

Bellmann, Johannes; Waldow, Florian

Schüler als Kunden? Gutscheinsysteme als Instrument der Bildungsfinanzierung - Konzepte, Erwartungen und Effekte

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 279-285



Quellenangabe/ Reference:

Bellmann, Johannes; Waldow, Florian: Schüler als Kunden? Gutscheinsysteme als Instrument der Bildungsfinanzierung - Konzepte, Erwartungen und Effekte - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 279-285 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274184 - DOI: 10.25656/01:27418

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274184>

<https://doi.org/10.25656/01:27418>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schüler als Kunden?

Gutscheinsysteme als Instrument der Bildungsfinanzierung –
Konzepte, Erwartungen und Effekte

Kein Zweifel: In die Bildungspolitik „nach PISA“ ist Bewegung gekommen. Alle politischen Lager eint der Wille zur Reform. Der kleinste gemeinsame Nenner scheint in der Überzeugung zu bestehen, dass es so nicht weitergehen kann. Die Ergebnisse von PISA 2000 waren ein Signal zum Aufbruch, unklar ist indes nach wie vor wohin. Das ist eine Situation, die eher zu Aktionismus führt als zu konzertierten Aktionen. Die Uneinigkeit von Bund und Ländern in der Bildungspolitik tut ein Übriges. Noch unter dem unmittelbaren PISA-Schock stellt der Bund kurzfristig vier Milliarden Euro zur Förderung von Ganztagschulen zur Verfügung, – auch, um Modelle differenzierten Lernens unter dem Dach einer gemeinsamen Schule erproben zu können. Niedersachsen dagegen kassiert sein Modell der schulformübergreifenden Orientierungsstufe, um Schüler früher in die dreigliedrige Schulstruktur einordnen zu können. Die Bundesregierung eröffnet eine Diskussion um Eliteuniversitäten, während das Land Berlin allein die Humboldt-Universität zu einem Personalabbau von 20 Prozent zwingt. Die Kultusministerkonferenz verabschiedet im Eilverfahren Bildungsstandards für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, ohne diese mit der Lehrerschaft abzustimmen, die sich in ihrer Arbeit doch an solchen Standards orientieren soll.

Ungeachtet dieser fehlenden Koordinierung und dieser widersprüchlichen Signale scheint der generelle Glaube an die Machbarkeit von Reformen doch ungebrochen. Dabei wird häufig vergessen, dass Reformen nicht nur untereinander, sondern auch mit der *Grammatik pädagogischer Prozesse* in Einklang zu bringen sind. Das Kerngeschäft des Unterrichts hat eine eigene Logik. Wo diese ignoriert wird, werden Reformen bloß als äußere Veränderungszumutungen wahrgenommen. Die Akteure vor Ort lernen bestenfalls eine neue Sprache; die erhofften Effekte auf die Qualität von Bildung bleiben jedoch aus.

Angesichts dieses Dilemmas verweist Ewald Terhart (2002), einer der profiliertesten Schulforscher des Landes, nicht nur auf einen immensen Forschungsbedarf, sondern auch auf die Notwendigkeit eines langen Atems in der Bildungspolitik. Bildungssysteme haben eine Beharrungstendenz wie Ozeanriesen. Wer ein schnelles „Umsteuern“ ankündigt, verspricht meist mehr als er halten kann. Bildungssysteme sind zudem – in einem höheren Grade als zum Beispiel Wirtschaftssysteme – Teil einer spezifischen Kultur. Reformkonzepte, die andernorts funktionieren mögen, lassen sich in den wenigsten Fällen einfach übertragen. Darüber hinaus ist Bildungsqualität Resultat eines komplexen Zusammenspiels zahlreicher Faktoren: *best practice* im schulischen Unterricht, die Unterstützung und Wertschätzung eines Leistungsklimas durch

Elternhaus und sozioökonomisches Umfeld und schließlich der Einsatz administrativer und ökonomischer Steuerungsinstrumente, welche die Effizienz und Lernfähigkeit des Systems gewährleisten. All dies muss im Sinne der Sicherung und Steigerung von Bildungsqualität zusammenwirken.

Wirkungsforschung ist in Anbetracht dieser Komplexität nicht eben einfach: Da Reformen im Bildungssystem nicht unter Laborbedingungen durchgeführt werden können, sind der Isolierung einzelner Faktoren sowie der *Zurechenbarkeit* von Erfolgen und Misserfolgen auf einzelne Maßnahmen der Reform enge Grenzen gesetzt. Bildungsqualität wird durch diesen Hinweis auf Komplexität nicht zum Mysterium; einfache Patentlösungen sollten freilich mit Skepsis betrachtet werden.

Im Reformdiskurs 'nach PISA' ist nun das Konzept der Bildungsfinanzierung durch ein Gutscheinsystem zu neuen Ehren gekommen. Die an der Humboldt-Universität lehrenden Wirtschaftswissenschaftler Charles Beat Blankart und Gerrit Koester traten unlängst mit einem „Plädoyer für ein Gutscheinsystem“ an die Öffentlichkeit, mit dem sich aus ihrer Sicht die geeigneten „Lehren aus PISA“ ziehen ließen. (vgl. Blankart / Koester 2003) Entwickelt wurde das Konzept vor einem halben Jahrhundert durch den Chicagoer Ökonomen Milton Friedman, der hierdurch das Engagement des Staates im Bildungsbereich auf eine neue Grundlage stellen wollte. Die Grundidee ist bestechend einfach: Statt der öffentlichen Finanzierung des Angebots von Bildung durch direkte Mittelzuweisungen an Schulen schlug Friedman eine Finanzierung der Nachfrageseite vor: Der Staat solle Eltern und Schüler mit Gutscheinen ausstatten, die sie dann bei zugelassenen Anbietern ihrer Wahl einlösen können. Der Gegenwert der bei ihnen eingelösten Gutscheine wird den Anbietern vom Staat erstattet.

Modelltheoretisch liegen die Vorteile dieser Form der Bildungsfinanzierung auf der Hand: Das Monopol des Staates im Bildungsbereich wird ersetzt durch freie Schulwahl und Wettbewerb. Für die *Kunden* entsteht dabei der Vorteil, gemäß ihren Bedürfnissen Anbieter wählen bzw. abwählen zu können. Derzeit schränkt das Prinzip der Schulbezirke die Wahlmöglichkeit der Eltern deutlich ein. In Berlin führt das beispielsweise dazu, dass sich Eltern in Einzelfällen unter Scheinadressen in wohlhabenderen Nachbarbezirken anmelden, um ihre Kinder dort zur Schule schicken zu können. Für die *Schulen* entsteht durch das Gutscheinsystem der Anreiz, eine größere Resonanz für die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Kunden zu entwickeln. Wenn autonome Schulen in einen Wettbewerb um Schüler eintreten müssen, wird zugleich die Diversifizierung des Angebots gestärkt. Wettbewerb verspricht darüber hinaus eine größere Effizienz des Mitteleinsatzes. Mit den vorhandenen Mitteln sollen so am Ende auch bessere Schulleistungen erreichbar sein. Für den *Staat* bedeutet ein Gutscheinsystem eine deutliche Einschränkung seiner Kompetenzen: Zwar hat der Staat nach wie vor die Pflicht, sich an der Finanzierung allgemeiner Bildung zu beteiligen, aber darüber hinaus beschränkt er sich auf die Festsetzung von Bildungsstandards, die Zulassung (Zertifizierung) und Kontrolle (Evaluation) von Anbietern nach Maßgabe dieser Standards, die laufende Information der Öffentlichkeit über die Leistungen der Anbieter sowie die Sicherstellung einer hinreichenden Mobilität der Schüler, damit diese von ihrer Wahlmöglichkeit auch faktisch Gebrauch machen können.

So weit die Theorie. Schon bei der Überlegung, wie ein solches Gutscheinsystem technisch ausgestaltet werden könnte, stößt man auf erste Probleme. Da wäre etwa die Frage nach dem Gegenwert der Gutscheine. Sollen hierfür die durchschnittlichen Pro-Kopf-Kosten für die Ausbildung eines Schülers angesetzt werden? Die faktischen Kosten wären damit nicht in jedem Fall abgedeckt, denn schwache Schüler sind für Schulen mit einem höheren Aufwand verbunden als starke Schüler. Schüler aus bildungsnahen Schichten profitieren zudem in einem höheren Maße von der Unterstützung ihrer Eltern, ohne dass eine Pro-Kopf-Pauschale diese externe Mitarbeit in Rechnung stellen würde. Schulen würden folglich nicht in einen Wettbewerb um Schüler eintreten, sondern um *bestimmte* Schüler. *Cream-skimming* nennt man das in der Bildungsökonomie: Die Sahne wird abgeschöpft auf Kosten der Qualität allgemeiner Bildung in der Breite.

Um diesem Effekt entgegenzuwirken, sieht nun ein erweitertes Gutscheinsystem vor, Benachteiligte überproportional mit Gutscheinen auszustatten. Dieses Modell der Bildungsfinanzierung wird gar als das probate Instrument kompensatorischer Bildung schlechthin angepriesen. Aber auch hier bleiben Fragen: Wer legt gemäß welcher Kriterien fest, wer wie viele Gutscheine bekommt? Die Schulen selbst kommen dafür nicht in Frage, da sie zugunsten ihrer Bilanz ein Interesse daran hätten, möglichst viele zu Benachteiligten zu erklären. Eine unabhängige Instanz müsste also die ungleichen Lernvoraussetzungen von Schülern beim Schuleintritt diagnostizieren und dementsprechend für eine individuell angepasste Ausstattung mit Gutscheinen sorgen. Aber werden ungleiche Lernvoraussetzungen nicht erst im pädagogischen Prozess selbst sichtbar? Ein Gutscheinsystem, das diese Differenzen vorab berücksichtigen wollte, bekäme fast zwangsläufig planwirtschaftliche Züge, obwohl es doch gerade marktlichen Wettbewerb induzieren will. Zu einem echten Bildungsmarkt würde zudem eine freie Preisbildung gehören: Über den Gegenwert der Gutscheine hinaus müssten Anbieter ggf. private Zuzahlungen verlangen können. Für Spitzenleistungen besonders guter Schulen muss auch mehr gezahlt werden. Dann aber entsteht ein Dilemma: Deckt ein Gutschein nur einen Teil des vom Anbieter verlangten Preises, so ist das Prinzip der freien Schulwahl nur auf dem Papier gegeben. Schreibt ein Gutscheinsystem dagegen allen Anbietern einen Einheitspreis vor, wird die freie Preisbildung auf einem Bildungsmarkt von vornherein verhindert. Uniformität statt Diversifizierung wäre das Ergebnis.

Werden diese Befürchtungen nun durch konkrete Erfahrungen mit der Einführung von Gutscheinsystemen bestätigt? Die wenigen Experimente, die man international mit dieser Form der Bildungsfinanzierung gemacht hat, sind nicht sehr ermutigend. (vgl. Mangold/Oelkers/Rhyn 2000) Hierzulande führte erst jüngst ein Hamburger Projekt mit Kita-Gutscheinen zu erheblichen administrativen Problemen und unerwarteten Mehrkosten. Der Rücktritt des verantwortlichen Senators war die Folge.

Als positives Beispiel wird in der Diskussion gern Schweden genannt. Schweden führte ab 1992 eine am Gutscheinsystem orientierte Reform der Bildungsfinanzierung ein, eingebettet in eine Reihe tiefgreifender Reformen des schwedischen Schulsystems wie Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten, starke Erweiterung der lokalen Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und

Einführung von Bildungsstandards. (vgl. Skolverket 2003; Carnoy 1998) Eltern können innerhalb gewisser Grenzen die Schule, die ihre Kinder besuchen sollen, frei wählen. Die Kommunen als Schulaufwandsträger bezahlen pro Schüler einen bestimmten (kostendeckenden) Betrag an die Schulen; dies gilt für öffentliche wie private Schulen. Über diesen Betrag hinaus dürfen die Schulen keine zusätzlichen Gebühren von den Schülern verlangen.

Die Möglichkeiten zur Schulwahl sind allerdings geographisch außerordentlich ungleich verteilt und beschränken sich größtenteils auf die städtischen Ballungsgebiete, vor allem Stockholm und Göteborg. In den dünn besiedelten ländlichen Gebieten vor allem Nordschwedens ist allein aufgrund der geringen Schülerzahl die Wahlfreiheit faktisch stark eingeschränkt. Außerdem fördern unterschiedliche Kommunen die Wahlfreiheit in unterschiedlichem Maße, was sich jeweils auf die Zahl der Eltern auswirkt, die von ihrem Wahlrecht aktiv Gebrauch machen.

Die seit Beginn der 90er Jahre durchgeführten Reformen haben unzweifelhaft zu einer Vitalisierung des schwedischen Schulwesens geführt. Lehrer und Direktoren stehen in ihrer Mehrheit den neuen Regelungen sehr positiv gegenüber, wobei hier sicherlich die Erhöhung des Gestaltungsspielraumes der einzelnen Schule stärker im Vordergrund steht als das Gutscheinsystem. Auch die Eltern zeigen sich in ihrer Mehrheit mit den neu eröffneten Wahlmöglichkeiten zufrieden, und zwar unabhängig davon, ob sie von ihnen tatsächlich Gebrauch machen.

Insofern haben die Reformen des Bildungssystems die Zufriedenheit der betroffenen Lehrer, Eltern und auch Schüler sicherlich erhöht. Was die Effekte der Einführung des Gutscheinsystems auf Schulleistung sowie soziale Ungleichheit betrifft, lässt sich (noch) kein so klares Bild zeichnen. Dass die neu eingeführten Wahlmöglichkeiten ausschließlich gutartige Wirkungen und keine nachteiligen Nebenwirkungen entfaltet haben, ist keineswegs gesichert. Gleichwohl stellen Befürworter wie Blankart und Koester das schwedische Finanzierungsmodell hierzulande als nachahmenswertes Beispiel vor. So wird behauptet, die in der PISA-Studie unter Beweis gestellte hohe Leistungsfähigkeit des schwedischen Systems sei in erster Linie eine Folge der schwedischen Reformen hin zu einer stärkeren Entbürokratisierung und Dezentralisierung sowie der Einführung von Wettbewerbselementen. Zum anderen wird behauptet, soziale Diskriminierung und Segmentierung seien als Folgen der Einführung des Gutscheinsystems in Schweden nicht aufgetreten. Beide Behauptungen halten einer empirischen Überprüfung nicht stand.

Zunächst spricht die Chronologie der Prozesse gegen diese Thesen: Die im Jahre 2000 durchgeführte PISA-Studie maß bestimmte Kompetenzen von zu diesem Zeitpunkt 15-Jährigen, d.h. von Schülern, die im Jahr der ersten Reformen in Richtung auf ein Gutscheinsystem (1992) eingeschult wurden. Aufgrund der Trägheit von Bildungssystemen und der hohen Beharrungskraft einmal etablierter Praxen und Handlungsrouinen im Bildungssystem muss man damit rechnen, dass es eine ganze Weile dauern wird, bis diese Reformen in irgendeiner Weise auf die Schülerleistungen durchschlagen können. Bis heute schickt die große Mehrheit der Eltern ihre Kinder einfach in die nächstgelegene kommunale Schule. Auch wenn dies heute in vielen Fällen nicht mehr Folge eines Verwaltungsautomatismus, sondern einer bewussten Wahl der El-

tern ist, kann der Effekt der Gutscheinreform auf die Schülerleistung wohl erst in einigen Jahren zuverlässig untersucht werden. Überdies hat Schweden auch schon in früheren Schulleistungsvergleichen, d.h. „vor PISA“, sehr gut abgeschnitten, so etwa in einer vor Einführung der freien Schulwahl durchgeführten internationalen Studie zur Lesekompetenz und in der TIMSS-Studie von 1994/95.

Insofern ist es allein aus chronologischen Gründen außerordentlich gewagt, das gute Abschneiden Schwedens in der PISA-Studie auf die Einführung von Markt- und Wettbewerbselementen im Bildungssystem zurückzuführen. Auch auf die Frage, welche Auswirkungen die freie Schulwahl auf die soziale, ethnische und leistungsmäßige Segregation der Schüler hat, sind aufgrund des langsamen Tempos, in dem solche Differenzierungsprozesse häufig ablaufen, erst sehr vorsichtige Antworten möglich. In einigen im letzten Jahr von der nationalen Schulbehörde durchgeführten Detailstudien zeigt sich aber bereits jetzt ganz klar, dass die größeren Wahlmöglichkeiten in den untersuchten Gebieten zu verstärkter sozialer, ethnischer und auch leistungsmäßiger Segregation der Schüler geführt haben. (vgl. Skolverket 2003) Noch deutlicher ist der Befund, dass unter den Eltern, die von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen, die Gruppe der Hochausgebildeten besonders stark vertreten ist. Die für Schweden bislang charakteristische geringe leistungsmäßige Variation zwischen den Schulen und die geringen Unterschiede in den ermittelten Kompetenzen der Schüler werden sich in Zukunft vermutlich eher verstärken. Für ein endgültiges Urteil ist es noch zu früh, aber die bislang verfügbaren Befunde geben wenig Anlass zu Optimismus.

Zwar haben die Reformen in Schweden, darunter die Gutscheinreform, sicherlich Bewegung ins Schulsystem gebracht, die entscheidenden Faktoren, die die Leistungsfähigkeit des schwedischen Systems erklären, müssen aber vermutlich auf einer anderen Ebene gesucht werden. Bei aller hinsichtlich solcher Zuschreibungen gebotenen Vorsicht sind die Ursachen wohl eher in der tieferliegenden Grammatik pädagogischer Prozesse zu suchen, und somit in einem Bereich, der unmittelbar nichts mit der Einführung der freien Schulwahl zu tun hat. Hier wäre etwa an eine im Vergleich zu Deutschland stärkere Konzentration auf den Lernerfolg des einzelnen Schülers gegenüber dem Abspuhlen eines auf einem traditionellen Lehrplan beruhenden Programms zu denken. Zudem setzt man in Schweden viel stärker auf Möglichkeiten der internen Differenzierung des Unterrichts statt auf Mechanismen zur Homogenisierung von Lerngruppen wie das gegliederte Schulsystem und das Sitzenbleiben. Bildungsqualität ist jedenfalls nicht allein eine Funktion eines bestimmten Modells der Bildungsfinanzierung.

Henry M. Levin, der Leiter des *National Center for the Study of Privatization in Education* an der Columbia University in New York, macht in seinen wissenschaftlichen Arbeiten immer wieder darauf aufmerksam, dass Bildungssysteme unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen haben: Neben der effizienten Produktion von Schulleistungen wird vom Bildungssystem erwartet, Eltern und Schülern Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, Bildungschancen unabhängig von sozialer Herkunft zu gewähren sowie durch allgemeine Bildung eine gemeinsame Grundlage demokratischen Zusammenlebens zu erzeugen. (vgl. Levin 2000) Eine Reform zugunsten einer dieser Aufgabendimensionen

geht freilich nicht selten zu Lasten einer anderen Dimension. So würden etwa verbindliche Bildungsstandards allgemeine Bildung fördern; der Autonomie der Schulen, auf die Wünsche und Bedürfnisse ihrer 'Kunden' eingehen zu können, würden dadurch freilich Grenzen gesetzt. Allemal unseriös ist daher das Versprechen, durch Bildungsgutscheine Gewinne in allen Dimensionen erreichen zu können. Empirisch gibt es hierfür jedenfalls keine Belege.

Levins Auswertung der international verfügbaren Daten über Erfahrungen mit Gutscheinsystemen kommt zu einem ernüchternden Schluss. So gibt es eine starke Diskrepanz zwischen den hochgesteckten Erwartungen an ein solches System der Bildungsfinanzierung und den beschreibbaren Effekten. Zwar werden Wahlmöglichkeiten zweifellos erweitert, aber dies geht bestenfalls mit einer geringen Erhöhung von Schulleistungen einher.

Wichtigster Punkt aber ist, dass ein radikaler Umbau der Bildungsfinanzierung nicht kostenneutral zu haben ist. Es ist erstaunlich, dass Blankart als ausgewiesener Finanzwissenschaftler diese Kostenseite gar nicht anspricht. So fallen Kosten für die Akkreditierung und laufende externe Evaluation von Schulen an, die als Anbieter auf einem freien Bildungsmarkt auftreten wollen; damit Kunden überhaupt rationale Wahlentscheidungen treffen können, muss zudem ein Informationssystem installiert werden, das die Leistung der Anbieter nach objektivierbaren Kriterien vergleicht und hierüber laufend Bericht erstattet; um von der Möglichkeit der Wahl schließlich auch faktisch Gebrauch machen zu können, muss ein gut ausgebautes Transportsystem zur Verfügung gestellt werden. Die überproportionale Ausstattung Benachteiligter mit Gutscheinen würde zusätzliche administrative Kosten erzeugen, da zunächst die ungleichen Ausgangsbedingungen des Lernens von unabhängiger Seite ermittelt werden müssten. In einer Modellrechnung hat Henry Levin für die USA Mehrkosten von 25 Prozent der gesamten Bildungsausgaben für die Einführung eines flächendeckenden Gutscheinsystems errechnet. Angesichts der geringen zu erwartenden Steigerung von Schulleistungen ist ein solcher zusätzlicher Aufwand aus bildungsökonomischer Sicht nicht vertretbar. Unabhängig davon ließe die aktuelle Lage der öffentlichen Finanzen Mehrkosten in dieser Größenordnung ohnehin nicht zu.

Soll also alles beim Alten bleiben? Es ist doch gerade das bestehende System, das eklatante Mängel aufweist: Es ist weder effizient noch gerecht. Im internationalen Vergleich zeigen sich unterdurchschnittliche Schulleistungen, während zugleich der Zusammenhang von Schulleistung und sozialer Herkunft in keinem anderen Land ausgeprägter ist als in Deutschland. Jürgen Oelkers hat unlängst festgestellt, das deutsche Bildungssystem arbeite nach dem „Matthäus-Prinzip“: Wer hat, dem wird gegeben; wer nicht hat, dem wird genommen. (vgl. Oelkers 2003) Angesichts dieses verheerenden Zeugnisses ist es in der Tat unmöglich, den *status quo* zu verteidigen. Jede beliebige Reform ist deshalb aber noch lange nicht willkommen. Ungleichheit und Ineffizienz kann man in einem staatlich regulierten Bildungssystem erzeugen, aber auch ein nach dem Vorbild marktlichen Wettbewerbs umstrukturiertes System ist davor nicht gefeit. Die Wirklichkeit ist auch hier komplizierter, als es modelltheoretische Annahmen wahrhaben wollen.

Warum aber hat die Idee der Bildungsgutscheine dennoch einen gewissen Reiz? Nicht ihr Erfolg als Steuerungsinstrument in der bildungspolitischen Wirk-

lichkeit scheint hierfür ausschlaggebend zu sein, sondern ihr „symbolischer Mehrwert“: Zum einen macht sie sinnfällig, dass institutionalisierte Bildung ein knappes Gut ist, auf das jeder Einzelne keine unbegrenzten Ansprüche erheben kann. Zum anderen wecken Gutscheine bei der Nachfrageseite die berechnete Erwartung, dass sie eine qualitativ hochwertige Gegenleistung erhalten. Darüber hinaus könnte das Modell „Bildung gegen Gutscheine“ aber auch Erwartungen der Kunden wecken, die nicht eingelöst werden können. Bildungsgutscheine funktionieren nicht nach dem Modell von Lebensmittelmarken. Das „Gut“, das man in der Schule bekommt, ist eines, das man in entscheidender Weise selbst mitproduzieren muss. Die Verwandlung von Schülern in Kunden könnte diese Anstrengung vergessen machen.

Literatur

- Blankart, Charles Beat; Gerrit Koester 2003: Schulen im Wettbewerb. Die Lehren aus Pisa – Plädoyer für ein Gutscheinsystem. In: FAZ, 6. September 2003, S. 13
- Carnoy, Martin 1998: National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? In: Comparative Education Review, Vol. 42, No. 3, S. 309-337
- Levin, Henry M. 2000: Recent Developments in the Economics of Education: Educational Vouchers. In: Weiß, Manfred / Weishaupt, Horst (Hg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung, Frankfurt/M., S. 97-114
- Mangold, Max; Jürgen Oelkers, Heinz Rhyn 2000: Bildungsfinanzierung durch Bildungsgutscheine. Modelle und Erfahrungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, 2000, 1, S. 39-59
- Oelkers, Jürgen 2003: Der Mätthäus-Effekt. Braucht Deutschland eine Gesamtschule? In: Süddeutsche Zeitung, 4. Juni 2003
- Skolverket 2003: Valfrihet och dess effekter inom skolområdet [Wahlfreiheit und ihre Auswirkungen im Bereich der Schule] (Skolverkets rapport Nr. 230). Stockholm: Skolverket
- Terhart, Ewald 2002: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, S. 91-110

Johannes Bellmann, geb. 1965, Wissenschaftlicher Hochschulassistent in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, D-10099 Berlin
Email: johannes.bellmann@rz.hu-berlin.de

Florian Waldow, geb. 1971, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, D-10099 Berlin
Email: florian.waldow@rz.hu-berlin.de