FRIEDE, CHRISTIAN (2006), Prüfungen in der beruflichen Bildung, in: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 410–415.
- GUNDLACH, ERICH und LUDGER WÖSSMANN (2000), Die sinkende Produktivität der Schulen in OECD-Ländern, in: Manfred Weiß und Horst Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsökonomie und neue Steuerung*, Frankfurt am Main, S. 31–52.
- HALL, JOSHUA C. und RICHARD K. VEDDER (2003/2004), The Impact of private schools on public school performance: Evidence from Ohio. *Journal of Economics and Politics* 16, S. 77–92.
- VON HAYEK, FRIEDRICH AUGUST (1990), *Denationalisation of Money – The Argument Refined*, 3. Auflage, London.
- HERRMANN, ULRICH (2003), „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 625–639.
- HERRMANN, ULRICH (2004), Maßstäbe für den Schulerfolg – welche Standards setzen „Bildungsstandards“? AULA am 13. Juli 2003.
- HIRSCHMAN, ALBERT O. (1974), *Abwanderung und Widerspruch*, Tübingen.
- HOYMAN, TOBIAS (2005), Umdenken nach dem PISA-Schock. Das gesamtdeutsche Zentralabitur als Motor für den Wettbewerb im Bildungsföderalismus, Marburg.
- HOXBY, CAROLINE M. (1994), Do private schools provide competition for public schools? MIT-Working Paper, Cambridge/MA.
- JÜRGENS, EIKO (2004), Bildungsstandards – Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung. *Erziehungswissenschaft und Beruf* 3/2004, S. 300–310.

- JÜRGES, HENDRIK, FELIX BÜCHEL UND KERSTIN SCHNEIDER (2005), The Effect of Central Exit Examinations on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association* 3, S. 1134–1155.
- KAMINSKI, HANS (2002), Zur Diskussion der ökonomischen Bildung als Fach oder Integrationsaufgabe. *Unterricht Wirtschaft*, Heft 12, 4. Quartal, S. 4–10.
- KLIEME, ECKHARD ET AL. (2007), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, unveränderte Auflage der Ausgabe von 2003, Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2001), Kultusministerkonferenz beschließt konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland – Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. KMK-Pressemitteilung vom 6.12.2001; Download unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm011206.htm>.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004), Reform der Kultusministerkonferenz. Pressemitteilung vom 17.12.2004; Download unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm041202b.htm>.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2005), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München – Neuwied; online unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf>.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2007), Entwicklung von Standards für die Abiturprüfung. Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz; online unter <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>.
- LOERWALD, DIRK und ANDREAS ZOERNER (2005), Ökonomische Bildung vor dem Durchbruch? Kritische Anmerkungen zu einigen schulpolitischen Reformen in NRW. *Unterricht Wirtschaft*, Heft 22 (02/2005), S. 2–3.
- MARLOW, MICHAEL L. (2000), Spending, school structure, and public education quality. Evidence from California. *Economics of Education Review* 19, S. 89–106.
- MEYER, RITA (2006), Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 102, S. 49–63.
- PRÜSSMANN, OLAF (2000), Geldverfassung und Währungswettbewerb. Eine verfassungsökonomische Analyse, Freiburg/Breisgau.
- REETZ, LOTHAR (2006), Kompetenz, in: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 305–307.
- RETZMANN, THOMAS (2005), Nationale Standards für die ökonomische Bildung, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung*, Bergisch Gladbach, S. 51–72.
- ROTH, HEINRICH (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*; Hannover.
- SCHWAGER, ROBERT (2005), PISA-Schock und Hochschulmiserie – Hat der deutsche Bildungsföderalismus versagt? *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 6, S. 189–205.
- SLOANE, PETER F. E. (2005), ... Standards von Bildung – Bildung von Standards ... *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101, S. 484–496.
- SLOANE, PETER F. E. und BERNADETTE DILGER (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: *bwp@* Ausgabe 8, Juli 2005. Download unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf.
- STRAKA, GERALD A. (2006), Bildungsstandard, in: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 194–195.
- STUMPF, BOTHO (1993), Für und Wider zum Zentralabitur unter besonderer Berücksichtigung des Verfahrens in Baden-Württemberg. *Der Mathematikunterricht* 39, S. 59–66.
- VAN SUNTUM, ULRICH (1999), Die Idee des wettbewerblichen Föderalismus, in: Konrad Morath (Hrsg.), *Reform des Föderalismus*, Bad Homburg 1999, S. 13–22.
- TIETZEL, MANFRED (1993), Die Ökonomie der Natur, in: Bernd-Thomas Ramb und Manfred Tietzel (Hrsg.), *Ökonomische Verhaltenstheorie*, München, S. 387–413.

- VOLLMER, UWE (2007), Geld und Kredit, in: Thomas Apolte u. a. (Hrsg.), Vahlens Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik, Band 1, 9. Auflage, München, S. 189–263.
- WEINERT, FRANZ E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, S. 17–31.
- WEISS, MANFRED (2004), Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. Trends in Bildung International (TiBi) Nr. 8, Oktober 2004, Download unter: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_weiss.pdf.
- WÖSSMANN, LUDGER (2002), Central Exams Improve Educational Performance: International Evidence. Kieler Diskussionsbeiträge, Institut für Weltwirtschaft Kiel, Oktober 2002.
- WÖSSMANN, LUDGER (2003), Zentrale Prüfungen als „Währungen“ des Bildungssystems: Zur Komplementarität von Schulautonomie und Zentralprüfungen. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72, S. 220–237.
- WÖSSMANN, LUDGER (2005a), The Effect Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. Education Economics 13, S. 143–169.
- WÖSSMANN, LUDGER (2005b), Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. Ifo Schnelldienst 58, 19/2005, S. 18–27.
- WUNDER, DIETER (2003), Die institutionelle Reformunfähigkeit: Deutschlands Schulwesen braucht einen ernst zu nehmenden Föderalismus, in: Vorgänge 42, Heft 3, S. 35–39.
- ZANZIG, BLAIR R. (1997), Measuring the impact of competition in local government education markets on the cognitive achievement of students. Economics of Education Review 16, S. 431–441.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, OLGA (2007), Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103, S. 75–100.
- Abruf der Online-Quellen: 14. Dezember 2007.

Anschrift des Autors: PD Dr. Christian Müller, Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Sozialpolitik und Sozialökonomik (Lehrstuhlvertreter), Universitätsstraße 150, 44780 Bochum; oder: Universität Duisburg-Essen, Mercator School of Management, Lotharstraße 65, D-47048 Duisburg, E-Mail: christian.mueller@uni-duisburg-essen.de.